

VISIONI LATINOAMERICANE



CENTRO STUDI PER L'AMERICA LATINA



Foto di copertina: Mural a Caracas (Venezuela), rielaborazione grafica di Cynthia Isabel Herrera Gómez su immagine di Brooke Anderson



Politica editoriale - *Visioni LatinoAmericane*, fondata nel 2009 da Francesco Lazzari, è la rivista del Centro studi per l'America Latina (Csal) dell'Università degli studi di Trieste (Italia). È una pubblicazione semestrale, internazionale e interdisciplinare che si propone come *forum* di discussione, riflessione e approfondimento di tematiche che interessano i Paesi latinoamericani nelle loro relazioni con l'Europa e il mondo. Il Csal è membro dell'Associazione di studi sociali latinoamericani (Assla), del Consejo europeo de investigaciones sociales de América Latina (Ceisal) e del Consejo latinoamericano de ciencias sociales (Clacso)

Accesso aperto - *Visioni LatinoAmericane* pubblica *open access*, con licenza *creative commons attribution-non commercial-noderivatives 4.0 international*

Ambiti e obiettivi di ricerca - *Visioni LatinoAmericane* ospita lavori originali e inediti in inglese, spagnolo, portoghese e italiano che pongono particolare attenzione alla sociologia, all'antropologia, all'educazione, alle politiche e al *social work* in prospettiva interdisciplinare e transdisciplinare. Numeri monografici (numeri speciali/Quaderni del Csal) curati da *guest editors* italiani e/o stranieri su temi specifici si alternano a numeri miscelanei

Procedure di revisione - *Visioni LatinoAmericane* adotta la procedura di *peer-review* a doppio cieco (*double-blind*) quale requisito di pratica scientifica della ricerca. Il sistema di valutazione procede da un vaglio iniziale da parte del direttore scientifico in consultazione mirata con il comitato scientifico internazionale e richiede per l'accettazione del contributo una valutazione da parte di due revisori anonimi esterni, italiani o stranieri (*double-blind international peer review*), che ne garantisca l'originalità, la correttezza metodologica e il potenziale impatto. Nel caso di pareri contrastanti viene richiesto il parere di un terzo revisore esterno e la direzione scientifica si riserva l'ultima decisione. Non si accettano articoli proposti ad altre riviste o pubblicazioni, né parti di tesi. È garantito il diritto alla riservatezza di tutte le parti coinvolte nel processo di pubblicazione. Come previsto dal codice etico di *Visioni LatinoAmericane* la condivisione dei valori del lavoro scientifico è richiesta a tutti coloro i quali concorrono alla realizzazione della rivista, con particolare riguardo alla originalità, alla metodologia e alla correttezza

Indicazioni per gli Autori - I saggi possono essere redatti in italiano, spagnolo, inglese o portoghese e devono essere compresi tra 6.000 e 7.000 parole, nel rispetto delle norme redazionali della rivista. Devono pervenire con un anticipo di almeno 5-6 mesi rispetto alla data prevista per la pubblicazione (gennaio e luglio). L'Autore con l'invio dichiara che il saggio è opera originale e inedita e si impegna a firmare la liberatoria per la sua pubblicazione e a rispettare il codice etico della rivista. I saggi dovranno pervenire accompagnati da un *abstract* (di non oltre 50 parole) e da 5 parole chiave in italiano, spagnolo e inglese. Anche il titolo del saggio dovrà essere tradotto in italiano, spagnolo e inglese

Ranking - L'Agenzia nazionale per la valutazione del sistema universitario e della ricerca (Anvur) ha classificato *Visioni LatinoAmericane* rivista scientifica di Sociologia. Nell'anno accademico 2015-2016 Qualis-Periódicos, Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes), Fundação do Ministério da educação brasileiro (Mec) ha classificato *Visioni LatinoAmericane* in classe B4

Indicizzazione - *Visioni LatinoAmericane* è indicizzata, tra gli altri, su: Catalogo italiano dei periodici (Acnp), European reference index for the humanities and the social sciences (Erih Plus), Google scholar, Latindex, Red europea de información y documentación sobre América Latina (Redial), The European Union - Latin America and Caribbean Foundation (Eu-Lac Foundation)

Audience e diffusione - La circolazione di *Visioni LatinoAmericane* mira a valorizzarne l'impatto presso la comunità accademica, il mondo della ricerca applicata, le associazioni di rappresentanza e le istituzioni, a livello nazionale e internazionale

Costi - *Visioni LatinoAmericane* non applica agli Autori costi per il referaggio e la pubblicazione





Editorial policy - *Visioni LatinoAmericane*, founded in 2009 by Francesco Lazzari, is the journal of the Centro studi per l'America Latina (Csal) of the Università degli studi di Trieste (Italia). It is a semi-annual, international and interdisciplinary publication that is intended as a forum for discussing, reflecting and deepening issues that affect Latin American countries in their relations with Europe and the world. Csal is a member of the Associazione di studi sociali latinoamericani (Assla), of the Consejo europeo de investigaciones sociales de América Latina (Ceisal) and of the Consejo latinoamericano de ciencias sociales (Clacso)

Open access policy - *Visioni LatinoAmericane* is entirely open access, in compliance with license *creative commons attribution-non commercial-noderivatives 4.0 international*

Aims and scope - *Visioni LatinoAmericane* hosts original and unpublished works in English, Spanish, Portuguese and Italian that pay particular attention to sociology, anthropology, education, politics and social work in an interdisciplinary and transdisciplinary perspective. Monographic numbers (Special Numbers/Quaderni del Csal) edited by Italian or foreign guest editors on specific themes alternate with miscellaneous numbers

Peer review process - *Visioni LatinoAmericane* adopts the double-blind peer-review procedure as a requirement for scientific research practice. The evaluation system proceeds from an initial screening by the Scientific Director in consultation with the International Scientific Committee and requires an assessment by two external anonymous referees (Italian or foreign) for acceptance of the contribution (double-blind international peer review) who ensure the originality of content, methodological appropriateness and potential scholarly impact of the articles. In the case of a controversial evaluation, the journal can involve a third external reader, and the editor in chief can take a final decision. We do not accept articles proposed to other journals or publications or parts of dissertations. The right to the confidentiality of all parties involved in the publication process is guaranteed. As foreseen by the Code of Ethics of *Visioni LatinoAmericane*, the sharing of the values of scientific work is required to all those who contribute to the realization of the journal, with particular regard to originality, methodology and correctness

Instructions for Authors - The essays can be written in Italian, Spanish, English or Portuguese and must range between 6,000 and 7,000 words, in accordance with the Scientific Board of the journal. They must arrive with an advance of at least 5-6 months in relation to the expected date of publication (January and July). The Author presenting the essay declares that it is an original and unpublished work and is committed to signing the release for its publication and to respect the ethical code of the journal. The essays must be accompanied by an abstract (no more than 50 words) and 5 keywords in Italian, Spanish and English. The title of the essay must also be translated into Italian, Spanish and English

Ranking - Classified Scientific Journal in Sociology by Anvur (National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes). Classified in class B4 by Qualis-Periódicos, Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes), Fundação do Ministério da educação brasileiro (Mec), 2015-1016.

Indexing - *Visioni LatinoAmericane* is indexed on: Catalogo italiano dei periodici (Acnp), European reference index for the humanities and the social sciences (Erih Plus), Google scholar, Latindex, Red europea de información y documentación sobre América Latina (Redial), The European Union - Latin America and Caribbean Foundation (Eu-Lac Foundation)

Audience & circulation - The circulation of the journal is intended to enhance the impact in the academic community, the world of applied research, professional associations and representative institutions, both national and international

Publication charges - There is no submission or publication fee





Direttore / General Editor - Francesco Lazzari (Università di Trieste)

Comitato scientifico / Scientific Board - David Arturo Acosta Silva (Corporación Universitaria Unitec, Bogotá, Colombia), Néliida Archenti (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Guillermo Henríquez Aste (Universidad de Concepción, Chile), Hubonor Ayala Flores (Universidad Veracruzana, Xalapa, Messico), Eleonora Barbieri Masini (Università Gregoriana, Roma, Italia), Omar Barriga (Universidad de Concepción, Chile), Daniele Benzi (Universidade Federal da Bahia, Brasile), Marco Caselli (Università Cattolica, Milano, Italia), Pierangelo Catalano (Università di Roma La Sapienza, Segretario generale dell'Assla, Italia), Roberto Cipriani (Università Roma Tre, Italia), Maria das Graças Pinto de Britto (Universidade Federal de Pelotas, Brasile), Antônio Fernando de Araújo Sá (Universidade Federal de Sergipe, Brasile), Pierpaolo Donati (Università di Bologna, Italia), Carla Facchini (Università di Milano Bicocca, Italia), Pietro Fantozzi (Università della Calabria, Italia), Simeón Gilberto Giménez Montiel (Universidad Nacional Autónoma de México, Messico), Giuliano Giorio (in memoriam; Università di Trieste, Italia), Luigi Gui (Università di Trieste, Italia), Francesco Lazzari (Università di Trieste, Italia), Marco Antonio Leyva Piña (Universidad Autónoma Metropolitana, Uam, Messico), Cecilia López Pozos (Universidad Autónoma de Tlaxcala, Messico), João Marcelo Martins Calaça (Tribunal Regional do Trabalho, Rio de Janeiro, Brasile), Alberto Marradi (Università di Firenze, Italia; Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina), Alberto Merler (Università di Sassari, Italia), Michinobu Niihara (Chuo University, Tokyo, Giappone), Juan Ignacio Piovani (Universidad de La Plata, Buenos Aires, Argentina), Ana Cecilia Prenz Kopusar (Università di Trieste, Italia), Gianpaolo Romanato (Università di Padova, Italia), Antonio Saccoccio (Università di Brescia, Italia), Mario Sartor (Università di Udine, Italia), Patricia Teixeira Santos (Universidade Federal de São Paulo, Brasile), Elio Trusiani (Università di Camerino, Italia), Tristano Volpato (Universidad intercontinental, Ciudad de México, Messico; Universidad pontificia de México, Ciudad de México, Messico)

Comitato di redazione / Editorial Board - Daniele Benzi (Universidade Federal da Bahia, Brasile), Maria das Graças Pinto de Britto (Universidade Federal de Pelotas, Brasile), Francesco Lazzari (Università di Trieste, Italia), Cecilia López Pozos (Universidad Autónoma de Tlaxcala, Messico), João Marcelo Martins Calaça (Tribunal Regional do Trabalho, Rio de Janeiro, Brasile), Elisabetta Kolar (Università di Trieste, Italia), Veronica Riniolo (Università di Milano-Bicocca, Italia), Verónica Roldán (Università di Roma Tre, Italia), Tristano Volpato (Universidad intercontinental, Ciudad de México, Messico; Universidad pontificia de México, Ciudad de México, Messico), Elio Trusiani (Università di Camerino, Italia)

Contatti e indirizzo / Contacts and address - Editorial Unit *Visioni LatinoAmericane*, Centro studi per l'America Latina (Csal), Androna Campo Marzio 10, 34124 Trieste, Italia, e-mail: csal@units.it; website: <http://www2.units.it/csal>





Visioni LatinoAmericane (VL), Issn 2035-6633  Peer reviewed journal

Visioni LatinoAmericane, Anno / Year XII, Numero / Number 23, Luglio / July 2020, Issn 2035-6633
Autorizzazione del Tribunale di Trieste n.1236 del 13 maggio 2011 / Authorization of the Court of Trieste n.1236 of
13 May 2011

Direttore responsabile / Director in charge
Francesco Lazzari (Università di Trieste)

Edizioni Università di Trieste
Via E. Weiss, 21 - 34128 Trieste - <https://www.eut.units.it/> - e-mail: eut@units.it

Annate precedenti / Previous years

[2019](#) [2018](#) [2017](#) [2016](#) [2015](#) [2014](#) [2013](#) [2012](#) [2011](#) [2010](#) [2009](#)





Indice

Agostino Codazzi e la Commissione corografica venezuelana di <i>Gabriele Esposito</i>	9
Representação de gênero nos livros didáticos de história do ensino médio brasileiro de <i>Paulo Felix de Aguiar</i>	32
Los retos de la nueva escuela mexicana en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California por <i>Lorena Martínez Zavala, Guadalupe Tinajero Villavicencio</i>	66
Produzione orticola ed esperienza sociale tra i mebengokré dell'Amazzonia brasiliana di <i>Paride Bollettin</i>	90
Riflessione socio-politica sul Venezuela chavista: l'eredità di Chávez di <i>Loredana Garofalo</i>	111
Recensioni e resoconti	132
Abstract	135
Resumen	137
Sintesi	139







Agostino Codazzi e la Commissione corografica venezuelana

Gabriele Esposito*

Abstract

After becoming an independent nation in 1830, Venezuela needed a precise geographical representation of its territory in order to contrast eventual diplomatic claims advanced by the bordering countries of Latin America. The chosen man to realize this difficult operation of geographical mapping was Agostino Codazzi, an Italian veteran of the Napoleonic period who became the head of the Corographic Commission that explored the entire territory of Venezuela.

Keywords: Venezuela, Gran Colombia, Corographic Commission, diplomatic history, territorial disputes

Luego de transformarse en una nación independiente en 1830, Venezuela necesitaba de una precisa representación geográfica de su territorio para contrastar eventuales reclamaciones diplomáticas avanzadas por los estados confinantes de América Latina. El hombre designado para cumplir esta difícil tarea de mapeo geográfico fue Agostino Codazzi, un veterano italiano del período napoleónico quien asumió el mando de la Comisión corográfica que exploró el entero territorio de Venezuela.

Palabras clave: Venezuela, Gran Colombia, Comisión corográfica, historia diplomática, disputas territoriales

Dopo essere diventato una nazione indipendente nel 1830, il Venezuela necessitava di una precisa rappresentazione geografica del proprio territorio in maniera tale da poter contrastare le eventuali proteste diplomatiche avanzate dai Paesi confinanti dell'America Latina. L'uomo scelto per compiere questa difficile operazione di mappatura geografica fu Agostino Codazzi, un veterano italiano del periodo napoleonico che assunse il comando della Commissione corografica ed esplorò l'intero territorio del Venezuela.

Parole chiave: Venezuela, Gran Colombia, Commissione corografica, storia diplomatica, dispute territoriali

Introduzione

Il presente contributo non vuole essere una nota biografica sulla figura storica di Agostino Codazzi, ma vuole proporre un'analisi delle sue attività militari e geografiche svolte in America Latina durante la prima metà dell'Ottocento. In particolare, è interesse dell'Autore evidenziare come i lavori cartografici prodotti da Agostino Codazzi in Venezuela abbiano avuto un'influenza molto importante sullo sviluppo delle relazioni internazionali di quel Paese. Per decenni i lavori cartografici prodotti da Codazzi furono utilizzati dal governo venezuelano come mappe ufficiali del proprio

* Università della Campania 'Luigi Vanvitelli', Santa Maria Capua Vetere (Italia); e-mail: gabriele.esposito@unicampania.it.



territorio. In quanto tali, furono adoperati come riferimento in tutte le trattative diplomatiche relative alle controversie di confine che ebbero luogo in quel periodo (le quali spesso furono sul punto di trasformarsi in conflitti armati).

Tra le numerose opere che Agostino Codazzi pubblicò nel corso della sua lunga carriera di geografo e cartografo militare ne spiccano quattro per importanza data la loro grande completezza e l'impatto che ebbero nell'ambito delle relazioni internazionali dell'America Latina.

Le prime due opere, relative al Venezuela, furono pubblicate mentre il Codazzi era ancora in vita; le altre due, relative alla Colombia, furono pubblicate postume alcuni anni dopo la morte del loro Autore (che non riuscì a completarne la revisione finale). Il presente contributo vuole inoltre sottolineare come l'apporto tecnico di Codazzi nel campo della cartografia militare sia stato fondamentale per lo sviluppo delle componenti ingegneristiche degli eserciti americani in cui si trovò a prestare servizio. Ancora oggi Agostino Codazzi è unanimemente riconosciuto come il "padre fondatore" del genio militare venezuelano e del genio militare colombiano. Sia l'esercito venezuelano che l'esercito colombiano contengono al loro interno due unità specializzate intitolate al cartografo militare italiano: il 61° reggimento del genio venezuelano ed il 3° battaglione del genio colombiano.

Per presentare una visione nuova sulle attività svolte da Codazzi in America Latina, si farà ricorso ad una serie di fonti primarie inedite conservate in Venezuela; per la maggior parte si tratta di documenti d'archivio aventi carattere burocratico, prodotti dal Ministero della guerra. A seguito di uno spoglio meticoloso, infatti, è stato possibile mettere insieme tutti i documenti dell'esercito venezuelano in cui gli incarichi e le attività di Codazzi vengono descritti o menzionati. Grazie a queste fonti è stato possibile tracciare una cronistoria piuttosto dettagliata degli anni trascorsi dall'ingegnere militare italiano in America Latina ed è stato possibile comprendere meglio quale sia stato l'impatto delle sue opere cartografiche.

Come si vedrà, Agostino Codazzi è stato il primo cartografo a tracciare delle carte geografiche scientificamente corrette del Venezuela; ha inoltre contribuito in maniera fondamentale alla modernizzazione e alla professionalizzazione delle unità di generi dell'esercito venezuelano.

Attualmente le pubblicazioni scientifiche in lingua italiana dedicate a Codazzi si limitano a fornire un suo profilo biografico utilizzando principalmente documentazione conservata in Italia, offrendo ben poche informazioni sugli incarichi tecnici e istituzionali rivestiti dal cartografo italiano durante la sua permanenza in America Latina¹. Questo contributo si propone di colmare questa lacuna storiografica fornendo

¹ Tra le tante biografie dedicate alla vita di Codazzi, alcune delle quali risultano essere molto scarse o in parte inattendibili, le seguenti sono state consultate per la stesura del presente contributo data la loro maggiore completezza e affidabilità scientifica: M. Ancízar, *Biografía de Codazzi*, «Mosaico», II, 1859, pp.5 e ss.; J.M. Samper, *Notice biographique sur monsieur le général Codazzi*, «Bulletin de la Société de Géographie de Paris», XVIII, 4, 1859, pp.49-52; H.A. Schumacher, *Agostino Codazzi di Lugo*, «Bollettino della Società Geografica Italiana», I(2), 1876, pp.606-621; D. Magnani, *Biografia di Agostino Codazzi*, Tipografia del lavoro, Lugo, 1880; M.A. Veggi Donati, *Agostino Codazzi e la sua opera di*



un'analisi della documentazione che è stato possibile trovare in Venezuela. Tra le fonti più importanti a essere prese in considerazione ci sono certamente le *Memorias de guerra y marina* dell'esercito venezuelano: si tratta di relazioni annuali prodotte dal ministro della guerra venezuelano che venivano da questi presentate al Congresso nazionale del proprio Paese; esse hanno un forte carattere consuntivo e riportano nel dettaglio tutte le attività militari svolte dal Ministero della guerra nel corso dell'anno di riferimento.

Essendo una sorta di bilancio da presentare agli organi parlamentari, le *Memorias* contengono anche la descrizione di tutte le eventuali campagne militari condotte durante il periodo preso in esame e riportano in maniera accurata tutte le nuove disposizioni legislative prodotte anno per anno in campo militare. Ciò significa che anche gli incarichi assegnati ai singoli ufficiali, così come lo stanziamento di fondi per svolgere una determinata missione, sono tutti registrati in questi preziosissimi documenti amministrativi. In definitiva, le *Memorias* sono delle fonti importantissime per studiare un esercito come organizzazione sociale complessa e per seguire l'evoluzione di una missione o della carriera di un ufficiale nel corso del tempo.

1. Una terra di opportunità

Nato a Lugo (Ravenna) nel 1793 da una famiglia modesta, nel 1810 Agostino Codazzi si arruolò nell'esercito del Regno Italico e diventò ufficiale d'artiglieria. Dopo un periodo di formazione presso la Scuola militare di Pavia creata da Napoleone nel 1805, il giovane Agostino si arruolò come volontario nel reggimento di artiglieria a cavallo comandato dal maggiore Pier Damiano Armandi (originario di Faenza). Sin da subito, come ufficiale inferiore, Codazzi si mise in luce per il suo coraggio e per le sue doti tecniche guadagnandosi la stima personale di Armandi. Insieme alla propria unità, infatti, prese parte alla campagna di Germania del 1813. Nel 1814, entrato nello stato maggiore personale di Armandi, che nel frattempo era stato promosso al rango di direttore generale del corpo d'artiglieria, Codazzi prese parte alla battaglia del Mincio

esploratore e di cartografo, «L'Universo», XXVIII, 1948, pp.187-195; M. Longhena, *Agostino Codazzi, viaggiatore nel Venezuela e nella Colombia (1793-1859)*, «Rivista Geografica Italiana», LXVI, 1959, pp.1-28; M. Longhena, *Agostino Codazzi e la sua opera scientifica*, «Bollettino della Società Geografica Italiana», I, 9, 1960, pp.289-302. Tutte le biografie elencate vanno ovviamente confrontate con le memorie biografiche scritte dallo stesso Codazzi e pubblicate postume molti anni dopo la sua morte: M. Longhena, *Memorie inedite di Agostino Codazzi*, Edizioni Alpes, Milano, 1930. Longhena, il maggiore biografo di Codazzi, mise insieme le memorie scritte dal cartografo nel periodo 1816-1822 e le pubblicò in uno studio molto completo e approfondito; quest'ultimo, però, copre solo pochi anni della vita di Codazzi ed in particolare il periodo compreso tra la fine delle guerre napoleoniche e il trasferimento dell'ufficiale italiano in America Latina. Concludendo questa panoramica, si veda anche la relativa voce del *Dizionario biografico degli italiani* scritta da Francesco Surdich e dedicata ad Agostino Codazzi: F. Surdich, *Agostino Codazzi*, «Dizionario biografico degli italiani», 26, 1982, in http://www.treccani.it/enciclopedia/agostino-codazzi_%28dizionario-biografico%29/, consultato il 10 gennaio 2020.



(8 febbraio 1814) e alle operazioni militari che videro l'invasione austriaca del Regno Italico. Per diversi anni le vicende biografiche di Pier Damiano Armandi e quelle di Agostino Codazzi furono strettamente collegate tra loro².

Una volta caduto il Regno Italico, nel 1814, rimase senza impiego. Nel 1815 si arruolò nella *Italian Levy*, unità militare organizzata dal Regno Unito con personale italiano per combattere contro la Francia napoleonica³.

Quando a inizio 1816 l'*Italian Levy* fu sciolta, il ventitreenne Codazzi decise di recarsi a Costantinopoli per cercare un impiego come ufficiale all'interno dell'esercito ottomano. Durante il viaggio verso la capitale turca, però, la nave su cui era imbarcato affondò al largo delle Ionie e fu quindi costretto a sbarcare a Itaca per salvarsi. Dopo mille difficoltà, e dopo un certo periodo trascorso sull'isola, Codazzi riuscì finalmente a imbarcarsi su una nave diretta a Costantinopoli. Una volta giunto nella capitale ottomana, però, non riuscì a ottenere un incarico nell'esercito ottomano; per sopravvivere fu costretto ad accettare qualsiasi tipo di lavoro. Dopo qualche tempo trascorso a Costantinopoli in uno stato di indigenza, Codazzi conobbe un altro emigrante italiano che come lui si trovava nella capitale ottomana: si trattava di Costante Ferrari, anche lui reduce dell'esercito italico che aveva servito con il grado di capitano nella guardia reale. Il Ferrari, originario di Reggio Emilia, aveva già in animo di intraprendere un lungo viaggio per visitare diversi Paesi europei e quindi coinvolse anche Codazzi nel suo progetto. Nel giro di pochi anni i due ex ufficiali attraversarono gran parte del continente europeo visitando Grecia, Moldavia, Valacchia, Prussia, Russia, Polonia, Danimarca e Olanda. Una volta giunti ad Amsterdam, Codazzi e Ferrari decisero di imbarcarsi su una nave diretta in America Latina⁴.

Nel 1817 Codazzi e Ferrari giunsero a Baltimora, negli Stati Uniti. Qui furono informati che era in fase di organizzazione una spedizione militare diretta contro l'Isla de Amelia, una piccola base militare spagnola sita a poca distanza dalla costa della Florida. Tale spedizione sarebbe stata condotta dall'ufficiale di origine scozzese Gregor MacGregor e dal corsaro di origine francese Louis-Michel Aury, avventurieri europei al servizio del governo repubblicano del Venezuela, guidato da Simón Bolívar. Aury, necessitando di ufficiali esperti con cui inquadrare le sue poche truppe, accolse di buon grado la richiesta di Codazzi e Ferrari di poter assumere un ruolo di comando nella spedizione che era in procinto di partire. Quest'ultima, nonostante alcune difficoltà, ebbe pieno successo anche grazie al ruolo determinante giocato da Codazzi e Ferrari. Pochi giorni dopo la presa di Isla de Amelia i patrioti guidati da Gregor MacGregor proclamarono l'indipendenza della stessa come Repubblica della Florida. Dopo essere stati cacciati da Isla de Amelia dalle truppe statunitensi, Codazzi e Ferrari decisero di rimanere al servizio del corsaro Aury con la speranza di poter entrare a far parte dell'*ejército libertador* di Simón Bolívar. Continuando a operare come corsari i due

² L. Vicchi, *Il generale Armandi*, Galeati, Imola, 1893.

³ V. Ilari, P. Crociani, S. Ales, *Il Regno di Sardegna nelle guerre napoleoniche e le legioni anglo-italiane (1799-1815)*, Widerholdt Frères, Invorio, 2008, pp.227-300.

⁴ E. Bonvicini, *Commemorazione del cav. colonnello Costante Ferrari*, Galeati, Imola, 1895; N. Perazzo, *Costante Ferrari*, Editorial Cromotip, Caracas, 1954.



veterani italiani nel corso del 1818 presero parte ad un attacco contro le piazzeforti spagnole di Omoa e Trujillo in Honduras; in seguito, nel luglio dello stesso anno, parteciparono all'occupazione di Isla de Providencia in Nicaragua⁵.

A fine 1822 Codazzi e Ferrari tornarono in Italia, ciascuno con una discreta somma di *pesos* guadagnati in America Latina. Nel febbraio del 1823 Agostino Codazzi li investì nell'acquisto di un podere a Massa Lombarda (Ravenna), noto come Villa Serraglio. Nell'aprile del 1824, però, stanco della ritrovata quiete, Ferrari decise di recarsi in Grecia per combattere agli ordini di lord Byron; Codazzi, invece, rimase nella sua nuova fattoria dimostrando ben presto di esserne un pessimo amministratore. Una serie di investimenti sbagliati e la dilapidazione di grosse somme in prestiti mai restituiti portarono al fallimento di Villa Serraglio e, nel 1826, obbligarono Codazzi a tornare definitivamente in Gran Colombia con la speranza di trovare nuove opportunità per valorizzare le sue consolidate competenze militari⁶.

Nel Nuovo continente le operazioni militari degli indipendentisti contro la Spagna erano ormai terminate praticamente ovunque, e il sogno bolivariano di un'America Latina unita stava prendendo forma grazie alla nascita della Gran Colombia. Quest'ultima era una repubblica federale formata da tre Stati, tutti liberati da Bolívar: il Venezuela, la Nueva Granada e l'Ecuador.

Va ricordato che prima del Congresso di Angostura (1819) la Nueva Granada e il Venezuela erano due Stati completamente autonomi tra loro, con dei propri governi e delle proprie disposizioni legislative. Le forze armate dei due Paesi, invece, erano già state unificate in un singolo organismo militare noto come *ejército libertador* e comandato da Simón Bolívar. L'esercito unificato di Nueva Granada e Venezuela aveva assorbito al proprio interno i contingenti dei capi rivoluzionari minori, due dei quali si erano messi particolarmente in luce nelle operazioni di guerra "non convenzionale" condotte contro gli spagnoli: Francisco de Paula Santander in Nueva Granada e José Antonio Páez in Venezuela. Per assicurarsi la fedeltà di entrambi e per assorbire "pacificamente" le loro forze militari nell'*ejército libertador*, Bolívar assegnò sia a Santander che a Páez degli incarichi di primo piano. Tuttavia, a differenza del *Libertador* che sognava la nascita di una confederazione panamericana, i *caudillos* Santander e Páez non avevano alcuna intenzione di rinunciare al potere che erano riusciti a ricavare per loro stessi su scala locale.

La nuova nazione si stava lentamente organizzando in tutti i campi, compreso quello militare, e quindi necessitava di personale competente proveniente dall'Europa. Codazzi giunse in America Latina nel maggio del 1826, sbarcando a Cartagena.

In quel preciso momento storico la Gran Colombia stava attraversando un momento di difficoltà, tra le tensioni provocate dalle spinte secessioniste interne e le minacce di guerra del Perù che ambiva a occupare vaste zone dell'Ecuador meridionale. *El Libertador* stava faticando non poco per tenere insieme la confederazione politica che

⁵ C. Ferrari, *Memorie postume del cav. colonnello Costante Ferrari*, Tipografia Cappelli, Rocca San Casciano, 1855.

⁶ G. Antei, *La misura dell'Eldorado. Vita e imprese di un geografo italiano nell'America tropicale*, Bandecchi e Vivaldi, Pontedera, 2003.



aveva creato, principalmente a causa delle ambizioni personali di Francisco de Paula Santander e di José Antonio Páez: il primo, vice-presidente della Gran Colombia, ambiva a fare della Nueva Granada uno Stato indipendente e nutriva un forte astio personale nei confronti di Bolívar; il secondo era il vero padrone delle pianure venezuelane (*llanos*) e da sempre aveva accettato con molte riserve l'incorporazione del Venezuela nella Gran Colombia.

I primi segnali dell'insofferenza di quest'ultimo si manifestarono nell'agosto del 1824, quando gli fu ordinato di reclutare nuove truppe nel suo dipartimento e di inviarle a Bogotá in vista di un possibile attacco spagnolo via mare. Páez non si oppose direttamente all'ordine ricevuto, ma non fece nulla per rendere efficaci le operazioni di reclutamento: la popolazione venezuelana, infatti, non accettò l'idea di dover inviare i propri uomini migliori in difesa di Bogotá mentre la stessa Caracas era esposta ad un possibile tentativo di riconquista spagnola.

Alla fine, il dipartimento del Venezuela inviò solo 800 nuovi soldati al governo centrale di Bogotá; Santander, che in quel momento faceva funzione di presidente essendo Bolívar impegnato contro gli spagnoli in Perù, cercò una mediazione per evitare lo scontro frontale con Páez: il Congresso della Gran Colombia, però, votò una risoluzione con cui Páez venne destituito da ogni incarico pubblico e invitato a presentarsi a Bogotá per spiegare il suo operato. Il *caudillo* rimise i suoi incarichi di governo, ma si rifiutò di recarsi nella capitale federale per essere giudicato; ritiratosi presso la sua dimora nella città di Valencia, iniziò a pianificare il da farsi. Diversi mesi dopo, a seguito dello scoppio di sommosse popolari in tutto il Venezuela, Páez si sollevò ufficialmente contro il governo centrale e riassunse il controllo del proprio dipartimento (aprile 1826). A questo punto divenne chiaro che la situazione era ormai sfuggita di mano a Santander e fu quindi necessario che lo stesso Simón Bolívar tornasse in fretta e furia dal Perù. *El Libertador* giunse in Venezuela il 31 dicembre 1826 e subito ebbe un incontro personale con Páez; gran parte dell'esercito della Gran Colombia era ancora dislocato tra Alto e Basso Perù, mentre Páez aveva già mobilitato le sue forze militari *llaneras*: una guerra civile avrebbe quindi avuto esiti disastrosi per la Gran Colombia e avrebbe probabilmente favorito un ritorno degli spagnoli. Non avendo scelta, Bolívar dovette scendere a patti con il *caudillo* ribelle dimostrando tutta la sua debolezza: fu concessa un'amnistia generale a tutti i venezuelani che si erano rivoltati contro la Gran Colombia e Páez venne riconfermato ufficialmente come governatore del dipartimento del Venezuela. Gli eventi di questa crisi politica interna, nota come *La Cosiata* (La Sceneggiata), crearono una frattura insanabile tra i dipartimenti di Nueva Granada e Venezuela: era ormai chiaro a tutti che la Gran Colombia sarebbe continuata a esistere solo finché il prestigio personale e le capacità di mediazione del *Libertador* fossero riusciti a evitare la secessione dei territori che la componevano.

Agostino Codazzi, quindi, giunse in Gran Colombia mentre *La Cosiata* era in pieno svolgimento; presentatosi alle autorità locali, data la grave situazione militare in corso, gli venne da subito riconosciuto il grado di brigadiere e gli venne affidato un comando importante. Lo stesso Santander, infatti, richiese a Codazzi di assumere il comando



dell'artiglieria grancolombiana dislocata nella provincia di Zulia⁷. Quest'ultima comprendeva il grande Lago di Maracaibo e il porto della città omonima, senza ombra di dubbio il più importante e il più attivo della Gran Colombia. Essendo Maracaibo minacciata dagli spagnoli, che stavano pianificando uno sbarco nell'area approfittando del fatto che Santander era impegnato contro i ribelli venezuelani, a Codazzi fu ordinato di fortificare l'entrata del Lago di Maracaibo in modo da poter prevenire un eventuale tentativo di invasione spagnola proveniente da Puerto Rico. Si trattava di un compito delicato, considerando la scarsità delle risorse a disposizione e l'importanza strategica del sito da difendere. L'ufficiale italiano, nonostante tutto, riuscì in breve tempo a ottenere degli ottimi risultati che furono molto apprezzati da Santander (anche se il paventato attacco anfibo spagnolo non si concretizzò mai)⁸.

Terminata *La Cosiata*, Bolívar rimase per alcuni mesi in Venezuela cercando di riportare l'ordine nel dipartimento ribelle e di sanare la frattura che si era creata tra Páez e Santander. Codazzi, che da sempre anelava conoscere personalmente *El Libertador*, fece di tutto per poterlo incontrare durante la sua permanenza in Venezuela. Lasciato temporaneamente il comando delle difese costiere di Maracaibo, riuscì a farsi introdurre presso la cerchia ristretta di Bolívar e trascorse diverso tempo insieme al *Libertador* (accompagnandolo anche durante la sua ultima visita a Caracas). Durante le settimane di viaggio a seguito del grande condottiero, però, più che con Bolívar il Codazzi strinse una grande amicizia con Páez. Apparentemente l'ufficiale italiano sentiva molto più affine alla propria inclinazione personale il carattere focoso e irruente del *gran caudillo*, che all'epoca era prossimo a raggiungere l'apice della propria popolarità⁹. Quando *El Libertador* lasciò il territorio venezuelano, Páez e Codazzi erano già diventati intimi amici: il primo apprezzava molte cose del secondo, in particolare la sua grande competenza come ufficiale "tecnico" esperto di fortificazioni e cartografia. Quando sul confine meridionale della Gran Colombia scoppiarono le ostilità con il Perù per il possesso dell'Ecuador, Páez decise di confermare Codazzi nel suo precedente incarico presso il porto di Maracaibo, ma lo promosse di grado; il *gran caudillo* aveva già in animo di separare il Venezuela dalla Gran Colombia e quindi era alla ricerca di ufficiali competenti che potessero aiutarlo nel raggiungere il suo obiettivo.

Nel corso del 1829, mentre l'esercito grancolombiano combatteva la sua ultima campagna vittoriosa contro il Perù, Agostino Codazzi fu incaricato dai suoi superiori di redigere una mappa della provincia di Zulia: un lavoro cartografico piuttosto delicato, considerando che l'area in questione comprendeva anche il Lago di Maracaibo e le zone circostanti. Per l'ufficiale italiano si trattava del primo incarico cartografico di un certo

⁷ B. Caballero, *Las siete vidas de Agustín Codazzi*, Carlos Valencia Editores, Bogotá, 1994.

⁸ G. Antei, *Mal de América: las obras y días de Agustín Codazzi 1793-1859*, Museo nacional, Bogotá, 1993.

⁹ Per comprendere la complessa figura storica di José Antonio Páez si confronti almeno J.A. Cova, *El Centauro: vida del general José Antonio Páez*, Editorial Venezuela, Buenos Aires, 1947. Per un'altra ottima biografia si veda L.N. Garcia, *José Antonio Páez: caudillo de Venezuela*, Biblioteca iberoamericana, Madrid, 1989. Per comprendere il temperamento dell'uomo, invece, risultano illuminanti gli scritti memorialistici dello stesso *gran caudillo*: J.A. Páez, *Autobiografía del general José Antonio Páez*, Hallet and Breen, New York, 1867.



livello: in ogni caso, il risultato del suo lavoro fu di ottima qualità e venne apprezzato da tutti gli ufficiali superiori che ne presero visione¹⁰. In effetti, Codazzi era l'unico cartografo presente in Venezuela che potesse redigere delle mappe utilizzabili in ambito militare. Per realizzare questo primo lavoro egli utilizzò le sue conoscenze pregresse in merito alla conformazione del Lago di Maracaibo, ma dovette anche viaggiare in lungo e in largo per la provincia di Zulia in maniera tale da produrre una mappa accurata che fosse basata su rilevazioni fatte sul campo.

Fu in questa fase che l'ufficiale originario di Lugo mise a punto quello che sarebbe diventato il suo metodo di lavoro usuale: approcciarsi alla cartografia non solo come un militare, ma anche come un geografo e un naturalista. Nelle sue rilevazioni, infatti, Codazzi non si limitava ad annotare le misure e le caratteristiche morfologiche di un determinato territorio, ma era solito riportare in maniera molto precisa anche altri elementi: composizione e distribuzione di flora e fauna, caratteristiche e densità della popolazione, attività economiche prevalenti, eventuali infrastrutture, presenza di fortificazioni militari e costumi delle popolazioni indigene. Insomma, Codazzi non si limitava a disegnare delle mappe, ma produceva delle ricerche geografiche vere e proprie che potremmo definire "olistiche" dato il loro approccio multidisciplinare.

Nell'ufficiale italiano convivevano infatti le competenze tecniche del cartografo militare con quelle tipiche dell'esploratore e del viaggiatore; tra queste dobbiamo annoverare un certo gusto per l'esotico e per la "scoperta" di territori la cui conoscenza era tutto sommato ancora molto scarsa. In effetti, in molte delle prime opere biografiche a lui dedicate, Agostino Codazzi viene definito un esploratore oppure un viaggiatore, in base al significato che veniva attribuito a questi due termini nel periodo romantico. Nella realtà, però, l'ufficiale italiano fu a tutti gli effetti un cartografo militare che si trovò a compiere una missione esplorativa affidatagli in maniera ufficiale da un governo. In tal senso il termine di paragone più appropriato per comprendere il suo operato può essere la spedizione statunitense di Lewis e Clark, svoltasi tra il 1804 e il 1806 per cercare il celebre *Passaggio a Nord-Ovest*. Come i due ufficiali statunitensi Meriwether Lewis e William Clark, infatti, anche Agostino Codazzi si trovò a dover mappare il territorio di uno Stato giovane, con realtà praticamente sconosciute ed entrando in contatto con popolazioni indigene potenzialmente ostili¹¹.

Va ricordato che all'inizio del XIX secolo tutte le aree interne dell'America Latina, incluse quelle del Venezuela, non erano ancora state mappate in maniera scientifica. Nel corso dei secoli precedenti il governo coloniale spagnolo si era limitato a tracciare dei confini molto approssimativi tra i vari vice-regni e a produrre delle mappe delle zone costiere; queste erano le uniche a destare un certo interesse militare a Madrid, dato che dovevano essere difese dalle incursioni condotte via mare dal Regno Unito¹². Le aree

¹⁰ La mappa in questione, *Esbozo de un plano de la región de Maracaibo 1828-1829*, fu prodotta in un singolo esemplare, oggi conservato presso l'Archivio Nouel di Caracas.

¹¹ G.E. Moulton, *The Lewis and Clark Expedition Day by Day*, Bison Books, Winnipeg, 2018.

¹² Per tutto il XVIII secolo e nella prima fase delle guerre napoleoniche il Regno Unito lanciò delle spedizioni militari contro i possedimenti coloniali spagnoli in America Latina: Cartagena de Indias



interne, come gli *llanos* del Venezuela, erano considerate poco importanti: in effetti erano scarsamente abitate e per lo più caratterizzate da una natura che non agevolava certamente la loro esplorazione. Quando le nuove repubbliche dell'America Latina si resero indipendenti dalla Spagna cominciarono ad avvertire l'esigenza di possedere carte geografiche precise anche per le aree interne: senza una rappresentazione geografica adeguata del proprio territorio, infatti, una nuova nazione non poteva dirsi pienamente in grado di affermare la propria sovranità. Quest'ultima questione era particolarmente sentita in Venezuela e in Nueva Granada, i cui rispettivi confini nelle immense pianure meridionali non erano mai stati tracciati. Fino a che i due Paesi erano rimasti all'interno della Gran Colombia il problema dei confini non si era mai posto con urgenza; ora che lo scioglimento della confederazione voluta a suo tempo da Bolívar sembrava imminente, la situazione era completamente cambiata.

2. La Commissione corografica

A inizio 1830, quando il Venezuela diventò uno Stato indipendente separandosi formalmente dalla Gran Colombia, Codazzi aveva appena concluso il suo lavoro cartografico relativo alla provincia di Zulia. Essendo amico di Páez, l'ufficiale italiano non ebbe dubbi sul fatto di rimanere in Venezuela e quindi non pensò di trasferirsi in Nueva Granada (cosa che invece fecero diversi ufficiali stranieri precedentemente al servizio della Gran Colombia). Per dimostrare la sua fedeltà verso il nuovo regime ed essendo in cerca di un nuovo incarico come ufficiale, Agostino Codazzi pensò bene di chiedere udienza al nuovo Congresso costituente che si era appena insediato a Caracas: avrebbe presentato ai rappresentanti politici venezuelani il suo lavoro appena concluso e avrebbe cercato di convincerli ad affidargli una qualche nuova mansione. Ovviamente Páez, che ora era il *dominus* incontrastato del Venezuela, fece comparire Codazzi davanti al Congresso avendo già in mente un nuovo e ambizioso progetto da affidargli: la creazione di un atlante geografico che contenesse al suo interno una mappatura completa del territorio nazionale venezuelano.

Da un punto di vista diplomatico, l'anno 1832 fu quasi interamente dedicato dal governo venezuelano alla "normalizzazione" dei rapporti con la Nueva Granada. In gennaio Santander manifestò la propria intenzione di voler riconoscere l'indipendenza del Venezuela e dell'Ecuador, in modo tale da avviare una nuova fase di collaborazione con i Paesi vicini. Pochi mesi dopo, con un decreto datato 10 marzo 1832, il Congresso costituente della Nueva Granada riconobbe ufficialmente l'indipendenza del Venezuela; alcune settimane dopo, il 29 aprile, il Congresso venezuelano rispose a questa importante apertura diplomatica riconoscendo l'indipendenza di Nueva Granada e di Ecuador¹³.

(1741), Cuba (1762) e Buenos Aires (1806-1807) (P. Bradley, *British Maritime Enterprise in the New World: from the late Fifteenth to the Mid-Eighteenth Century*, Edwin Mellen Press, New York, 1999).

¹³ Aa.Vv., *Recopilación de leyes y decretos de Venezuela*, Academia de ciencias políticas y sociales, Caracas, 1982, tomo I, doc.131, *Resolución de 29 de Abril de 1832 reconociendo a los estados de Nueva*



Páez sapeva che probabilmente, nel prossimo futuro, sarebbero sorte delle controversie di confine tra il suo Paese e la Nueva Granada: per questo motivo, in caso di conflitto o di trattative diplomatiche, voleva poter contare su una rappresentazione cartografica delle regioni contese (in special modo delle province meridionali degli *llanos*, i cui governi locali avrebbero potuto decidere di chiedere l'annessione alla Nueva Granada).

Proprio per cercare di prevenire questa evenienza e la crisi diplomatica che da essa sarebbe certamente derivata, nel 1833 le due parti stipularono un trattato internazionale, comunemente noto come *Tratado Michelena-Pombo*. Nelle intenzioni preliminari questo avrebbe dovuto raggiungere due obiettivi principali: stabilire in maniera definitiva e chiara il lungo confine terrestre che si estendeva tra i due Paesi firmatari; determinare una partizione equa del debito estero ereditato dalla Gran Colombia. Nel 1834 il Congresso della Nueva Granada approvò il trattato nella sua interezza, mentre quello venezuelano si rifiutò di fare altrettanto a causa di alcune controversie territoriali¹⁴.

In questo contesto l'audizione di Agostino Codazzi davanti al Congresso di Caracas fu un vero successo, tanto che già nell'ottobre del 1830 (appena nove mesi dopo la dichiarazione d'indipendenza venezuelana) gli fu affidato l'incarico di organizzare e dirigere una Commissione corografica che avrebbe dovuto mappare tutto il territorio della nuova nazione¹⁵. Nella disposizione legislativa che prevedeva la creazione della commissione si stabiliva il compenso spettante a Codazzi e si assegnava allo stesso una certa somma in denaro per comprare le strumentazioni necessarie. Per tre anni di lavoro l'ufficiale italiano avrebbe ricevuto mensilmente il doppio del suo solito stipendio e avrebbe potuto contare sulla somma di 100 *pesos* per l'acquisto di strumentazioni. Come si vedrà, il periodo preventivato di soli tre anni era troppo esiguo per portare a compimento un'impresa così ardua come quella progettata; allo stesso modo, i fondi stanziati per gli strumenti erano troppo scarsi e avrebbero obbligato Codazzi a lavorare in maniera abbastanza rudimentale da un punto di vista tecnico. Per gli otto anni successivi l'ufficiale originario di Lugo avrebbe viaggiato in lungo e in largo per il Venezuela, mappando i territori che si trovava ad attraversare e raccogliendo una mole infinita di informazioni sotto forma di appunti.

A partire dal 1832 il Codazzi iniziò a inviare delle relazioni ufficiali al Congresso di Caracas, in cui riportava minuziosamente il lavoro svolto nel corso dell'anno precedente e a cui allegava le mappe che erano state realizzate. Questi *informes*, una sorta di relazioni consuntive, sono una fonte primaria di importanza fondamentale per conoscere lo svolgimento dell'attività di Codazzi nel corso degli anni. L'*informe* del 1832, il

Granada y Ecuador y ordenando el envío de una comisión para tratar de las relaciones de que habla el artículo 227 de la Constitución, pp.142-143.

¹⁴ Aa.Vv., *Recopilación de leyes y decretos de Venezuela*, op. cit., tomo I, doc. 205, *Decreto de 7 de marzo de 1836 aprobando con varias supresiones y alteraciones el Tratado de amistad, alianza, comercio y navegación concluido con la Nueva Granada en 1833*, pp.246-251.

¹⁵ Bnv (Biblioteca nazionale del Venezuela), Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.1, *Creación de la Comisión coreográfica*, Caracas, 1830, p.102.



primo ad essere prodotto, aveva in allegato le mappe delle prime tre province venezuelane “esplorate” da Agostino Codazzi: Coro, Barquisimeto e Barinas¹⁶. Il fatto che l’ufficiale italiano avesse iniziato la sua opera proprio dagli *llanos* più profondi non era ovviamente casuale: sapendo bene che quelle regioni erano le più aspramente contese tra Venezuela e Nueva Granada, Codazzi aveva voluto fornire quanto prima al suo amico Páez delle mappe che potessero essere utilizzate per condurre delle operazioni militari nella zona o per iniziare delle trattative diplomatiche con la Nueva Granada (possibilmente volte alla stesura di un trattato di confine definitivo)¹⁷.

Nella sua prima relazione, Codazzi descrive in maniera molto precisa i propri metodi di lavoro; prima di tutto, sottolinea il ruolo chiave giocato dalle guide locali: senza il loro aiuto e senza la loro conoscenza del territorio, l’ufficiale italiano ammette che gli sarebbe stato impossibile ottenere delle informazioni così dettagliate. Gli spostamenti della spedizione corografica erano effettuati principalmente via fiume, seguendo i corsi d’acqua principali: era infatti praticamente impossibile attraversare gli *llanos* via terra senza correre il rischio di rimanere a corto di viveri o di acqua. Nel corso dei suoi spostamenti Codazzi era solito contare i capi di bestiame di tutte le mandrie che incontrava e riportava minuziosamente le dimensioni delle piantagioni che si trovava ad attraversare: tutte queste informazioni erano preziosissime per il governo centrale, che così poteva farsi un’idea delle capacità economiche delle proprie zone rurali e dei latifondisti che ne controllavano la maggior parte. Quando si trovava a visitare un villaggio, invece, Codazzi era solito organizzare degli incontri pubblici con gli abitanti “notabili” di ogni centro: il sindaco, il prete e i cittadini più ricchi. Questi venivano “intervistati” e invitati a comunicare tutte le informazioni che possedevano circa il proprio insediamento.

L’ufficiale italiano sottolinea come nel corso di queste sue visite la maggior parte dei giovani in età da servizio militare si dessero alla fuga, temendo che l’arrivo di una spedizione inviata dal governo centrale significasse il loro arruolamento forzoso nella milizia nazionale¹⁸. In molti casi, quindi, la Commissione corografica si trovò a dover

¹⁶ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.3, *Informe de Agustín Codazzi sobre la Comisión coreográfica*, Caracas, 1832, pp.203-205.

¹⁷ Solo diversi anni dopo, nel corso del 1842, le diplomazie di Venezuela e Nueva Granada si impegnarono a redigere un nuovo trattato che fosse più completo e chiaro del precedente; i negoziati giunsero a buon fine dopo alcuni mesi e senza registrare particolari intoppi, anche perché si scelse deliberatamente di lasciare inalterata rispetto alla stesura del trattato precedente tutta la parte relativa ai confini terrestri (tranne che per la Penisola di La Guajira, la quale venne riconosciuta come parte integrante del Venezuela). Il nuovo trattato, giudicato positivamente dai congressi nazionali di entrambi i Paesi firmatari, fu ratificato a Caracas nel maggio del 1843 (D. Hernandez, *Historia diplomática de Venezuela 1830-1900*, Universidad central de Venezuela, Caracas, 1986, pp.44-46).

¹⁸ La *milicia nacional* era stata creata nell’ottobre del 1830 con apposito provvedimento legislativo fortemente voluto da Páez. Era organizzata su due componenti principali, la *milicia activa* e la *milicia local*: la prima era teoricamente formata da tutti i cittadini maschi abili con un’età compresa tra i 18 e i 40 anni e sarebbe stata utilizzata come “serbatoio” di unità ausiliarie per l’esercito regolare; la seconda era formata da tutti i cittadini maschi abili con un’età superiore ai 40 anni e sarebbe stata utilizzata come “forza di riserva” solo in caso di gravi emergenze militari. I contadini degli *llanos*, giovani o anziani, erano disposti a fare qualsiasi cosa pur di non entrare a far parte della *milicia nacional* (P. Grases, M.



vincere il timore delle popolazioni locali (che spesso non avevano mai visto uno straniero).

Nell'*informe* Codazzi ci tiene a sottolineare come il suo lavoro sia reso ancora più difficile dalla totale assenza di mappe precedenti, sulle quali basarsi per effettuare le nuove rilevazioni. Solo per la aree litoranee l'ufficiale italiano afferma di aver confrontato le proprie mappe con quelle prodotte anni prima dal celebre Fidalgo¹⁹. A conclusione della sua prima informativa, Codazzi afferma di essersi già reso conto di come tre anni siano troppo pochi per completare la missione che gli era stata affidata: per questo motivo, chiede formalmente al Congresso di concedergli una finestra di tempo più ampia. La richiesta di Agostino Codazzi fu accolta e gli furono concessi due anni in più per completare il suo atlante²⁰: per ottenere tale proroga fu ovviamente decisiva l'intercessione di Páez, ma bisogna sottolineare che i membri del Congresso furono colpiti molto positivamente dalla grande qualità delle prime mappe prodotte e inviate dal Codazzi.

L'*informe* del 1833, relativo ai lavori dell'anno 1832, riporta una serie di gravi difficoltà che l'ufficiale italiano dovette affrontare per continuare la sua missione²¹. Nel corso dell'attraversamento di un fiume, a causa di un incidente, gran parte della già esigua strumentazione tecnica a disposizione di Codazzi andò completamente distrutta o fu seriamente danneggiata. Nei mesi successivi, quindi, le rilevazioni della spedizione subirono un forte rallentamento tanto che l'ufficiale italiano riuscì a completare la mappatura di sole due nuove province: Carabobo e Apure. Nella sua relazione annuale, quindi, Codazzi inserì la richiesta di fondi aggiuntivi (146 *pesos*) per l'acquisto di nuova strumentazione tecnica: tale richiesta venne accolta, ma prima che i nuovi cronometri e i nuovi barometri arrivassero dall'Europa e fossero inviati a Codazzi passarono diversi mesi.

L'*informe* del 1834, per ovvie ragioni, risulta essere molto più ampio e dettagliato del precedente²²: nel corso dell'anno 1833, infatti, la Commissione corografica dovette

Pérez Vila, *Las fuerzas armadas de Venezuela en el siglo XIX. Textos para su estudio*, Presidencia de la República, Caracas, 1963-1971, vol.6, doc.768, *Ley que establece y organiza la milicia nacional*, pp.61-84).

¹⁹ Per avere un'idea più precisa dell'estensione dei propri possedimenti in America Latina e per organizzare nel miglior modo possibile il sistema di difesa costiera di quelle regioni, il governo spagnolo nel 1792 organizzò una spedizione geografica, comandata da Joaquín Francisco Fidalgo, che avrebbe dovuto mappare il territorio di gran parte dei possedimenti spagnoli nelle Americhe. Le rilevazioni effettuate da Fidalgo permisero di creare delle mappe estremamente dettagliate di tutte le aree costiere esplorate; quelle relative alla Nuova Granada furono in seguito molto apprezzate e utilizzate da Agostino Codazzi (J.O. Moncada Maya, *La cartografía española en America durante el siglo XVIII: la actuación de los ingenieros militares*, «Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica», I, 2011, pp.1-15; M.D. González-Ripoll Navarro, *La expedición del Atlas de la América septentrional (1792-1810): orígenes y recursos*, «Revista de Indias», L, 190, 1990, pp.767-788).

²⁰ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.4, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1833 el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1833, p.255.

²¹ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.4, *Informe de Agustín Codazzi sobre la Comisión coreográfica*, Caracas, 1833, pp.317-318.

²² Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.5, *Informe de Agustín Codazzi sobre la Comisión coreográfica*, Caracas, 1834, pp.341-343.



recuperare il tempo perduto. In allegato alla nuova relazione il Codazzi inviò le mappe delle province di Caracas e Barcelona; il lavoro cartografico, quindi, era entrato nel vivo con l'esplorazione di due delle province più popolate del Venezuela. La maggiore difficoltà incontrata da Agostino Codazzi in questa fase delle sue rilevazioni fu quella di censire la popolazione di Caracas, all'epoca già piuttosto numerosa. In ogni caso, nonostante non avesse a disposizione dei dati recenti da cui partire, l'ufficiale italiano riuscì a fornire delle stime molto precise della popolazione presente nella capitale venezuelana. Lo stesso venne fatto per la provincia di Barcelona, molto popolosa, nella quale non era mai stato fatto un censimento e in cui la milizia nazionale non era mai stata organizzata in maniera efficiente proprio per questo motivo. A conclusione della propria relazione, Codazzi forniva al Congresso l'itinerario che avrebbe seguito per l'anno di lavoro successivo. Stando ai suoi piani i mesi a seguire sarebbero stati dedicati all'esplorazione della provincia di Cumaná e di Isla de Margarita (l'isola più grande del territorio venezuelano).

Facendo delle previsioni sul prosieguo delle attività di rilevazione, Codazzi si mostrava abbastanza preoccupato circa il lavoro da svolgere nella provincia di Guyana: questa, infatti, era la più estesa del Venezuela ed era collocata in una posizione strategica estremamente delicata. All'epoca, diversamente da oggi, la provincia di Guyana aveva da sola una superficie complessiva superiore rispetto a quella di tutte le altre province venezuelane messe insieme; essa, infatti, comprendeva praticamente tutte le aree interne del Venezuela che non erano mai state esplorate (tranne gli *llanos* più occidentali che facevano parte delle province di Barinas e Apure).

Per inciso va ricordato che da un punto di vista geografico (Figura 1) il vasto territorio del Venezuela può essere diviso in tre grandi aree: settentrionale, centrale e meridionale. La parte settentrionale, ad Ovest, è caratterizzata dalla presenza di due catene montuose: la Sierra di Perijá e la Cordigliera di Mérida. Proseguendo verso Est, lungo la costa caraibica, sono presenti il grande Lago di Maracaibo ed una vasta area caratterizzata da altipiani e colline. Verso il confine con la Guyana britannica la fascia costiera si fa più pianeggiante e, nei pressi delle grandi foci dell'Orinoco, il terreno diventa piuttosto paludoso. La parte centrale del Venezuela è quella ricoperta in gran parte dagli *llanos* e attraversata dall'Orinoco. La parte meridionale del Paese, infine, è occupata dall'ampio altopiano noto appunto come *Gran Sabana*, ricoperta da una vegetazione molto lussureggiante con le sue propaggini meridionali lambite dalla Foresta amazzonica²³.

Gran parte della provincia di Guyana era appunto ricoperta dalla *Gran Sabana*, caratterizzata da uno degli ecosistemi più inospitali di tutta l'America Latina: da un punto di vista pratico si trattava di un territorio estremamente difficile da attraversare, mentre da un punto di vista politico la provincia di Guyana era una sorta di *terra nullius*. Nella parte occidentale aveva un ampio confine in comune con la Nueva Granada, che però non era mai stato tracciato; nella parte meridionale confinava per un tratto estesissimo con l'Impero del Brasile, che considerava come propria gran parte di quella che oggi è la *Gran Sabana* meridionale. Nella parte orientale confinava con i

²³ M.A. Vila, *Geografía de Venezuela*, Fundación Eugenio Mendoza, Caracas, 1953.



possedimenti coloniali europei nelle Guyane, più precisamente con la Guyana inglese e con la Guyana olandese²⁴. I confini orientali della provincia di Guyana non erano mai stati tracciati in precedenza, nonostante non si trattasse di confini interni tra regioni dell'impero spagnolo ma di confini con i possedimenti coloniali di potenze rivali della Spagna. Le linee di demarcazione teoricamente presenti in quella zona erano così vaghe che Codazzi non sapeva neppure se il territorio venezuelano si estendesse fino a toccare anche la Guyana francese; l'ufficiale italiano, quindi, temeva seriamente che molte delle zone che sarebbe andato a mappare potessero essere rivendicate in futuro dalle potenze europee.

In effetti Páez aveva delle grandi aspettative circa la mappa che Agostino Codazzi avrebbe prodotto nella provincia di Guyana: sperava infatti di poterla utilizzare in futuro per contrastare eventuali rivendicazioni territoriali della Nueva Granada sul versante occidentale o del Regno Unito sul versante orientale²⁵. In sostanza, chi avrebbe mappato per primo quelle regioni sarebbe stato in una posizione di vantaggio per poterle poi rivendicare e colonizzare. La cartografia in divenire, quindi, plasmava i confini delle nazioni e poteva influenzare in maniera decisiva l'andamento delle future trattative diplomatiche.

Dopo alcuni anni di investimenti a fondo perduto, nel corso del 1835 il governo venezuelano cominciò finalmente a trarre beneficio dal lavoro cartografico prodotto da Agostino Codazzi. Durante quell'anno, infatti, l'esercito nazionale si trovò a operare sul territorio delle province che erano già state mappate dall'ufficiale italiano e quindi ebbe occasione di adoperare i dettagliati *planos* che erano stati spediti da Codazzi a Caracas²⁶. I vantaggi pratici sperimentati sul campo grazie alle nuove mappe convinsero il Congresso della assoluta necessità di completare il lavoro avviato, sostenendo la Commissione corografica con tutte le risorse economiche necessarie ed eventualmente concedendo ulteriori proroghe a Codazzi²⁷.

²⁴ All'epoca il Regno dei Paesi Bassi aveva ancora delle colonie in America Latina: si trattava delle sei piccole isole note come Antille olandesi (Curaçao, Aruba, Bonaire, Sint Eustatius, Sint Maarten, Saba) e del più ampio territorio continentale noto come Guyana olandese o Suriname (collocato a Nord del Brasile, tra le omologhe colonie di Regno Unito e Francia). La Francia, invece, aveva ancora tre colonie nei Caraibi: la Guyana francese situata a Nord del Brasile, l'isola di Guadalupe e l'isola della Martinica.

²⁵ Nella seconda metà del XIX secolo il Venezuela perse gran parte del territorio della provincia di Guyana a vantaggio di Brasile e Regno Unito, arrivando a non avere più un confine in comune con la Guyana olandese. Tali modifiche dell'assetto territoriale venezuelano si svolsero in maniera pacifica per quanto riguarda i rapporti con il Brasile, mentre non si può dire lo stesso per quelli concernenti la Guyana britannica (R.A. Humphreys, *Presidential Address: Anglo-American Rivalries and the Venezuelan Crisis of 1895*, «Transactions of the Royal Historical Society», XVII, 1967, pp.131-164; M. Hood, *Gunboat Diplomacy 1895-1905. Great Power Pressure in Venezuela*, A.S. Barnes, South Brunswick, 1977; R.A. Sureda Delgado, *Venezuela y Gran Bretaña: historia de una usurpación*, Universidad central de Venezuela, Caracas, 1980; Aa.Vv., *La reclamación venezolana sobre la Guayana Esequiba*, Academia de ciencias políticas y sociales, Caracas, 2000).

²⁶ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.7, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1836, p.25.

²⁷ *Ibidem*.



Figura 1 - Principali regioni naturali del Venezuela



Fonte: Elaborazione di Gabriel Sánchez Dávila su dati del Ministerio para el ambiente, 2011.

Gli eventi bellici che ebbero luogo in Venezuela tra il 1835 e il 1836, però, ebbero anche degli effetti deleteri sui lavori della Commissione corografica che fu costretta a sospendere le proprie attività per diversi mesi. L'esercito regolare venezuelano necessitava di ufficiali esperti che avessero comprovate capacità di comando e quindi tutte le risorse umane disponibili furono utilizzate per combattere contro gli insorti: lo stesso Agostino Codazzi fu sollevato dal suo incarico principale e assegnato ad uno dei reparti che si trovavano al fronte.

Alla fine delle ostilità, l'ufficiale italiano riuscì finalmente a riprendere le sue attività cartografiche, ma si vide costretto a richiedere un'ulteriore proroga di due anni al Congresso di Caracas per recuperare il tempo perduto. La nuova proroga venne accordata senza problemi, anche perché il Codazzi si era distinto in diverse occasioni durante la recente guerra civile e godeva del pieno sostegno dell'esecutivo in carica²⁸. Nel chiedere l'ultima proroga, l'ufficiale italiano manifestò ai membri del Congresso tutte le sue preoccupazioni relative alle rilevazioni da effettuare nella provincia di Guyana. Rifacendosi ai calcoli di Humboldt²⁹, infatti, Codazzi ipotizzava che la provincia più meridionale del Venezuela avesse un'estensione complessiva superiore a quella di tutte le altre province del Paese messe insieme; stando a queste previsioni, il geografo militare temeva che gli sarebbero stati necessari circa sei anni per completare i lavori della Commissione corografica³⁰.

²⁸ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.8, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1837, pp.183-184.

²⁹ Alexander von Humboldt (1769-1859), naturalista e geografo prussiano, aveva esplorato il territorio venezuelano per diversi mesi tra il 1799 ed il 1800 percorrendo migliaia di chilometri. Gli appunti di viaggio di von Humboldt furono in seguito pubblicati nella celebre opera *Voyage aux régions équinoxiales du Nouveau Continent: fait en 1799, 1800, 1801, 1803 et 1804*, che ebbe una grandissima fortuna editoriale e a cui Codazzi fece spesso riferimento nei suoi scritti.

³⁰ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.8, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela el secretario de guerra y marina*, op. cit.



In effetti, l'esplorazione e la mappatura della Guyana sarebbero state rese ancora più difficoltose anche da altri fattori che Codazzi aveva dovuto considerare solo marginalmente nelle altre province del Venezuela. Primo fra tutti, la presenza di numerose comunità indigene che da secoli vivevano completamente isolate dal mondo e che riconoscevano solo formalmente l'autorità politica di Caracas.

Come avrebbero reagito questi *indios* alla vista di una spedizione composta da uomini bianchi?

La avrebbero attaccata per difendere il loro territorio?

La Commissione corografica non comprendeva unità militari che fungessero da scorta e quindi non avrebbe avuto modo di difendersi adeguatamente. C'erano poi altri problemi, di natura prettamente logistica: nella provincia di Guyana non c'erano strade terrestri e neppure stazioni fluviali che permettessero di navigare agevolmente lungo i principali corsi d'acqua.

Come avrebbe fatto la spedizione a muoversi rapidamente sul territorio, senza mappe e contando solo sulle conoscenze delle guide locali?

In definitiva, tenendo conto di tutte le incognite appena elencate, l'esplorazione della Guyana sarebbe stata l'impresa più ardua mai intrapresa da Agostino Codazzi.

A dispetto delle previsioni negative, le attività di Codazzi in quella regione si svolsero senza grosse difficoltà e senza imprevisti: le popolazioni indigene accolsero gli uomini bianchi in maniera pacifica e anzi misero a loro disposizione delle guide che conoscevano molto bene il territorio. Nell'aprile del 1837, poi, il Congresso dimostrò il suo sostegno per l'opera di Codazzi raddoppiando la paga mensile dell'ufficiale italiano e fornendogli la facoltà di effettuare tutte le spese impreviste che ritenesse necessarie³¹.

Nell'informativa dell'anno 1838, relativa alle attività dell'anno 1837, il capo della Commissione corografica informò il governo venezuelano di aver completato la mappatura di quattro dei sei *cantones* della provincia di Guyana e di essere quindi prossimo al raggiungimento degli obiettivi prefissati³². In realtà ci vollero quasi altri dodici mesi prima che Codazzi potesse completare l'esplorazione della Guyana, dato che gli ultimi due cantoni rimasti erano i più isolati. Alla fine, però, nel dicembre del 1838 la Commissione corografica completò ufficialmente la propria missione e inviò a Caracas le ultime mappe prodotte³³. Per Agostino Codazzi si era trattato di un grande successo personale, ottenuto avendo a disposizione delle risorse economiche e degli strumenti tecnologici estremamente limitati. Finalmente la nuova repubblica nata nel 1830 aveva una rappresentazione cartografica affidabile del proprio territorio, da utilizzare prevalentemente per scopi militari e diplomatici.

Una volta tornato a Caracas, Codazzi riordinò tutte le mappe prodotte ed in particolare quella della Guyana che era talmente grande da essere formata da quattro

³¹ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.8, *Próroga a la Comisión corográfica*, Caracas, 1837, pp.211-212.

³² Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.9, *Informe de la Comisión corográfica*, Caracas, 1838, p.252.

³³ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.10, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1839, pp.294-295.



mappe complementari³⁴. Ora bisognava decidere come pubblicare tutti i dati raccolti durante i lunghi anni di esplorazione e bisognava pensare al modo migliore per valorizzare in modo “ufficiale” il lavoro svolto dalla Commissione corografica. Alla fine, su insistenza del *gran caudillo* che aveva investito tanto sulla buona riuscita dell’impresa di Codazzi, si decise di pubblicare un’opera cartografica complessiva che contenesse tutti i dati raccolti dalla Commissione corografica e non solo le mappe delle province venezuelane.

Il risultato di questo lavoro editoriale sarebbe stato un corposo e dettagliatissimo atlante, che secondo le indicazioni del Congresso avrebbe dovuto contenere i seguenti elementi: una mappa politica del territorio nazionale venezuelano, con i confini esterni e con le suddivisioni amministrative interne dello Stato; una mappa fisica del territorio nazionale venezuelano; le mappe di tutte le province venezuelane, con le suddivisioni amministrative locali (cantoni, parrocchie) e le principali caratteristiche morfologiche del territorio (montagne, fiumi); una descrizione scritta della storia e della geografia del Venezuela basata sugli appunti di viaggio raccolti da Agostino Codazzi³⁵.

Curiosamente il Congresso raccomandava di prestare particolare attenzione nelle mappe provinciali alle località su cui si erano svolte battaglie di qualsiasi tipo nel corso delle campagne indipendentiste: questo elemento fa comprendere chiaramente come l’atlante sarebbe dovuto essere un vero e proprio “pilastro” nel sistema educativo della giovane repubblica venezuelana, che in parte era ancora alla ricerca di una propria identità e che sentiva la necessità di formalizzare la propria storia.

Per permettere la stesura dell’atlante, la Commissione corografica fu prorogata di un anno fino al dicembre del 1839. L’opera sarebbe stata pubblicata a cura di Agostino Codazzi presso l’editore che l’ufficiale italiano avrebbe ritenuto più indicato. Le spese di stampa sarebbero state a carico di Codazzi, che inoltre avrebbe dovuto fornire al governo un totale di 100 copie dell’opera; queste sarebbero state distribuite ai ministeri, ai comandi militari, agli uffici pubblici, alle università e alle scuole superiori dello stato venezuelano³⁶. Inizialmente Codazzi cominciò a lavorare alla stesura dell’atlante con tre collaboratori, ma ben presto si rese conto che sarebbe stato impossibile rimanere nei tempi previsti contando sull’aiuto di così poche persone. In seguito altri quattro collaboratori furono coinvolti nel progetto, ma anche così non fu possibile rientrare nella scadenza prevista. Oltre a quanto richiesto dal Congresso, infatti, Codazzi aveva deciso di includere nella propria opera anche molto altro materiale e quindi fu costretto a chiedere una proroga di sei mesi per poter completare al meglio la stesura della pubblicazione³⁷.

Alla fine sia i costi che i tempi di produzione dell’atlante si dilatarono a dismisura, poiché Codazzi volle espanderne i contenuti aggiungendo molti elementi che inizialmente non erano

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.10, *Ampliación de los trabajos de la Comisión corográfica*, Caracas, 1839, pp.313-314.

³⁶ *Ibidem*.

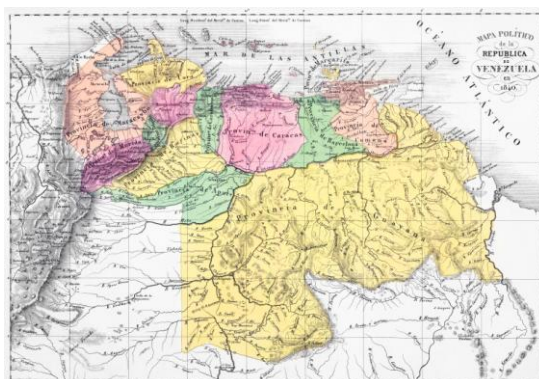
³⁷ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.10, *Informe de la Comisión corográfica*, Caracas, 1839, pp.327-328.



previsti: un mappamondo storico con dati statistici circa tutte le nazioni del globo; una mappa dell'America con informazioni circa i differenti Stati che la componevano; una mappa politica del Venezuela al tempo della conquista spagnola, con nomi e tradizioni di tutte le tribù indigene locali; una mappa del Venezuela al tempo del governo spagnolo, con le suddivisioni amministrative coloniali; una mappa del Venezuela nell'anno 1810, con informazioni relative alla prima sollevazione indipendentista del Paese; una mappa del Venezuela nell'anno 1819, durante il quale il Congresso di Angostura decretò la nascita della Gran Colombia; una mappa del Venezuela e della Nueva Granada relativa alle ultime campagne militari combattute contro gli spagnoli sul territorio della Gran Colombia; una mappa dei tre dipartimenti che formavano la Gran Colombia; una mappa di Perù e Bolivia relativa alle ultime campagne militari combattute contro gli spagnoli nelle Americhe; una mappa della Gran Colombia con le sue suddivisioni amministrative interne; una mappa politica del Venezuela con dati politici ed economici (Figura 2); una mappa fisica del Venezuela con numerose informazioni naturalistiche; una mappa idrografica del Venezuela; una mappa orografica del Venezuela; una mappa con le principali vie di comunicazione terrestri; dodici mappe relative a dodici province venezuelane (Figura 3); quattro mappe relative alla tredicesima provincia venezuelana, ovvero la Guyana³⁸.

In totale ben 31 mappe differenti, tutte accompagnate, a commento delle stesse, da un corposo testo.

Figura 2 - Carta politica del Venezuela, 1840



Fonte: *Atlas físico y político de la República de Venezuela*, di Agostino Codazzi.

La parte storica del testo di accompagnamento avrebbe preso le mosse dal 1810, ma avrebbe contenuto numerose informazioni anche sui periodi precedenti. Pur avendo allargato a dismisura il piano dell'opera, Codazzi era convinto di riuscire a terminarla entro gennaio 1840: in questo modo sarebbe stato possibile presentare al Congresso e alla nazione l'atlante esattamente nel decennale dell'indipendenza venezuelana e nel trentennale della prima sollevazione indipendentista. Alla fine, contrariamente a quanto

³⁸ *Ivi*, pp.328-332.



previsto da Agostino Codazzi, l'atlante non fece in tempo ad essere pubblicato per il 1840: a inizio 1841, infatti, l'ufficiale italiano si trovava ancora a Parigi per seguire la stampa della sua opera dopo essersi criticamente confrontato con le società scientifiche, le accademie e insigni studiosi europei tra cui Boussingault, Schomburgh e Humboldt³⁹.

Figura 3 - Carta orografica e idrografica della Provincia di Barinas, 1840



Fonte: *Atlas físico y político de la República de Venezuela*, di Agostino Codazzi.

In data 18 agosto 1841 il Congresso di Caracas poté finalmente esaminare una prima copia dell'*Atlas*, che venne giudicato da tutti con termini estremamente lusinghieri⁴⁰.

Grazie ad Agostino Codazzi il Venezuela poteva vantare agli occhi del mondo un'opera cartografica che non aveva eguali fra le giovani repubbliche dell'America Latina. Sia il Congresso che il *gran caudillo* compresero gli sforzi immani compiuti dall'ufficiale italiano solo dopo aver esaminato l'opera, tanto da decidere di premiare Codazzi con il pagamento di una somma in denaro aggiuntiva; questa sarebbe stata versata in rate annuali da 2.000 *pesos* ciascuna, da corrispondere fino all'anno 1850 incluso⁴¹. In effetti, tale somma di denaro non sarebbe stata neppure sufficiente a coprire le spese sostenute da Codazzi a Parigi; in ogni caso, all'ufficiale italiano veniva manifestata ufficialmente la profonda gratitudine dello Stato per cui aveva lavorato incessantemente. Una volta giunte in Venezuela, le 100 copie dell'*Atlas* furono

³⁹ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.13, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1842 el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1842, p.19.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.13, *Se concede al coronel Codazzi la tercera parte de su sueldo*, Caracas, 1842, pp.40-41.



equamente divise tra il Ministero della guerra (che ne ebbe 50 copie per uso militare) e l'amministrazione civile⁴².

Le esplorazioni cartografiche svolte da Codazzi in Venezuela ebbero un'importanza fondamentale per lo sviluppo di quello Stato, contribuendo alla nascita di una nuova consapevolezza "nazionale" che fino a quel momento era mancata.

Per avere un'idea della popolarità goduta ancora oggi da Agostino Codazzi in America Latina, basti pensare che in Venezuela e in Colombia ci sono ben tre monumenti dedicati alla sua figura e che l'Istituto geografico nazionale colombiano è a lui intitolato, così come numerose istituzioni culturali, scuole e luoghi pubblici⁴³.

Peraltro va ricordato che il contributo di Codazzi non si esaurì nelle attività cartografiche e militari, né ebbe termine con la pubblicazione dei suoi lavori nel 1841.

Agostino Codazzi fu infatti in seguito nominato direttore dell'Accademia militare di Caracas e poi incaricato di coordinare la pianificazione degli insediamenti di immigrati che dall'Europa giungevano in quelle terre, tra queste la creazione, nella regione di Aragua, della Colonia Tovar composta per lo più da coloni agricoli tedeschi, che lui stesso aveva accompagnato dalla Germania.

Nel 1845 Codazzi fu nominato governatore della Provincia di Barinas, ma nel corso del 1848 fu costretto ad abbandonare il Venezuela a causa dello scoppio di una guerra civile che vide la sconfitta del suo "protettore" Páez. Recatosi in esilio in Nueva Granada, fu incaricato dal governo locale a guidare una commissione corografica che svolgesse le stesse attività di quella istituita in Venezuela. Instancabile nonostante l'età, tra il 1850 e il 1859 Agostino Codazzi esplorò tutto il territorio della Nueva Granada creando carte dettagliatissime e raccogliendo una miriade di appunti all'interno dei quali viene anche valutata la possibilità di costruire un canale interoceanico fra l'Atlantico e il Pacifico. Una valutazione che dimostrava la convenienza di realizzare il progetto proprio nell'Istmo di Panama, contrariamente a quanto sostenevano invece gli esperti di Francia, Inghilterra e Stati Uniti che lo ipotizzavano nella baia di Caledonia o di Plas. Realizzazione che venne poi portata a termine proprio a Panama, sul tracciato indicato da Codazzi.

In data 7 febbraio 1859, durante una delle ultime spedizioni previste per il completamento delle rilevazioni cartografiche su Nueva Granada, l'ufficiale e cartografo italiano si ammalò di malaria e morì nel villaggio di Espíritu Santo (Sierra Nevada de Santa Marta), oggi denominato Codazzi, senza poter terminare il nuovo *Atlas*, che comunque conteneva le carte geografiche di ben sei dei complessivi otto Stati di Nueva Granada.

Agostino Codazzi è ancora oggi comunemente noto come *el hombre de las tres patrias* per la sua vita ricca di viaggi e di ingegno. I suoi resti mortali riposano nel *Panteón nacional de Venezuela* insieme a quelli di alcuni dei più importanti personaggi

⁴² Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.14, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1842 el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1843, p.69.

⁴³ I tre monumenti sono una statua sita all'interno del *colegio* Agustín Codazzi (la principale scuola italiana di Caracas), un busto collocato all'interno del museo de la Colonia Tovar (nel centro storico della città di Aragua) e una statua sita nella municipalidad Agustín Codazzi (piccolo comune del dipartimento colombiano di Cesar).



storici venezuelani, tra cui Simón Bolívar. La popolarità di questo italiano di successo, così grande in America Latina, è sicuramente ben meritata: seppe inserirsi perfettamente in un contesto sociale così diverso da quello europeo da cui proveniva e seppe comprendere pienamente la natura dei popoli con cui entrò in contatto. Grazie alla sua grande esperienza sul campo e alle sue doti personali, l'ufficiale italiano organizzò delle spedizioni estremamente ambiziose potendo contare solo su risorse estremamente limitate: i suoi sforzi instancabili e il suo amore per un sapere "olistico" che travalicasse le frontiere delle singole scienze hanno prodotto dei lavori cartografici che resteranno per sempre nel patrimonio culturale di Venezuela e Colombia.

Riferimenti bibliografici / References

- Aa.Vv., *La reclamación venezolana sobre la Guayana Esequiba*, Academia de ciencias políticas y sociales, Caracas, 2000.
- Aa.Vv., *Recopilación de leyes y decretos de Venezuela*, Academia de ciencias políticas y sociales, Caracas, 1982.
- Ancízar M., *Biografía de Codazzi*, «Mosaico», II, 1859.
- Antei G., *La misura dell'Eldorado. Vita e imprese di un geografo italiano nell'America tropicale*, Bandecchi e Vivaldi, Pontedera, 2003.
- Antei G., *Mal de América: las obras y días de Augustín Codazzi 1793-1859*, Museo nacional, Bogotá, 1993.
- Bonvicini E., *Commemorazione del cav. colonnello Costante Ferrari*, Galeati, Imola, 1895.
- Bradley P., *British Maritime Enterprise in the New World: from the late Fifteenth to the Mid-Eighteenth Century*, Edwin Mellen Press, New York, 1999.
- Caballero B., *Las siete vidas de Augustín Codazzi*, Carlos Valencia Editores, Bogotá, 1994.
- Codazzi A., *Atlas físico y político de la República de Venezuela dedicado por su autor, el coronel de ingenieros A. Codazzi, al Congreso constituyente de 1830*, Thierry Frères, Parigi, 1840.
- Codazzi A., *Resumen de la geografía de Venezuela*, Thierry Frères, Parigi, 1841.
- Cova J.A., *El Centauro: vida del general José Antonio Páez*, Editorial Venezuela, Buenos Aires, 1947.
- Ferrari C., *Memorie postume del cav. colonnello Costante Ferrari*, Tipografia Cappelli, Rocca San Casciano, 1855.
- García L.N., *José Antonio Páez: caudillo de Venezuela*, Biblioteca iberoamericana, Madrid, 1989.
- González-Ripoll Navarro M.D., *La expedición del Atlas de la América septentrional (1792-1810): orígenes y recursos*, «Revista de Indias», L, 190, 1990, pp.767-788.
- Grases P., Pérez Vila M., *Las fuerzas armadas de Venezuela en el siglo XIX: Textos para su estudio*, Presidencia de la República, Caracas, 1963-1971.



- Hernandez D., *Historia diplomática de Venezuela 1830-1900*, Universidad central de Venezuela, Caracas, 1986.
- Hood M., *Gunboat Diplomacy 1895-1905: Great Power Pressure in Venezuela*, A.S. Barnes, South Brunswick, 1977.
- Humphreys R.A., *Presidential Address: Anglo-American Rivalries and the Venezuelan Crisis of 1895*, «Transactions of the Royal Historical Society», XVII, 1967, pp.131-164.
- Ilari V., Crociani P., Ales S., *Il Regno di Sardegna nelle guerre napoleoniche e le legioni anglo-italiane (1799-1815)*, Widerholdt Frères, Inverigo, 2008.
- Longhena M., *Agostino Codazzi e la sua opera scientifica*, «Bollettino della Società Geografica Italiana», I, 9, 1960, pp.289-302.
- Longhena M., *Agostino Codazzi, viaggiatore nel Venezuela e nella Colombia (1793-1859)*, «Rivista Geografica Italiana», LXVI, 1959, pp.1-28.
- Longhena M., *Memorie inedite di Agostino Codazzi*, Edizioni Alpes, Milano, 1930.
- Magnani D., *Biografia di Agostino Codazzi*, Tipografia del lavoro, Lugo, 1880.
- Moncada Maya J.O., *La cartografía española en America durante el siglo XVIII: la actuación de los ingenieros militares*, «Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica», I, 2011, pp.1-15.
- Moulton G.E., *The Lewis and Clark Expedition Day by Day*, Bison Books, Winnipeg, 2018.
- Páez J.A., *Autobiografía del general José Antonio Páez*, Hallet and Breen, New York, 1867.
- Perazzo N., *Costante Ferrari*, Editorial Cromotip, Caracas, 1954.
- Pérez F., *Atlas de los Estados Unidos de Columbia, Antigua Nueva Granada, que comprende las cartas jeográficas de los estados en que está dividida la república, construidas de orden del gobierno jeneral con arreglo a los trabajos corográficos del jeneral A. Codazzi y a otros documentos oficiales*, Renou et Maulde, Parigi, 1865.
- Pérez F., *Jeografía física y política de los Estados Unidos de Columbia, escrita de orden del gobierno jeneral*, Impresa de la nación, Bogotá, 1863.
- Samper J.M., *Notice biographique sur monsieur le général Codazzi*, «Bulletin de la Société de Géographie de Paris», XVIII, 4, 1859, pp.49-52.
- Sánchez Dávila G., *Mapa de regiones naturales (Venezuela)*, in [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_de_regiones_naturales_\(Venezuela\).png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_de_regiones_naturales_(Venezuela).png), consultato il 30 marzo 2020.
- Schumacher H.A., *Agostino Codazzi di Lugo*, «Bollettino della Società Geografica Italiana», I, 2, 1876, pp.606-621.
- Sureda Delgado R.A., *Venezuela y Gran Bretaña: historia de una usurpación*, Universidad central de Venezuela, Caracas, 1980.
- Veggi Donati M.A., *Agostino Codazzi e la sua opera di esploratore e di cartografo*, «L'Universo», XXVIII, 1948, pp.187-195.
- Vicchi L., *Il generale Armandi*, Galeati, Imola 1893.
- Vila M.A., *Geografía de Venezuela*, Fundación Eugenio Mendoza, Caracas, 1953.



Documenti d'archivio / Archival documents

- Bnv (Biblioteca nazionale del Venezuela), Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.1, *Creación de la Comisión coreográfica*, Caracas, 1830.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.3, *Informe de Agustín Codazzi sobre la Comisión coreográfica*, Caracas, 1832.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.4, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1833 el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1833.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.4, *Informe de Agustín Codazzi sobre la Comisión coreográfica*, Caracas, 1833.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.5, *Informe de Agustín Codazzi sobre la Comisión coreográfica*, Caracas, 1834.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.7, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1836.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.8, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1837.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.8, *Próroga a la Comisión corográfica*, Caracas, 1837.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.9, *Informe de la Comisión corográfica*, Caracas, 1838.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.10, *Ampliación de los trabajos de la Comisión corográfica*, Caracas, 1839.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.10, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1839.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.10, *Informe de la Comisión corográfica*, Caracas, 1839.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.13, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1842 el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1842.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.13, *Se concede al Coronel Codazzi la tercera parte de su sueldo*, Caracas, 1842.
- Bnv, Ministerio de guerra y marina, Fondo n.87066, vol.14, *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1842 el secretario de guerra y marina*, Caracas, 1843.

Ricevuto: 10/01/2020

Accettato: 05/04/2020





Representação de gênero nos livros didáticos de história do ensino médio brasileiro

*Paulo Felix de Aguiar**

Abstract

The genre is undoubtedly one of the most interesting themes in history since it deals with elements related to culture. In textbooks the female gender is represented in most situations as submissive to the man and in which the woman plays a secondary role in the daily storytelling. The Author proposes to reflect on the representation of women in the textbooks of history of the Brazilian secondary school, underlining the concept of gender and discrimination.

Keywords: gender, textbook, woman, history, Brazilian secondary school

El género es sin duda uno de los temas más interesantes de la historia, ya que se trata de elementos relacionados con la cultura. En los libros de texto de historia el género femenino se representa, en la mayoría de las situaciones, como sumiso al hombre y en el que la mujer desempeña un papel secundario en la narración diaria. El Autor propone reflexionar sobre la representación de las mujeres en los libros de texto de historia de la escuela secundaria brasileña, subrayando el concepto de género y discriminación.

Palabras clave: género, libro de texto, mujer, historia, escuela secundaria brasileña

Il genere è senza dubbio uno dei temi più interessanti della storia poiché tratta elementi legati alla cultura. Nei libri di testo di storia il genere femminile è rappresentato, nella maggior parte delle situazioni, come sottomesso all'uomo e in cui la donna, nel quotidiano delle narrazioni della storia, svolge un ruolo secondario. L'Autore si propone di riflettere sulla rappresentazione delle donne nei libri di testo di storia della scuola secondaria brasiliana, sottolineando il concetto di genere e di discriminazione.

Parole chiave: genere, libro di testo, donna, storia, scuola secondaria brasiliana

Introdução

O livro didático é um dos principais recursos utilizados na sala de aula por educadores, pois é por meio deste que se desenvolve grande parte do processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. E por ser bastante utilizado nas escolas, faz-se necessário um conhecimento prévio do educador no que se refere à maneira como os conteúdos são reproduzidos e como estes irão trabalhar determinada temática com os seus alunos. É um recurso muito utilizado no cotidiano escolar, mas que precisa tomar cuidado em alguns conteúdos que são expostos no mesmo, para não induzir preconceitos, estereótipos e anacronismos com os alunos.

A visão de mundo contida nos livros didáticos de história é algo muito comum e se

* Centro universitário Facol (Unifacol), Vitória de Santo Antão, Pernambuco (Brasil); e-mail: pfa-guiar1@hotmail.com.



não for observada ou analisada pelo educador ao trabalhar com o livro didático, poderá fazer com que alunos possam aprender diversos temas de maneira preconceituosa ou possuir uma visão deturpada de certos modelos históricos que são apresentados. Geralmente é repassado nos livros didáticos aquilo que a classe dominante, ou aqueles quem os confeccionaram, tem interesse ou deseja, e é neste ponto que na maior parte dos livros o gênero feminino é visto como algo com pouca expressão se comparado ao gênero masculino.

Os gêneros são elementos importantes na construção e compreensão do saber histórico. São eles os sujeitos ativos e passivos das principais narrativas e descrições históricas. O masculino e o feminino são colocados em lados praticamente opostos nos mais diversos temas de história do Brasil e mundial, sendo que o primeiro é na maioria das vezes destacado de forma superior ao segundo, fruto de uma ideologia machista e dominante que foi se criando ao longo da história e que ainda hoje se faz presente nos principais livros didáticos de história.

A escolha do tema deve-se ao fato de ser algo que precisa ser mais estudado e analisado pelos educadores, alunos e demais leitores, pois não se pode apenas aprender um lado da história. Tem-se que descobrir como os personagens da história foram criados, como são abordados e o porquê das condições destes no livro didático. Dessa maneira, o trabalho tem como objetivo argumentar sobre a representação da mulher em alguns livros didáticos de história do ensino médio brasileiro, destacando como esta é apresentada e quais as principais características.

O método de pesquisa utilizado neste trabalho é o de caráter bibliográfico e dedutivo, no qual se analisará quatro livros didáticos de história do ensino médio brasileiro a fim de se descobrir como estes abordam a figura da mulher e suas principais particularidades. A escolha destes quatro livros deveu-se ao fato dos mesmos serem livros aos quais tive contato durante a minha prática docente na escola municipal Weigélia Galvão, localizada na cidade de Vitória de Santo Antão, Pernambuco (Brasil).

Dentre as obras analisadas podem citar as seguintes: *Brasil: História geral* de Osvaldo Rodrigues de Souza (1978); *Nova história crítica: ensino médio* de Mário Furley Schmidt (2005), *História sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2011) e *História passado e presente 2: do mundo moderno ao século XIX* de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2017). Todas elas serviram como base no processo de investigação e análise da representação da mulher nos livros didáticos de história do ensino médio.

Deve ser dito que no Brasil a escolha do livro didático é realizada de acordo com o Programa nacional do livro didático (Pnld) e é reformulada a cada quatro anos, por meio de uma proposta democrática, que busque o consenso: os professores, levando em consideração alguns textos fornecidos pelo Pnld, devem escolher, após análise crítica e discussão comum, aqueles que, em suas opiniões, melhor respondem ao ensino da matéria de que são titulares.



1. Representação da mulher nos livros didáticos de história

A abordagem de gênero é sem dúvida uma das mais intrigantes e polêmicas da história, uma vez que procura tratar de um tipo a qual foi durante muito tempo esquecido e, sobretudo, inferiorizado pelo poder e destaque da figura masculina, onde são destinadas inúmeras páginas em livros didáticos de história para relatar sobre o homem e seus feitos.

Por outro lado, o gênero feminino foi sendo abordado de uma maneira muito ínfima, e quando abordado faz referência à mulher como um ser inferior ao gênero masculino, o que acarretou nos principais estereótipos e anacronismos que existem na história, ao se tratar da mulher.

Nos livros didáticos a mulher ainda é tratada de forma desigual com relação ao gênero masculino. Os alunos quase não observam que muitas mulheres participaram ativamente em movimentos da história, mas que, por uma questão ideológica e machista não é trazido nos livros didáticos, e quando são, apenas há um breve comentário, sem que haja uma extensão ou particularização da temática.

Prohmann (2018), numa pesquisa sobre os livros didáticos realizada em 2013, constatou que, embora existam alguns poucos avanços, a abordagem da mulher nesses livros ainda deixa muito a desejar. Para ele, somente uma vez no livro uma mulher é citada diretamente e destacada com maior detalhe (Joana D'Arc) e é geralmente abordada já no final do livro. As outras referências, personagens são poucas e na maioria das vezes generalizante. Além disso, ao ler e observar a escrita do livro, a Autora conseguiu perceber que os termos eram sempre empregados no masculino, como *historiadores e homens*.

A escola é um espaço que deve ser utilizado para quebrar os paradigmas, ou seja, romper com as barreiras entre o gênero feminino e masculino. Porém, infelizmente ainda é nítida em algumas escolas a abordagem generalista dos dois gêneros, onde meninos e meninas são tratados pelo termo *meninos*, denotando a supremacia de um gênero sobre o outro.

A escola é uma caricatura da sociedade. Por ela passam como não passa por nenhum outro lugar, limitados por diminutivos, todas as ideias que uma sociedade quer que se acredite (Moreno, 1999: 80).

Isto é, a instituição escolar é vista como um espelho para sociedade onde grande parte do que é ensinado e passado para os estudantes e as estudantes serve como modelo de pensamento e fundamento no cotidiano das pessoas. Porém, é preciso que educadores possam fazer com que toda essa supremacia do gênero masculino sobre o feminino seja discutida de maneira que se apresente a importância de ambos para a sociedade.

A mulher é alvo de discriminação, subordinação, marginalização e inferiorização e, sobretudo, não é discutida em livros didáticos como deveria. O educador tem que levar ideias e pensamentos diversificados e críticos acerca do gênero e dos modelos sociais



para que assim os alunos comecem a ter uma nova dimensão do que é a mulher, sua força e participação na construção do processo histórico.

Os livros didáticos de história geralmente não dão destaque ao gênero feminino, como se observa com o gênero masculino. Por sua vez, não se pode esquecer de mencionar que o livro didático é uma produção cultural e é promovido por uma ideologia que muitas vezes termina abordando apenas um lado, favorecendo apenas um ser histórico.

Tem que levar em consideração o fato de que mesmo a investigação científica mais isenta é sempre tributária de uma visão de mundo compartilhada pelo importante veículo portador de um sistema de valores que reforça concepções e atitudes ao mesmo tempo em que discrimina entre o que deve ser aceito e o que deve ser rejeitado, entre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido pelos alunos no decorrer da sua formação escolar (Bittencourt, 2002).

Ou seja, o livro didático é uma mera produção de uma classe que pretende exaltar os seus feitos, abordar os temas de seus interesses, que mais lhe convém, além de ser uma produção marcada por ideologias e visão do mundo que muitas vezes refletem nos conteúdos que poderão ser vivenciados e abordados em sala de aula. É nesse contexto que infelizmente algumas classes não são valorizadas ou abordadas de forma que exalte sua importância, seus feitos.

Mistura e Caimi (2015) ao analisar e observar a posição da mulher nos livros didáticos de história concluíram que ainda existe uma dificuldade dos livros didáticos em se adequarem às renovações historiográficas propostas pela história de gênero. Ainda, segundo as Autoras, a temática envolvendo o gênero permeiam e fazem parte do cotidiano escolar. O livro didático, por seu papel cultural, ideológico e político, na maioria das vezes traz o papel do homem histórico com muito mais relevância, deixando a mulher numa situação de menor destaque na história.

2. Como o gênero é abordado no livro didático

Os livros didáticos de história são repletos de imagens que podem apresentar a importância que um gênero tem sobre outro assim como o poder que este determina sobre o outro. Assim, quando se estuda a sociedade patriarcal e conservadora, nota-se que o gênero masculino, ou seja, a figura do homem é colocada como o símbolo de poder, de dominação e decisão, enquanto a mulher é retratada como um ser inferior ao senhor de engenho. Dessa maneira, não se observa discussões críticas acerca de gêneros nos livros didáticos de história, de modo que faça com que os alunos e as alunas possam compreender que ambos os gêneros são importantes para o entendimento do fato histórico e que a história que nos é contada costuma favorecer a apenas um gênero.

Segundo Cândido (2016) a definição de gênero está associada a fatores culturais, sociais e psicológicos de seres de uma mesma origem; no entanto, os papéis dentro de uma sociedade binária, fazem uma distinção dos seres apenas pela concepção biológica, sendo essa distinção visível entre os homens e mulheres, os heterossexuais.



Alves (2016) argumenta que ao analisar a iconografia de um livro didático de história referente à escravidão, o que se pode perceber é o negro trabalhando e acometido de todos os castigos, enquanto a mulher é apresentada em sua forma nua. A mulher negra é assim discriminada duas vezes: por ser mulher e por ser negra. O livro pouco traz as questões de resistência e na maioria das vezes proporciona visões equivocadas, dando a entender que os africanos foram passíveis à escravidão. Observa-se, portanto, que a mulher pouco é mostrada nas suas lutas, resistências e poder.

Ainda segundo Alves

a discriminação da mulher negra pelo livro didático é uma realidade, e quando representada é demonstrada de forma que possa alimentar estereótipos racistas que há anos se mantêm vivos e acabam sendo repassados no âmbito escolar através do livro didático que se mantêm deficiente em conteúdo (Alves, 2016: 7).

É importante que educadores ao trabalhar o livro didático de história possam perceber alguns elementos que possivelmente se encontram inadequados e, posteriormente, mostrar ao aluno e aluna, por meio de debates e discussões críticas elementos que os façam refletir sobre o verdadeiro papel da mulher na história, destacando a sua importância como um ser social e histórico. Abordagem didática sempre válida e que um bom professor deve sempre saber aplicar, para toda a leitura de fatos sociais.

As discussões relacionadas às questões de feminismo e gênero ganham importante relevância a partir da década de Oitenta possibilitando assim uma ampliação de pesquisas na história de mulheres, lutas e representações. E isso faz com que a mulher passe a ser analisada de uma nova forma, bem como ganha uma nova cara no que diz respeito ao seu papel na história.

O termo *gênero* surge na academia em substituição à palavra *mulher*, no momento em que o termo feminista buscava desnaturalizar a condição da mulher na sociedade, bem como adentrar em alguns ramos da ciência onde o estudo sobre mulheres não era bem aceito (Casagrande, Carvalho, 2005: 2). Assim, pode-se dizer que a palavra gênero passou a ter maior destaque nos ramos das ciências sociais a fim de se estudar e discutir questões envolvendo a mulher, sua luta, seus direitos, entre outros elementos. A partir deste momento, o gênero passou a ser uma vertente que deveria ser estudada e analisada a ponto de se descobrir como que as personagens são apresentadas na história, quais papéis estas desempenharam de fato para a história bem como quais são as relevantes que a colocaram em primeiro ou segundo plano no saber histórico.

Não se pode deixar de mencionar que o gênero é uma construção social, ou seja, uma produção humana, e como tal produz e reproduz relações de poder. Dependendo da sociedade e do modelo a qual foi construída, homens e mulheres poderão ser favorecidos ou desfavorecidos no saber histórico. Isto é, dependendo da cultura, do ambiente social, enfim, da sociedade em que as pessoas estão inseridas. Isto não se pode perder de vista.

A criança, ao nascer, é do sexo feminino ou masculino, ao ser submetida ao convívio social o



gênero vai sendo definido e pode ser diferente do sexo. Ela pode vir a ser do gênero masculino, feminino, homossexual, transexual, bissexual, dentre outros e o fato de a pessoa pertencer a um ou outro gênero não define sua capacidade intelectual e/ou suas habilidades manuais (Casagrande, Carvalho, 2005: 2).

Então, pode observar que a criança ao nascer não tem a noção definida de gênero masculino ou feminino; o convívio social, os ensinamentos, a socialização, a educação e a prática social quem irão definir a qual gênero ela irá seguir. Dessa maneira, pode-se afirmar que o gênero bem como as suas principais características são modelos criados por grupos a fim de afirmar ou reafirmar o poder de um determinado gênero sobre outro. É por isso que se precisa compreender a história do gênero para poder ter uma visão diferente da qual é passada para nós, principalmente nos livros didáticos, cujo é repleto de análises e posições preconceituosas em relação ao gênero feminino.

No Brasil os parâmetros curriculares nacionais (Pcn's) de 1998 em seus temas transversais prevêm a discussão das questões de gênero no ambiente escolar. A conceituação de gênero constante nos Pcn's é o «conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos» (Pcn's, 1998: 320) o que converge para o argumento dos teóricos de gênero aqui referenciados. A temática envolvendo o gênero deve ser discutida por educadores a ponto de demonstrar aos educandos e educandas que existe não apenas um lado da história no que concerne ao gênero, pois a na maioria dos livros didáticos a figura da mulher aparece inferiorizada devido à construção do saber histórico, e sua representação ser desenvolvida por membros do gênero masculino, conservador, que prefere expor o seu poder, seus feitos diante dos demais gêneros.

Bock, Furtado e Teixeira ressaltam o papel da escola na formação das alunas e dos alunos e argumentam que

ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança “humanize-se”, cultive-se, socialize-se ou, numa palavra, eduque-se. A criança, então, vai deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, assim, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social (Bock, Furtado, Teixeira, 2001: 261).

A escola é um importante meio de fazer com que os gêneros sejam discutidos e valorizados, pois a partir do momento em que o educador sai daquele modelo tradicional de aula, baseado naquilo que somente contém nos livros didáticos, mas procura dar uma nova visão aos seus alunos acerca do gênero (por exemplo, mas não unicamente), denotando que a mulher também teve grandes feitos em movimentos bem como também foi rainha, imperadora, participou de movimentos e guerras, levando os alunos e as alunas a observar que a história, que é passada nos livros didáticos, geralmente é fruto de uma visão do mundo a qual desfavorece o gênero feminino e que, pelo contrário, tem papéis específicos e importantes na história da humanidade.

A abordagem das questões de gênero focaliza as diferenças que são culturalmente construídas entre os sexos, explicitando como se edificam as relações sociais na sociedade em geral e entre homens e mulheres em particular. O próprio conceito de



gênero tem uma história relativamente recente (Silva, 2000: 91). Ou seja, isso significa que se precisa de mais discussões, análises e pesquisas acerca de gênero, para que assim se possa compreender como os gêneros são abordados e trabalhados nos livros didáticos de história. Além disso, tem-se que observar o modelo em que o gênero é apresentado por uma sociedade tipicamente conservadora, machista e preconceituosa, que quase não tem o interesse de abordar a figura feminina como um elemento importante para a história, para as questões cotidianas, para o processo de socialização e de poder dentro e fora da família.

Mesmo que as relações sociais impliquem numa definição de papéis a serem desempenhados por homens ou mulheres, embora o fato das mulheres gerarem e alimentarem os filhos aparentemente não acarretava vínculos predeterminados, é oportuno lembrarmos que esta distinção de papéis está ligada ao trabalho que cada gênero assumiria na sociedade (Louro, 2014: 4).

Isso denota a maneira como o gênero foi construído e colocado na sociedade, em que a mulher geralmente está associada ao papel de procriação e de cuidar dos trabalhos domésticos, como se não tivesse poder de discernimento e importância nas decisões.

Outro ponto que pode ser observado é o papel que muitas mulheres desenvolvem com as suas próprias filhas, pois as educam para serem futuras moças, damas e mais adiante donas de casas. As mulheres mesmas frequentemente veiculam uma ideologia machista com referência aos comportamentos, cultura, economia, política, religião, família, mídia, artes, entre outras das mais variadas sociedades. No Brasil, por exemplo, o machismo tem suas raízes na sociedade patriarcal vigente desde os primeiros anos da colonização (século XVI), a partir da herança cultural portuguesa. Sobre isso Nogueira (2006) explica a origem do termo 'família', proveniente do termo *famulus*, que significa "coexistência de empregados sob o mesmo teto" 'escravo doméstico', dessa maneira, percebe-se a ligação existente entre família e patriarcado. O patriarcado consiste no poder concentrado na figura do homem; tudo está sobre a supremacia masculina, ressaltando com isso o machismo e a desigualdade de gênero. Nesse modelo social é comum as mães mesmas (e o pai) criarem as filhas desde pequenas diferentes dos filhos; existem trabalhos típicos e específicos que diferenciam os gêneros (masculino e feminino), mas existem também modelos educativos e de socialização que induzem proteção, autonomia limitada, subordinação, dependência na filha e autonomia, agressividade, superioridade, centralidade no filho gerando, portanto, uma desigualdade entre a mulher e o homem.

Nota-se que desde a infância as meninas recebiam, através dos materiais didáticos escolares, mensagens próprias a algumas esferas da vida, e, portanto, eram levadas a aprender e a reproduzir as marcas da tradicional formação familiar, social e cultural prevista para a formação do feminino. Essa conformação a um papel específico pode ser interpretada do seguinte modo, percebendo-se aí as influências formativas institucionais.

É a identidade de gênero que possibilita à criança reconhecer-se como pertencente ao gênero masculino ou feminino, com base nas relações sociais e culturais que se estabelecem a partir do



seu nascimento. A identidade de gênero ultrapassa a concepção do aprendizado de papéis, que pode tornar-se muito simples, uma vez que caberia a cada sexo conhecer o que lhe convém ou não, adequando-se a essas expectativas. [...] Além disso, a maneira como a família e a escola agem em relação às meninas e aos meninos são fundamentais no processo de constituição da identidade de gênero (Souza, 2005: 2).

A escola e a família permanecem as principais agências, embora em crise, do processo de socialização. Elas continuam sendo muito fortes no processo que diz respeito ao papel que cada indivíduo irá ter perante a sociedade. Graças ao processo de socialização, central mesmo se não exclusivo na idade evolutiva, cada sociedade transmite seus valores, tradições, costumes, etc. Os hábitos, os ensinamentos e até mesmo a postura a qual são criados os filhos e as filhas denotam o modelo que cada gênero possui dentro do cotidiano social. O gênero é então construído diante de um modelo cultural e ideológico aos quais muitos grupos estão inseridos, fazendo com que o gênero masculino e feminino tenham papéis específicos e típicos a cada um, dependendo do tempo e do espaço, da história e da geografia...

Isso pode ser visto nos livros didáticos que geralmente concebem a mulher como um gênero inferior ao homem; esta, por sua vez, quando é mencionada em conteúdos históricos, é abordada como doméstica, cuidando de filhos, quase sem participação política, econômica e social.

Para Choppin (2002: 14) o livro didático pode estar inscrito na realidade material, participando do universo cultural, sendo um depositário de um conteúdo educativo e ideológico. Pode ainda assumir o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades, relações de poder. Tudo isso possuindo valor e utilidade em um dado contexto formativo. Sob tal ótica, os livros são julgados indispensáveis à sociedade para sua perpetuação. Ou seja, ele é fruto de uma ideologia que tem o interesse apenas de retratar aquilo que lhe favorece, assim como é um instrumento da indústria cultural e da classe que está no poder naquele momento histórico, geralmente contendo conteúdos valorizando e privilegiando alguns gêneros (ou classe social) e desfavorecendo outros.

Em seu trabalho de dissertação sobre o gênero em livros didáticos de história organizados e aprovados pelo Pnld a mestranda Gabriela Santetti Celestino (2016), ao analisar vinte e um volumes propostos pelo Pnld, objetivou compreender como a questão do gênero, segundo a elaboração de Joan Scott (1994), era empregada nas edições didáticas. Para a pesquisadora é inegável a presença das mulheres e suas histórias nos livros didáticos proporcionados pelo Pnld, para o triênio 2014-2015, contudo fez questão de relatar a forma heterogênea em que o termo gênero é empregado nas coleções, provocando uma pluralidade de compreensões e traduções acerca da temática.

A pesquisa teve como proposta observar como as coleções selecionadas mostram o gênero, investigando seu significado e sua compreensão dentro da narrativa desses livros didáticos de história. Dentre os resultados obtidos por meio dessa pesquisa chegou-se à conclusão de que, embora exista uma predominância do gênero masculino na abordagem dos livros, houve uma ampliação do espaço destinado as mulheres envolvendo o gênero, ou seja, a mulher está cada vez conseguindo avançar no processo



de luta por igualdade de gênero, que não pode implicar apenas as mulheres, mas também deve implicar e responsabilizar os homens e toda a sociedade em suas diferentes dimensões e classes.

Após analisar os livros didáticos indicados pelo Pnld, Celestino (2016) verificou que o gênero é apresentado por meio do fator biológico, isto é, da relação entre homens e mulheres, assim como também é exposto numa visão cultural. Assim, existem momentos nos livros que o termo é utilizado apenas para representar as palavras homens e mulheres, desconsiderando o caráter relacional do termo e colocando o gênero como se fosse uma substituição mecânica do sexo. Outro ponto que pode ser visto nessas coleções é a questão da dominação de um gênero sobre outro que, em alguns casos, são determinantes para a relação homem e mulher, e em outras vezes não é especificado.

Pinsky (2013) em seu livro *Novo temas nas aulas de história* escreveu um capítulo enfatizando e demonstrando a importância de estudar a história sob o olhar do gênero; isto é, compreender personagens e sujeitos históricos numa perspectiva de gênero masculino e feminino.

Em sua dissertação, *Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria de educação do Estado de São Paulo*, a historiadora Franço (2017) chegou ao resultado de que grande parte das representações apresentadas nas obras possuem personagens subalternas ou como vítimas, ocultando a história de suas ações, de sua luta e relevância para o processo histórico.

3. Os livros didáticos de história

Os livros didáticos de história geralmente trazem consigo algumas problemáticas bem como elementos que não condizem com a verdadeira realidade, porém, não se pode deixar de mencionar as pessoas ou os grupos que os criam, ao qual pode fazer com que determinados grupos sejam valorizados e outros sejam praticamente desvalorizados ou até mesmo esquecidos.

Apoiada na seguinte premissa de que «com grande frequência os livros didáticos são vistos – ou pelo menos indiretamente tratados – como o material didático por excelência, tanto na área de linguística aplicada quanto na educação como um todo» (Vilaça, 2009: 5), é possível afirmar que dispensar as opiniões dos alunos pode prejudicar a formação de cidadãos críticos. Além disso, conforme Tílio (2010: 49) «as escolhas dos contextos culturais apresentados pelos livros e as atividades propostas pelos Autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em um determinado momento». O educador através do livro didático em sala de aula pode e deve contextualizar e realizar debates e discussões acerca da temática que está sendo vivenciada, levando o aluno a problematizar sobre aquele tipo de assunto que está sendo dado no cotidiano, dentro e fora da escola.

Para Molina



é necessário afirmar que nos referimos ao livro didático enquanto um objeto cultural, com dada historicidade e registro de debate social, marcado por certa seleção de documentos, construção de enredos temáticos, narrativas, memórias e identidades; e, nessas escolhas efetivadas, salientamos as exclusões, os silenciamentos ou os seus esmaecimentos no interior do próprio texto, escrito ou visual, que provocam leituras conformadoras de determinadas concepções de história (Molina, 2016: 230).

O livro didático é, portanto, um excelente recurso que promove o conhecimento do ser humano por meio de histórias fundamentadas em bibliografias mas que, de uma certa forma, também traz ideologias, culturas, tradições, usos, costumes, visões do mundo, formas religiosas e de socialização, etc. as quais devem ser analisadas, observadas e repensadas no cotidiano de seu uso em sala de aula. O educador ou a educadora será um mediador do conhecimento e proporcionará ao aluno e a aluna possibilidades de refletir sobre as temáticas que estão sendo abordadas no livro.

Conforme o Pnld (2011)

o que dá a um livro didático o seu caráter e qualidade didático pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, o uso adequado à situação particular de cada escola; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Podemos exigir – e obter – bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites do livro didático e ir além deles (Pnld, 2011: 13).

É sem dúvida um dos principais recursos pedagógicos utilizados por educadores e educando no processo educativo, porém, vale ressaltar que este vem impregnado de ideias e pensamentos que muitas vezes poderão causar certos preconceitos ou ideias erradas acerca de tais personagens históricos. Por isso, é importante que o educador saiba trabalhar a história no livro didático de uma maneira mais dinâmica, contextualizada e próxima da realidade dos alunos e alunas, chamando a atenção dos mesmos.

Entende-se que o professor e a professora poderão fazer do livro didático um instrumento a mais para ir além de noções, regras gramaticais e atividades para o mesmo fim. Há diversas maneiras de inserir questões críticas que remetam à própria visão de mundo dos alunos e das alunas. Uma delas está na concepção equivocada, porém cristalizada, de que existem atividades voltadas apenas para o homem e outras apenas para a mulher. Esse indagar pode surgir de uma imagem, recurso empregado no livro didático servindo, geralmente, apenas como condutor nos exercícios; e se o principal instrumento de estudo na sala de aula é o livro didático, as imagens são um dos veículos do discurso da sociedade, os quais «influenciam a construção identitária do aluno, reproduzem ideologias, participando de modo importante da formação de atitudes e valores» (Oliveira, 2008: 99).

É fundamental que o educador ou a educadora saiba utilizar o livro didático de história de modo que faça com que os alunos e as alunas não apenas estejam atentos aquela abordagem contida no mesmo. Mostrar outras formas, elementos e representações é importante para que o discente possa compreender que, quando se trata da história no livro didático, esta é geralmente marcada por estereótipos e preconceitos,



cabendo os dois sujeitos do saber (professor/professora e aluno/aluna) a função de estudar e analisar diversos documentos e fatos que possam dar uma visão mais detalhada da mulher e do homem e de seus respectivos papéis e funcionalidades ao longo do processo histórico.

O atual Pnld veio substituir o Plidef (Programa do livro didático para o ensino fundamental) em 1985 com a edição do decreto n.91.542, de 19/8/1985. Ele instituiu alterações significativas, especialmente nos seguintes pontos (Fnde, 2008; Cassiano, 2004):

- a) garantia do critério de escolha do livro pelos professores;
- b) reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável;
- c) aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- d) extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;
- e) aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas;
- f) apresentar uma didática dinâmica, procurando atrair a atenção dos alunos e das alunas, apresentando propostas que estimulem a curiosidade crítica e a investigação científica.

Então, traz novas medidas que faz com que os livros didáticos possam ser utilizados no espaço escolar de forma que venha a proporcionar maiores informações para os estudantes e as estudantes. De fato, o Pnld com sua proposta democrática, contemporânea e crítica foi criado a fim de proporcionar aos livros temáticas, conteúdos, imagens que visam fazer com que o aluno e a aluna consigam refletir e saber lidar com conflitos e diversidades, a respeitar as diferenças sociais, políticas, de gênero, etc., a desenvolver um pensamento crítico e auto-reflexivo. Além disso, estes livros devem vir com uma linguagem dinâmica, simples e objetiva, facilitando a compreensão de todos os seres que fazem parte do processo educativo e desenvolver aqueles que Edgar Morin chama os *sete saberes necessários* para o mundo de amanhã e que deveriam permitir de se chegar a uma *cabeça bem feita* (Morin, 2000; 2003), tendo como objetivo primário o desenvolvimento da capacidade de passar das informações a elaboração de conhecimentos e saberes, ou seja a capacidade de aprender a aprender (Delors *et al.*, 1998).

É válido destacar que, além do Pnld, o governo federal executa outros dois programas relacionados ao livro didático para prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do Programa Brasil alfabetizado: o Programa nacional do livro didático para o ensino médio (Pnlem) criado em 2004 e o Programa nacional do livro didático para a alfabetização de jovens e adultos (Pnla) criado em 2007. Tudo isso com o intuito de proporcionar às escolas maiores recursos didáticos que sejam trabalhados durante o cotidiano educativo, trazendo a leitura e a discussão de conteúdos para o processo educativo.

De acordo com um ensaio do pesquisador francês Alain Choppin, no qual faz um



balanço das pesquisas sobre a história do livro didático, as análises sobre estes ficam tradicionalmente restritas ao texto, mesmo considerando que desde o final do século passado a parte do livro destinada à iconografia tenha evoluído bastante. Apenas no fim dos anos 1980 o livro didático deixou de ser considerado como um texto onde as ilustrações serviam como acessórios e enfeites, e começou a ser levada em conta a articulação semântica que une o texto e a imagem. Além disso, há também a necessidade de pesquisar as características da forma dos livros didáticos. Sobre isto o pesquisador afirma que

a organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações (Choppin, 2004: 559).

O livro didático deve ser atrativo em todos os seus aspectos, quer seja nos componentes estruturais bem como visuais; ou seja, possuir figuras e gráficos que demonstrem a realidade do conteúdo que está sendo abordado. Porém, não se pode deixar de destacar que é preciso que o educador saiba utilizar os recursos de imagens, textos, pesquisas complementares, entre outros, fazendo com que os alunos e as alunas não estejam presos a um modelo de abordagem histórica. Tem-se que favorecer a pesquisa, a discussão, a curiosidade e o debate sobre os principais temas de história no cotidiano escolar. A partir do momento em que se consegue dar à história a oportunidade dela ser explorada e pesquisada de forma mais detalhada pelos alunos e pelas alunas, todo o processo educativo torna-se prazeroso e interessante.

De acordo com Décio Gatti Junior, os livros didáticos são «objetos da cultura escolar» (2000: 32) sendo ainda uma amostra das relações culturais vivenciadas nas escolas, que colaboram no cenário nacional e internacional da educação. É, portanto, uma produção de seres humanos que na maioria das vezes colocam seus pensamentos, visões e ideias acerca de determinado fato histórico, não se importando com a veracidade ou com o outro lado da história.

Por outro lado, Soares apud Gatti Junior:

Muitos e vários olhares vem sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o "dever ser" ou o "fazer ser", e volte-se para o "ser", não o discurso sobre o que "deve ser" a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que "é", o que "tem sido", o que "foi" o livro didático (Soares, 2004: 32).



É necessário que as escolas, bem como todos os sujeitos que participam do processo educativo, tenham uma boa visão do livro didático que irá ser adotado para se trabalhar no cotidiano, pois a partir deste momento, consegue-se inserir dentro do bojo cotidiano escolar uma espécie de conhecimento prévio acerca dos conteúdos que serão abordados. Dessa maneira, o professor ou a professora poderá trazer novas fontes para complementar o assunto que será vivenciado pelo aluno e pela aluna na sala de aula.

Não se pode deixar de mencionar também o caráter ideológico que o livro didático é confeccionado e trazido para grande parte das escolas do País, repleto de conceitos fechados ou até mesmo equivocados e que por isso devem ser observados pelo educador e pela educadora e discutido entre o professor ou a professora e o aluno ou a aluna.

Conduzindo este trabalho a um foco mais prático, busca-se, assim, uma análise crítica que desmistifique a visão tradicional e ideológica que se tem quando consultamos um livro didático utilizado em história do Brasil, principalmente no que diz respeito à forma como esses livros são utilizados, levando em conta uma das funções do livro didático que é «cumprir sua missão de formação, de informação, de estímulo ao espírito crítico, de integração da criança no mundo tal como ele é» (Eco, Bonazzi, 1980: 53). A análise crítica, coesa e verdadeira dos conteúdos apresentados pela maioria dos livros didáticos deve ser uma tarefa constante na vida do professor e da professora e do aluno e da aluna, que não pode apenas estar satisfeita com aquela ideia que vem pronta no livro sem que haja um questionamento ou busque novas fontes para confrontar os dados e assim chegar a uma nova conclusão, um novo enfoque do fato histórico.

Concomitante com algumas discussões realizadas por Marilena Chauí (2001) é imprescindível que faça parte do direcionamento dessa discussão um conceito muito presente no material que se analisa, considerando, assim, a cultura, como um conjunto articulado de ideias, valores, opiniões que expressam a visão de um determinado grupo. Ou seja, reconhecer que o livro didático é um material cultural já é um importante passo para que educadores e educandos reflitam sobre o fato histórico, seus personagens e atitudes ao longo da história, construindo com isso um novo modelo de se aprender e ver a história, sem favorecer ou desfavorecer um, outro e o gênero.

4. Teoria da representação e identidade

O gênero passou a ganhar espaço nos principais ramos da pesquisa a partir do final do século XX, quando ocorreu uma aceleração considerável de estudos e pesquisas na área devido ao apoio de feministas, acadêmicos e políticos interessados nessa articulação, no sentido de examinar os métodos de análise utilizados até então, de ampliar hipóteses de trabalho e de explicar como as mudanças ocorrem sem haver uma verdade e origens únicas. Ou seja, mostrar como de fato a mulher teve e tem importância para o processo do saber histórico mas que, por motivos ideológicos, culturais, entre outros, ela foi posta como um ser inferior ao gênero masculino.

É interessante ressaltar que, atualmente, as principais mudanças que vem ocorrendo na sociedade fizeram com que os estereótipos definidores dos papéis masculinos e



femininos passassem a ser questionados e até repensados quando o quesito é o elemento que demarca o gênero masculino e o gênero feminino. Nas últimas décadas, principalmente entre as famílias da chamada classe média, por exemplo, já se tornou habitual vermos os homens usando cabelos compridos, brincos ou ocupando-se de algumas atividades ligadas ao cuidado da casa e dos/das filhos/as. Podemos dizer, então, que o gênero é constituído e significado socialmente, dependente tanto das marcas culturais de cada sociedade como do momento histórico. De acordo com isso, Woodward afirma que

a representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (Woodward, 2000: 17).

Isso significa dizer que os significados dados aos respectivos gêneros que são tidos como elementos de classificação do gênero masculino e gênero feminino, mas não se pode esquecer que tudo isso fora uma construção de valores, de modelos ideológicos, que procurou através de certos comportamentos e atitudes ou tarefas atribuírem especificamente ao significado de determinado gênero.

É válido destacar que se as mulheres não nascem todas dóceis, maternais ou sensíveis, os homens, por sua vez, também não são, desde seu primeiro choro, brigões, insensíveis ou machões. Rompe-se aqui uma ideia de luta polarizada entre os sexos, onde o homem era considerado pelas mulheres como o inimigo-opressor, frio e calculista que deveria ser combatido. O masculino e o feminino são constituídos através das práticas sociais masculinizantes ou feminizantes em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação (Louro, 1995: 103). Isso significa dizer que tanto o gênero masculino quanto o gênero feminino estão embasados num pensamento social, ou seja, é caracterizado pela forma cultural em que mulheres e homens estão inseridos. Dessa maneira, os hábitos, os costumes, as atividades que foram criados pela sociedade através dos processos de socialização e ressocialização exercem influência sobre o ser masculino e o ser feminino e sobre a percepção que cada um pode ter em relação a cada gênero.

Ou seja, tudo isso são resultados de uma construção que escolheu, demarcou de maneira específica, mas que muitas vezes não condizente com a realidade, determinadas características como próprias do gênero masculino e do feminino, não podendo haver homens sensíveis ou mulheres mais rudes, como exemplos.

De acordo com Perrot, as meninas «passam mais tempo dentro de casa, são mais vigiadas que seus irmãos, e quando se agitam são chamadas de ‘endiabradas’» (Perrot, 2013: 43). Nota-se que essas atitudes diferenciadas em relação ao gênero podem estar atreladas aos valores sociais, culturais e religiosos, mais especificamente do catolicismo que sempre discursivizou sobre a imaculação das moças.

Moreno observa, em relação a livros didáticos, que



a maioria das imagens de personagens representam homens realizando diversas ações: jogando, correndo, estudando, exercendo profissões como médicos, arquitetos, astronautas, [...] consideradas frequentemente como masculinas, enquanto naquelas poucas em que aparecem meninas e mulheres, estas estão costurando, lavando ou cozinhando, para que tudo permaneça em ordem (Moreno, 1999: 43).

Na verdade, geralmente os livros didáticos trazem imagens demarcando bem as funções, atitudes e comportamentos que são tidos como específicos do homem e também da mulher. No caso da figura masculina, esta é retratada nos livros didáticos de história como participantes de guerras, chefes de famílias, empresários... As mulheres quando são apresentadas na maioria dos livros didáticos são meras donas de casas, realizando atividades domésticas e também marcada pela submissão em relação ao homem.

Entender a representação na qual os dois gêneros foram criados pode ser um elemento pelo qual se compreenda o porquê de tantos erros e preconceitos em relação a mulher, isto é, a maneira como eles foram implantados na sociedade, sendo um resultado da influência cultural e de um discurso tipicamente misógino, que coloca a mulher numa posição de inferioridade em relação ao homem.

É preciso, portanto, reconhecer que a sala de aula é um importante ambiente para que possam ser trabalhadas discussões envolvendo a mulher, o homem e os processos de construção social de saberes e sociedades, destacando o importante papel que cada um desenvolve para a história. Nessa linha de pensamento, Pereira diz que

a sala de aula constitui-se num espaço privilegiado onde identidades de gênero são construídas e reconstruídas e/ou ressignificadas, a partir do engajamento de alunos, alunas, professores e professoras, em práticas discursivas (Pereira, 2013: 142).

O educador e a educadora, por meio de sua experiência e conhecimento em relação ao conteúdo envolvendo a identidade de gênero, pode e deve mediar discussões e debates envolvendo a importância que tanto o homem quanto a mulher possuem na sociedade e que muitas vezes esses elementos vêm equivocados nos livros didáticos, favorecendo um e desfavorecendo a outra, e para isso, deve-se estar atento a essas culturas discriminatórias.

5. Os papéis masculino e feminino nos livros didáticos da escola secundária brasileira

Ao observar grande parte dos livros didáticos de história da escola do ensino médio brasileiro no período de 2013-2020, pode-se perceber que existem papéis específicos ao gênero masculino e feminino, ou seja, cada um destes possui papéis condizentes com o seu gênero, porém, nota-se que tudo isso foi um resultado de criações realizadas por grupos que, ao estabelecer estes, terminaram que por provocar a discriminação bem



como a submissão de um gênero a outro.

Para estudiosos como Graciano (1978), Rocha-Coutinho (1994), Louro (1995), Scott (1994), Celestino (2016) as sociedades legitimam a separação sexual, destacando diferenças entre a função do homem e a da mulher. Nota-se que as atribuições sociais de cada sexo, veiculadas nos livros, são definidas de tal forma que a delicadeza feminina é colocada em oposição, à dureza masculina e, ao dar ao homem um caráter ativo, concede-se à mulher, automaticamente, um caráter passivo; se o homem é duro, a mulher é suave, doce e meiga. Ou seja, o que pode observar é que o gênero feminino é geralmente atribuído um papel de submissão ou de inferioridade em relação à figura do homem. Além disso, retrata as mulheres como se todas elas tivessem as mesmas personalidades, da delicadeza, da meiguice e suavidade, porém, na realidade esses traços praticamente não dizem nada a respeito do gênero, uma vez que se pode encontrar homens suaves e mulheres mais rudes, firmes.

É comum ver nos livros didáticos citados o homem realizando as tarefas mais pesadas, como cortar lenha, caçar, trabalhar nas fábricas, enquanto a mulher se apresenta como responsável pela administração do lar, cuidando da educação dos filhos, brincando com estes durante o dia-a-dia, ou seja, uma visão bem leve das atividades.

O gênero masculino se apresenta como o modelo tradicional, com papéis tipicamente montados para o seu status de dominador, de provedor do lar, típico pai de família, pouco participativo, quem define e executa tarefas convencionalmente masculinas. De acordo com Badinter (1996) esse tipo de homem é identificado na atualidade como o homem duro ou o masculino. Para tal homem, um conjunto de atitudes e comportamentos pode ser atribuído na sua identificação. Tais comportamentos podem ser acompanhados de estereótipos, nem sempre positivos, como os adjetivos forte, autocrítico, racional, aventureiro, dominador, rude, agressivo, decidido, competitivo, menos afetivo e mais "durão", assertivo, desafiador, orientado para a realização, e silencioso. É a partir dessa construção que se consegue perceber o quanto os conceitos de gêneros constituem alguns equívocos, pois coloca o homem como o principal gênero, deixando a mulher como o papel secundário, que não tem importância em decisões do cotidiano ou é importante para o processo histórico.

6. A condição feminina na contemporaneidade brasileira

Apesar de passados inúmeros anos, a condição da mulher na contemporaneidade não tem mudado como se deveria. Pois ainda existem preconceitos aos quais são atribuídos alguns papéis específicos, mostrando que o machismo se faz presente nos dias atuais.

Possuir boa saúde no início deste século representava para a mulher, no Brasil, a força necessária para cumprir sua missão social de boa mãe, esposa dedicada, dona de casa exemplar, defensora da moral e dos bons costumes, responsável pela formação da raça, atenta e vigilante com relação à saúde da família. Essa imagem, «como a principal e mais importante função da mulher correspondia àquilo que era pregado pela igreja, ensinado por médicos e juristas, legitimado pelo Estado e divulgado pela imprensa»



(Maluf, Mott, 1998: 374). Nota-se que a religião também contribuiu para inserir a mulher numa condição de inferioridade em relação ao homem. A mulher tinha que cuidar do lar, dos bens de seu esposo, recebendo ordens deste e sempre pronta para atender aos seus anseios.

As propagandas da época difundiam como resultado indireto (certamente não planejado) o questionamento da condição feminina, predominante na época, voltada ao trabalho no lar, em que era reconhecido como um trabalho feminino por excelência porque era compatível com a suposta natureza frágil e delicada da mulher. Então, a mídia, bem como a cultura da época, procurou associar à mulher o papel no serviço doméstico, do lar, denotando a condição desta perante uma sociedade marcada por desmandos por parte da figura masculina. Ainda sobre esta temática consegue ver o quanto a mulher, mesmo na condição de doméstica, de senhora do lar, tinha que trabalhar, se esforçar bastante para realizar as tarefas as quais lhes foram impostas. É todo esse trabalho que muitas vezes não foi valorizado ao longo da história. A mulher teve, assim como o homem, um importante papel na construção da sociedade e das atividades cotidianas. Infelizmente, nos livros didáticos de história, apenas se fala da mulher no trabalho doméstico; porém, não entra em detalhes sobre os principais tipos, a sua condição, bem como a sua importância para o desenvolvimento e a realização das principais atividades do dia-a-dia.

No século XX o discurso científico da medicina predominava principalmente por conta da anatomia e da fisiologia da mulher para diferenciar e justificar as desigualdades de gênero, baseadas nas diferenças sexuais (Martins, 2004). As funções sociais e as características da mulher foram vistas como produto do seu sistema reprodutor, ou seja: útero e ovários. Esses órgãos determinariam a conduta e o comportamento emocional e moral feminino ao longo da vida (Matos, 2003: 114). Características como a fragilidade, o recato, a delicadeza, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais era identificado às mulheres, enquanto que a força e a inteligência foram associadas aos homens (Rago, 2005: 108). Mais uma vez a mulher foi colocada em segundo plano devido a sua fisiologia, ou seja, por apresentar algumas características físicas específicas ao seu gênero era tida como improdutiva, quase que sem importância para a sociedade e ficando em uma posição de inferioridade. A cultura científica fez com que houvesse uma diferenciação entre os gêneros, de modo que o masculino estivesse sobreposto ao feminino.

A menstruação, uma das grandes transformações do corpo feminino que chamou a atenção dos médicos, considerada um dos sinais da «instabilidade da natureza feminina, confirmador da tese que a mulher não tinha controle sobre si, pelo menos, não como os homens, pois sua razão e sentimentos estavam na dependência de um fenômeno que podia ser patológico» (Martins, 2004: 163). A imagem construída por médicos a respeito do funcionamento do corpo feminino ao longo do século XIX fundamentou teorias que determinavam que o sistema nervoso da mulher se encontrava em uma rede sistêmica, ligando ovários e útero através de gânglios e nervos ao eixo cérebro-espinal (Babista, 1909: 19-20 apud Martins, 2004: 111).

A mulher era vista como a encarnação de virtudes contraditórias, assim qualquer



excitação periférica poderia perturbar o equilíbrio deste corpo e provocar problemas psíquicos, como dores de cabeça, mudanças de humor, melancolia, suicídio e, muito pior, o terrível infanticídio (além de outros homicídios).

De acordo com Simone de Beauvoir (2009) a situação de inferioridade da mulher que ainda se faz presente na era contemporânea não está associada ao fator biológico que a reduz como procriadora e esposa. Esses elementos são construídos e impostos culturalmente dentro de uma sociedade. Segundo a Autora, a biologia não é o bastante para determinar a superioridade do homem visto que, embora fisicamente a mulher seja geralmente mais frágil que o homem, isso não significa dizer que ela deva possuir menos direitos ou poderes que o homem.

Embora ainda tenha muita coisa a conquistar, o fato é que as mulheres estão pouco a pouco conseguindo conquistar seus direitos e espaço na sociedade contemporânea por meio de lutas, protestos, entre outros elementos. Sobre essa temática Landerdahl e Roso consideram que

a importante contribuição das mulheres nas últimas décadas, no Brasil, por meio de movimentos sociais, dentre eles os feministas, tem possibilitado avanços nos debates que tentam superar desigualdades históricas que ainda delimitam espaços e formas de manifestação desse grupo social (Landerdahl e Roso, 2013: 1).

Essas lutas promovidas pelas mulheres proporcionaram o fortalecimento do gênero feminino no mundo contemporâneo dando maior visibilidade às mulheres e mostrando o quanto elas são importantes para a sociedade. E, entre outras razões, é também por meio dessa busca incessante que surgiram as políticas públicas em defesa e sustentação das causas das mulheres.

7. Análise de alguns livros didáticos de história na escola secundária brasileira

Após uma primeira reflexão sobre a literatura específica, queremos agora verificar empiricamente a existência dessa discriminação de gênero, considerando quatro livros escolhidos no curso de nossa pesquisa.

Os critérios para análise dos livros seguirão os seguintes elementos:

- 1) a organização interna do livro e sua divisão em partes;
- 2) as fontes enfatizando a figura feminina;
- 3) as imagens que retratam a mulher na história;
- 4) estrutura física (paginação, cores do texto, grifos, tipo de papel, etc.).

O primeiro livro a ser analisado é *História geral* de Osvaldo Rodrigues de Souza (1978). Dentre as características principais observou-se que o livro possui um sumário simples, porém com os conteúdos bem divididos por meio de capítulos e que as fontes que abordam a figura feminina são poucas e curtas, isto é, não estende o assunto envolvendo os feitos, as histórias das personagens femininas.

Temos citações sobre a figura feminina, especificamente no conteúdo referente ao absolutismo inglês, quando são apresentados “os Tudor”. Além de mostrar a mulher de



uma maneira muito rápida, ou seja, de dedicar pouco espaço para retratá-la, geralmente destaca aquelas que chegaram ao poder através de herança familiar, ou seja, como se as mulheres não tivessem a capacidade e nem a força para conquistar seus objetivos.

Isso mostra a maneira preconceituosa e machista cujos livros didáticos de história de 1978 insistiam em relatar. As mulheres neste livro, quando de destaque, quase sempre fazem parte da realeza, como é o caso de «Maria a Sanguinária, filha de Henrique VIII, e Catarina de Aragão, que restaurou o catolicismo. Maria Tudor (Figura 1) casou-se com Filipe II, rei da Espanha, temido e odiado pelos ingleses. Morreu desprezada pelo marido e pelo povo» (de Souza, 1978: 230).

Nota-se com esta passagem que não há uma referência da figura da mulher, mostrando o seu importante papel no processo de administração da coroa espanhola, mas sim um curto relato dizendo que ela fora «desprezada» por todos, porém, não tem detalhes explicando o porquê de ela ter sido desprezada.

Outro ponto interessante é que ela é apresentada como «a sanguinária», ou seja, denotando o seu valor negativo como representação da mulher. Para o leitor e a leitora, o pouco das palavras que é relatada sobre a rainha demonstra a sua personalidade associada à violência e à rejeição de todos, entretanto não havendo explicações mais claras e concisas acerca destas afirmações.

Dessa forma, consegue-se perceber nesta obra que quando a mulher é retratada como membro do poder político não se destacam os seus feitos heroicos, bem como a sua administração no processo de organização da nação, mas sim apenas os seus pontos negativos, e muitas vezes nem são explicitados nos livros didáticos, o que pode dar a entender que isso possa não ter sido verídico.

O livro poderia trazer os bons feitos da rainha do País, como por exemplo a sua política de reforma financeira, o processo de expansão naval da Inglaterra e o desenvolvimento da exploração colonial. Na verdade, é importante que os livros de história tragam mais conteúdos, discussões acerca de figuras históricas femininas que são importantes para compreender o quanto a mulher tem a sua relevância na história.

Por exemplo, personagem histórica de destaque, a italiana Maria Montessori é conhecida no mundo inteiro pelo fato de criar o *método educativo Montessori* que se opõe ao modelo tradicional, sendo, portanto, bastante renomada, chegando a ser educadora, pedagoga, filósofa, médica, neuropsiquiatra e cientista e uma das primeiras mulheres a se formar em medicina na Itália.

Uma outra personagem que mereceria ser mencionada nos livros didáticos de história e com grande relevância é a brasileira, nascida no Estado de Pernambuco, Nísia Floresta, uma das pioneiras a defender a igualdade e a independência da mulher e a primeira do País a publicar um livro em 1832, *Direito das mulheres e injustiça dos homens*.

Além dela, a romancista cearense Rachel de Queiroz também deixou o seu legado histórico no Brasil, sendo a primeira mulher a ocupar um lugar na Academia brasileira de letras com seus livros denunciando os problemas sociais, políticos e climáticos do Nordeste como o coronelismo e a seca.



Figura 1 - Maria Tudor



Fonte: Retrato por Antonio Mor em 1554, em *História geral* de Rodrigues de Souza, 1978.

Em outro item da mesma página citada acima, refere-se à rainha Elizabeth I (Figura 2). No livro, Souza diz: «Isabel, filha de Henrique VII e Ana Bolena, implantou definitivamente o protestantismo na Inglaterra. Combateu Felipe II da Espanha. Mandou executar Maria Stuart, sua prima rainha católica da Escócia» (Souza, 1978: 230). Há um relato também muito curto da história da rainha e no livro o Autor, através de um breve resumo, a destaca como uma rainha capaz de executar uma mulher.

Mais uma vez não há explicações precisas acerca das atitudes e feitos da rainha. Isso demonstra que a mulher é retratada neste livro de forma resumida e sem muitos pormenores que poderiam dar ao leitor maiores informações ao ler e observar as imagens das mulheres contidas no livro didático.

Dentre os destaques realizados por Elizabeth, que não se encontram no livro analisado, pode-se citar: os investimentos na indústria inglesa, a expansão econômica por meio da Companhia das Índias e o grande incentivo às artes e à literatura, como a publicação de alguns romances de escritores renomados, tais como William Shakespeare, Christopher Marlowe e Edmund Spenser.

Os feitos das mulheres são importantes para mostrar para alunos e alunas que não deve existir a supremacia de um gênero sobre o outro, e que homens e mulheres são sujeitos históricos e sociais, ambos importantes para a humanidade.

Mais adiante, o Autor faz um pequeno relato sobre a personalidade das duas mulheres: Isabel e Maria Stuart. Sobre Isabel diz: «enérgica, autoritária, instruída, protegeu as letras, as artes e o comércio» (Souza, 1978: 231). Elizabeth, na narrativa do Autor, foi representada como autoritária, instruída e micenas, mas primeiro enérgica. Então, nota-se que existe uma visão preconceituosa da mulher, abordando uma personalidade negativa. É por isso que se faz interessante uma análise detalhada de como a mulher realmente é retratada no livro didático.

O ideal seria que professores e professoras pudessem questionar com os alunos e as alunas essas imagens, bem como a legenda que vem inserida no livro didático a fim de desconstruir todo o pensamento e imaginário negativo, desvirtualizado da imagem da mulher. Ela foi e ainda é alvo de preconceitos e de estereótipos.



Figura 2 - Elizabeth I



Fonte: Retrato por Armada George Gower, 1588, em *História geral* de Rodrigues de Souza, 1978.

É importante ressaltar que, embora haja um processo ‘democrático’ de escolha dos livros didáticos nas escolas públicas, geralmente prevalecem os livros que são determinados pelo Pnd. Portanto, as culturas discriminatórias bem como os conteúdos que não são adequados à realidade histórica devem ser trabalhados, reforçados em sala de aula por meio do(a) educador(a) de forma crítica e dinâmica.

No livro há também um relato sobre outra mulher, membro da dinastia inglesa. A respeito de Maria Stuart (Figura 3) o Autor diz que «ela teve a infelicidade de se refugiar na Inglaterra junto a sua prima Isabel que, depois de mantê-la presa durante 19 anos, executou-a. Isabel temia que os católicos fossem substituí-la por Maria Stuart» (Souza, 1978: 231). Nessa citação Maria Stuart aparece como uma indefesa que teve a infelicidade de se refugiar junto a sua algoz.

A visão de mulher indefesa é a que o Autor quis passar para o leitor, provando que há no livro uma falta de interesse do mesmo em enaltecer o papel da mulher para a história, bem como dar grande destaque aos feitos dessas mulheres, que foram importantes para as suas respectivas nações: Inglaterra, Escócia, Brasil, Itália, entre outras. A representação acerca da mulher é meramente marcada por uma espécie de pensamento dominante e machista, que procuraram não dar tanta ênfase à história e à produção da mulher em termos econômicos, sociais, políticos, culturais, entre outros.

As imagens encontradas no livro são poucas quando levamos em consideração a quantidade de conteúdos que o livro traz. No entanto, é válido destacar que as existentes na obra são personagens provenientes das classes altas da sociedade.

Em relação à estrutura física do livro, o mesmo apresenta páginas bem definidas, com cores razoavelmente satisfatória dos capítulos e também um papel suave e de fácil manuseio.



Figura 3 - Maria Stuart



Fonte: Pintura de François Clouet, 1558, em *História geral* de Rodrigues de Souza, 1978.

Outro livro tomado como fonte de análise foi *Nova história crítica: ensino médio* de Mário Furley Schmidt (2005). Dentre as características principais observou-se que:

- 1) o livro possui os conteúdos bem organizados, com capítulos bem divididos e com uma didática de fácil compreensão;
- 2) as fontes exploram bem a figura feminina;
- 3) as imagens também são chamativas e possuem destaque na obra.

Assim, ao folhear o livro, observou-se que:

a) existe neste livro didático uma quantidade considerável e satisfatórias de “caixas” como notas explicativas, acompanhadas de imagens, sobre algum tipo de participação da mulher na história, ou seja, há legendas que mostram a participação ativamente deste tipo de gênero;

b) na *Civilização oriental* o Autor destaca na p.17 a seguinte frase: «Japão, final do século, mulheres sofisticadas leem, fazem artesanato, conversam». Então retratam a mulher como um ser importante, com atitudes e relevância para a civilização;

c) tem *caixa explicativa* sobre a condição da mulher na Grécia antiga, dando ênfase nos seus afazeres e na sua relação cotidiana para com o desenvolvimento da civilização;

d) há *caixa explicativa* sobre Cleópatra, demonstrando as suas ações e participação na história;

e) já na p.53 o Autor relata que na Roma antiga as mulheres «tinham autonomia para andar em público. [...] Algumas tinham até uma educação esmerada, com professores gregos. De modo geral, tinham um pouco mais de liberdade do que as mulheres da nobreza grega. O divórcio era permitido pela lei». Isso já demonstra um pouco o quanto a mulher também teve importância e relevância nos mais diversos aspectos da vida na civilização clássica;



f) por sua vez, na Idade média «a maioria não sabia ler e escrever e dava duro na lavoura e nos serviços domésticos [...] havia artesãs habilidosas e respeitadas e que até chefiavam oficinas com trabalhadores homens. Algumas mulheres se destacaram intelectualmente, escreveram livros de medicina e de filosofia, compuseram músicas que até hoje são apresentadas, e até assumiram a chefia de feudos» (Furley Schmidt, 2005: 90).

A estrutura física do livro segue um padrão organizado, sendo bem paginado, com cores ilustrativas e bem vivas e com edição de boa qualidade. Existem também no livro grifos do Autor e sugestões de filmes e bibliografias extras.

O que se pode concluir sobre o gênero neste livro é que, na maioria das vezes, a mulher é destacada como importante e suas ações são relatadas de modo que estas participaram de forma ativa nas suas respectivas civilizações. Diferente dos outros livros didáticos analisados acima, a mulher tem maior destaque.

O terceiro livro a ser analisado é *História sociedade e cidadania* de Alfredo Boulos Júnior (2011). Dentre as características principais do livro observou-se:

1) uma boa organização dos conteúdos, possuindo inicialmente uma apresentação da obra e, em seguida, mostrando um sumário interessante, colorido e com os temas divididos por unidades e estas subdivididas em capítulos;

2) há uma pequena quantidade de notas explicativas que, embora bem curtas, pode-se dizer que são satisfatórias, acompanhadas de imagens sobre algum tipo de participação da mulher na história, ou seja, há legendas que mostram a participação ativa deste tipo de gênero, como pode ser visto nas citações abaixo:

Na *guerra dos cem anos* o Autor destaca a seguinte frase: «Inicialmente, os ingleses conseguiram e conquistaram parte do território francês, o que despertou um forte sentimento nacional nas terras onde hoje é a França. O símbolo desse nascente sentimento nacional francês foi Joana d'Arc, uma jovem guerreira que se ofereceu para ajudar o rei da França a derrotar os ingleses em 1453» (Júnior, 2011: 258). Mostrando, portanto, o feito realizado pela jovem guerreira francesa.

Na *Caixa explicativa* sobre a rainha Elisabeth II defendendo a importância da evolução da monarquia no Reino Unido (Júnior, 2011: 408), é enfatizado o seu poder e a representação histórica da nação.

Na *penúltima página* de conteúdo, o Autor traz a imagem de Dilma Rouseff, do Partido dos trabalhadores (Pt) no dia de sua posse em janeiro de 2011, se tornando a primeira mulher presidente do Brasil (Júnior, 2011: 865)

As imagens são bem elaboradas e chamativas com perguntas do Autor para os alunos e as alunas com o intuito de fazer com que eles reflitam e investiguem as figuras femininas expostas na obra a fim de descobrir a importância e relevância da mulher na história.

Uma parte que chama atenção do livro é na sessão intitulada *A imagem como fonte*. O Autor traz a imagem de uma mulher e, mais abaixo, deixa para os alunos e alunas as seguintes indagações:

- a) Você considerou o título da imagem adequado?
- b) Como a personagem principal está representada?



c) Essa tela de um holandês do século XVII nos ajuda a conhecer o Brasil daqueles tempos?

d) pesquise e escreva um pequeno texto sobre o pintor em foco (Júnior, 2011: 366).

Esses questionamentos são essenciais para fazer com que o educando e a educanda sejam capazes de refletir sobre a mulher, pesquisando mais sobre o momento histórico relacionado e sobre a relevância da mameluca para a compreensão da sociedade brasileira.

Figura 4 - Mameluca



Fonte: Albert Eckhout, 1641, em *História, sociedade & cidadania* de Boulos Júnior, 2011.

O Autor procura por meio da imagem ressaltar a importância da mulher, trazendo como pode ser observado no capítulo 46, uma pintura do francês Delacroix (Figura 5). O que chama a atenção são os questionamentos deixados para que os leitores e as leitoras possam desvendar:

- a) Quem é a mulher do quadro ou o que ela representa?
- b) Que bandeira é essa que a mulher sustenta na mão direita?
- c) O que está acontecendo na cena? (Júnior, 2011: 585).

Na verdade, a mulher que está presente nesta pintura representa a *liberdade*, *revolução* e *república*. Todos esses elementos, pode-se observar, a coloca como um ser essencial no processo de luta e conquistas de direitos econômicos, políticos, sociais, entre outros.

Em relação à estrutura física do livro pode-se dizer que é bem paginado, bastante colorido, com grifos, quadros, mapas e papel suave, além de ser confortável para folhear. Também é interessante observar que no final possui sugestões de livros, sites e filmes sobre a temática da história.



Figura 5 - A liberdade guiando o povo



Fonte: Óleo sobre tela de Eugène Delacroix, 1840, em *História, sociedade e cidadania* de Boulos Júnior, 2011.

O quarto livro analisado foi *História passado e presente 2: do mundo moderno ao século XIX* de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2017). Dentre as características principais do livro, observou-se que:

1) o livro tem uma boa organização dos conteúdos, contendo inicialmente uma apresentação da obra e, em seguida, mostrando um sumário interessante, colorido e com os temas divididos por unidades; estas encontram-se subdivididas em capítulos. Contém, ainda, algumas atividades e sugestões de filmes e livros;

2) as fontes envolvendo a figura da mulher são complementadas por boxes e seções que dão um embasamento teórico e científico à temática;

3) as imagens são um tipo de recurso bastante explorado pelo Autor.

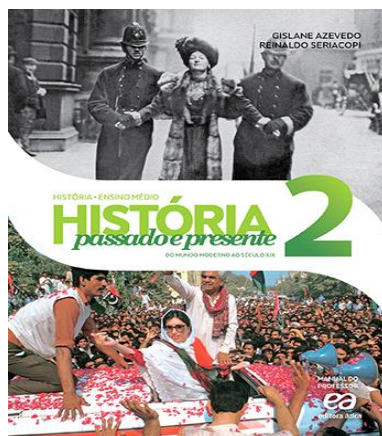
Já na capa do livro percebe-se uma imagem trazendo duas mulheres apresentadas em contextos diferentes (Figura 6).

A imagem no topo da capa mostra uma mulher sendo presa, o que dá a entender que a mesma estava protestando ou reivindicando algo a favor da causa feminista. Já abaixo temos uma mulher participando de um cortejo com uma multidão de pessoas acenando para ela. Essa mulher provavelmente se encontra em uma relação de poder, bem mais confortável que a relatada anteriormente.

Ao ler o livro, embora abordando de forma sucinta a temática envolvendo as mulheres, os Autores fazem questão de trazer na obra uma imagem reforçando o papel da luta, as manifestações das mulheres pedindo o fim da violência de gênero e discutindo a cidadania como um elemento importante para a conquista de direitos (Azevedo, Seriacopi, 2017: 130-131). Essa temática de luta pelo combate à violência contra as mulheres vem se tornando cada vez mais presente nos mais diversos veículos de comunicação, o que mostra a importância de se dar mais margem a esses conteúdos, incentivando a igualdade e o respeito ao gênero.



Figura 6 - Capa do livro



Fonte: *História passado e presente 2: do mundo moderno ao século XIX* de Azevedo e Seriacopi, 2017.

Um fato curioso e relevante sobre feitos históricos realizados por mulheres é a menção de Maria Quitéria de Jesus (Figura 7), uma mulher que se alistou no exército brasileiro em prol da luta pela independência do País e para manter, como governador no Estado da Bahia, um membro brasileiro e não um general português (Azevedo, Seriacopi, 2017: 205). Abordar personagens femininas com participação em lutas e em movimentos coletivos é fundamental para fazer com que haja uma compreensão dos alunos e das alunas que também existem mulheres históricas, heroínas, guerreiras, mulheres fortes que buscaram e ainda buscam seu destaque no mundo contemporâneo.

Figura 7 - Maria Quitéria de Jesus



Fonte: Óleo sobre tela de Domenico Failutti, 1920, *História passado e presente 2: do mundo moderno ao século XIX* de Azevedo e Seriacopi, 2017.



Dando continuidade à análise do livro os Autores reservaram para argumentar especificamente sobre o papel das mulheres na história, mostrando duas imagens de mulheres (uma de etnia branca com ascendência europeia, nascida na cidade de São Paulo e uma outra mulher membro da etnia indígena). Os mesmos fazem questão de ressaltar que, embora não constando em muitos livros didáticos ou sendo vítimas de preconceitos, as mulheres participaram ativamente de todos os acontecimentos da história brasileira (Azevedo, Seriacopi, 2017: 224).

Essa parte do livro é fundamental para refletir sobre as seguintes questões:

Por que não são dadas às mulheres os mesmos destaques dos homens nos livros didáticos de história?

Por que geralmente as deixam em segundo plano quando o assunto é seu papel social, político, econômico na formação desse País?

Enfim, por trás de todas essas indagações o que fica claro é que tudo isso vem de um aspecto cultural, de um pensamento dominante que de uma certa forma procurou se sobressair sobre outra. São necessárias maiores discussões, estudos e lutas para se obter a transformação dessa realidade.

Na temática envolvendo a campanha abolicionista, os Autores trouxeram uma imagem mostrando a distinta abolicionista Nadina Bulcioff libertando sete escravas na noite de seu benefício. O público presente, entusiasmado, a aplaude de forma gigantesca (Azevedo, Seriacopi, 2017: 257). Enquanto que no subtítulo, *Passado e presente*, os Autores fazem menção à cantora Clara Nunes em sua apresentação em 1981, considerada na época uma das maiores intérpretes do Brasil e também pesquisadora da música popular (Azevedo, Seriacopi, 2017: 258).

Observa-se portanto que os Autores dessa coletânea, mesmo que fazendo uma abordagem de forma superficial, se preocuparam em destacar figuras importantes da história do Brasil e também trouxeram informações que muitas das vezes são relegadas em outros livros didáticos de história. O fato é que temos não apenas no Brasil, mas no Mundo, muitas mulheres históricas, com seu valor e sua grande contribuição para a sociedade, a cidadania e igualdade dos direitos humanos.

Em relação à estrutura física do livro pode se dizer que ele é bem paginado, com grande número de figuras ilustrativas, uso de cores marcantes e de destaque nos mais variados capítulos. Também possui grifos, mapas, resumo-esquema e suas folhas são suaves, facilitando assim seu uso.

Ao fazer uma análise mais profunda da coleção que faz parte dos livros didáticos do ensino médio, composta por quatro volumes, buscou-se observar e analisar a narrativa neles contida, e conseqüentemente a inserção, ou não, da história das mulheres e sua respectiva participação nos processos históricos.

Ao olharmos os movimentos sociais, percebemos as diferentes formas de luta e resistência, dando oportunidade aos educandos e às educandas de analisar as permanências que continuam ocorrendo em nossos dias. As mulheres ao longo de sua história demonstraram o seu poder de luta por igualdade de gênero, por maior participação social, política, entre outras áreas. Como exemplo desse compromisso



pode-se citar o Movimento sufragista, um movimento que se originou na Europa e se espalhou para muitos Países entre os séculos XIX e XX e que teve como protagonistas as mulheres, buscando por meio de protestos e lutas inserir a sua voz na história de cada sociedade, sua participação, sua inclusão e seu direito de votar... O termo *suffragette* deriva precisamente da palavra *sufrágio*, voto (Karawejczyk, 2014). Embora os livros analisados neste trabalho não façam grandes menções a esse movimento, é importante que ele seja debatido, discutido e abordado em sala de aula, fazendo com que alunos e alunas saibam discernir sobre o quanto foi importante esse movimento para o processo de conquistas de direitos das mulheres.

O Movimento das *suffragettes* representa uma importante contribuição para a luta das mulheres em geral, pois muitos dos direitos conquistados atualmente são consequências dessas lutas empreendidas no passado (Pellegrini, Dias, Grinberg, 2015: 23).

Dessa forma, fica claro como qualquer pessoa, movimento ou classe social precisa lutar por direitos, por inclusão social, política e econômica, fazendo com que não haja uma desigualdade e diferenciação entre os direitos de um e outro, incluindo os de gêneros. Afinal, conforme dispõe a *Carta magna* do País, todos são iguais, independentemente de gênero.

Atualmente, as mulheres brasileiras têm conquistado os mais variados cargos eletivos como [presidenta], prefeitas, governadoras, senadoras, deputadas, vereadoras. Também é marcante a presença feminina nas altas instâncias do poder judiciário [...]. Apesar disso, um problema permanece: o salário das mulheres é, em média, muito menor que os de homens com a mesma escolaridade. Hoje, no Brasil, uma em cada quatro famílias é chefiada por mulheres (Cotrim, Rodrigues, 2014: 96).

É importante que os livros didáticos de história tragam em si, dentro de seus conteúdos voltados ao gênero, a participação e a conquista da mulher nos mais variados espaços da vida pública, mostrando que, embora lentamente, está havendo avanço no que diz respeito a igualdade do gênero feminino.

8. Resultados da análise

Após leitura e análise dos livros didáticos escolhidos acerca do gênero feminino notou-se que dos quatro, três (Furley Schmidt, 2005; Boulos Júnior, 2011; Azevedo e Seriacopi, 2017) apresentam aspectos relevantes, positivos e demonstram a importância da mulher dentro da história, destacando seus feitos, papéis, sua luta, ativismo, elementos essenciais para colocá-la no patamar de igualdade de gênero. Estes três livros apresentaram poucas diferenças no que diz respeito à abordagem de gênero, uma vez que ambos trazem figuras femininas importantes, enfatizando seus feitos, suas produções, contribuindo com isso para que os alunos e alunas percebam o quanto é essencial ser relatada e discutida a história das mulheres dentro dessas obras a fim de proporcionar uma paridade entre o homem e a mulher, evidenciando tanto heróis e



heroínas, reis e rainhas, presidentes e presidentas, cantor e cantoras, soldados e soldadas.

Por sua vez, no primeiro livro investigado as poucas exibições sobre a mulher geralmente as relatam como membros de uma classe social elitizada, mais especificamente pessoas que fazem parte da realeza. As falas relacionadas às mulheres, na maioria das vezes, sublinham o seu lado negativo, isto é, não são abordados os seus legados ou suas boas atitudes diante do contexto histórico da época.

Outro ponto que não pode deixar de ser mencionado é que existe pouco interesse do Autor em enaltecer os feitos das mulheres, sua posição de valor na história, uma vez que a mulher é relatada de forma breve e sem muitas explicações sobre a sua participação nos mais diversos campos da história (social, política, econômica, cultural entre outras).

No livro de Schmidt (2005) o gênero feminino é abordado de modo que o leitor possa perceber o quanto as mulheres também tiveram participação na história de suas civilizações, além disso, há maiores dados explicando sobre as ações das mesmas.

O livro didático é um dos grandes recursos utilizados na educação escolar, quer seja pelo aluno quer seja pelo professor, e este é marcado por uma série de informações que nem sempre possuem veracidade, por fazer parte de uma cultura e ser uma espécie de mercadoria cultural e de poder, veiculando apenas aquilo que for do interesse de um grupo dominante que apenas deseja lucrar, não importando se o que contém nele está correto ou não.

Dessa maneira, cabe ao profissional da educação procurar desmistificar algumas temáticas referentes ao livro a fim de mostrar outras vertentes da história, dando importância ao gênero feminino, que de fato foram e são preponderantes para a construção do saber histórico.

Além disso, é indispensável que os professores e as professoras durante o processo de escolha do livro sejam críticos, exigentes e exponham os seus pensamentos acerca de determinados livros que não acharem adequados para serem utilizados em sala de aula. É preciso resiliência, união e comprometimento sério desses (as) profissionais na hora de decidir quais coleções de história deverão ser usadas na escola, buscando sempre contribuir para o processo de igualdade de gênero, a promoção e defesa dos direitos humanos e dos valores fundamentais da pessoa de acordo com a *Declaração universal dos direitos humanos* da Onu (1948).

Uma história não deve ser contada e vista apenas sob uma perspectiva, mas sob todas elas implicadas, pois trará mais dinamismo e chamará mais atenção ao leitor, que passa a descobrir e observar que outros integrantes, sujeitos da história também deixam o seu legado para a história da humanidade. Quebrar paradigmas e superar preconceitos e estereótipos é importante para que se tenha uma história mais concisa e precisa, permitindo assim a conseqüente valorização de todos os atores sociais implicados naquela sociedade, promovendo nos alunos e nas alunas um pensamento auto reflexivo, autônomo e independente, além de despertar a capacidade de avaliação lógico-crítica da realidade histórica.

Enfim, observou-se que a imagem da mulher ainda é pouco explorada e valorizada quando comparada a do gênero masculino; ao serem abordados fatos referentes à



mesma, tal é feito de forma breve e resumida, sem muitos detalhes. Não há, inclusive, enaltecimento de seus feitos e atitudes, provando que ainda temos uma história machista e ideológica, onde apenas um gênero se sobressai, provocando a valorização de um em detrimento ao outro.

Os resultados esperados foram satisfatórios para se compreender o quanto a figura da mulher aparece de forma distorcida e pouco valorizada nos livros didáticos de história na escola secundária brasileira. Além disso, foi interessante no sentido da reflexão sobre outras visões do gênero feminino, para que com isso se tenha uma história igualitária, onde todos os sujeitos do saber histórico tenham a sua contribuição e participação merecidas.

9. Algumas reflexões antes de concluir

Os livros didáticos utilizados por muitas escolas são tidos como o principal recurso de aprendizagem dos alunos e das alunas nas mais diversas disciplinas escolares. No tocante à disciplina de história o livro didático se torna indispensável para o processo de aprendizagem e compreensão dos principais fatos históricos. Por sua vez, ele muitas vezes contém informações errôneas e eivadas de puro preconceito, pois é relatada uma visão parcial da história e de seus sujeitos e integrantes (homens e mulheres).

Por meio desta reflexão crítica conseguiu-se observar que o gênero é uma das temáticas mais sensíveis e polêmicas da história, pois diz respeito à construção social da realidade, dos seres históricos e da sua relação para a formação dos mais diversos aspectos do cotidiano, envolvendo economia, cultura, política, sociedade, entre outras.

Ainda se nota que, em comparação com o gênero masculino, a mulher é retratada com menos frequência e menor exatidão nos livros didáticos de história; porém, o que se pode observar é que essa realidade ao longo dos anos vem gradativamente se modificando, uma vez que atualmente temos mulheres a frente de governos, participando mais ativamente no processo político, nas questões sociais, econômicas e da educação, com maior visibilidade. Esse maior engajamento por parte das mulheres no mundo atual é primordial para o processo de combate à desigualdade de gênero, e conseqüentemente, na luta para que os livros didáticos dêem mais ênfase à figura feminina e no seu valor para a história.

Os livros didáticos são de extrema importância para o processo de ensino-aprendizado, sendo um recurso bastante utilizado em sala de aula. Por sua vez é imprescindível ressaltar que muitos desses materiais didáticos são frutos de um pensamento cultural, que nem sempre está preocupado em retratar o que de fato é verídico e relevante. Diante disso, cabe ao profissional da educação não apenas escolher o melhor a ser utilizado, mas também fazer com que os conteúdos envolvendo as mais variadas temáticas sejam debatidos, levando os alunos e alunas a construir um pensamento independente e crítico, sabendo assim lidar com conflitos e respeitando as diferenças, colaborando desta forma com a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seus papéis perante a sociedade.



A inclusão de conteúdos envolvendo gêneros é uma forma que pode ser trabalhada nos livros didáticos, problematizando quais papéis estão relacionados a homens e mulheres, o que define o gênero masculino e feminino, dentre outros questionamentos. Assim, consegue-se proporcionar ao leitor e à leitora uma visão coerente e racional a respeito de como a mulher deve ser retratada no livro didático.

Dessa maneira, estará se contribuindo para uma história mais justa e equilibrada envolvendo gênero, pois tanto o homem quanto a mulher são importantes e essenciais para o debate e compreensão dos fatos históricos.

Enfim, estudar sobre gênero, e ainda mais sobre a representação da mulher nos livros didáticos, nos traz importantes questionamentos para trabalhar em sala de aula com os alunos e as alunas, incentivando-os a melhor avaliarem, por exemplo:

- a) Será que a mulher é retratada de forma verídica nos livros?
- b) Existem muitas explicações sobre suas ações e realizações ao longo da história?
- c) Como o gênero foi e é construído no livro didático?

Diante disso, pode-se fazer com que alunos e leitores reflitam sobre a mulher, procurando observá-la de outras formas, desmistificando as ações e posições que foram atribuídas a esta. Portanto, a análise de obras se faz importante para a resposta a todas as essas perguntas. Assim iremos descobrir, através da atenção à discriminação de gênero, que a história é atravessada por inúmeras outras discriminações ligadas à orientação sexual, religião, etnia, idade, poder de compra, classe social, etc. A tarefa de cada educador, educadora e pais é, portanto, sensibilizar os alunos para que tenham uma visão crítica dos fatos e que consigam ir além das formas estereotipadas que o pensamento determinado ideologicamente ou culturalmente pode impor.

Referências bibliográficas / References

- Azevedo G., Seriacopi R., *História passado e presente 2. Do mundo moderno ao século XIX*, 1ª edição, Editoria Ática, São Paulo, 2017.
- Bittencourt C., *Livros didáticos entre textos e imagens*, in Bittencourt C., (org.), *O saber histórico na sala de aula*, Contexto, São Paulo, 2002, pp.1-21.
- Bock A.M.B., Furtado O., Teixeira M.L.T., *Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia*, Saraiva, São Paulo, 1999.
- Bonazzi M., Eco U., *Mentiras que parecem verdades*, Sumus, São Paulo, 1980.
- Cândido L.B., *Medo e preconceito: experiências de transgêneros no contexto organizacional*, IV Congresso brasileiro de estudos organizacionais, Porto Alegre, 19 a 21 de outubro de 2016, em <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/viewFile/61/53>, acessado 15 de abril de 2020.
- Casagrande L.S., Carvalho M.G., *Educando as novas gerações: Representações de gênero nos livros didáticos de matemática*, «Gênero, Sexualidade e Educação», 23, 2005, pp.1-17.
- Cassiano de Figueiredo C.C., *Mercado de livro didático no Brasil. I seminário brasileiro sobre livro e história editorial*, Universidade federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004, em



- <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celiacristinacassiano.pdf>, acessado 15 de abril de 2020.
- Celestino G.S., *Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa nacional do livro didático*, Dissertação de mestrado, Universidade federal de Santa Catarina, Centro de ciências da educação, Programa de pós-graduação em educação, Florianópolis, 2016.
- Chauf M., *O que é ideologia*, Editora brasiliense, São Paulo, 1984.
- Choppin A., *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, «Revista Educação e Pesquisa», 30(3), pp.549-566.
- Choppin A., *O historiador e o livro escolar*, «História da Educação», 6(11), 2002, pp.5-24.
- Cotrim G., Rodrigues J., *Historiar*, Saraiva Educação, São Paulo, 2015.
- da Silva T.T., *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Autêntica, Belo Horizonte, 2005.
- de Beauvoir S. (1970), *O segundo sexo*, tradução de Sérgio de Milliet, 2ª ed., Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2 volumes, 2009.
- de Queiroz Alves L.T., Oliveira Maia R.L., *A mulher negra no livro didático*, «Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental», 1, 2016, pp.1-8.
- de Souza F.C., *Diferenças de gênero na escola. Interiorização do masculino e do feminino*, in *Reunião anual da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação*, Anped 28, Caxambu (MG), 2005.
- de Souza O.R., *História geral da pré-história aos últimos fatos de nossos dias*, 17ª ed., Ática, São Paulo, 1978.
- Delors J. et al. (1996), *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre educação para o século XXI*, Ed. Cortez, Unesco, Mec, São Paulo, 1998.
- Floresta N. (1832), *Direito das mulheres e injustiça dos homens*, Editora Cortez, São Paulo, 1989.
- Floresta N., *Direito das mulheres e injustiça dos homens*, 1ª ed., Cortez, São Paulo, 1982.
- Françoso F.G., *Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da educação do Estado de São Paulo*, Dissertação de mestrado em educação, Faculdade de ciência e tecnologia, Universidade estadual paulista, São Paulo, 2017.
- Gatti Junior D., *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*, Edusc, Bauru, 2004.
- Júnior A.B., *História sociedade & cidadania*. 1 ed., Ftd, São Paulo, 2011.
- Karawejczyk M., *Suffragettes nos trópicos?! A primeira fase do movimento sufragista no Brasil*, «Locus. Revista de História», 20(1), 2014, pp.327-346.
- Landerdahl M. C., Roso A., *Gestão de políticas públicas em gênero e raça: a transversalidade em curso*, Seminário internacional fazendo gênero 10, Anais eletrônicos, 2013, em http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1391625335_arquivo_mariacelestelanderdahok.pdf, acessado em 15 abril 2020.



- Louro G.L., *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*, «Educação e Realidade», 20(2), 1995, pp.101-132.
- Louro G.L., *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, Vozes, Petrópolis, 2014.
- Martins A.P.V., *Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX*, Editora Fiocruz, Rio de Janeiro, 2004.
- Matos M.I.S. de, *Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico*, in de Matos M.I.S., Soihet R. (org.), *O corpo feminino em debate*, Ed. Unesp, São Paulo, 2003, pp.107-128.
- Mistura L., Caimi F.E., *O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010)*, «Aedos», 7(16), 2015, pp.229-246.
- Molina A.H., *Imagens sobre história do Paraná em livros didáticos de história: a paisagem e a memória em pequenos relicários*, in Molina A.H., Ferreira C.A., *Entre textos e contextos. Caminhos da história ensinada*, Crv, Curitiba, 2016, pp.223-246.
- Moreno M., *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*, Moderna, São Paulo, 1999.
- Morin E. (1999), *A cabeça bem feita*, Editora Bertrand, Rio de Janeiro, 2003.
- Morin E. (1999), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Editora Cortez, São Paulo, 2000.
- Nogueira M.A., *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*, «Educação e Realidade», 31(2), 2006, pp.1-16.
- Onu, *Declaração universal dos direitos humanos*, Paris, 1948.
- Pellegrini M.C., Dias A.M., Grinberg K., *Novo olhar: história*, 1ª ed., 2 volumes, Ftda, São Paulo, 2015.
- Pereira L.A., *Representações de gêneros em livros didáticos de língua estrangeira: Discursos genderados e suas implicações para o ensino. Cap 5*, in Pereira L.A., *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira processos de criação e contextos de uso*, Mercado de letras, Campinas, 2013, pp.113-146.
- Perrot M., *Minha história das mulheres*, Contexto, São Paulo, 2013.
- Pinsky C.B. (org.), *Novos temas nas aulas de história*, Editora Contexto, São Paulo, 2013.
- Prohmann A.C.S., *Gênero e ensino de história: as representações das mulheres no livro didático*, 4º Simpósio eletrônico internacional de história, 2018, em <http://etnogensimpohis2018.blogspot.com.br/p/genero-e-ensino-de-historia-as.html>, acessado em 5 de abril de 2020.
- Rago E.J., *Higiene, feminismo, moral sexual*, «Gênero, Sexualidade e Educação», 6, 2005, pp.105-116.
- Rocha-Coutinho M.L., *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*, Roco, Rio de Janeiro, 1994.
- Schdmit M.F., *Nova história crítica*, Nova Geração, Rio de Janeiro, 2005.
- Scott J.W., *Gênero: uma categoria útil de análise*, in «Educação e Realidade», 6(2), 1990, pp.1-29.



Scott J.W., *Prefácio a Gender and Politics of History*, in «Cardernos Pagu», 3, 1994, pp.11-27.

Secretaria de educação fundamental, *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*, Mec/Sef, Brasília, 1998, pp.19-41.

Woodward K., *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, in da Silva Tomaz T. (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Vozes, Petrópolis, 2000, pp.7-72.

Recibido: 10/01/2020

Aceptado: 23/04/2020





Los retos de la *nueva escuela mexicana* en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California

Lorena Martínez Zavala*
Guadalupe Tinajero Villavicencio**

Abstract

The Authors analyze the challenges that will face the *nueva escuela mexicana* project which aims to promote indigenous primary education in San Quintín, Baja California, Mexico. They highlight the significant specific features that characterize the local population and the relative complexity of the educational context in terms of infrastructures and educational and sports subsidies.

Keywords: primary education, indigenous education, educational challenges, new mexican school, San Quintín

Las Autoras analizan los desafíos que enfrentará el proyecto de *nueva escuela mexicana* que tiene como objetivo promover la educación primaria indígena en San Quintín, Baja California, México. Destacan las características específicas significativas que caracterizan a la población local y la relativa complejidad del contexto educativo en términos de infraestructuras y ayudas educativas y deportivas.

Palabras clave: educación primaria, educación indígena, desafíos educativos, nueva escuela mexicana, San Quintín

Le Autrici analizzano le sfide che dovrà affrontare il progetto della *nueva escuela mexicana* che mira a promuovere l'istruzione-educazione primaria indigena a San Quintín, Bassa California, in Messico. Evidenziano le significative specificità che caratterizzano la popolazione locale e la relativa complessità del contesto educativo a livello di infrastrutture e di sussidi educativi e sportivi.

Parole chiave: istruzione primaria, educazione indigena, sfide educative, nuova scuola messicana, San Quintín

Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación, *Inclusión educativa en las escuelas primarias indígenas de Baja California*. El modelo *nueva escuela mexicana*, el cual se encuentra en proceso del 1 de septiembre de 2019 al 31 de agosto de 2020. Dicho proyecto está respaldado por el Instituto de investigación y desarrollo educativo de la Universidad autónoma de Baja California (Iide, Uabc) y financiada por el Consejo nacional de ciencia y tecnología (Conacyt).

En este ensayo nos centramos en las escuelas primarias indígenas de San Quintín, municipio de Baja California, México. La investigación es primordialmente de corte

* Universidad autónoma de Baja California, campus Ensenada, Baja California (México); e-mail: lorena.martinez.zavala@gmail.com.

** Universidad autónoma de Baja California, campus Ensenada, Baja California (México); e-mail: tinajero@uabc.edu.mx.



cualitativa, se sustenta en el paradigma interpretativo. Los datos empíricos se retomaron de informes y estudios específicos sobre la región. Utilizamos el método hermenéutico para analizar las propuestas educativas impulsadas por el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) y las políticas emprendidas por el actual gobierno, dirigido por Andrés Manuel López Obrador (2018-2024). Seleccionamos las propuestas que impulsaron en el sexenio anterior y las políticas que el gobierno actual está diseñando específicamente para las primarias indígenas.

En la década de los Ochenta, el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla (1994) describió la existencia de dos Méxicos: el imaginario y el profundo.

El primero, niega la existencia de los pueblos indígenas imponiendo una cultura unificadora. Es aquel en que los colonizadores imponen su ideología y su concepción de vida.

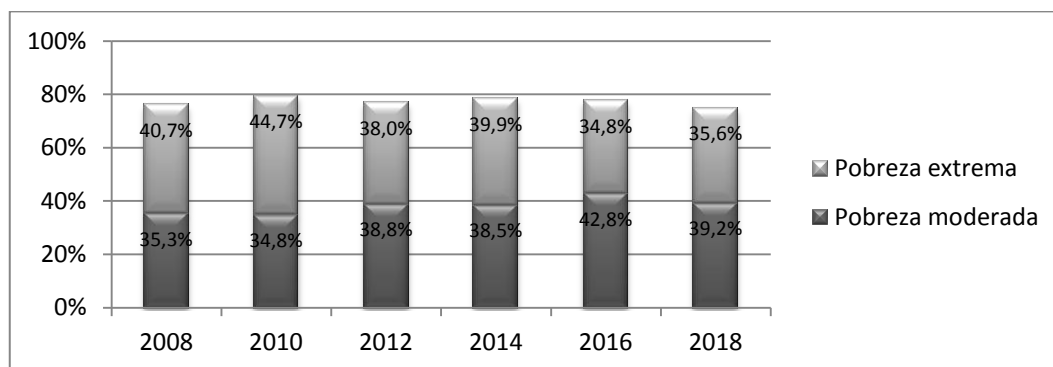
El segundo, es la vida de lo negado, es la expresión de lo oprimido que «resiste apelando a las estrategias más diversas», evidenciando que el País «no es un mundo pasivo, estático, sino que vive en tensión permanente» (Bonfil, 1994: 11).

Han pasado cerca de 40 años de dicho planteamiento y los procesos políticos muestran la complejidad del Estado para incorporar a los pueblos indígenas sin renegar su cultura, lenguas y tradiciones. Las comunidades de los pueblos originarios viven en situación de vulnerabilidad; su vida ha estado marcada por la desigualdad de oportunidades y por la precariedad social y económica. Sin lugar a dudas, su existencia sigue siendo un proceso hegemónico de dominación y resistencia. Durante años, cada gobierno en turno lleva a cabo planes que buscan mejorar la calidad de vida de la población indígena; sin embargo, dicho problema se sigue manteniendo de manera persistente (Tilly, 2000). Pareciera que la vulnerabilidad y marginación en la que viven los pueblos indígenas es una realidad permanente. Retomando los datos emitidos por el Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social (Coneval, 2019: 30), podemos señalar que de 2008 a 2018 no ha habido una reducción significativa de la población indígena que vive en situación de pobreza extrema y pobreza moderada en el País. Como se puede observar en la Gráfica 1, en 2008 el 76 por ciento de la población indígena se encontraba en situación de pobreza, de la cual, el 35.3 por ciento se clasificó en pobreza moderada y el 40.7 por ciento en pobreza extrema. Este índice aumentó en 2010, a 79.5 por ciento, distribuida en 34.8 por ciento en pobreza moderada y 44.7 por ciento en pobreza extrema. En 2012 hubo una disminución, contando con el 76.8 por ciento de población indígena, cuyo 38.8 por ciento vivía en pobreza moderada y 38 por ciento en pobreza extrema. En 2014 aumentó a 78.4 por ciento, con el 38.5 por ciento de la población en pobreza moderada y el 39.9 por ciento en pobreza extrema. En 2016 disminuyó presentando un porcentaje de 77.6, de la cual, el 42.8 por ciento vivía en pobreza moderada y el 34.8 por ciento en pobreza extrema.

El último dato ofrecido por el Coneval establece que en 2018 el 74.9 por ciento de la población indígena es pobre, de la cual el 39.2 por ciento está en pobreza moderada y el 35.6 en pobreza extrema. De igual manera, en 2018, el 78.2 por ciento de la población indígena del País no tenía acceso a seguridad social, dato que aumenta en las regiones rurales, alcanzando un índice de 88.2 por ciento. El 57.5 por ciento de la población indígena no cuenta con servicios básicos en las viviendas (Coneval, 2019^a).



Gráfica 1 - Población indígena en situación de pobreza, 2008-2018



Fuente: Elaboración de las Autoras con datos de Coneval, *Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza, Serie 2008-2018, 2019.*

La condición de vida de los indígenas va más allá de un tema de pobreza, pues como advierte Julio Boltvinik, dicho concepto restringe la escasez a un índice de ingreso económico, omitiendo que los seres humanos somos seres integrales. Por tal razón, las políticas públicas deben ir encaminadas a generar un *florecimiento humano*. Dicho concepto, se refiere a que deben existir condiciones sociales que estimulen el desarrollo de las necesidades y capacidades de los individuos; así como, «la creación de las condiciones para la satisfacción de las necesidades y para la aplicación de las capacidades» (Boltvinik, 2003: 6).

La educación es un elemento central para generar este *florecimiento humano* ya que «es condición esencial para el bienestar humano de hombres y mujeres, así como para el desarrollo integral y sostenible de los pueblos» (Arancibia Tapia, 2008: 4). Sin embargo, dicha educación ha sido limitada y colonizadora; se puede afirmar que el Estado no ha logrado «responder a sus derechos culturales y lingüísticos. [...] los hechos revelan [que] se trata de que por medio de la escuela la población indígena sea socializada para integrarse a la identidad nacional» (Vásquez, 2015: 73). Las políticas educativas dirigidas a la población indígena han sido insuficientes; pues el rezago educativo sigue siendo preponderante en la población indígena. El promedio nacional de analfabetismo «es de 6.3% y el de población indígena es de 19.2%, lo cual se acentúa si es hablante de lengua indígena (Hli) (25.1%) y en particular en mujeres Hli (31.9%)» (Inee, 2018: 1). La persistencia de esta problemática responde a que la educación impartida sigue basándose en una pedagogía de la dominación; es decir, la perspectiva de que la clase dominante debe instruir y educar a los sometidos. Para romper este ciclo de precariedad es necesario reconfigurar la educación, plantearla desde una perspectiva



de liberación, en la que alfabetizar sea concientizar. Consiste en erigir sujetos activos y constructores de su propia realidad (Freire, 1999).

La educación primaria en zonas indígenas fue una acción que el Estado posrevolucionario cardenista impulsó para incorporar a los pobladores de las zonas rurales al proyecto nacional. El general Lázaro Cárdenas, presidente de México de 1934 a 1940, enarboló la educación como un elemento clave de su gobierno, «dio prioridad a las distintas modalidades de la educación rural, [...] [y] fue reconocida en el *Plan sexenal* de 1933, que tenía entre sus metas principales elevar a más del doble el número de escuelas rurales, unificar los contenidos escolares y elevar su calidad» (Quintanilla, 2002: s/p).

Esta acción fue crucial en la conformación del Estado y en el afianzamiento de una unidad nacional ya que, «al lado del reparto de tierras se [abrieron] escuelas rurales, que se [duplicaron] en los seis años de gobierno cardenista. [...] la educación recibía en promedio más del 17% del presupuesto total» (Salvat, 1978: 2576). El establecimiento de escuelas primarias en zonas rurales contribuyó en la consolidación del contrato social rousseauiano entre la autoridad y los subordinados, instaurando así, un Estado protector y proveedor. El poder del Estado consolidó sus raíces ideológicas a través de instituciones que van normando la conducta y difundiendo los idearios nacionalistas, dejando de lado la formación crítica de los ciudadanos. «Un punto central de la educación rural era lograr que campesinos mestizos e indígenas llegaran a sentir amor por el País, la patria, la nación y el Estado. [...] A los campesinos había que enseñarles a vivir de acuerdo a los dictados del progreso, la civilización y la cultura» (Calderón, 2006: 18).

Este primer impulso educativo fue más bien, un proceso castellanizador, que se dirigió a las zonas rurales del País, englobando como grupos homogéneos a los campesinos y a los grupos vulnerables. Esta política generó problemáticas relacionadas con altos índices de analfabetismo, de deserción escolar y poca cobertura.

Como se puede observar en la Tabla 1, a principios de 1950, había un índice de analfabetismo del 44.2 por ciento. A partir de la década de los Setenta se empezó a observar una disminución en el porcentaje de población analfabeta, esto se debió a que el Estado inició un programa diferenciado para la población indígena, enfocándose en una educación bilingüe y bicultural (Azamar, 2015; Jiménez y Mendoza, 2015). En 1970 había un porcentaje de población analfabeta de 23.7; en 1990 había un índice de 12.5 por ciento; en el año 2000 disminuyó a 8.99 por ciento; en 2010, se presentó un índice de 6.9; en 2015 fue de 5.5 por ciento y en 2019 se considera que el 4 por ciento de la población es analfabeta (Tabla 1).

La búsqueda de los pueblos indígenas por coexistir en un proyecto de nación homogeneizador y la pugna por recuperar y reivindicar sus lenguas, culturas y tradiciones tuvieron un primer alcance en 1977 con el establecimiento de la organización Alianza nacional de profesionistas indígenas bilingües, a.c. (Anpibac). Dicha institución – como señalan Jiménez y Mendoza – fue «la principal organización indígena que abanderó las críticas a la educación escolarizada en regiones indígenas y logró plasmar las bases de la educación bilingüe bicultural, a



partir de las cuales quedó establecida la política pública educativa para indígenas» (Jiménez y Mendoza, 2015: 61).

Tabla 1 - Analfabetismo en México, 1950-2019

Año	Porcentaje de población analfabeta
1950	44.20
1970	23.70
1990	12.50
2000	8.99
2010	6.90
2015	5.50
2019	4.00

Fuente: Elaboración de las Autoras con datos de Salgado, *El analfabetismo en México 1895 al año 2000, 2010*; Inegi, *Analfabetismo, 2015*; Gobierno de México, *Boletín n.149, Atiende Inea con estrategias específicas alfabetización en el País, 2019*.

Esto evidenció la diversidad existente en el País, ya que habitan indígenas náhuatl, maya, zapoteco, mixteco, otomí, totonaca, tzotzil, tzeltal, mazahua, mazateco, huasteco, chol, purépecha, chinanteco, mixe, tlapaneco, tarahumara, mayo, zoque, chontal de tabasco, popoluca, chatino, amuzgo, tojolabal, huichol, tepehuan, triqui, popoloca, cora, mame, yaqui, cuicateco, huave, tepehua, chontal de oaxaca, kanjobal, pame, chichimeca jonaz, matlatzinca, guarijío, chuj, chocho, tacuate, ocuilteco, pima, jacalteco, kekchi, lacandón, ixcateco, seri, motocintleco, cakchiquel, quiche, paipai, papago, cucapá, kumiai, kikapú, cochimí, ixil, kiliwa y aguacateco (Navarrete, 2010). La educación bicultural bilingüe fue importante porque por primera vez se consideró la pluriculturalidad existente en el País y fue el antecedente de la educación intercultural bilingüe (Martínez, 2015), perspectiva educativa que se impulsa en la actualidad y que es crucial porque coloca a los indígenas como sujetos de derecho, concibe la educación como un proceso de negociación entre los actores, valorando la cultura y el conocimiento del otro, asumiendo «la interculturalidad como una oportunidad, debido a que otorga identidad sociocultural a los Países multilingües y pluriculturales» (Abarca, 2015: 1).

Posteriormente, en la década de los Setenta, se estableció la Dirección general de educación indígena (Dgei), cuyo trabajo ha sido cuestionado por la metodología de enseñanza y los planteamientos teóricos que sustentan la perspectiva educativa. Desde el punto de vista de Jiménez y Mendoza (2015) se han divisado algunos problemas en el sistema educativo bilingüe intercultural, como la falta de preparación de los docentes



acorde con este modelo educativo, la falta de materiales lingüísticos y pedagógicos biculturales, la existencia de materiales que no abarcan la pluralidad de las variantes lingüísticas existentes en el País y la incapacidad para construir un currículo intercultural.

En la década de los Ochenta y Noventa se llevaron a cabo reformas educativas neoliberales «que contribuyeron a profundizar la crisis de los sistemas, intensificar su segmentación y transferir a las personas la responsabilidad de un fracaso anunciado» (Gentili, 2007: 28). Dichas políticas consistieron en una búsqueda de expansión y en los inicios de instaurar una educación de calidad. Instituciones internacionales como el Banco mundial, el Fondo monetario internacional y el Banco interamericano de desarrollo empezaron a marcar agenda en las políticas educativas en México. El Banco mundial estableció que México tenía que priorizar la educación básica primaria como un medio para disminuir los índices de pobreza. De igual manera, planteó que el financiamiento de las escuelas se llevaría a cabo tomando en cuenta «los indicadores de rendimiento y la eficacia» (Noriega, 2004: 53). De esta manera, empezó a instaurarse el concepto de calidad educativa; término que ha sido cuestionado; pues a la par de éste, se han formulado evaluaciones cuantitativas que miden la calidad del aprendizaje de las niñas y los niños, generando con esto, una estigmatización para aquellas regiones que no alcanzan los puntajes óptimos. Estas evaluaciones no toman en cuenta la diversidad de los contextos escolares. La cuantificación de la calidad educativa fue un elemento rector durante los sexenios de los presidentes Vicente Fox (2000-2006), Felipe Calderón (2006-2012) y Enrique Peña Nieto (2012-2018).

El 2 de julio de 2018 se vivió un proceso electoral cuyo resultado promete la aplicación de una política diferente que mejore la calidad de vida de la población más marginada y desprotegida. En el presente trabajo los Autores tienen como finalidad analizar la propuesta que ofrece la *nueva escuela mexicana*, prevista para instaurarse durante el sexenio 2018-2022, para la educación primaria indígena, frente a los retos que no se han superado. Hacemos un acercamiento a las primarias de San Quintín, Baja California con la finalidad de explorar las condiciones materiales, de recursos humanos e índices de aprendizaje sobre los cuales se impartirá la nueva propuesta educativa.

1. Las escuelas primarias indígenas en San Quintín, Baja California

El Valle de San Quintín está localizado a 200 kilómetros del municipio de Ensenada, en el Estado de Baja California, un Estado al Noroeste de la capital mexicana. El municipio de Ensenada está conformado por veintidós delegaciones; en la región Sur son cinco: Punta Colonet, Camalú, Vicente Guerrero, San Quintín y el Rosario. Su territorio abarca aproximadamente el 70% del municipio de Ensenada (Soriano, 2017). Esta región, es considerada una zona importante en la economía de la entidad por los huertos agrícolas, los cuales tienen una extensión de 6,599.11 hectáreas (Sefoa, 2015).

Este potencial ha generado una demanda laboral importante, atrayendo jornaleros migrantes de los Estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Veracruz e Hidalgo. El 80% de



la población del Valle de San Quintín son jornaleros agrícolas migrantes: 60.31% son de Oaxaca, 9.16% de Guerrero, 1.74% de Sinaloa y el 11.89% de otros Estados de la República. La diversidad indígena de los habitantes está compuesta por mixtecos, zapotecos, triquis, tlapanecos, amuzgos, nahuas, purépechas, tarahumaras y tepehuanos (Soriano, 2017; Velasco, 2014; Sedesol, 2010; Tinajero, 2007). Estos asentamientos estables han generado una diversidad cultural muy particular en la región a lo cual se le suma el flujo migratorio temporal de jornaleros que viven en la zona únicamente durante los meses de mayo a noviembre, periodo en el que se da el proceso de cultivo y cosecha (Sedesol, 2007).

El valle de San Quintín es una región particular, pues esta diversidad la ha consolidado como un espacio de hibridación muy fuerte. Néstor García Canclini ha señalado que los procesos migratorios y la globalización han generado que formas culturales que antes estaban separadas, ahora «se combinan para generar nuevas estructuras, procesos y prácticas». Estas hibridaciones comprenden «un conjunto complejo multidimensional de articulaciones y fusiones» (García Canclini, 2016: min. 13:59), que necesariamente obliga a las autoridades a repensar y replantear la estructura y la estrategia educativa que se implantará en esta región.

Los asentamientos del valle se dividen en dos: las colonias y los campamentos, observando que «los campamentos [...] se ubican al interior de los ranchos agrícolas. [...] Las colonias, en cambio, se han ido conformando a lo largo del tiempo por todo el valle, ya sea en terrenos concedidos o por invasiones que, posteriormente, se han regularizado» (Tinajero, 2007: 60-61).

De acuerdo con datos emitidos por la Secretaría de desarrollo social, el «27.9% de la población de 15 años o más no sabe leer ni escribir. La proporción se eleva entre las mujeres, 33.9% con lo que superan a los hombres en casi 13 puntos» (Sedesol, 2007: 60). Como se puede observar en la Tabla 2, que informa los datos más recientes que datan de 2007, Camalú cuenta con 903 personas analfabetas de 15 años y más; en Vicente Guerrero hay 2,043 habitantes en dicha situación y San Quintín cuenta con 2,315 pobladores mayores de 15 años con analfabetismo (Sedesol, 2007). Dicho organismo federal atribuye la carencia educativa a que el ciclo del trabajo agrícola no concuerda con el calendario escolar, lo cual se suma a la falta de una estrategia para ofrecer educación a los niños durante su ruta migratoria.

En la década de los Ochenta, las autoridades educativas bajacalifornianas atendieron la demanda de los grupos indígenas migrantes. La primera escuela primaria que se fundó, se estableció en Tijuana (Secretaría de educación pública, 1991). En el caso del valle de San Quintín, en 1983 arribó, comisionada una maestra oaxaqueña encargada de atender el primer albergue. Esto implicó «levantar censos [...]; llamar casa por casa para que los niños, hijos de jornaleros, asistieran a la escuela; [...] llegar sólo con un papel de oficio de comisión, mismo que no asignaba una escuela, ya que éstas no existían» (Tinajero, 2007: 129).



Tabla 2 - Distribución de la población analfabeta en las delegaciones de la Región San Quintín, año 2007

Delegación	Alfabeta 15 años y más	Analfabeta 15 años y más
Camalú	5,159	903
Vicente Guerrero	9,348	2,043
San Quintín	14,976	2,315
Total en la región	29,483	5,261

Fuente: Elaboración de las autoras con datos de Sedesol, Programa de desarrollo regional, región San Quintín, 2007.

La edificación de escuelas primarias en la zona fue un proceso arduo y desordenado; pues, la existencia de políticas educativas no garantizaba que el Estado proveyera los recursos materiales y operativos necesarios para impartir una educación óptima. Esta laxitud institucional provocó que la edificación de las escuelas fuese aún más compleja. Por ejemplo, los profesores que fueron asignados al rancho *Los pinos* tuvieron dificultades para incorporarse a la comunidad, pues los líderes de la región pensaban que los profesores iban a organizar a la población para sublevarse en contra de la precariedad laboral de los campos agrícolas (Tinajero, 07/11/1992).

Posteriormente, fueron incorporándose más docentes provenientes de Oaxaca, edificando de esta manera, las primeras escuelas primarias indígenas en el valle. En 1984 ya se habían consolidado cuatro escuelas con veinte docentes. La educación en el valle se problematizaba debido a las carencias materiales y de servicios públicos (casa digna, luz, agua, electricidad) existentes en las colonias, los campamentos y las escuelas. Las condiciones iniciales eran adversas. Las escuelas carecían de una adecuada infraestructura; así que los docentes fungían como gestores con los productores y con las autoridades educativas (Tinajero, 2007).

En 1992, una de las Autoras observó las condiciones estructurales de las escuelas de la zona y entrevistó a 24 maestros activos. En el presente trabajo retomamos el testimonio de uno de los profesores fundadores, el cual, ofreció un panorama real de las condiciones iniciales de las escuelas primarias de la región. A través del testimonio del maestro mixteco, es posible documentar que durante 1985-1986 las condiciones de trabajo eran inadecuadas, los niños se sentaban en ladrillos y cajones para tomar clase. El citado profesor señaló que en aquel tiempo «se atendió como dos años a esos niños, pero salieron mal, no salieron con cierto aprovechamiento como se esperaba» (Tinajero, 1992).

Este extracto pone de manifiesto que las condiciones reales de la escuela influyeron en los alcances educativos de las niñas y los niños. Con el transcurso del tiempo, los profesores convencieron al dueño del rancho para que repararan las aulas; sin embargo, la asistencia de los alumnos era inconstante, ya sea porque se salían de manera frecuente



del salón de clase durante la jornada escolar; o porque en temporada de frío algunos jornaleros migraban a Oaxaca o Sinaloa. Sumado a esto, había poca concordancia entre la lengua materna del profesor asignado a esa zona y la de los alumnos, ya que, en ocasiones el maestro hablaba mixteco y el alumno zapoteco o triqui.

La existencia de políticas educativas que respaldan la impartición de una enseñanza en todas las regiones del País, no son acciones que respondan a las necesidades y demandas del contexto. Si hacemos un acercamiento a una región indígena del País, podemos vislumbrar que existen vacíos y demandas no resueltas; pues «la historia particular es muy distinta de la historia total y colectiva» (González, 2006: 71).

La historia de la conformación de las escuelas primarias en San Quintín evidencia que la concepción actual de educación intercultural es resultado de la lucha que los profesores, padres de familia, alumnos y autoridades fueron consolidando en la vida cotidiana de la región. Es decir, estas historias de precariedad y choque constante entre las demandas institucionales y la realidad de la comunidad fueron sembrando el reclamo de ser incluidos, desde su particularidad y cosmovisión. La vida cotidiana en las colonias, en los campamentos y en las escuelas fueron espacios que contribuyeron en la construcción de la subjetividad de los pobladores indígenas y en la defensa de su identidad. Las luchas en estas microrregiones fueron fundamentales para obligar a lo Estado a que viraran hacia estos sectores, pues estos ámbitos de la vida cotidiana son «estructuras y prácticas de los seres humanos para la reproducción social, la creatividad y la innovación» (Uribe, 2014: 102).

En la actualidad, en el valle de San Quintín funcionan tres Supervisiones escolares, en total agrupan a 37 escuelas primarias, 55.22% del total de las escuelas de Baja California. En el sexenio 2012-2018 hubo un auge en el establecimiento de escuelas de tiempo completo. En San Quintín se adscribieron 25 escuelas a este programa, de las cuales, sólo 16 son de organización completa, el resto son centros multigrado. De manera específica, este trabajo retoma las 12 escuelas de la Supervisión 713 analizando ocho escuelas que pertenecían al Programa de escuelas de tiempo completo (Petc) en el ciclo 2018-2019. De las ocho escuelas consideradas, una es unitaria, otra multigrado y el resto son de organización completa. El número de alumnos varía, la menor atiende a 16 alumnos y la mayor cuenta con 276 estudiantes (Tinajero *et al.*, 2017).

El Petc es un proyecto que se implantó durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) y que sigue vigente en la actualidad. Tiene como objetivo ofrecer recursos económicos a las escuelas primarias de tiempo completo para mejorar las condiciones materiales y pedagógicas de estas. Es decir, tienen como meta «lograr que los alumnos y alumnas [...] cuenten con ambientes que les permitan el logro de mejores aprendizajes y de un desarrollo integral, [...] que hagan un alto a la deserción educativa y que favorezcan la retención escolar» (Sep, 2019^a).

Además de este programa, las escuelas de San Quintín han participado en diversos programas federales como *Escuelas de calidad*, *Escuela segura*, *Escuelas al 100* y *Escuelas dignas*. Estos programas – de diferente alcance – otorgaron recursos económicos a las escuelas, apoyos para mejorar la infraestructura, formación y



evaluación del plan anual de trabajo y la generación de ambientes que propicien el aprendizaje (Tinajero *et al.*, 2017).

Sin lugar a dudas, estos programas han contribuido a mejorar las condiciones de operación de las escuelas; sin embargo, siguen siendo insuficientes para cubrir las diversas necesidades que las aquejan. Las escuelas estudiadas presentan problemas en su infraestructura, falta de mantenimiento y daño en paredes y techos. Se suma a esto, que se edificaron en zonas de riesgo, inundación o deslave; además de que no cuentan con espacios accesibles para personas con discapacidad. De igual manera, el mobiliario es precario; ya que, a pesar de que se gestionó a través de los programas federales, estos estaban en malas condiciones o viejos. Algo similar pasa con las computadoras, todas las primarias de la zona cuentan con éstas, sin embargo, la mayoría no sirve (Tinajero *et al.*, 2017).

«El espacio no es estático ni neutro», se vive una culturalización del espacio; es decir, el espacio es una creación cultural en el que se reproducen las «relaciones sociales concretas» (Uribe, 2014: 103). A pesar de la gestión de diversos programas compensatorios, las escuelas indígenas se siguen reproduciendo como ámbitos de desigualdad y precariedad. Desde su consolidación en zonas riesgosas por inundaciones y deslaves hasta la incapacidad por adquirir equipos óptimos y de espacios adecuados, son prácticas de un Estado omiso que a través de acciones negligentes reproduce la desigualdad y precariedad en la vida de la población indígena.

Los materiales de apoyo pedagógico para atención a la diversidad, el equipo deportivo y los libros de la biblioteca son insuficientes. Sumado a esto, los libros de lengua indígena con los que cuentan (en algunos casos) no pertenecen a la variante lingüística de la región. Esta característica es muy compleja en las escuelas de San Quintín, ya que no hay homogeneidad lingüística, hay niños y niñas que hablan, triqui, zapoteco, náhuatl, mayo o mixteco (Tinajero *et al.*, 2017). Una característica de la educación en México es que el Estado está obligado a garantizar la gratuidad de la educación. Para respaldar esto, en 1959, el presidente Adolfo López Mateos decretó que el Estado sería el encargado de elaborar y distribuir de manera gratuita los libros de texto utilizados en las escuelas de educación básica; política que persiste hasta la actualidad. Sin lugar a dudas, existen debates sobre los avances y las limitaciones de esta política educativa. Sin embargo, un aspecto puntual es que los libros de texto uniforman las temáticas y las didácticas pedagógicas en todas las regiones del País (Alejos, 2013).

Estas condiciones van en detrimento del proceso enseñanza-aprendizaje. Pues, en 2013, la prueba *Evaluación nacional de logros académicos en centros escolares* (Enlace) arrojó que los alumnos poseen, tanto en español como en matemáticas, conocimientos elementales; únicamente, alcanzaron buenos puntajes en el área de formación cívica (Sep, 2014). De manera concordante, como ha sido evidenciado por la última prueba *Evaluación del logro referida al sistema educativo nacional* (Elsen-Planea), aplicada por la Sep en 2018, los estudiantes no obtienen puntajes altos; al contrario, el 79% de alumnos inscritos en escuelas indígenas se ubicó en el nivel I, lo cual indica que, en la materia de *Lenguaje y comunicación*, presentan un dominio



insuficiente para «localizar información explícita en textos narrativos y expositivos. [Así como para] entender la estructura de oraciones simples». En el caso de matemáticas, el nivel 1 señala dominio insuficiente para «resolver operaciones básicas con números naturales, calcular perímetros en figuras regulares e interpretar gráficas de barra» (Inee, 2018: 2-3; Ceei, 2016).

2. ¿De dónde parte el gobierno actual? La propuesta educativa del sexenio anterior

Sin lugar a dudas, el cambio de la elite dirigente durante cada periodo de gobierno que, en el caso de México, es cada seis años, plantea la consolidación de un proyecto educativo acorde con los idearios de dicho poder hegemónico. Sin embargo, un sistema educativo tan amplio y complejo, como lo es el caso mexicano, requiere un piso del cual partir. En el presente trabajo exploramos la propuesta educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto con la finalidad de analizar el punto de arranque de la *nueva escuela mexicana*.

Uno de los elementos cardinales para la educación en el sexenio peñista fue la demanda y la búsqueda de una educación de calidad, aspecto que se instituyó en 2013 con la reforma educativa. La calidad en la educación se convirtió en la meta primordial a alcanzar por el sistema, señalando en el artículo 3° que «el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos» (Martínez y Navarro, 2018: 11).

Acorde con esto, las declaraciones de las autoridades educativas puntualizaban que la meta de la educación sería consolidar una educación de calidad. Aurelio Nuño (secretario de educación pública durante el periodo 2015-2017) puntualizó en un documento oficial que «a lo largo del siglo XX, el sistema educativo hizo realidad su utopía fundacional, que era llevar un maestro y una escuela hasta el último rincón del País. Hoy, [...] además de garantizar el acceso a la educación, [hay que] asegurar que sea de calidad» (Sep, 2017: 3).

Ciertamente, el Estado posrevolucionario mexicano instauró escuelas en cada región del País; sin embargo, como se observa en las escuelas primarias de San Quintín, éstas no se establecieron en condiciones adecuadas, ni con los requerimientos mínimos para ofrecer una educación óptima (Tinajero, 2007). Aún con la gestión de diversos programas, las escuelas primarias de dicha zona siguen careciendo de los elementos básicos para impartir una educación que garantice dicha calidad (Tinajero *et. al.*, 2017). Se puede observar como desde la década de los Ochenta –año en que el sistema consolidó escuelas en San Quintín– hasta la época actual, las políticas educativas van perpetuando la desigualdad existente. Las regiones más pobres y excluidas, siguen siendo ámbitos precarios; pues la calidad es un «atributo disponible sólo a aquellos con dinero para pagar por él» (Gentili, 2007: 29).



Las escuelas primarias indígenas llevaban el mismo programa escolar que las escuelas primarias urbanas y rurales no indígenas. El trabajo específico para las niñas y niños de primarias indígenas se puntualizaba en un material emitido por la Secretaría de educación pública (Sep) denominado *Aprendizaje clave para la educación integral. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y lenguaje y comunicación* (2017). Dicho documento contiene los lineamientos y la perspectiva que debe guiar la educación básica indígena. Este texto hace énfasis en que las características de la educación deben ir dirigidas a alcanzar determinados estándares de calidad, debe impartirse una educación humana, inclusiva, intercultural, creando ambientes sanos e inculcando una ética ciudadana (Sep, 2017).

Dicho documento plantea como objetivo educativo que los alumnos egresados triunfen, sean libres, creativos y felices; lo cual se logrará a través de trabajar la autoestima de las niñas y niños, la autonomía, fortalecer su identidad (sintiendo orgullo por su lengua y cultura), que sean capaces de expresar sus opiniones y desarrollen un sentimiento de pertenencia. Para alcanzar estas metas, esta política educativa hacía énfasis en la participación conjunta y organizada de todos los actores educativos que son las autoridades, los maestros, padres de familia, estudiantes y la sociedad en general (Sep, 2017).

El programa aplicado del 2012 al 2018 tenía un enfoque sociocultural, el cual postula que el aprendizaje es posible a través de la interacción de los niños y las niñas con su contexto social y cultural (Sep, 2017). El pensamiento y el lenguaje solo son posibles a partir de la interacción con los otros; ambos, son procesos que existen en lo social y después se interiorizan. Además, en dicho plan educativo proponen el desarrollo de competencias motrices y de expresión a través del juego; y el desarrollo de habilidades comunicativas tanto verbal como escrita, así como, la interpretación y el seguimiento de instrucciones (Sep, 2017).

Este plan educativo tenía elementos importantes. Por ejemplo, proponía romper con procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales que ven a las alumnas y los alumnos como tabulas razas, que solo reciben información de manera pasiva. La perspectiva sociocultural implica una praxis, un ejercicio transformador en el que el alumno es el constructor de su propio conocimiento. De igual manera, introducen la importancia de la educación emocional y la perspectiva de educar para toda la vida.

La Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (Unesco) ha puntualizado que los retos para los Países en el siglo XXI es instaurar un aprendizaje significativo. Parten de la premisa «de que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos»; más bien, es necesario «aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio». Esto se realizará fomentando la creatividad de los seres humanos e impartiendo una educación basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996: 91).

En abril de 2018, la Dirección general de educación indígena (Dgei) elaboró, en fase piloto, el documento de trabajo *Elaboración del plan lingüístico escolar*, dirigida a



comunidades educativas del nivel básico, el cual planteaba impulsar un trabajo colaborativo entre los docentes, las autoridades y los padres de familia para diagnosticar las necesidades de su región y de su escuela para diseñar actividades de aprendizaje adecuadas para la comunidad. Dicho documento señalaba que el aprendizaje de las materias regulares (es decir, matemáticas, historia, medio ambiente, etc.) estén conectadas por el lenguaje y la comunicación, recuperando las lenguas indígenas de la región y retomando el enfoque humanista de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta impulsada durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), tiene elementos centrales para mejorar la educación en México; sin embargo, consideramos que parte de un desacierto fundamental: considerar que todos los niños y niñas del País poseen la misma calidad de vida. Dicho plan educativo omitió aspectos situacionales de pobreza, marginación, trabajo infantil y demás aspectos que dificultan el proceso enseñanza-aprendizaje. La propuesta educativa del gobierno de Peña Nieto simuló un País homogéneo y equitativo y ocultó una realidad escolar deficiente que se reproduce y que parece no generar alternativas que permita a las niñas y los niños indígenas salir del círculo de precariedad.

Pensando en una estructura más profunda, esta propuesta omite una realidad eminente que tiene que ver con las relaciones sociales de producción y con la manera en que se acumula el capital en el sistema contemporáneo. Es una realidad que la población indígena es parte de la población despojada de sus medios de trabajo y del resultado de éste, quedando tan solo con su fuerza de trabajo. Los padres de las niñas y los niños que asisten a las escuelas de San Quintín, trabajan en campos agrícolas con jornadas laborales explotadas y con salarios precarios, disminuyendo o haciendo inexistente el tiempo para convivir o ayudar a los niños y niñas con las actividades de la escuela y asignando trabajos del hogar o del cuidado de otros hermanos.

De tal manera que el Estado construye documentos y discursos en los que promete que los alumnos generarán un aprendizaje creativo y significativo que les permitirá superar la precariedad; el cual, contrasta con la vulnerabilidad y las problemáticas a las que se enfrentan en la vida cotidiana de su comunidad y de la escuela. Es cierto que todas las personas requieren por igual dormir, comer, divertirse y demás. Sin embargo, estas necesidades «sólo son idénticas en un plano muy abstracto. Todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo período de tiempo; todos tienen necesidad de alimentarse, pero no en la misma cantidad y del mismo modo» (Heller, 1987: 19). Dichos aspectos o condiciones de vida, indudablemente, tienen un impacto importante en los procesos educativos.

En ciertas comunidades marginadas – al igual que en el valle de San Quintín – la instauración de escuelas primarias indígenas, no representó únicamente, un proceso de transmisión de la ideología del Estado sino que representó la consolidación misma de este, pues todo poder nacional se reproduce a través de sus alcances y sus poderes locales. Sin lugar a dudas, la instauración de escuelas en las regiones más recónditas es parte imprescindible en toda sociedad democrática. Sin embargo, como señala Pablo Gentili (2011), el impulso de la educación primaria no debe reducirse a la universalización de las escuelas en los lugares más



recónditos, sino lograr que su instauración sea un mecanismo que disminuya la inequidad existente en las regiones del País.

Gloria del Castillo Alemán, plantea que las políticas educativas que se han implementado no han logrado conectar lo que se espera con los resultados obtenidos. Lo que ha logrado el sistema educativo «es una expansión y cobertura». Esto se debe a que las reformas educativas han sido políticas periféricas; es decir, no modifican la estructura, aspecto necesario para «generar innovaciones que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje» (Castillo, 2011: 641).

Esta realidad es más evidente en la impartición de educación primaria a niñas y niños indígenas; ya que el sistema educativo debe proveer a las niñas y niños indígenas las herramientas necesarias para integrarse a la sociedad moderna. Pero al mismo tiempo, tiene la responsabilidad de ofrecer una educación que retome y conserve sus lenguas, culturas y tradiciones.

3. Nueva escuela mexicana

La llegada a la presidencia el 2 de julio de 2018 de Andrés Manuel López Obrador (Amlo), candidato del partido Morena (Movimiento regeneración nacional) de reciente creación, significaba la materialización de un proyecto de País que había intentado posicionarse desde dos procesos electorales anteriores. Los planteamientos de campaña y los programas establecidos ya como poder hegemónico, son diversos, abarcan aspectos de salud, trabajo, vivienda, educación, ciencia, etc. Sin embargo, en este artículo retomaremos únicamente los planteamientos diseñados para la educación primaria indígena.

Como todo fenómeno de historia reciente, las reflexiones presentadas son esbozos de un planteamiento que empieza a germinar. Aún no existen documentos públicos completamente estructurados que podamos consultar, y mucho menos, resultados observables. De tal manera que retomamos notas de periódicos y comunicados emitidos por la Secretaría de educación pública (Sep), conferencias de prensa, diagnósticos académicos y el decreto de la nueva reforma educativa que tienen como ejes rectores la inclusión, la interculturalidad, el humanismo y la democracia. Dichos fundamentos nos permitirán ubicar las estrategias que está generando el Estado para optimizar la educación primaria indígena.

Los idearios del gobierno lopezobradorista se encuentran plasmados en el documento *Proyecto alternativo de nación. 10 puntos para lograr el renacimiento de México*. De manera sucinta podemos señalar que dicho programa hace énfasis en cinco elementos centrales: 1) fortalecer la organización y el trabajo comunitario; 2) instaurar una ética basada en el respeto al prójimo y a la naturaleza; 3) el fortalecimiento y credibilidad de las instituciones (electorales, partidos políticos, gobernantes); 4) el respeto a los derechos económicos, sociales y culturales de toda la población y 5) respeto a la diversidad biológica y cultural (Córdova *et al.*, 2010). Estos cinco puntos, sin duda incipientes, poseen un potencial importante para instaurar una efectiva educación



intercultural. El hecho de postular la necesidad de fortalecer la organización y el trabajo comunitarios es una perspectiva que permitirá reestructurar el tejido social generando cohesión en las comunidades indígenas de la región de San Quintín.

La vida cotidiana en el sistema capitalista reproduce al hombre particular; es decir, aquel ser individual que «ya no puede estar en relación con toda la integración», sino que está y actúa acorde con su estrato, capa o clase social (Heller, 1987: 28). El hombre particular vive para satisfacer sus requerimientos individuales, dejando en segundo plano las necesidades de la comunidad. De tal manera que consolidar el trabajo comunitario puede ser el potencial para pasar de la particularidad a la genericidad; es decir, pasar del individualismo a la construcción del nosotros, fortaleciendo que la producción de los seres humanos sea «en común con otros y para otros» (Heller, 1987: 32).

De igual forma, es imprescindible el reforzamiento de las instituciones, las cuales procedan valorizando la diversidad y actuando con ética y respeto a los derechos individuales y colectivos de la población indígena. Estas acciones, además de ser prácticas que penetren en la vida cotidiana de la gente, deben instaurarse como reglamentaciones políticas y constitucionales. De manera específica, la garantía a la educación como un derecho universal fue un elemento que se reafirmó en la reforma constitucional que el actual gobierno publicó el 15 de mayo de 2019 en el Diario oficial de la federación (Dof). Se llevó a cabo una modificación a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en los cuales se establece que «el Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación», aseverando que en «las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos» (Dof, 2019^a). Así también, en su plan de desarrollo, el gobierno ha establecido en el eje de *Bienestar del plan nacional de desarrollo*, que el Estado tiene el compromiso de «asegurar que toda la población tenga acceso a una vida digna, promoviendo el pleno ejercicio de los derechos sociales» (Sep, 2019^b).

De acuerdo con el secretario de educación pública, los elementos centrales de la educación en este gobierno serán «la calidad de la educación, el respeto irrestricto a los valores regionales y a las culturas de pueblos indígenas del País» (Sep, 2018). Dicha perspectiva es crucial, pues hay que considerar que el «desafío de una educación de mayor calidad para todos no depende sólo de lo que ocurre puertas adentro de la escuela, sino también de lo que ocurre más allá de estas puertas» (Echeita, 2020: min.20). Por tal razón, es un acierto que esta propuesta parta de la concepción de un México regionalizado; es decir, las autoridades educativas advierten que cada región tiene particularidades económicas, territoriales, poblacionales, culturales, de lenguajes, laborales e incluso de cohesión entre los pobladores. Enfatizando que «el reconocimiento de las realidades de cada región del País, deben ser consideradas para trabajar muy de cerca con los secretarios de educación de los Estados» (Sep, 2018: párr.4).

La *nueva escuela mexicana* estará fundamentada en cinco pilares principales: «equidad y calidad, revaloración del magisterio, arte y educación física, niños, niñas



y jóvenes al centro, y la inclusión del civismo» (Sep, 2019^c: párr.5). Se «ofrecerá una educación integral y para la vida, que no solo enseñe asignaturas tradicionales, sino que considere el aprendizaje de una cultura de paz, activación física, deporte escolar, arte, música y, fundamentalmente, civismo e inclusión» (Sep, 2019^d: párr.2). El currículo debe ser «compacto y accesible; flexible y adaptable al contexto; factible y viable a desarrollar en el tiempo escolar disponible» (Sep, 2019^e: párr.5). Para consolidar esto, se otorgarán becas con un fondo de «más de 6 millones para alumnos de Educación básica»; trabajando «con más apoyos, [...] en las regiones que más lo requieren, así como en los grupos sociales y las comunidades que más lo demandan» (Sep, 2019^c: párr.4).

Estas acciones quedaron respaldadas y legitimadas en la *Reforma educativa* de 2019, puntualizando que el Estado se compromete a que «en un plazo no mayor a 180 días contados a partir de su entrada en vigor de estas disposiciones, definirá una *estrategia nacional de atención a la primera infancia*, en la cual se determinará la gradualidad de su impartición y financiamiento» (Dof, 2019^a). Agregando que «la autoridad educativa federal mantendrá sus facultades y atribuciones correspondientes para la impartición de la educación inicial, básica, incluyendo la indígena, [...] mientras se lleve a cabo la descentralización de los servicios educativos» (Dof, 2019^a).

Sin lugar a dudas, estas propuestas se valoran como óptimas; sin embargo, consideramos que la efectividad de estas dependerá de una ruptura con la visión meritocrática que permearon las políticas educativas del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018). Es decir, durante el sexenio peñista los recursos a las escuelas se otorgaban a través de concursos de proyectos elaborados por los docentes de cada escuela, compitiendo por el dinero asignado, construyendo la falsa idea de que «la escuela sitúa a cada uno en el lugar que merece según su capacidad y esfuerzo, ocultando el origen de la desigualdad» (Taberner, 2008: 46).

De manera particular, el presente sexenio establece que el Estado visualiza a los grupos indígenas como «sujetos de derecho público» lo cual significa que cuentan con la «capacidad de definir libremente sus formas de organización política, así como su desarrollo económico, social y cultural, conforme a lo establecido en la legislación nacional e internacional» (Inpi, 2019: 12). Este punto fortalece lo establecido en la *ley general de educación* (Lge), la cual estipula que la educación básica ofrecerá «un modelo educativo que garantice la adaptación a las condiciones sociales, culturales, regionales, lingüísticas y de desarrollo» (Dof, 2019^b: 18).

La perspectiva pedagógica de la *nueva escuela mexicana* establece que el proceso enseñanza-aprendizaje es una experiencia subjetiva, en la que el alumno es libre y un sujeto activo de su propio ejercicio escolástico. Este enfoque humanista se basa en el aprendizaje experiencial, concibiendo al estudiante «como un ser que existe, deviene, surge y experimenta [...] [y] que emplea como fuente de información las experiencias conscientes subjetivas». Agregando que «es un aprendizaje que provoca un cambio en la conducta del individuo, en las acciones que escoge para el futuro, en sus actitudes y en su personalidad» (Arancibia, Herrera y Strasser, 2007: 175-178).



El plan de estudios del nuevo modelo se elaborará en un transcurso de dos años. Se partirá del análisis y reconstrucción del plan anterior (2017), que está conformado por dos ámbitos: 1) formación académica y 2) desarrollo personal y social. El primer apartado está conformado por lengua y comunicación, el cual se subdivide en el desarrollo de la lengua materna (español/ indígena), aprendizaje de segunda lengua (español/ indígena) y lengua extranjera (inglés); pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social. El segundo apartado aborda temáticas relacionadas con arte, educación socioemocional y arte.

La puesta en marcha del plan de la *nueva escuela mexicana* se establece en tres esferas: la primera consiste en un diagnóstico de las condiciones regionales, escolares, de materiales y características de los alumnos que permita la planeación y el desarrollo de las técnicas y estrategias de aprendizaje; es decir, contextualizar los programas. En una segunda fase se implementará el plan adaptado a las necesidades y condiciones de la región. Y finalmente, una tercera fase de evaluación de los resultados y la realización de los ajustes necesarios.

4. Conclusiones

Sin lugar a dudas, durante varios sexenios, el Estado ha enarbolado la educación como un derecho fundamental. Sin embargo, a partir de la implantación del neoliberalismo, la gratuidad ha sufrido la instauración de políticas encaminadas a reducir el presupuesto asignado a la educación pública y a extender la enseñanza privada (Sosa, 2007). Si bien, la educación privada ha contribuido en el derecho a la educación a través de la oferta de un servicio, estableciendo una relación entre privados (Astorga *et al.*, 2007); la privatización de la educación ha acentuado la desigualdad. El hecho de que el Estado asuma los costos de la educación, posibilita un impacto «en la brecha de ingresos entre ricos y pobres». La educación pública y gratuita tiene incidencia en la reducción de la pobreza, la creación de oportunidades y la consolidación de sociedades democráticas (Oxfam, 2019: 5).

El hecho de que siga manteniéndose constitucionalmente la obligatoriedad del Estado de proveer educación a todos los sectores de la sociedad, abre una ventana de oportunidad para que el gobierno actual y la sociedad civil elaboren estrategias específicas de educación básica para los niños y las niñas indígenas. Sostener la gratuidad de la educación básica es una garantía imprescindible. Apostarle al fortalecimiento de la educación gratuita y pública – en oposición a la privatización o mercantilización de esta – es un camino que posibilita la disminución de la brecha de desigualdad y la conformación de entornos que rompan con las condiciones de marginalidad y precariedad de la población indígena; instaurando de esta manera sociedades democráticas.

La educación no solo debe mantenerse gratuita sino que debe partir del principio de interculturalidad, entendiendo este concepto como «una propuesta educativa, social y ética que está al servicio de la inclusión y del reconocimiento de las distintas



identidades existentes». La interculturalidad es base de la democracia, pues fomenta el respeto a la diversidad y a las prácticas de una ciudadanía reflexiva (Leiva, 2019: 1). La educación intercultural se sustenta en cuatro pilares que son «el reconocimiento de la diferencia como valor en la sociedad y en la escuela; el impulso educativo a las interacciones entre estudiantes diversos; las mismas o equivalentes oportunidades de crecimiento educativo, social, emocional y cultural en la escuela; [y la valoración de] la identidad de los estudiantes de forma respetuosa y democrática» (Leiva, 2019: 4).

Las políticas educativas establecidas durante el sexenio anterior no lograron atenuar la desigualdad existente en las primarias indígenas. Reivindican la educación inclusiva e intercultural, pero omitieron aspectos situacionales como la pobreza, la precariedad y demás aspectos que son determinantes para instaurar una educación de calidad. Las escuelas primarias indígenas de San Quintín presentan una diversidad de lenguas y culturas originarias que rompe con la concepción equivocada de la escuela homogénea. Dicha pluralidad se genera en contextos insuficientes de infraestructura, mobiliario precario, falta de materiales pedagógicos y deportivos que dificultan que dichas escuelas alcancen los estándares de calidad que imponen las instituciones evaluadoras.

De acuerdo con la Unesco, una escuela de calidad es aquella que logra generar una educación para la vida, tomando como ejes rectores el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Unesco, 2016). Consolidar una educación de calidad es una demanda global; de tal manera que la comunidad internacional puntualiza que la educación es «un medio indispensable para que las personas desarrollen su capacidad. [...] Se reitera que la educación no es solo un fin en sí misma, sino también un medio para la consecución de una amplia agenda mundial para el desarrollo» (Unesco, 2015: 2). Estos son los fundamentos que ayudarán a consolidar las prácticas democráticas en el País.

El tema de la educación es un análisis de largo alcance, profundas reflexiones y de la elaboración de estrategias que permitan encontrar el camino necesario para brindar una educación adecuada y conveniente para cada individuo y para la sociedad. A través de este trabajo se puede vislumbrar que el sexenio actual no ahonda (hasta ahora) en una propuesta que considere las condiciones particulares de las escuelas primarias indígenas. Sin embargo, hay aspectos que pueden impulsar la creación de una política educativa que se centre en las problemáticas de estas escuelas.

Es una realidad, que el Estado no ha logrado resarcir la deuda ancestral que tiene con los pueblos indígenas y con los sectores más pobres del País. Cecilia Simón Rueda se pregunta ¿por qué es un reto de gran envergadura impartir una enseñanza de calidad para todos y todas?, a lo cual responde: «porque nuestros sistemas educativos a su origen no fueron creados con esta lógica y todavía hoy en muchos Países siguen siendo sistemas educativos excluyentes y de baja calidad para muchos alumnos y alumnas» (Simón, 2000: min.3:40).

Visualizar a la población indígena como sujetos de derecho público es una reivindicación central, pero que debe materializarse en políticas que permitan una movilización en la estratificación social de este sector. Sin lugar a dudas, la defensa de



los derechos indígenas en América Latina, permitirá la consolidación de otros alcances en México. La existencia de decretos internacionales como el *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales* (1989) y la *Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (2007); acuerdos como la *Cumbre para la tierra* (Río de Janeiro, 1992), la *Conferencia mundial de derechos humanos* (Viena, 1993), la *Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo* (El Cairo, 1994) y la *Cuarta conferencia mundial de la mujer* (Beijing, 1995) han sido acciones fundamental en los alcances locales, pues estos pugnan por la garantía de los derechos de las niñas y los niños indígenas (Cepal, 2014). La promulgación de estos, «han representado un antes y un después en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, reconociendo la dignidad inherente y la contribución única de estos al desarrollo y la pluralidad de la sociedad» (Cepal, 2014: 15).

La implementación de programas sociales es un aspecto que resarce (en cierta medida) las problemáticas inmediatas básicas de los niños y niñas indígenas. A esto se le debe sumar la flexibilización del currículo que valla acorde con las demandas y necesidades de la región. Un cambio que se debe observar es la colocación de las «niñas, niños y jóvenes al centro». Dicha perspectiva implica una estrategia de apoyo distinta. La concepción de «escuela al centro» (aplicada durante el sexenio peñista) requiere de la gestión y trabajo de los directores de cada institución, buscando distribuir y administrar de la mejor manera los recursos obtenidos para que lleguen al mayor número de alumnos. En cambio, la concepción de «niñas, niños y jóvenes al centro», elimina al intermediario, generando que el apoyo no dependa de la gestión eficaz de la autoridad en turno. Dicha propuesta se realizará con acciones alimentarias dirigidas a alumnas y alumnos clasificados con alto grado de marginación, a través de la estrategia nacional de atención a la primera infancia.

Otra iniciativa importante para mejorar la educación en las primarias indígenas es regionalizar y contextualizar los aprendizajes. A pesar de que en el proyecto peñista se establece que el trabajo escolar sería una acción vinculada con autoridades, maestros, padres de familia, estudiantes y sociedad en general; lo cierto, es que no se plantearon mecanismos que permitieran este tipo de trabajo conjunto y organizado. En cuanto al proyecto del gobierno actual, se puede vislumbrar una intención de trabajo colaborativo, estableciendo dinámicas y elementos de planeación conjunta, a través de la realización de diagnósticos resultados de mesas de trabajo en las que participen supervisores, directores, maestros y padres de familia. Sin embargo, para que dicho ejercicio tenga una injerencia real es imprescindible que se parta de un ejercicio democrático participativo y no únicamente de un proceso democrático refrendario; es decir, que haya una discusión efectiva y no que dichas mesas de trabajo se conviertan en ámbitos de aprobación de planteamientos preestablecidos. Es importante que estos procesos se vayan realizando e instaurando en la vida cotidiana de las escuelas, a través de la participación veraz de los padres, maestros, directores y de la sociedad civil local.



Referencias bibliográficas / References

- Abarca G., *Educación intercultural bilingüe: educación y diversidad*, «Apuntes. Educación y Desarrollo post-2015», n.19, Unesco, 2015, pp.1-8.
- Alejos E.I., *La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo*, «Revista Mexicana de Investigación Educativa», 18, 2013, pp.1189-1211.
- Arancibia Tapia L., *Presentación*, en Bruni Celli J. et al., *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe*, Federación internacional de fe y alegría, Madrid, 2008, pp.4-6.
- Arancibia V., Herrera P., Strasser K., *Manual de psicología educacional*, Universidad católica de Chile, Santiago de Chile, 2007.
- Astorga A. et al., *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Unesco, Santiago de Chile, 2007.
- Azamar Alonso A., *El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro*, «Rastros Rostros», 17, 2015, pp.127-141.
- Boltvinik J., *Florecimiento humano, pobreza y política de población. La necesidad de ampliar la mirada*, «Demos», 16, 2003, pp.6-8.
- Bonfil Batalla G., *México profundo. Una civilización negada*, Grijalbo, Distrito federal, México, 1994.
- Bulmaro Vásquez R., *Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca (México)*, «Revista Educación y Ciudad», *Rutas posibles en la producción de saber y conocimiento: apuestas de ciudad y región*, n.29, 2015, pp.71-78.
- Calderón M.A., *Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940*, «Relaciones», 106, 2006, pp.16-56.
- Comisión económica para América Latina, Cepal, *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*, Cepal, Santiago de Chile, Chile, 2014.
- Congreso de la unión, *Ley general de educación*, Cámara de diputados del H. congreso de la Unión, Ciudad de México, 30 de septiembre de 2019.
- Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social, Coneval, *Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza*, Serie 2008-2018, Coneval, Cdmx, México, 2019.
- Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social, Coneval, *La pobreza en la población indígena de México, 2008-2018*, Coneval, Cdmx, México, 2019^a.
- Coordinación estatal de educación indígena, Ceei, *Base de datos primaria indígena inicio de ciclo escolar 2016-2017*, 2016.
- Córdova A. et al., *Proyecto alternativo de nación. 10 puntos para lograr el renacimiento de México*, 2010, en <http://em.fis.unam.mx/public/mochan/proyectoAlternativoDeNacion20101231.pdf>, consultado el 20 de octubre de 2019.



- del Castillo G., *Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza*, «Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación», 4, 2012, pp.637-652.
- Delors J., *Los cuatro pilares de la educación*, en *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI*, Santillana/Unesco, Madrid, 1996, pp.91-103.
- Diario oficial de la federación, Dof, 15/05/2019^a, *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30, 31 y 73 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*, en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Diario oficial de la federación, Dof, 30/09/2019^b, *Ley general de educación*, en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_3000919.pdf, consultado el 10 de abril de 2020.
- Echeita G., *Presentación del curso*, «Educación de calidad para todos: equidad, inclusión y atención a la diversidad», 2020, en <https://courses.edx.org/courses/course-v1:uamx+equidad801x+2T2019/courseware/a7e35f8b62c34c999601d8a6bdea02b/839d3df5425c4bd190dd2927cac83c89/?child=last>, consultado el 09 de abril de 2020.
- Freire P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Distrito Federal, México, 1999.
- García Canclini N., *Conferencia: hibridaciones subversivas. Culturas y sistemas de signos en las dinámicas contemporáneas*, Museo del palacio de bellas artes, Distrito federal, México, 2016, en <https://www.youtube.com/watch?v=pADTI5-YGGc>, consultado el 9 de abril de 2020.
- Gentili P., *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*, Homo Sapiens, Rosario, Argentina, 2007.
- Gobierno de México, *Boletín No.149 Atiende Inea con estrategias específicas alfabetización en el país*, 2019, en <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-149-atiende-inea-con-estrategias-especificas-alfabetizacion-en-el-pais?idiom=es>, consultado el 07 de abril de 2020.
- González L., *El arte de la macrohistoria*, en Vargas Cruz J.M., *Desarrollo regional y microhistoria*, Secretaría de educación pública, Universidad pedagógica nacional Hidalgo, Hidalgo, México, 2006.
- Hamel R.E., *Indigenous Language Policy and Education in Mexico*, en May S., Hornberger N. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Springer, New York, United States, 2008.
- Heller A., *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, España, 1987.
- Instituto nacional de lenguas indígenas, Inli, *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, 2008-2012. Pinali*, Inli, Distrito federal, México, 2009.
- Instituto nacional de los pueblos indígenas, Inpi, *Programa nacional de los pueblos indígenas 2018-2024*, 2019, en <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/423227/programa-nacional-de-los-pueblos-indigenas-2018-2024.pdf>, consultado el 20 de octubre de 2019.



- Instituto nacional para la evaluación de la educación, Inee, *Panorama educativo de la población indígena 2015*, Unicef, Inee, Distrito federal, México, 2016.
- Instituto nacional para la evaluación de la educación, Inee, *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes*, Inee, Ciudad de México, 2018.
- Instituto nacional para la evaluación en la educación, Inee, *Políticas para mejorar la educación indígena en México*, Inee, Cdmx, México, 2018.
- Instituto nacional de estadística y geografía, Inegi, *Analfabetismo*, 2015, en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>, consultado el 07 de abril de 2020.
- Jiménez Naranjo Y., Mendoza Zuany R.G., *La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa*, «LiminaR. Estudios Sociales y Humanos», XIV, 2015, pp.60-72.
- Leiva J., *La educación intercultural como propuesta educativa democrática e inclusiva*, «Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga», 2019, pp.1-10.
- Martínez Bordón A., Navarro Arredondo A., *La reforma educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, Ciudad de México, México, 2018.
- Martínez Buenabad E., *La educación intercultural y bilingüe (Eib) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?*, «Relaciones», 141, 2015, pp.103-131.
- Navarrete F., *Pueblos indígenas de México*, Ediciones Castillo, Distrito federal, México, 2010.
- Noriega M., *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México 1982-1994*, Plaza y Valdés, D.F., México, 2004.
- Oxfam, *El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad*, Oxford, Reino Unido, 2019.
- Quintanilla S., *La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940*, Diccionario de historia de la educación en México, 2002, en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm, consultado el 01 de abril de 2020.
- Salgado R., *El analfabetismo en México 1895 al año 2000*, «Portal Político del Ciudadano», 2010, en <http://www.inep.org/biblioteca/17-mexico-social/4-el-analfabetismo-en-mexico-1895-al-ano-2000>, consultado el 7 de abril de 2020.
- Salvat J., *Historia de México*, Tomo 11, Salvat mexicana de ediciones, México, 1978.
- Secretaría de desarrollo social, Sedesol, *Programa de desarrollo regional. Región San Quintín*, 2007, en http://imipens.org/imip_files/pdr-sanquintin.pdf, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de desarrollo social, Sedesol, *Resumen municipal. Municipio de Ensenada*, «Catálogo de Localidades», 2010, en <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=02&mun=001>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *¿Qué es el Pnd?*, 2019^b, en <https://www.planeandojuntos.gob.mx/#foros>, consultado el 20 de octubre de 2019.



- Secretaría de Educación Pública, Sep, *Aprendizaje clave para la educación integral. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y lenguaje y comunicación*, Sep, Ciudad de México, 2017.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Boletín n.25. La nueva escuela mexicana requiere una reingeniería administrativa del sector educativo nacional. Emb*, 23 de febrero de 2019^c, en <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-25-la-nueva-escuela-mexicana-requiere-una-reingenieria-administrativa-del-sector-educativo-nacional-emb?idiom=es>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Boletín n.28. Nuevo marco constitucional en materia educativa, inicio para una nueva escuela mexicana: Esteban Moctezuma*, 28 de febrero de 2019^d, en <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-28-nuevo-marco-constitucional-en-materia-educativa-inicio-para-una-nueva-escuela-mexicana-esteban-moctezuma?idiom=es>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Comunicado 312. Impulsará el próximo gobierno calidad y respeto a regiones y culturas en tema educativo: Esteban Moctezuma Barragán*, 28 de noviembre de 2018, en <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-312-impulsara-el-proximo-gobierno-calidad-y-respeto-a-regiones-y-culturas-en-tema-educativo-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Evaluación nacional del logro académico en centros escolares. Informes de resultados 2013, 2014*, en http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/base_de_datos_completa_2013/, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Modelo educativo. Nueva escuela mexicana*, Sep, Ciudad de México, 11 de mayo de 2019^e.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Programa escuelas de tiempo completo*, 2019^a, en <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/proetc>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Programa para la modernización de la educación indígena. Baja California, 1990-1994*, Sep, Distrito federal, México, 1991.
- Secretaría de fomento agropecuario, Sefoa, *Panorama general de «zona San Quintín», Baja California, 2015*, Gobierno del Estado, Baja California, México, 2015.
- Simón C., *Presentación del curso*, «Educación de calidad para todos: equidad, inclusión y atención a la diversidad», 2020, en <https://courses.edx.org/courses/course-v1:uamx+equidad801x+2t2019/courseware/a7e35f8b62c34c999601d8a6bdea02b/839d3df5425c4bd190dd2927cac83c89/?child=last>, consultado el 09 de abril de 2020.
- Soriano M., *Jornaleros agrícolas del Valle de San Quintín, Baja California, México*, «Iberoamérica Social», 2017, en <https://iberoamericasocial.com/jornaleros-agricolas-del-valle-san-quintin-baja-california-mexico/>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Sosa R., *Hacia la defensa y transformación democrática de la educación pública en México*, 2007, en file:///C:/Users/F/Downloads/defensa_transformacion_educacion_publica_mexico_sosa.pdf, consultado el 13 de marzo de 2020.
- Taberner J., *Sociología y educación*, Tecnos, Madrid, 2008.
- Tinajero G. et al., *Estudio sobre las condiciones para la enseñanza y aprendizaje de las escuelas de tiempo completo modalidad indígena de Baja California. Informe*



- técnico zona escolar 713, Instituto de investigación y desarrollo educativo, Universidad autónoma de Baja California, Ensenada, México, 2017.
- Tinajero G., *Entrevista con el maestro mixteco*, 7 de noviembre de 1992.
- Tinajero G., *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*, Universidad autónoma de Baja California, Baja California, México, 2007.
- Unesco, *El desarrollo sostenible comienza por la educación*, Paris, 2014.
- Unesco, *La conceptualización de la Unesco sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa*, 2016, en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/cops/pages_documents/resource_packages/ttcd/sitemap/resources/1_1_3_p_spa.pdf, consultado el 14 de marzo de 2020.
- Uribe M.L., *La vida cotidiana como espacio de construcción social*, «Procesos Históricos», 25, 2014, pp.100-113.
- Velasco Ortiz L., *Estudiar la migración indígena. Itinerarios de vida de trabajadores agrícolas en el Noroeste mexicano*, «Economía, Sociedad y Territorio», XIV, 2014, pp.715-743.

Recibido: 17/01/2020

Aceptado: 15/04/2020





Produzione orticola ed esperienza sociale tra i mebengokré dell'Amazzonia brasiliana

Paride Bollettin*

Abstract

The Author describes the horticultural practices of the mebengokré, an Amerindian people of central Brazil (Pará), with reference to the choice of place, sowing, harvesting, but also to the symbolic aspects and social experience. The hypothesis is that the introduction of new crops and their subsequent circulation contribute to producing not only food, but also properly mebengokré people.

Keywords: horticulture, native american, Amazon, corporeality, circulation

El Autor describe las prácticas hortícolas del mebengokré, un pueblo amerindio del centro de Brasil (Pará), con referencia a la elección del lugar, la siembra, la cosecha, pero también a los aspectos simbólicos y la experiencia social. La hipótesis es que la introducción de nuevos cultivos y su posterior circulación contribuyen a la producción no solo de alimentos, sino también de personas propiamente mebengokré.

Palabras clave: horticultura, nativos americanos, Amazonia, corporalidad, circulación

L'Autore descrive le pratiche orticole dei mebengokré, un popolo amerindio del Brasile centrale (Pará), con riferimento alla scelta del luogo, alla semina, alla raccolta, ma anche agli aspetti simbolici e della esperienza sociale. L'ipotesi è che l'introduzione di nuove coltivazioni e la loro successiva circolazione contribuiscano a produrre non solo alimenti, ma anche persone propiamente mebengokré.

Parole chiave: orticultura, amerindi, Amazzonia, corporalità, circolazione

Introduzione

Il rapido aumento della degradazione e distruzione delle foreste tropicali in diverse aree del pianeta ha generato un forte interesse per lo studio di forme alternative di gestione ambientale, meno invasive e più rispettose delle specificità locali.

Numerosi studi hanno analizzato i problemi derivati dalla omogeneizzazione delle produzioni agricole e della riduzione della biodiversità. Nello stesso tempo è stata enfatizzata l'importanza di stringere alleanze con le popolazioni native per la valorizzazione delle loro conoscenze come soluzioni alternative per la conservazione dell'ambiente e della sua biodiversità. Anche in Amazzonia queste tematiche sono parte di un ampio dibattito (Carneiro da Cunha e Almeida, 2000; Gibson, McKean e Ostrom,

* University of Durham (Regno Unito) e Universidade federal da Bahia, Salvador (Brasile); e-mail: paride_bollettin@msn.com.



2000; Schwartzman e Zimmermann, 2005; Posey e Balick, 2006; Emperaire *et al.*, 2010; Lemos, 2019; Pardini 2020).

Nel Brasile centrale tale aspirazione è ulteriormente complicata dalla realizzazione di mega-progetti *di sviluppo*, come è il caso della diga idroelettrica di Belo Monte costruita sul fiume Xingu, nello Stato del Pará (Pacheco de Oliveira e Cohn, 2014; Athayde, 2014). La costruzione di questa diga, a causa degli impatti sugli ecosistemi rivieraschi, ha avuto rilevanti conseguenze per le popolazioni locali circa le possibilità di mantenere le loro pratiche orticole e causando così una diminuzione delle varietà botaniche coltivate (Silva e Lucas, 2019). Tale panorama non riguarda solo il fiume Xingu, ma anche altri corsi d'acqua come il fiume Madeira (Herrera e Cavalcante, 2017) e, potenzialmente, i maggiori bacini fluviali della regione (Fearnside, 2019). Si comprende quindi la rilevanza di studiare le pratiche orticole delle popolazioni locali alla luce di questi interventi che, direttamente o indirettamente, modificano gli ecosistemi regionali.

La presenza di popolazioni indigene nella foresta dell'Amazzonia ha una lunga storia e che ha prodotto un paesaggio antropogenico, però non invasivo della biodiversità. Il miglioramento della fertilità del suolo degli orti, attraverso l'uso di piante e insetti, si è dimostrato una strategia valida e di lungo respiro nella gestione della foresta (Elevitch, 2004; Fausto e Neves, 2018). Tale gestione sistemica dell'ambiente è orientata ad un aumento della biodiversità e non solo della produzione, come dimostrato dal perdurare nel tempo di questi orti (van Vliet *et al.*, 2013). È possibile inoltre osservare una correlazione storica tra l'uso agricolo e orto-forestale del territorio e i processi migratori delle popolazioni precolombiane (Blench, 2012). Si tratta per l'appunto di pratiche strettamente legate sia alla produzione alimentare che all'esperienza socio-territoriale delle popolazioni locali. L'obiettivo di questa analisi è appunto quello di cercare di evidenziarne il valore, tanto per il sostentamento quanto per l'esperienza di costruzione della socialità collettiva.

Questo saggio si concentra sulla popolazione mebengokré, che vive nel Brasile centrale, con l'intento di descrivere i modi in cui realizza e racconta la sua orticoltura. Il punto di partenza sono gli orti intesi come parte inscindibile di paesaggio naturale e sociale senza tralasciare di considerare i processi di disboscamento e di semina nei nuovi orti e le strategie orientate ad un'espansione delle varietà coltivate. L'osservazione sul campo dimostra come gli orti vengano lavorati per produrre non solo alimenti, ma anche *persone nuove*, provvedendo cioè tanto alle necessità alimentari, quanto alla elaborazione di valori simbolici e relazionali condivisi.

Le riflessioni qui riportate si basano su alcune visite alla comunità mebengokré, conosciuta anche come kayapó, della terra indigena Trincheira-Bacajá; la prima visita risale al 2005 e l'ultima al gennaio 2020.

Questa terra indigena costituisce la frazione più settentrionale del mosaico di terre indigene in cui abita questo popolo ed ha un'estensione di 1.650.000 ettari tra i municipi di Altamira, São Felix do Xingu, Senador José Porfirio e Anapu nello Stato brasiliano del Pará. La popolazione all'inizio del 2020 era distribuita in diciotto villaggi, la maggior parte dei quali si è costituita negli ultimi quindici anni.



Nel 2005, quando è stata realizzata la prima visita alla terra indigena, si contavano appena tre villaggi. Questi processi di frazionamento e divisione sono un tratto caratteristico dei gruppi mebengokré e sono stati descritti in diversi lavori antropologici (Bamberg, 1967; Turner, 1979; Fisher, 1991; Verswijver, 1992; Cohn, 2006; Bollettin, 2019). L'aumento del numero di villaggi è accompagnato da una significativa crescita demografica dopo la riduzione, stimata del 90% da Fisher (1991), causata da malattie dovute al “contatto” con società allogene.

Negli ultimi quindici anni la popolazione complessiva è passata da circa 500 a più di 2.000 persone. Questa crescita demografica determina anche una più alta pressione sull'uso del suolo; ad esempio con un aumento delle aree dedicate all'orticoltura. Nelle zone limitrofe a ogni villaggio, infatti, è possibile incontrare aree dedicate a questo fine, con la conseguenza che la dispersione residenziale è associata a una proliferazione di queste ultime. Tale aumento, sia numerico sia di estensione totale, tuttavia, non ha direttamente influenzato la maniera in cui i mebengokré realizzano tali pratiche agricole.

Le riflessioni sono il frutto di un lavoro di ricerca realizzato assieme agli abitanti del villaggio di Mrōtidjam, il più densamente popolato dell'area e il più rilevante politicamente. Nel gennaio 2020 si contavano circa 300 persone con una significativa presenza di bambini (circa la metà). L'organizzazione sociale dei mebengokré di Mrōtidjam condivide alcuni tratti comuni con gli altri gruppi mebengokré: la tipica disposizione delle case attorno ad una piazza centrale, l'organizzazione delle famiglie in segmenti uxori-locali con le donne consanguinee che vivono lungo la stessa porzione del cerchio, la marcata enfasi sulla vita rituale, etc. Tali caratteristiche sono state ampiamente descritte da numerosi lavori etnografici quali quelli di Vidal (1977), Fisher (1991, 2000), Turner (1991), Giannini (1991), Coelho de Souza (2002), Gordon (2006), Cohn (2006, 2008). È tuttavia importante anticipare che per il popolo mebengokré l'organizzazione sociale, legata alle attività rituali, è strettamente correlata con le attività produttive. Queste ultime non solo permettono il reperimento degli alimenti necessari, ma azionano anche “gruppi di lavoro” che, successivamente, interverranno nei rituali, nella vita politica e in altre dimensioni della socialità mebengokré. La produzione e il consumo degli alimenti, e di seguito vedremo specificatamente quelli risultanti dai lavori orticoli, sono infatti associati alla continua riaffermazione di reti sociali che coinvolgono gli individui attraverso la condivisione degli alimenti e la loro circolazione.

Fin dalla mia prima permanenza nell'area, nel 2005, le pratiche orticole sono emerse come una delle attività più importanti a cui uomini e donne dedicavano una parte rilevante del loro tempo, e a cui si riferivano in buona parte dei loro discorsi. Costanti inviti a visitare questi orti e ad aiutare nei relativi lavori sono molto spesso raccontati nelle etnografie (Fisher, 1991; Cohn, 2006; Lea, 2012; Bollettin, 2019). La frequenza di queste descrizioni etnografiche, oltre a rendere evidente come le pratiche orticole occupino una parte cospicua del tempo, evidenzia come gli orti siano anche uno spazio di socializzazione in cui si intessono relazioni e si familiarizza.



La raccolta dei dati è stata realizzata in stretta collaborazione con i mebengokré, configurando quella che si può definire una ricerca collaborativa.

Ogni qualvolta ci si recava negli orti, durante la semina o la raccolta, i mebengokré erano pronti a spiegare in dettaglio le loro attività pratiche: come avessero appreso tecniche specifiche; le varietà botaniche presenti; come vi fossero giunte; le relazioni tra le diverse specie coltivate o spontanee.

Il loro interesse ha così permesso un coinvolgimento diretto e continuato. Nonostante non abbia realizzato interviste formali, i nostri dialoghi frequenti e prolungati nel corso degli anni hanno reso possibile una familiarizzazione con pratiche e conoscenze dell'orticoltura mebengokré.

La visita a questi orti permette di osservare le varietà coltivate, di mappare l'organizzazione spaziale delle coltivazioni, di ricevere le istruzioni su quali siano i modi migliori per il loro sviluppo e per ascoltare le spiegazioni sull'origine delle piante. Queste visite permettono inoltre di osservare l'organizzazione sociale del lavoro orticolo, un elemento di grande significato soprattutto per ciò che riguarda le differenze tra gli orti familiari e quelli dei capi.

Il lavoro negli orti implica una serie di attività diverse come il debbio a fuoco corrente per il miglioramento/concimazione dei terreni, il piantare, il raccogliere e il condividere la produzione. Queste attività coinvolgono un largo numero di persone, uomini, donne e bambini, così che l'orticoltura può essere considerata una pratica che mobilita intere collettività più che singoli individui (Fisher, 1991).

Tali collettivi seguono la stagionalità della foresta amazzonica, con una stagione secca da giugno a novembre, periodo in cui i mebengokré tagliano la foresta e lasciano i tronchi a seccare. In ottobre e novembre questi tronchi, uniti ad altre biomasse presenti sul terreno come erba, stocchi, paglia, etc., vengono bruciati e segue la semina. La stagione delle piogge, da dicembre a maggio, offre il necessario nutrimento per la crescita delle coltivazioni. I mebengokré ogni tre o quattro anni abbandonano i loro orti e ne aprono di nuovi in altre località. Questa temporalità è bilanciata dalla permanenza dei *vecchi orti*, *puru tum*, che continuano a offrire alimenti anche dopo il loro abbandono.

1. Gli orti come paesaggio

La classificazione del paesaggio è frequentemente associata a tali orti abbandonati e dismessi. È frequente, durante gli spostamenti in canoa lungo i corsi d'acqua della zona, o lungo i sentieri che attraversano la foresta, ascoltare racconti su vecchi orti appartenenti alla tale o tal'altra persona. Alcuni orti, però, possono appartenere a persone genericamente indicate, senza specificazione alcuna. Comunque sia, è possibile riconoscere la funzione degli orti nella costruzione di un paesaggio sociale e in cui molti luoghi ricevono il loro nome proprio da tali orti: ad esempio *Ikiebepuru*, *orto dall'altra parte*, o *Purukokei*, *orto deserto* (Bollettin, 2015).



La presenza degli orti antichi, nella memoria mebengokré, svolge la funzione di «riportare la persona [...] nel contesto primario del suo coinvolgimento in un ambiente» (Ingold, 2019: 65). L'identificazione di tali luoghi permette cioè di riaffermare il coinvolgimento diretto nell'esperienza dell'ambiente, tracciando memorie storiche e sociali, situando l'individuo nella rete di relazioni con gli altri esseri che abitano quello stesso ambiente e riaffermando i legami sociali che ne permettono l'esperienza. Quindi, il paesaggio prodotto dagli orti non è più solo un riconoscimento delle sue caratteristiche antropiche (gli orti sono stati prodotti dagli antenati), ma riflette la sua dimensione risultante da pratiche sociali specifiche che l'hanno trasformato. Non più, dunque, solo ambiente naturale (Turri, 2008). Il mappare il territorio attraverso la presenza dei *puru tum* permette, per l'appunto, di esplicitare l'arena di relazioni sociali i cui significati emergono nell'incontro di esperienze individuali e collettive ed eventi presenti e passati.

Anche le storie degli spostamenti più o meno recenti all'interno dell'area indigena si basano sull'apertura di nuovi orti, come nel caso della fondazione, nel 2004, del villaggio di Mrōtidjam, descritta da Bepkatenti, il promotore della sua costituzione, da me intervistato.

Anticamente qui c'era la stazione di controllo dei limiti dell'area [indigena]. Le persone dimenticano che era stato deciso che io venissi qui, ci restassi un po' e poi tornassi indietro. Abbiamo fatto la riunione e abbiamo deciso: «Io andrò lì, aprirò un nuovo orto e poi tornerò». Qualcuno è venuto con me, mi hanno aiutato a fare l'orto. Ma le persone si sono dimenticate e mi hanno chiesto di tornare. Io ho deciso di restare qui. Non mi piace litigare. Quindi sono rimasto. Dieci, venti, trenta giorni dopo altre persone hanno cominciato ad arrivare. Noi stavamo qui a fare l'orto. Allora le persone hanno cominciato ad arrivare, sempre più. Io chiesi loro se erano venute per restare e loro risposero di sì. Così decidemmo di fare un orto più grande (Bepkatenti, 2005).

Questa storia, narratami nel 2005, un anno dopo la fondazione del villaggio, descrive la stretta relazione tra questa e i processi di realizzazione di un nuovo orto, che appare essere il punto centrale nella fissazione dell'abitato.

Nelle parole di Bepkatenti l'orto è il villaggio, perché esso offre risorse ai suoi abitanti, ma anche perché produce le relazioni sociali necessarie a organizzarlo. In questo senso è significativo che nel corso degli anni l'aumento demografico, sia per la nascita di nuovi membri sia per l'immigrazione da altri villaggi, e conseguentemente di influenza politica, venisse espresso nei termini di un aumento degli orti attorno al villaggio. A dicembre 2019, in occasione della realizzazione di un rituale di nomina, momento che riunisce individui dispersi in vari villaggi, incontrai alcuni mebengokré che avevano appena formato un nuovo villaggio, migrando da Mrōtidjam. Anche loro utilizzarono il racconto dell'apertura dei loro nuovi orti per enfatizzare la stabilità del nuovo insediamento.

La classificazione dei luoghi, comunque, non richiama solo la memoria degli orti antichi, ma anche altri tipi di usi: ad esempio il luogo dove morì un antico capo è ricordato con le sue gesta oppure incisioni rupestri su alcune pietre che emergono



dall'acqua nel periodo della secca sono utilizzate per definire una determinata ansa del fiume.

I mebengokré conoscono differenti tipologie di risorse forestali spontanee (De Robert *et al.*, 2012). Nella loro azione di coltivatori e di valorizzatori della foresta mettono in atto un'azione combinata di gestione delle specie spontanee associata a quella di piante coltivate; ciò ha come conseguenza l'aumento delle varietà botaniche presenti e fruibili, tanto in occasione di spedizioni di caccia quanto negli spostamenti nella foresta. Si tratta di quelle che sono state descritte come *nicchie ecologiche* con le quali, appunto, i mebengokré classificano il territorio attorno al villaggio (Posey, 1987; Giannini, 1991). Le citate *nicchie ecologiche* sono inoltre strettamente associate ai *vecchi orti*: le une e gli altri continuano a produrre risorse anche per molti anni dopo il loro abbandono e possono inoltre offrire sostentamento agli animali e diventare siti importanti per le attività venatorie dato che esercitano sugli animali un forte richiamo (Balée, 1989; Fisher, 1991; Cohn, 2006; Bollettin, 2019; De Robert *et al.*, 2012). Così Karangré, uno degli anziani del villaggio, ha descritto un vecchio orto.

Mi piace andare a cacciare dove c'erano gli orti. Lì è facile prendere le prede [*mru*]. Gli animali vi si recano per mangiare e noi possiamo aspettarli e sparare loro (Karangré, 2011).

Nello stesso tempo, però, tali luoghi possono essere pericolosi, perché negli orti, vecchi e nuovi, è possibile incontrare gli spiriti delle persone morte, i *mekaron* (Vidal, 1977; Giannini, 1991; Cohn, 2006; Lea, 2012; Bollettin, 2014; 2019). Questi vogliono stare in compagnia dei vivi e cercano di incontrarli negli orti. Si tratta di incontri ritenuti pericolosi perché gli spiriti dei morti possono portare via i vivi, uccidendoli. Per evitare queste situazioni potenzialmente pericolose, le donne fumano spargendo il fumo in tutte le direzioni e sputano a terra e, soprattutto, evitano di recarvisi da sole.

Questi paesaggi descrivono un panorama, come rileva Posey (1997), in cui la separazione tra uno spazio *addomesticato* del villaggio e uno spazio *selvaggio* della foresta può essere diluito in una più fluida e dinamica ibridazione (Bollettin, 2015). In ogni caso la preminenza degli orti nella definizione del paesaggio, l'enfasi nei discorsi su di essi e la grande quantità di tempo speso a lavorarci contribuiscono a farne esperienze paradigmatiche per la comprensione della quotidianità mebengokré.

2. Avviare la coltivazione di un orto

La decisione di avviare un nuovo orto, *puru ny*, è strettamente collegata all'organizzazione del necessario lavoro maschile: abbattere gli alberi, bruciarli, seminare e piantare... Tutte queste azioni implicano parallelamente un supporto da parte degli altri membri del villaggio. Gli orti familiari contano infatti con la partecipazione di tutti gli uomini della stessa unità matrifocale (i mariti del gruppo di sorelle che vivono insieme, i loro fratelli, figli, etc.). Invece gli orti dei capi devono mobilitare i giovani non ancora sposati, *menoron*, e i gruppi politici degli stessi capi (Fisher, 1991).



La mobilitazione di diversi gruppi sociali risponde ad una specifica organizzazione sociale delle attività. Da un lato i nuclei familiari agiscono collettivamente con il fine di provvedere al proprio fabbisogno alimentare e di produrre varietà alimentari sempre più diversificate, come approfondirò in seguito. Da un altro lato, i capi coinvolgono i *menoron* in modo da poter disporre del maggior numero di collaboratori e poter così produrre la più grande quantità possibile di alimenti da distribuire all'interno del gruppo. Questa distribuzione coinvolge direttamente gli aiutanti, che ricevono alimenti per il loro contributo, e indirettamente tutta collettività del villaggio. Questo cibo viene appunto distribuito in occasioni rituali o quando una famiglia ne abbia bisogno. In tal modo la capacità di mobilitazione contribuisce a rafforzare il prestigio del capo, legittimandone il ruolo. Il riuscire a produrre un orto grande e florido, e successivamente redistribuire i frutti di questo, sono aspetti direttamente collegati al prestigio di cui godono (o possono godere) i capi, i *benadjure*.

Questa differenza si riflette nelle diverse dimensioni dei due tipi di orti. Ad esempio, Bepkatenti, uno dei capi di Mrötidjam, nel 2013 aprì un orto molto grande, circa 200 metri per 100 metri, con l'aiuto di un gran numero di persone. Kanoi, un anziano ma non riconosciuto come *benadjure*, quello stesso anno, aprì un orto più piccolo di circa 50 per 50 metri, con l'aiuto dei soli suoi figli.

Per altro verso, la possibilità di mobilitare più persone nelle attività legate all'orto costituisce una strategia di competizione politica. Nel 2014 il capo emergente Bepkamati fu capace di coinvolgere per la cura del proprio orto un numero elevato di giovani, nettamente superiore al gruppo raccolto intorno a Bepkatenti, con il risultato di incrementare il proprio prestigio politico all'interno del gruppo, come dimostrato dalla sua elezione in quello stesso anno a presidente dell'Associazione Bebô-Xikrin. Tutto questo evidenzia l'importanza delle pratiche orticole come strategia non solo alimentare, ma anche di coinvolgimento delle persone nelle questioni socio-politiche locali (Fisher, 1991; Verswijver, 1992; Bollettin, 2019).

Parallelamente, gli anziani utilizzano il lavoro orticolo come argomento per stimolare i più giovani a partecipare alla vita sociale del gruppo. Nel 2013, durante la riunione nella quale i mebengokré stavano discutendo l'elezione della direzione e le strategie politiche dell'Associazione Bebô-Xikrin, molti discorsi degli anziani vertevano proprio su questi aspetti.

Ai giovani piace solo danzare, per questo loro sono deboli. Non sono capaci di cacciare, di andare nella foresta, di fare una mazza, di aprire un orto. I vecchi devono insegnare loro come fare un orto. Quando gli anziani li invitano, i giovani devono andare negli orti. Questo villaggio è povero, non abbiamo nulla, perché non abbiamo orti. I giovani devono lavorare con gli anziani negli orti (Riunione dell'Associazione Bebô-Xikrin, 2013).

Simili esortazioni sono utilizzate per invitare i giovani a lavorare negli orti dei capi o in quelli delle loro famiglie. Nel contempo sono elementi che garantiscono i processi di socializzazione tra le generazioni del villaggio (Fisher, 1991; Cohn, 2006; Bollettin, 2019). Sembra cioè evidente che gli anziani si preoccupino per la produzione alimentare; da qui il richiamo ai giovani a partecipare attivamente ai lavori negli orti.



Tale preoccupazione è altresì collegata al mantenimento di specifiche forme di trasmissione dei saperi (il «dover insegnare») e di sostegno alla collaborazione intergenerazionale (il «lavorare con»). Gli orti, insomma, rispondono al doppio fine di produrre cibo e relazioni sociali. In questa direzione vanno anche i frequenti inviti rivolti agli etnografi a partecipare ai lavori negli orti.

L'apertura di un nuovo orto deve essere messa in relazione da un lato con le dinamiche sociali e dall'altro con la tipologia di foresta.

I mebengokrè ne classificano diverse: la *foresta chiusa*, con alberi grandi e perenni; la *foresta aperta*, con ampi spazi tra gli alberi; la *foresta di pietre*, quella senza alberi e piante; la *foresta d'acqua*, con il limitare e altre aree inondate in alcuni periodi dell'anno; la *foresta degli orti vecchi*. Ognuna di queste è associata a specifiche qualità del suolo e a particolari piante e animali che vi abitano (Fisher, 1991; Posey, 1997, 2002; Verswijver, 1992; De Robert *et al.*, 2012). Ad esempio i mebengokrè spiegano come la foresta chiusa, o fitta, sia preferita dal tapiro (*Tapirus sp.*), gli orti vecchi da animali di piccola taglia come l'aguti (*Dasyprocta sp.*), o le aree allagate dai macachi cappuccini (*Cebus sp.*).

Esplorando la foresta attorno al villaggio si comprende come diverse conoscenze siano utilizzate per decidere dove sia più appropriato aprire un nuovo orto. La classificazione del suolo avviene tenendo conto della presenza di pietre o sabbia (i terreni sabbiosi, i *puka tire*, sono i preferiti), del colore della terra (quella di colore rosso, la *puka kamere*, è considerata migliore), le varietà di alberi (si preferisce una scarsa presenza di grandi alberi) e così via. Nello stesso tempo i mebengokrè utilizzano anche altre strategie come specifiche canzoni o sostanze utilizzate per migliorare la produttività del suolo. Bepkro, uno degli sciamani, *wayangá*, di Mrõtídjám, ce lo racconta nel suo orto, mentre pianta assieme alla moglie alcune talee avvolte in larghe foglie.

Noi facciamo le droghe per l'orto, le mettiamo per terra con i semi e le talee. In questo modo crescono meglio. Solo gli anziani sanno come prepararle. Per questa ragione solo gli anziani hanno grandi orti. I giovani non sono capaci; loro devono aiutare gli anziani se vogliono imparare. Per questo li chiamiamo a lavorare negli orti. Solo così impareranno a farle e a riconoscere le piante utili (Bepkro, 2006).

Nella scelta del sito in cui avviare un nuovo orto vi sono alcuni aspetti considerati importanti quali, tra gli altri, la possibilità di realizzare associazioni tra i diversi vegetali e la presenza o l'assenza di alcune piante selvatiche, etc. Alcuni gruppi di mebengokrè bruciano parti di animali per rendere il terreno più fertile e migliorare così la sua produzione (Turner, 1967). Il fatto di riconoscere in determinate piante la capacità di agire su altre fa pensare a un processo di soggettivazione, ossia al riconoscimento della capacità di agire in maniera attiva su altri elementi con cui si entra in relazione, producendo una differenza in questi ultimi. Tale processo, tuttavia, non è così manifesto come invece avviene tra i popoli wayampi (Oliveira, 2012), ocaina e shipibo (Škrabáková, 2014), o anche in certi gruppi andini (Lema, 2014) e *mestizos* (Beyer, 2010).



Anche la distanza dell'orto dal villaggio, deterrente per le incursioni dei bambini, viene spesso enfatizzata nella scelta del luogo. Alcuni intervistati mettono in evidenza come i bambini possano facilmente arrivare ad un orto situato troppo vicino al villaggio, mangiandone i frutti anche prima della loro maturazione... Bepkatenti lo spiega in maniera chiara.

Noi facciamo gli orti molto lontano a causa dei bambini. Se fai un orto troppo vicino, loro ci vanno e mangiano tutto quello che trovano. Loro non aspettano che la madre glielo porti a casa. Dobbiamo proteggere gli orti per avere da mangiare. Se fai il tuo orto abbastanza lontano loro non ci arrivano e tu puoi portare a casa il cibo quando è pronto (Bepkatenti, 2011).

Questa spiegazione mi è stata data mentre Bepkatenti avviava un nuovo orto lungo il fiume, senza accessi da terra. Vi stava piantando alcune piante di banana (*Musa sp.*). I bambini a Mrōtidjam sono liberi di circolare nel villaggio, a differenza degli adulti, non essendo come questi ultimi sottoposti a specifiche regole di evitazione, ad esempio tra genero e suocero, che influiscono sulla loro possibilità di accedere liberamente ad ogni spazio domestico e pubblico. Inoltre i bambini ricevono cibo da ogni casa, il che permette loro di ottenere prodotti da diversi orti, in cui poi si recano durante le loro uscite collettive (Cohn, 2008).

La preoccupazione espressa da chi coltiva gli orti per le incursioni dei bambini è strettamente legata alla necessità di garantire una costante fonte di cibo nel corso dell'anno e di evitare periodi di carestia. Lo stesso obiettivo è raggiunto anche con un uso costante degli orti che, come detto, forniscono alimenti per molti anni, ben oltre il loro abbandono. Inoltre, qualora vi siano tensioni nel villaggio, gli orti, se non troppo lontani ma neanche troppo vicini, possono diventare un luogo in cui rifugiarsi (Fisher, 1991). Generalmente gli orti localizzati lungo le rive del fiume sono più lontani dal villaggio di quelli raggiungibili via terra. L'utilizzo delle canoe per andare all'orto può rendere più rapido il tragitto e quindi possibile una distanza maggiore.

Un altro fattore che determina la distanza dell'orto dal villaggio pare essere il trasporto della legna da ardere, un'attività realizzata dalle donne. In funzione anche di questa incombenza gli orti sono solitamente situati ad una distanza dal villaggio compresa tra i 10 e i 30 minuti di buon passo. La legna da ardere, infatti, è usata per la cottura degli alimenti nei focolai domestici. Le donne vi si recano a prenderla quasi ogni giorno, solitamente presso gli stessi orti perché lì esiste una scorta di legna già tagliata e secca, facilitando così il loro compito. Va da sé, quindi, che la distanza da considerare per l'apertura di un orto sia influenzata anche dalla possibilità di accesso quotidiano da parte delle donne.

3. La semina

Tra i mebengokré se avviare un orto è un'attività maschile, piantare e seminare è invece un'attività femminile.



Nel panorama mebengokré l'organizzazione spaziale degli orti presenta una grande varietà. In alcuni gruppi è stato rilevato un ordine circolare, con le patate dolci (*Ipomea batatas*) al centro, attorniate da altre coltivazioni (Posey, 1997, 2002; De Robert *et al.*, 2012). In altri, invece, è possibile osservare orti distinti sulla base del tipo di coltivazione (Hecht, 2003; Gordon, 2006; Cohn, 2006; Bollettin, 2019).

A Mrötidjam l'ordine circolare non sembra essere la regola e le diverse colture sono seminate o piantate in differenti settori degli orti, secondo le preferenze del singolo proprietario. Nel 2013 l'orto di Bepkatenti seguiva una disposizione circolare, con le patate dolci al centro e la manioca (*Manihot esculenta*) ai lati assieme ad altre piante da frutto. Quello stesso anno l'orto di Kanoi era invece suddiviso diametralmente in due sezioni, ognuna di esse rispettivamente di patate e di manioca. L'orto di Bepkro, diversamente, era organizzato in diversi spazi aperti ma separati da fasce di foresta con all'interno di ciascuno colture diverse. Comunque sia è possibile riconoscere come tutti gli orti siano organizzati seguendo una forma vagamente circolare, indipendentemente dalla disposizione delle piante. Queste usualmente non vengono mescolate e sono separate da barriere visibili o invisibili, siano separazioni fisiche effettive o sentieri che attraversano l'orto, dividendolo in settori.

La coesistenza di piante diverse pare rispondere alla necessità di evitare potenziali malattie e parassiti o le avverse condizioni meteorologiche e permettere di ottenere un raccolto per tutto l'anno (Fisher, 1991). I prodotti orticoli più apprezzati a Mrötidjam, tra gli altri, sono le patate dolci, la manioca, l'igname (*Dioscorea sp.*), la banana, il mais (*Zea mays*), la papaya (*Carica papaya*) e la zucca (*Cucurbita sp.*). Negli orti è anche possibile trovare piante non direttamente utilizzate a fini alimentari come l'urucum, annatto (*Bixa orellana*), utilizzato per le pitture corporali (Vidal, 1992; Bollettin, 2008).

Alcune coltivazioni, come quelle di patate dolci, vengono interrate prima di procedere a bruciare i resti della vegetazione. Ciò permette di nutrirsi durante i lavori agricoli (Fisher, 1991). In passato a Mrötidjam alcuni coltivatori hanno provato a piantare riso e altre varietà potenzialmente commerciabili, ma dato lo scarso rendimento vi è stato il loro abbandono.

In tutti gli orti si possono trovare diverse tipologie di ogni coltivazione e, in generale, i mebengokré le differenziano in funzione delle loro qualità fisiche, come il colore, la consistenza, il sapore, etc. A Mrötidjam, nel corso degli anni, ho compilato una lista di 15 varietà di patate dolci. Il nome generico del tubero è *jät* con il suffisso *ka'akati* se è bianca, o *kamrek* se è rossa, *nhere* se rotonda, e così via. Lo stesso principio di classificazione funziona anche per la manioca e altre produzioni. Ciò sembra evidenziare una logica delle *qualità sensibili*, ossia proprietà immediatamente percepite sensorialmente che permettono di rendere intelligibile l'esperienza attraverso la loro organizzazione per opposizioni (Levi-Strauss, 1964). Vale a dire che non vanno visti solo come beni alimentari, ma anche come strumenti per comprendere le modalità utilizzate dai mebengokré per organizzare la loro socialità.

Ogni orto ha i suoi propri prodotti specifici nelle più diverse tipologie, che alimentano una forte differenziazione tra i proprietari stessi. Girovagando tra i diversi orti, infatti, i mebengokré enumerano con enfasi le diversità di coltivazione e



specificano quali siano i prodotti orticoli che preferiscono: alcuni la manioca, altri le patate, e così via. Così facendo attuano una evidente diversificazione orticola anche per le varietà specifiche. Una diversità dovuta alle preferenze individuali dei proprietari, ma anche alle reti di circolazione degli ortaggi. Alcuni studi etnografici hanno infatti descritto tra i mebengokré di Moikarako ben 56 diversi tipi di manioca, 40 di igname e 19 di patate dolci negli orti del villaggio (De Robert *et al.*, 2012) e tra i mebengokré di Gorotire 21 di igname e 22 di patate dolci (Kerr, 1997). La varietà delle coltivazioni riflette dunque l'inserimento degli orticoltori nelle diverse reti sociali: quanto più queste saranno estese tanto maggiore sarà la varietà dei prodotti. Ne seguirà un conseguente e parallelo riconoscimento di un maggiore coinvolgimento nelle dinamiche sociali intra e inter-villaggi, come le reti di parentela, le competizioni politiche, gli eventi rituali, etc.

Nel contempo i processi di diversificazione dei prodotti orticoli sono utili per ridurre i possibili danni alla produzione derivanti da parassiti o da malattie, per estendere il periodo di raccolta e per soddisfare le preferenze degli agricoltori e dei consumatori. In forma generale si può osservare che nella produzione mebengokré di varietà di colture sembra vi siano due sistemi che paiono funzionare in modo parallelo.

Da un lato realizzano esperimenti per migliorare la quantità e la qualità degli *stock*. A volte piantano diversi tipi di ortaggi nella stessa buca, come spiega Ireton, moglie di Bepkro.

Noi mettiamo assieme le patate dolci grandi con quelle rosse. Loro sono parenti, *ōnbikwa*. Loro crescono insieme (Ireton, 2013).

Questa pratica, continua Ireton, offre la possibilità di migliorare il sapore di quelle grandi, usualmente descritte come non molto saporite, e le dimensioni di quelle rosse, usualmente non molto grandi. È difficile stimare l'estensione di questi esperimenti perché ogni donna prova diverse combinazioni e con differenti varietà di piante. Sembra non sia una pratica inusuale. Ireton, un'altra signora di Mrōtidjam, in un'altra occasione, nel 2008, stava per esempio ibridando tre diversi tipi di patate, mentre la sposa di Bepkatenti, nel 2019, mi ha descritto come stesse selezionando diversi tipi di manioca per mescolarli tra loro allorquando avrebbe iniziato a coltivare l'orto al termine della stagione delle piogge.

Le affermazioni sulla parentela tra le patate mostrano la presenza di alcune regole da seguire per condurre questi esperimenti. Non tutte le piante possono essere mescolate; lo possono essere solo quelle *ōnbikwa*, le *parenti*, ossia quelle che hanno una discendenza comune.

Un elemento che sembra rilevare il parallelismo con la promozione della socialità umana nella misura in cui questa è associata alla convivenza tra parenti in un processo di reciproca e continua *produzione* di persone. Il risultato non è quindi visto come la creazione di una nuova specie, ma come una trasformazione di quelle iniziali. Per altro verso questa classificazione apre la possibilità di una comparazione con la tassonomia botanica poiché anche questa riconosce *famiglie* di specie e gradi di prossimità, seppur con le ovvie differenze che varrebbe la pena approfondire in un altro momento (Ludwig e El-Hani, 2019).



Selezionano alcuni esemplari che piantano, mentre mangiano gli altri (Fisher, 1991; Machado e Eringhaus, 1991; De Robert *et al.*, 2012). Si tratta di modalità che sono frequentemente utilizzate anche da altre popolazioni amazzoniche, come descritto a proposito delle arachidi (*Arachis hypogaea*) tra i panará (Ewart, 2005). Ad esempio, il grano migliore è essiccato al sole e immagazzinato in cesti per essere seminato l'anno successivo; tra le piante di banana si selezionano le più grandi, etc. In questo modo, i mebengokré garantiscono la sostenibilità degli orti nel corso degli anni, la disponibilità alimentare immediata e cercano un costante miglioramento della produzione attraverso la selezione dei grani più grossi. Il risultato di queste pratiche è un aumento del numero di varietà presente negli orti, differenziandoli. Le successive selezioni nel corso degli anni portano infatti ad una progressiva diversificazione delle varietà, sia per la perdita di alcune sia per gli incroci tra sementi e talee selezionate.

Per altro verso, i mebengokré scambiano i prodotti orticoli in una vasta e densa rete socio-commerciale, che non è limitata al solo villaggio (Fisher, 1991, 2000; Machado, e Eringhaus, 1991; Kerr, 1997; Cohn, 2006; Gordon, 2006; De Robert *et al.*, 2012; Bollettin 2019). Irepron ricorda di alcune varietà di patate che ha ricevuto da sua sorella, che abita in un altro villaggio nella stessa terra indigena. Ireton racconta:

Mia madre mi ha dato queste varietà di manioca, poi ne ho avute altre dalle mie sorelle. Ora il mio orto è molto grande con molti tipi diversi di manioca. È bello, *mei*. Anch'io ne ho date alle mie sorelle. Alcuni parenti del Cateté [un'altra area indigena] mi hanno portato altri tipi di manioca. Sono molto buoni. La prossima volta che torni al villaggio portamene anche tu (Ireton, 2013).

Questa conversazione offre alcune indicazioni sui processi di circolazione di queste piante. Gli stock originali appartengono a gruppi familiari (madri e figlie; sorelle), ma la continua circolazione di nuove varietà (all'interno dell'area indigena e al suo esterno, non indigeni compresi) li incrementa costantemente.

Anche alcune storie di guerre passate enfatizzano i saccheggi degli orti altrui come parte di una strategia finalizzata all'appropriazione di nuove varietà (Fisher, 1991; Cohn, 2006; Bollettin, 2019). Nel 2012 a Moikarako, un villaggio mebengokré situato più a Sud, la *Prima fiera delle sementi tradizionali mebengokré* ha radunato più di 20 villaggi mebengokré per confrontarsi sull'importanza della conservazione della biodiversità. Nel 2016, la *Seconda fiera delle sementi tradizionali mebengokré* ha visto aumentare la partecipazione, ospitando rappresentanti di oltre 30 villaggi (Funai). Sono state occasioni per replicare, in un nuovo formato, il processo di circolazione delle varietà orticole. Con queste azioni i mebengokré mettono in atto un ininterrotto flusso di nuove varietà, tale da incrementare costantemente nuovi orti, più resistenti alle malattie, più produttivi, più grandi, più diversificati e più belli, *mei*.



4. Nhapok-ti, la stella che portò le piante commestibili

Il racconto su come l'umanità ottenne le piante commestibili aiuta a comprendere la logica di questo sistema di circolazione di varietà orticole. Riporto quanto Bepkro mi ha raccontato, in occasione di una delle mie prime visite a Mrötidjam.

Anticamente non c'erano alimenti [*kren*]. Le persone non avevano alimenti, le persone mangiavano solamente ciò che offriva la foresta [*bá*]. Un giorno uno di due ragazzi [*menoroñ*] che si trovavano nella Casa dei guerrieri [*ngab*] osservando le stelle così ha parlato: «Guarda quella stella, se fosse una donna [*menire*] vorrei sposarmela», e con la mano indicò una stella nel cielo. L'altro ragazzo allora gli rispose: «Se tu ti sposerai con quella, allora io mi sposerò con quell'altra», e indicò un'altra stella. Quella notte, quando il primo ragazzo stava dormendo, arrivò una donna a casa sua. Svegliò il ragazzo. Lui le domandò: «Chi sei? Io non ti conosco». Lei allora rispose: «Tu mi hai chiesto in moglie». Lui parlò: «Io non ti conosco». Lei rispose: «Io sono quella stella che tu hai chiesto in sposa, il mio nome è Nhapok-ti [Donna delle stelle]». I due si sdraiarono e conversarono fino all'alba. All'inizio del giorno il giovane nascose la donna dentro una *maracas* [*ngô kon*] affinché nessuno la vedesse. Quando andò a conversare con la madre lei gli chiese: «Con chi stavi parlando questa notte? Ho sentito una voce di donna». Il ragazzo rispose: «Con nessuno, io stavo da solo, ti sei sbagliata». Lui poi uscì a cacciare. La madre cercò di vedere chi fosse la donna, ma non la trovò. Il ragazzo tornò dalla caccia e fece uscire la donna dalla *maracas* perché stesse con lui. I due conversarono fino all'alba. Al mattino il ragazzo la nascose di nuovo dentro la *maraca*, affinché nessuno la vedesse. Un'altra volta la madre gli chiese: «Con chi stavi parlando?». Lui le rispose: «Io ero da solo. Non guardare dentro le mie cose perché vi ho sparso il veleno». Il ragazzo uscì a pescare. La madre si recò di nuovo a cercare la donna, aprì la *maraca* e la vide. Quando il ragazzo tornò dalla pesca si accorse che la madre aveva aperto la *maraca* e litigò con lei. La madre parlò: «Volevo solo vedere chi fosse quella donna. Lascia che dipinga il suo corpo e che le tagli i capelli». Lei dipinse il corpo della ragazza con genipa e annatto e tagliò i suoi capelli. Così la donna diventò bella [*mei*]. Prima era brutta, ma dopo che fu dipinta divenne bella. Il ragazzo la portò al centro del villaggio per farla conoscere a tutti. Tutto il popolo la conobbe. L'amico del ragazzo chiese: «Chi è la donna?». Il ragazzo rispose: «Lei è quella stella che avevo chiesto in moglie». Allora l'amico parlò: «Anch'io avevo chiesto ad una stella di sposarmi». Il ragazzo rispose: «Tu sei già sposato, io ero scapolo e non avevo una donna da sposare». Il ragazzo si sposò con Nhapok-ti. Lei allora si recò a mangiare il cibo della foresta. A lei non piacque e disse al ragazzo: «Non mi piace questo cibo. Domani andrò a prendere il cibo». Il giorno dopo portò il marito ad una sorgente e disse: «Io salirò in cielo [*koikwa*] a prendere il cibo. Tu devi restare qui ad aspettarmi fino al pomeriggio. Se non mi attenderai non tornerò mai più». Il ragazzo divenne triste e pianse di dolore. Lui aveva paura che lei non tornasse, ma prese lo stesso una foglia di palma e la abbassò sino a deporla al suolo. La donna salì sulla foglia e lui liberò la foglia. Nhapok-ti salì al cielo e il ragazzo restò ad aspettarla. Il tempo passò e il ragazzo divenne triste perché la donna non tornava. Lui stava già per andar via quando guardò in cielo, e vide la donna tornare con le piante. Lei portava patate [dolci], manioca, zucche, papaia e tante altre da piantare. I due trasportarono tutte le piante nella loro casa [*a-nhò-kikre*]. Là in casa insegnarono alla madre del ragazzo come preparare il cibo. Subito dopo portarono il cibo al centro del villaggio perché tutto il popolo potesse conoscerlo e assaggiarlo. Nhapok-ti insegnò al popolo come cucinare e mangiare il cibo. Il cibo piacque a tutti e Nhapok-ti insegnò al popolo come piantare, seminare, raccogliere e preparare i prodotti della terra. Fu così che il popolo imparò a piantare e da allora il popolo mangia ciò che coltiva (Bepkro, 2006).

Questa storia, di cui ho riportato una delle tante versioni, mi è stata successivamente narrata anche da altri membri della comunità nel corso degli anni e viene citata anche in



diversi lavori etnografici (Fisher, 1991; Cohn 2006). Evidenzia l'importanza di acquisire dall'esterno varietà di piante commestibili. Le loro origini sono messe in relazione con un *altro paradigmatico*, collocato nel cielo. La funzione fondante del racconto è ancor più enfatizzata dalla trasformazione pittorica del corpo di Nhapok-ti (identificata con il pianeta Venere nel cielo notturno) grazie all'intervento della madre del ragazzo.

Dipingendole il corpo e tagliandole i capelli, la donna opera una metamorfosi attraverso la quale la ragazza diviene una del gruppo, diviene *mei*, bella. Per essere capace di introdurre le piante alimentari deve prima divenire umana. Un'operazione che necessariamente passa attraverso la trasformazione corporale e l'estetica, da qui l'associazione tra *umanità e bellezza* (Vidal, 1992). L'*altro*, da cui provengono le piante, è così trasferito da una distanza sociale (uomo-donna; parenti-non parenti) ad una distanza ontologica (terra-cielo). Questo meccanismo permette di fondare un campo relazionale nel quale ogni attore occupa una posizione ontologica eterogenea e nel quale esiste una continuità sociale (Viveiros de Castro, 2009: 102).

Attraverso questa metafora si introduce il tema della molteplicità di esseri che condividono il mondo, siano umani o astri, come in questo caso. Nonostante la differenza corporale, sono accomunati da una stessa caratteristica soggettiva in quanto esseri dotati di *agentività*. La trasformazione di Nhapok-ti è un cambiamento che agisce sul corpo di lei in tal maniera che le agentività possano coesistere all'interno di una rete relazionale condivisa. Si fa strada un riconoscimento delle soggettività delle entità presenti, che propone un'alternativa alla «metafora della natura che loro stessi [i non indigeni] hanno creato per il proprio consumo» (Krenak, 2019: 67). Gli orti sono così il campo di azione di reti sociali che includono umani e non-umani e non solamente spazi di approvvigionamento alimentare.

Per altro verso, questo racconto spiega il ruolo delle donne nella produzione orticola e nella preparazione degli alimenti. Nhapok-ti insegna alle persone come seminare, piantare, raccogliere e cucinare i vegetali; tutte attività femminili nel processo orticolo. Secondo i mebengokré è evidente che l'orto, in quanto risultato dell'azione di una donna/astro, è un dominio femminile e pertanto deve essere coltivato dalle donne.

L'organizzazione degli orti segue lo schema delle corporazioni familiari descritto più sopra, incentrato sul ruolo delle donne imparentate. Gli orti sono proprietà femminili non solo perché sono le donne che vi lavorano e ne aumentano le varietà vegetali, ma anche perché i mebengokré li considerano donne (Cohn, 2006).

Nel corso delle visite al villaggio, quando mi invitavano a entrare in un orto questo veniva descritto come l'orto di Irepron, di Ireton, etc. L'orto cioè non rappresenta solo uno spazio di lavoro femminile, ma costituisce una parte significativa del patrimonio dei gruppi domestici. Se le donne sono coloro che vi lavorano, esse sono anche coloro che poi condividono e fanno circolare le diverse varietà vegetali coltivate.



6. Orti e corpi

Le riflessioni sin qui riportate mostrano chiaramente l'importanza di osservare la quotidianità locale per comprendere le attività orticole che in quella realtà si sviluppano. È un panorama in cui è possibile identificare alcune caratteristiche specifiche. Gli orti sono connessi a un più ampio processo di identificazione con il paesaggio in cui la loro presenza, unita a quella di *isole di foresta*, costruisce memorie e mappe emiche del territorio.

Nel corso dell'ultima permanenza al villaggio, nel gennaio 2020, Bepkyi, genero del precedente capo Bepkatenti, fondatore del villaggio di Mrötidjam e menzionato più sopra, mi ha presentato un lavoro di mappatura della terra indigena, realizzato nell'ambito delle misure di compensazione degli impatti ambientali provocati dalla costruzione della diga di Belo Monte.

In quelle mappe erano evidenziati, sovrapposti a un'immagine satellitare della terra indigena, i luoghi di pesca, di caccia, i villaggi degli anni passati, le aree fruttifere (le isole di foresta) e gli orti antichi.

Bepkyi mi ha raccontato che per l'elaborazione di quella mappa erano stati consultati tutti i *mebenghete*, gli anziani, i quali avevano narrato le storie dei luoghi: chi aveva fondato il tal villaggio, chi aveva avviato quell'orto, chi scoperto quel luogo di caccia, chi era morto in quel tal luogo, etc. Per i *mebegokré* l'esperienza del territorio non è solo una fonte utilitaristica di risorse ma, al contrario, è la trama delle reti di relazioni sociali, delle memorie e dell'affettività: è «un'esperienza storicamente vissuta» (Vieira, Amoroso, Viegas, 2015: 12).

Se considerati come sistema, secondo quella visione *emica* di cui parla Pike (1967), gli orti, più che una descrizione cartografica, assurgono al ruolo di produttori di mappe *mebegokré*, che raccontano la storia e la geografia sociale di quel territorio (Almeida, 2012). Funzionano cioè come luogo della socialità in una prospettiva diacronica, riformulando la memoria delle reti sociali, e sincronica, ridefinendole costantemente.

Come accennato in precedenza, l'avvio di un orto segue due obiettivi concomitanti: aumentare la produzione di alimenti e mobilitare i gruppi di lavoro. Le operazioni di semina sono un'attività femminile a cui collaborano comunque anche altri attori (come le droghe o gli spiriti).

I *mebegokré* lavorano alla selezione delle piante e delle sementi con l'obiettivo di aumentarne la varietà. A questo fine utilizzano la strategia di associazioni sperimentali tra varietà diverse oppure ricorrono, per incrementare lo scambio di piante e sementi, alle reti relazionali interne ed esterne ai villaggi. Le donne, inoltre, sottolineano come la maggior parte dei loro prodotti provenga da *vecchi orti* e ne evidenziano la continuità con gli orti appena avviati, inserendo l'orticoltura in una prospettiva diacronica oltre che sincronica. Tutte caratteristiche che mettono in evidenza una strategia orientata ad un doppio movimento: la diversificazione e la circolazione delle varietà orticole.

Il modello di residenza matrilocale spiega perché le madri, le figlie e le sorelle condividano una parte significativa dei rispettivi *stock* (Cohn, 2006; Lea, 2012; Bollettin, 2019). Nel contempo, la costante circolazione di varietà tra le donne dello



stesso o di altri villaggi bilancia questa specializzazione familiare. I frequenti viaggi per visitare i parenti sono descritti come una strategia per ottenere nuove varietà, così come nel passato, *mutatis mutandis*, accadeva con le guerre. Alcuni *mebenghete*, gli anziani, nelle interviste ricordano di conflitti e di razzie agli orti di altri gruppi amerindi della regione come opportunità di procacciarsi cibo e nuove varietà vegetali.

Questo processo di incorporazione di elementi diversi che provengono da altre realtà è una caratteristica importante e ricorrente nei gruppi *mebengokré*, sia con riguardo ai beni materiali, come alimenti, utensili o denaro, che ai beni immateriali, come canzoni, rituali o tecniche e competenze pratiche (Coelho de Souza, 2002; Gordon, 2006; Cohn, 2006; Lea, 2012; Bollettin, 2012; 2019). Nel caso specifico degli orti, l'obiettivo per i *mebengokré* è che questi possano definirsi *mei*, belli, proprio in quanto specchio delle relazioni sociali che ne permettono la realizzazione. Orti belli sono quelli in cui le donne imparentate lavorano assieme, in cui una grande varietà di piante viene sviluppata e dove le donne possono esprimere le loro *agencies* sociali.

Come emerge dalle parole di Ireton nello stralcio di intervista riportata (Ireton, 2013: 12), un orto è *mei* quando è vasto e diversificato. Dato che per ottenere questo fine bisogna mobilitare un buon numero di aiutanti e procurarsi varietà vegetali diverse, si comprende come le reti sociali familiari siano fondamentali per riuscirci. In questo senso, un orto *mei* ne è l'espressione concreta e tangibile, rendendo evidente le capacità dei gruppi domestici femminili di intessere, mantenere ed espandere le relazioni sociali.

Contestualmente è possibile osservare come gli orti siano strumentali all'attivazione anche di altre relazioni sociali: una persona che è capace di produrre un grande orto produrrà una maggiore quantità di alimenti necessari a ricompensare le persone che l'hanno aiutata a disboscare la terra (Fisher, 1991; Bollettin, 2019); potrà creare nuove reti sociali che ridefiniranno la sua posizione all'interno del gruppo che, in un secondo tempo, potrà utilizzare per un'eventuale ascesa politica, come nel caso del citato Bepkamati. Allo stesso modo, una donna in grado di produrre una più diversificata varietà di prodotti orticoli sarà capace di farli circolare in una più estesa rete di parenti, producendo nuove composizioni sociali. Queste redistribuzioni sono finalizzate alla *produzione di corpi nuovi* poiché i prodotti degli orti saranno consumati in maniera sociale e condivisa.

La commensalità e la condivisione del cibo possono essere visti come un'occasione non solo per offrire energie al corpo, ma principalmente come strategie di produzione di relazioni sociali e di trasmissione di conoscenze. In Amazzonia il corpo emerge come il principale vettore attraverso cui le relazioni sociali esprimono le loro potenzialità (Belaunde, 1992; Viveiros de Castro, 1998; Rosengren, 2014). Relazioni sociali che vengono espresse anche attraverso l'orticoltura, il lavoro comune che, proprio per suo tramite, dà vita a un processo di sociabilità e di disponibilità intersoggettiva, come accade peraltro anche in altri gruppi indigeni amazzonici, come i panará (Ewart, 2005).

In questo senso la circolazione di nuove varietà orticole tra parenti significa *offrire loro nuovi corpi*. L'esperienza amerindia di una soggettività diffusa e potenzialmente condivisa rende il corpo il luogo dell'espressione della prospettiva del soggetto (Viveiros de Castro, 1998; 2009). La corporeità amerindia, per il suo carattere di



instabilità in quanto espressione delle relazioni sociali, a loro volta instabili, e in quanto sede del punto di vista del soggetto, anch'esso instabile, ha bisogno di essere sempre riaffermata attraverso pratiche specifiche, tra le quali la commensalità. Questa «gioca un ruolo centrale, non solo perché lo stesso cibo produce corpi simili, ma perché essere capaci di condividere il cibo è un importante segno di identità di prospettive» (Vilaça, 2005: 454).

Le esperienze di nuove ibridazioni realizzate negli orti hanno come risultato proprio quello di produrre nuove relazioni, che si esprimeranno nella condivisione di nuove varietà alimentari a seguito della loro circolazione tra i nuclei familiari che, finalmente, produrranno nuovi corpi. Condividere i prodotti degli orti produrrà nuovi orti, con un misto di varietà differenti ad ogni ciclo produttivo. Il consumo dei prodotti di questi nuovi orti, a sua volta, produrrà nuove persone, attraverso una commensalità che agisce sui loro corpi e con essi sulla loro socialità. Si può dunque concludere che le persone producono gli orti e questi, a loro volta, riproducono le persone.

Per comprendere le logiche mebengokré che stanno alla base delle attività orticole è importante osservare il significato locale delle produzioni orticole. Se queste non sono semplicemente cibo, o non solo questo, allora la riflessione sulla conservazione della biodiversità diviene una discussione sulla conservazione delle molteplici forme di produrre i corpi e, con essi, soggetti propriamente umani. Queste produzioni sono dunque immerse in un movimento in divenire che ha bisogno di una costante sperimentazione per produrre costantemente nuove persone.

Riferimenti bibliografici / References

- Almeida A.W.B., *Territórios e territorialidades específicas na Amazônia: entre a "proteção" e o "proteccionismo"*, «Cadernos Crh», 25(64), 2012, pp.63-71.
- Athayde S., *Introduction: Indigenous People, Dams and Resistance*, «Tipiti. Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America», 12(2), 2014, pp.80-92.
- Balée W., *The Culture of Amazonian Forests*, in Posey D., Balée W. (eds.), *Resource Management in Amazonia*, New York Botanical Garden, New York, 1989, pp.1-21.
- Bamberg J., *Environment and Cultural Classification: a Study of the Northern Kayapo*, tesi di dottorato, Harvard University, 1967.
- Belaunde L.E., *Gender, Commensality and Community among the Airo-pai of West Amazonia*, tesi di dottorato, University of London, 1992.
- Beyer S., *Singing to the Plants*, University of New Mexico Press, Albuquerque, 2010.
- Blench R., *The Role of Agriculture in Explaining the Diversity of Amerindian Languages*, in Isenthal C. (ed.), *The Past Ahead. Language, Culture and Identity in the Neotropics*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 2012, pp.13-38.
- Bollettin P., *Fare per differenziarsi. L'appropriazione mebengokré delle tecniche non indigene*, in Schmidt D., Spagna F. (cur.), *Etnografie collaborative e questioni ambientali. Ricerche nell'America indigena contemporanea*, Cleup, Padova, 2012, pp.91-111.



- Bollettin P., *Identità e trasformazione. Processi del divenire in una comunità amazzonica*, Cleup, Padova, 2019.
- Bollettin P., *Il morto non sono io. Vivi e morti tra i mebengokgré*, in Baglioni I. (ed.), *Sulle rive dell'Acheronte*, Quasar, Roma, 2014, pp.159-170.
- Bollettin P., *Inhokikré: reflexões a partir de narrativas mebengokré sobre o território*, in Robertini C., Correr F. (cur.), *America Latina. Dinamiche territoriali*, Oistros, Lecce, 2015, pp.43-52.
- Bollettin P., *O meu lugar no mundo*, «Imaginário», 16, 2008, pp.95-127.
- Carneiro da Cunha M., Almeida M.W.B. de, *Indigenous People, Traditional Knowledge, and Conservation in the Amazon*, «Dedalus», 129, 2010, pp.315-338.
- Coelho de Souza M., *O traço e o círculo: o conceito de parentesco entre os jê e seus antropólogos*, tesi di dottorato, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.
- Cohn C., *Crescere come uno xikrin: un'analisi dell'infanzia e dello sviluppo infantile tra i kayapo-xikrin del Rio Bacaja*, in Bamonte G., Bollettin P. (cur.), *Amazzonia indigena. Resoconti di ricerca sul campo*, Bulzoni, Roma, 2008, pp.115-136.
- Cohn C., *Relações de diferença no Brasil central. Os mebêngôkre e seus outros*, tesi di dottorato, Universidade de São Paulo, 2006.
- De Robert P., Garcés L., Laques A.-E., Coelho-Ferreira M., *A beleza das roças: agrobiodiversidade mebêngôkre-kayapó em tempos de globalização*, «Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas», 7(2), 2012, pp.339-369.
- Elevitch C. (ed.), *The Overstory Book. Cultivating Connections with Trees*, Permanent agriculture resources, Holualoa, 2004.
- Empereire L., Almeida M., Carneiro da Cunha M., Eloy L., *Innover, transmettre. La diversité agricole en la Amazonie brésilienne*, in Congrès Isda, *Innovation and Sustainable Development in Agriculture and Food*, Montpellier, 2010, in <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00512260>, consultato il 28 marzo 2020.
- Ewart E., *Fazendo roças e fazendo pessoas entre os panará do Brasil central*, «Revista de Antropologia», 48(1), 2005, pp.9-35.
- Fausto C., *Feasting on People. Eating Animals and Humans in Amazonia*, «Current Anthropology», 48(4), 2007, pp.497-530.
- Fausto C., Neves E.G., *Was there a Neolithic in the Neotropics? Plant Familiarization and Biodiversity in the Amazon*, «Antiquity Publications», 92(366), 2018, pp.1604-1618.
- Fearnside P.M., *Os impactos socioambientais das barragens amazônicas brasileiras*, in Weiss J. (ed.), *Movimentos socioambientais: lutas avanços conquistas retrocessos esperanças*, Xapuri Socioambiental, Formosa, 2019, pp.259-289.
- Fisher W., *Dualism and its Discontents. Village Fissioning among the Xikrin-Kayapo of Central Brazil*, tesi di dottorato, Cornell University, 1991.
- Frikel P., *Os xikrin: equipamento e tecnica de subsistencia*, Museu paraense Emilio Goeldi, Belém, 1968.
- Funai, *Feira de sementes tradicionais fortalece tradição mebengokré (kayapó)*, 2 ottobre 2012, in <http://sementeskayapo.blogspot.com>, consultato il 16 aprile 2020.
- Giannini I., *A ave resgatada*, tesi di mestrato, Universidade de São Paulo, 1991.



- Gibson C., McKean M., Ostrom E. (eds.), *People and Forests. Communities, Institutions, and Governance*, Mit Press, Cambridge, 2000.
- Gordon C., *Economia selvagem. Ritual e mercadoria entre os índios xikrin-mebengokré*, Unesp/Isa/Nuti, São Paulo/Rio de Janeiro, 2006.
- Hecht S., *Indigenous Soil Management and the Creation of Amazonian Dark Earths. Implication of Kayapo Practices*, in Lehman J., Kern D., Glaser B., Woods W. (eds.), *Amazonian Dark Hearths. Origin, Properties, Management*, Springer, New York, 2003, pp.335-372.
- Hecht S., Posey D., *Preliminary Results on Soil Management Techniques of the Kayapo Indians*, «Advances in Economic Botany», 7, 1989, pp.174-188.
- Heckenberger M., Petersen J., Neves E., *Village Size and Permanence in Amazonia*, «Latin American Antiquity», 10, 1999, pp.353-376.
- Herrera J.A., Cavalcante M.M.A., *Hidrelétricas na Amazônia: Implicações territoriais nas áreas de influência das usinas nos rios Xingu (Pará) e Madeira (Rondônia)*, Gapta/Ufba, Belém, 2017.
- Ingold T., *Sogno in una notte circumpolare*, in Gamberi V., Brigati R. (cur.), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia*, Quodlibet, Macerata, 2019, pp.53-92.
- Kerr W., *Agricultura e seleções genéticas de plantas*, in Ribeiro D. (ed.), *Suma etnológica brasileira*, Editora da Ufpa, Belém, 1997, pp.181-197.
- Krenak A., *Ideias para adiar o fim do mundo*, Cia das Letras, São Paulo, 2019.
- Lea V., *Riquezas intangíveis de pessoas partiveis. Os mebengokre (kayapo) do Brasil central*, Edusp/Fapesp, São Paulo, 2012.
- Lehman J., Kern D., Glaser B., Woods W. (eds.), *Amazonian Dark Hearths. Origin, Properties, Management*, Springer, New York, 2003.
- Lema V.S., *Hacia una cartografía de la crianza: domesticidad y domesticación en comunidades andinas*, «Espaço Ameríndio», 8(1), 2014, pp. 59-82.
- Lemos M.R., *Modernidade & colonialidade: uma crítica ao discurso científico hegemônico*, Apris, Curitiba, 2019.
- Lévi-Strauss C., *Le cru et le cuit*, Plon, Paris, 1964.
- Ludwig D., El-Hani C., *Philosophy of Ethnobiology: Understanding Knowledge Integration and its Limitations*, «PhilSci Archive», preprint, 2019.
- Machado S., Eringhaus C., *Agricultura kayapó*, Wwf/Inea, Belém, 1991.
- Ochs E., Shohet M., *The Cultural Structuring of Mealtime Socialization*, «New Directions for Child and Adolescent Development», 111, 2006, pp.35-49.
- Oliveira J.C. de., *Entre plantas e palavras. Modos de constituição de saberes entre os Wajãpi (Ap)*, tesi di dottorato, Universidade de São Paulo, 2012.
- Pacheco de Oliveira J., Cohn C. (eds.), *Belo Monte e a questão indígena*, Associação brasileira de antropologia, Brasília, 2014.
- Pardini P., *Amazônia indígena: a floresta como sujeito*, «Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi», 15(1), 2020.
- Pike K.L., *Etic and Emic Standpoints for the Description of Behavior*, in Pike K.L., *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, The Hague, Mouton & Co, 1967, pp.37-72.



- Posey D., Balick M. (eds.), *Human Impacts on Amazonia: The Role of Traditional Ecological Knowledge in Conservation and Development*, Columbia University Press, New York, 2006.
- Posey D., *Diachronic Ecotones and Anthropogenic Landscapes in Amazonia: Contesting the Consciousness of Conservation*, in Balée W. (ed.), *Advances in Historical Ecology*, Columbia University Press, New York, 1998, pp.104-118.
- Posey D., *Manejo de floresta secundária, capoeiras, campos e cerrados (kaypó)*, in Ribeiro D. (ed.), *Suma etnológica brasileira. Etnobiologia*, Editora da Ufpa, Belém, 1997, pp.199-213.
- Posey D., Plenderleith K. (ed.), *Kayapó Ethnoecology and Culture*, Routledge, London, 2002.
- Rosengren D., *Sharing, Sociality, and Stratification. Exchange and Godparentage in the Amazon*, «Anthropos», 109, 2014, pp.485-497.
- Schwartzman S., Zimmerman B., *Conservation Alliances with Indigenous Peoples of the Amazon*, «Conservation Biology», 19(3), 2005, pp.721-727.
- Silva G.C., Lucas F.C.A., *Riverine Communities and Belo Monte Power Plant. Deterritorialization and Influence on the Cultivation of Edible Plants*, «Ambiente & Sociedade», 22, 2019.
- Škrabáková L., *Amerindian Perspectivism and the Life of Plants in Amazonia*, in Pauknerová K., Marco S., Gibas P. (eds.), *Non-humans in Social Science. Ontologies, Theories and Case Studies*, Červený Kostelec, Pavel Mervart, 2014, pp.165-185.
- Turner T., *Kinship, Household, and Community Stricture among the Kayapo*, in Maybury-Lewis D. (ed.), *Dialectical Societies. The Ge and Bororo of Central Brazil*, Harvard University Press, Cambridge, 1979, pp.179-217.
- Turner T., *Representing, Resistance, Rethinking. Historical Transformation of Kayapo Culture and Anthropological Consciousness*, in Stocking G. (ed.), *Colonial Situations. Essays on the Contextualization of Ethnographic Knowledge*, University of Wisconsin Press, Madison, 1991, pp.285-313.
- Turner T., *Social Structure and Political Organization among the Northern Cayapo*, tesi di dottorato, Harvard University, 1967.
- Turri E., *Antropologia del paesaggio*, Marsilio, Venezia, 2008.
- van Vliet N., Adams C., Vieira I.C.G., Mertz O., *“Slash and Burn” and “Shifting” Cultivation Systems in Forest Agriculture Frontiers from the Brazilian Amazon*, «Society and Natural Resources», 26(12), 2013, pp.1454-1467.
- Verswijver G., *The Clus-Fighters of the Amazon. Warfare Among the Kaiapo Indians of Central Brazil*, Rijksuniversiteit, Ghent, 1992.
- Vidal L. (ed.), *Grafismo indígena. Estudos de antropologia estetica*, Nobel/Fapesp, São Paulo, 1992.
- Vidal L., *Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira*, Hucitec, São Paulo, 1977.
- Vieira J.G., Amoroso M., Viegas S.M., *Apresentação. Dossiê transformações das territorialidades ameríndias nas terras baixas (Brasil)*, «Revista de Antropologia», 58(1), 2015, pp.9-29.
- Vilaça A., *Chronically Unstable Bodies. Reflections on Amazonian Corporalities*, «Journal of the Royal Anthropological Institute», 11, 2005, pp.445-464.



Viveiros de Castro E., *Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism*, «Journal of the Royal Anthropological Institute», 4(3), 1998, pp.469-488.

Viveiros de Castro E., *Métaphysiques cannibals*, Presses Universitaires de France, Paris, 2009.

Ricevuto: 20/01/2020

Accettato: 30/04/2020





Riflessione socio-politica sul Venezuela chavista: l'eredità di Chávez

Loredana Garofalo*

Abstract

The Author proposes some simple reflections on the evolution of the Venezuelan regime from the establishment of Chavismo to the Maduro presidency. In particular, she considers the role of oil in the legitimization of local politics and in international geopolitical action, highlighting the critical issues in the current global strategic framework.

Key words: chavism, populism, oil, hybrid regime, Monroe doctrine

La Autora propone algunas simples reflexiones sobre la evolución del régimen venezolano desde el establecimiento del chavismo hasta la presidencia de Maduro. En particular considera el papel del petróleo en la legitimación de la política local y en la acción geopolítica internacional, destacando los problemas críticos en el marco estratégico global actual.

Palabras clave: chavismo, populismo, petróleo, régimen híbrido, doctrina Monroe

L'Autrice presenta alcune semplici riflessioni sull'evoluzione del regime venezuelano dall'instaurazione del chavismo alla presidenza Maduro. In particolare si sofferma a considerare il ruolo del petrolio nella legittimazione della politica locale e nell'azione geopolitica internazionale, evidenziandone le criticità nell'assetto strategico globale attuale.

Parole chiave: chavismo, populismo, petrolio, regime ibrido, dottrina Monroe

1. Il regime chavista: nascita e trasformazione

La metamorfosi dello Stato venezuelano è stata così radicale, così completa e così devastante che è difficile accettare che non sia stata il risultato di una guerra. Chiedendoci cosa sia successo in Venezuela potremmo risponderci facendo riferimento al chavismo. Questo non è solo un movimento politico, è anche un'identità sociale collettiva ispirata alla figura di Hugo Chávez. Sotto la sua guida e quella del suo successore, Nicolas Maduro, il Paese ha subito un mix devastante di politiche pubbliche, Autoritarismo e corruzione su larga scala, il tutto sotto una significativa, seppur non esclusiva, influenza cubana, cinese e russa.

Proprio in riferimento alla trasformazione della politica venezuelana, Corrales e Hidalgo hanno fatto riferimento al concetto di *regime ibrido*. In qualità di studiosi del sistema politico venezuelano i due Autori hanno dedicato molto tempo ad analizzare

* Università degli studi G. d'Annunzio, Chieti-Pescara (Italia); e-mail: lo.g@hotmail.it.



come esso si sia trasformato in un regime ibrido e come nel tempo abbia mantenuto e accentuato i propri elementi caratterizzanti¹.

Utilizzato nel 1995 per la prima volta da Terry Lynn Karl in riferimento all'America centrale, il concetto di *regime ibrido* indica «la formazione di un regime politico con caratteristiche miste, in parte democratiche e Autoritarie che permangono nel tempo»². È invece Leonardo Morlino l'Autore che ha accuratamente analizzato questo concetto. Egli identifica il regime ibrido con quel sistema politico che difetta dei requisiti minimi della democrazia (elezioni libere, competitive, ricorrenti e corrette; suffragio universale maschile e femminile; inclusione di tutte le cariche politiche nel processo democratico; diritto di partecipazione per tutti i membri della comunità politica in una logica inclusiva; pluralismo partitico e competizione; libertà di espressione, di associazione e di opposizione, nonché rispetto per i diritti fondamentali della persona; libertà e pluralismo delle fonti d'informazione. «Si tratta di regimi che hanno acquisito certe forme proprie della democrazia, ma non altre, e al tempo stesso conservano aspetti autoritari. Tali assetti sono a metà strada tra autoritarismo e democrazia, configurandosi come dei veri e propri regimi di transizione»³.

Secondo Corrales e Hidalgo

è a partire dagli anni Novanta del XX secolo che [il regime politico venezuelano] inizia ad essere sottoposto ad un progressivo deterioramento, aggravandosi poi ulteriormente con l'avvento del chavismo. In pochi anni il regime subì un'evoluzione, passando da una democrazia liberal-rappresentativa a un regime ibrido, per poi permanere all'interno di questa categoria assumendo caratteristiche sempre più Autoritarie⁴.

In Venezuela, diverse decadi di graduale collasso economico hanno offerto a una figura con grandi capacità carismatiche l'opportunità di imporsi sugli altri. Un elemento rilevante nel processo di ibridizzazione del regime è stata certamente la *leadership* del presidente Chávez, che è riuscito per lungo tempo a tenere unita l'ala intransigente e quella pragmatista del suo movimento.

Il concetto di carisma, introdotto nelle scienze sociali da Weber – che lo ha ripreso dalla tradizione cristiana e dagli studi sul cristianesimo di Rudolf Sohm – indica infatti il riconoscimento di qualità eroiche e capacità non comuni di guidare e condurre un aggregato verso un certo tipo di approccio e dunque verso un determinato orizzonte. La presenza di un *leader* carismatico si configura come un elemento costitutivo del populismo quale movimento politico diretto all'esaltazione demagogica delle qualità e delle capacità delle classi popolari. Tuttavia, nelle democrazie contemporanee, e in questo caso nel Venezuela chavista, esso si è configurato come una sorta di patologia in quanto ha escluso il popolo da ogni tipo di principio decisionale mettendosi in una

¹ J. Corrales, M. Hidalgo, *El régimen híbrido de Hugo Chávez en transición (2009-2013)*, «Desafíos», 25(1), 2013, pp.45-84.

² M. Morlino, *Il regime ibrido: un caso di "gerrymandering" concettuale?*, «Sisp. Società Italiana di Scienza Politica», 42(3), 2012, p.355.

³ L. Morlino, *Democrazie e democratizzazioni*, il Mulino, Bologna, 2003, p.43.

⁴ J. Corrales, M. Hidalgo, *El régimen híbrido...*, op. cit., pp.78-79.



posizione opposta rispetto all'interpretazione data dal filosofo Ernesto Laclau, grande sostenitore delle potenzialità del populismo quale elemento di democratizzazione.

Nel caso del Venezuela si è assistito cioè a una mitizzazione del popolo (tutto si dissolve in esso), ad una monopolizzazione della comunicazione politica, ad una tendenza alla liberalizzazione, alla spettacolarizzazione e alla personalizzazione della politica e ad un rifiuto della categoria destra/sinistra perché il popolo non può avere ideologie diverse, ma è necessario che "abbia" un'unica voce. In questo senso l'ideologia – intesa come insieme di orientamenti e credenze capaci di leggere il passato, capire il presente e interpretare il futuro, stabilendo le regole necessitanti per lo sviluppo storico che si affermano nella società al di là della volontà umana – può sostituirsi ai valori e alle credenze tradizionali. Secondo Juan Linz, in questi casi, l'ideologia diviene religione civile, cioè un surrogato religioso in grado di orientare il comportamento individuale e collettivo, diviene il credo ufficiale del regime⁵.

Dall'insediamento di Hugo Chávez al potere, il Venezuela ha subito trasformazioni radicali. In particolare dal 2004 le *élite* hanno approfondito un processo di cambiamento con l'obiettivo di introdurre un modello radicale di sinistra denominato, nel discorso ufficiale del presidente, *socialismo del XXI secolo* o *socialismo bolivariano*⁶.

A creare le basi del modello che ha ri-orientato la democrazia venezuelana – già da anni permeata da un forte sistema corruttivo – sarebbe stato il populismo nel quale, invece, Laclau individua «un modo universale di rendere attraente la politica dal momento in cui in una determinata società emergono forti elementi d'incertezza e/o richieste da parte della popolazione che sono insoddisfatte»⁷.

A tal proposito nella sua opera, *La razón populista*, Laclau analizza le modalità di formazione di un'identità collettiva – in questo caso l'identità popolare chavista – e sviluppa i concetti di *significantes flotantes* e di *significantes vacíos* all'interno della logica del processo di articolazione dell'egemonia politica e in particolare nell'ambito di lotte semantiche per egemonizzare uno spazio politico discorsivo⁸. Così, i significanti fluttuanti rappresentano «elementi discorsivi privilegiati che fissano parzialmente il senso della catena significativa, la cui caratteristica principale è la natura ambigua e polisemica»⁹. I significanti vuoti sono invece «elementi identificativi (parole, immagini, termini privilegiati) che si riferiscono alla catena equivalente come a un tutto»¹⁰ Sono significanti senza significato che, iscritti in momenti di cambiamento politico e di

⁵ J. Linz, *El uso religioso de la política y/o el uso político de la religión: la ideología-sucedáneo versus la religión-sucedáneo*, «Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas», 114(6), 2006, pp.11-35.

⁶ M. Hidalgo, *Realidades y espejismos del "socialismo del siglo XXI" en Venezuela*, «Opex. Observatorio de Política Exterior Española», 43, 2009, p.5.

⁷ M.L. Maya, *Populism, 21st Century Socialism and Corruption in Venezuela*, «Thesis Eleven», 149(1), 2018, p.69.

⁸ E. Laclau, *La razón populista*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2005.

⁹ A.S. Montero, *Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo*, «Identidades», 3, 2012, p.2.

¹⁰ E. Laclau, *La razón populista*, op. cit., p.125.



costruzione d'identità popolare, svolgono un ruolo importante nella configurazione di una nuova egemonia politica¹¹. Questo simbolo deve dunque essere il più possibile indefinito così da contenere istanze anche contraddittorie, poiché il suo scopo non è quello di soddisfare le domande sociali, ma mantenere unito quel tutto che è il popolo e creando «la sensazione che le lamentele degli individui siano incluse nel discorso del leader»¹².

Attraverso un meccanismo simile, Chávez è riuscito a connettersi emozionalmente con le persone, non razionalmente, impiegando la capacità oratoria propria del leader carismatico. In questo modo ha consolidato il proprio consenso tra le classi più povere attraverso una cultura politica anticapitalistica, che tuttavia ha ulteriormente polarizzato un tessuto sociale colpito, durante gli anni Ottanta, dalla crisi economica seguita all'applicazione del Patto di Punto Fijo del 1958. Patto voluto da Acción democrática (Ad), dal Comité de organización política electoral independiente (Copei) e dall'Unión republicana democrática (Urd) e che includeva le forze più importanti del Paese: i militari, la chiesa, Fedecámaras (l'attività imprenditoriale più importante) e i sindacati moderati¹³. Un progetto politico non accolto in maniera unanime: «importanti settori politici, compreso il Partito comunista e altre organizzazioni di sinistra influenzate dalla trionfante rivoluzione cubana, erano esclusi e repressi apertamente dall'apparato dello Stato»¹⁴.

La polarizzazione sociale¹⁵ creatasi si è configurata come il punto di partenza neutro su cui si è innestato il discorso politico chavista. Neutro poiché si caratterizzava per una debolissima ideologizzazione dei due estremi. La sua proposta è stata tutta volta alla costruzione di un'opposizione ideologica forte in cui, al vecchio sistema neoliberale, si presentasse, come alternativa la via bolivariana¹⁶.

Una via non sempre ben definita e coerente secondo gli schemi socio-politici tradizionali ma che, in termini piuttosto grossolani, può dirsi recuperare elementi socialisti, nazionalisti ma soprattutto rifarsi alla figura del padre dell'America Latina, Simón Bolívar.

¹¹ J. Butler, E. Laclau, S. Žižek, *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2004.

¹² M.L. Maya, *Populism...*, op. cit., p.69.

¹³ P. Graf, *The Rise of Chavismo and the Erosion of the Traditional Party System in Venezuela*, «Ecpr», 25(30), 2006, p.4.

¹⁴ E. Lander, P. Navarrete, *La política económica de la izquierda latinoamericana en el gobierno: el caso de la República bolivariana de Venezuela (1999-2006)*, in M. Ayala, P. Quintero (cur.), *Diez años de revolución en Venezuela. Historia, balance y perspectivas (1999-2009)*, Editorial Maipue, Buenos Aires, 2009, p.40.

¹⁵ M. García, *Politicización y polarización de la sociedad civil venezolana: las dos caras frente a la democracia*, «Espacio Abierto», 12(1), gennaio-marzo 2003, pp.31-62.

¹⁶ M. Anselmi, *Dopo Chávez. Crisi della democrazia, regime ibrido e polarizzazione politica in Venezuela*, in A. Canzano, T. Rossi (cur.), *Scenari latinoamericani. Evoluzioni sociopolitiche in una pluralità di casi*, FrancoAngeli, Milano, 2015, p.106.



«Un potente dispositivo comunicativo e simbolico, basato su un rapporto *noi versus loro*, che ha ideologizzato le parti e la polarizzazione stessa»¹⁷ portando nel tempo allo smantellamento dei meccanismi di responsabilità istituzionale tipici dei regimi rappresentativi liberali. Già dai primi anni del suo governo Chávez attuò profondi mutamenti socio-politici all'interno del Paese influenzando le basi fondamentali della politica economica¹⁸.

Nell'offerta elettorale di Chávez si parlò di combattere il "neoliberalismo selvaggio" e cercare un capitalismo umano, una "terza via venezuelana", come soluzione alla grave crisi socio-economica che il Paese stava affrontando. Negli anni questo discorso si è evoluto fino ad arrivare a una dichiarazione pubblica di Chávez, nel gennaio 2005, in cui si rifiutò il capitalismo come modello per il Venezuela e si parlò della necessità di creare un socialismo del XXI secolo¹⁹.

Fino al 2003-2004, infatti, il programma del chavismo può dirsi molto ampio e variegato ideologicamente. I riferimenti al socialismo sono sporadici e non significativi rispetto alla "terza via" e a un nazionalismo moderato.

È però a partire soprattutto dal 2004 che si avvia un processo di crescente polarizzazione e radicalizzazione ideologica. Diversi possono essere gli elementi che hanno spinto il chavismo alla radicalizzazione: la citata crescente influenza del regime cubano, il colpo di stato fallito del 2002, la paralisi nel 2002-2003 della compagnia petrolifera statale venezuelana, *Petróleos de Venezuela s.a. (Pdvsa)*, per opera della sua stessa dirigenza, che fu in seguito licenziata (19.000 dipendenti) e sostituita da militari e da dipendenti statali provenienti da altri settori, e i risultati del *referendum* del 2004 con il quale l'opposizione, invocando l'art.72 della stessa costituzione bolivariana, mirava alla destituzione del presidente. Il trionfo del blocco nazional-popolare del chavismo permise la riconfigurazione della sua egemonia politica.

Tuttavia, nel corso degli anni il chavismo non sembra essere riuscito a mantenere il sostegno della parte maggioritaria della società e ha ulteriormente accentuato la polarizzazione e l'esclusione politico-ideologica ("se non siete socialisti, si prega di astenersi")²⁰. In questa logica chi non era funzionale agli scopi del regime si trasformava in un nemico oggettivo e dunque in un elemento da escludere o distruggere. In questo senso, il governo ha spesso definito l'opposizione come fascista e golpista²¹. Questa dicotomia amico-nemico

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ E. Lander, P. Navarrete, *La política económica...*, *op. cit.*

¹⁹ *Ivi*, p.39.

²⁰ E. Lander, *Venezuela. ¿Crisis terminal del modelo petrolero rentista?*, «Tni. Transnational Institute», 2014, in https://www.tni.org/files/download/venezuela_crisis_terminal_del_modelo_petrolero_rentista_0.pdf, p.7, consultato il 12 aprile 2020.

²¹ Probabilmente anche in virtù del fatto che nell'aprile del 2002 l'opposizione, e in particolare quella parte capitanata da Pedro Carmona in linea con gli interessi degli Stati Uniti e dei suoi Paesi satelliti in America Latina, tentò, senza successo, un colpo di stato, noto come *carmonazo*, contro il presidente Chávez.



fu molto utile al chavismo nei primi anni poiché gli permise di mobilitare i settori popolari e di creare e consolidare una base di sostegno solida e attiva. In questo modo egli peraltro ha contribuito a formare e consolidare un forte blocco di opposizione, non solo rispetto al governo, ma anche rispetto all'idea stessa di socialismo²².

Infatti, l'idea del cambiamento perseguita dal chavismo

non è stata in grado di gettare ponti verso altri settori della società e difficilmente la sua trasformazione, può progredire e consolidarsi nel tempo se parte di essa – come nel caso del Venezuela – non solo non condivide, ma ha in relazione a questo progetto di cambiamento forti disaccordi e profondi timori²³.

«Scomparso il proprio *leader* fondatore – secondo Corrales e Hidalgo – il chavismo visse il suo peggior momento storico»²⁴. La morte di Hugo Chávez, avvenuta nel 2013, lasciò il governo e il suo partito – il Partido socialista unido de Venezuela (Psuv) – con forti tensioni interne, senza una *leadership* capace di orientare le diverse anime in una direzione comune. Crebbe un profondo scontento tra le fila chaviste a cui si aggiunse la peggiore crisi economica dal 2004²⁵.

Nicolás Maduro, eletto alla presidenza del Venezuela nell'aprile 2013, ereditò un Paese con una situazione economica e sociale in via di peggioramento. Dopo quasi un decennio di miglioramenti complessivi, tra il 2013 e il 2014, «la logica espansiva della spesa pubblica basata sul modello rentista entrò in crisi con un *deficit* fiscale difficile da definire sulla base dei dati ufficiali, ma stimato da alcuni analisti intorno al 15%»²⁶. Incurante, «il nuovo presidente – nonostante i bassi prezzi del petrolio – proseguì con le stesse politiche economiche, aggravando ulteriormente la situazione»²⁷.

Mancando le abbondanti risorse di cui Chávez disponeva con gli alti proventi petroliferi, il suo successore non è riuscito a legittimarsi nonostante l'avvio di nuove iniziative come il *Carnet de la patria* e i *Comités locales de abastecimiento y producción* (Clap)²⁸.

Il *Carnet de la patria*, avviata nel 2016, è una carta di *identità smart*, frutto della cooperazione sino-venezuelana, con cui i cittadini bisognosi possono ottenere assistenza economica, alimentare, sanitaria e sociale. Si tratta di una misura fortemente discussa anche da organismi internazionali perché il suo uso sembrerebbe correlato al possibile controllo delle persone, a cominciare dal loro orientamento politico, come peraltro

²² E. Lander, *Venezuela. ¿Crisis terminal...*, op. cit., p.7.

²³ *Ibidem*.

²⁴ J. Corrales, M. Hidalgo, *El régimen híbrido...*, op. cit., p.75.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ E. Lander, *Venezuela: ¿crisis terminal...*, op. cit., p.13.

²⁷ A. Mori., *The Venezuelan Crisis and its Geopolitical Dimension*, in *Latin America and the New Global Order. Dangers and Opportunities in a Multipolar World*, «Ispi. Istituto per gli Studi di Politica Internazionale», Milano, 2020, p.111.

²⁸ M.L. Maya, *Populism...*, op. cit., p.71.



sembra avvenire in Cina²⁹. Un meccanismo che consentirebbe appunto di vincolare gli aiuti al tracciamento delle loro attività e al gradimento del governo. I Clap, avviati anch'essi nel 2016, sono «noti come veicolo di corruzione e sistema di ricompensa per i sostenitori di Maduro»³⁰. Sono collegati al *Carnet de la patria* e provvedono alla distribuzione casa per casa di generi alimentari di base ai membri di una stessa comunità locale³¹.

Nonostante questi sforzi di sostegno socio-economico alla popolazione, gravemente provata dall'inarrestabile crisi venezuelana, in cui non sono peraltro esenti forme di condizionamento politico e di controllo sociale, il presidente Maduro non sembra mostrare le qualità carismatiche e di *caudillo*³² del suo predecessore³³, e in questi anni il Venezuela è tra quei Paesi che stanno affrontando una grave crisi socio-economica e umanitaria con milioni di espatriati, nonostante sia un Paese ricco di materie prime e di risorse naturali. La violenza del regime si esplicita essenzialmente con il controllo sociale, la manipolazione dell'informazione, l'assenza dei beni di prima necessità e la violazione dei diritti umani.

Il recente Rapporto del 4 luglio 2019 stilato dalle Nazioni Unite sulla situazione dei diritti umani in Venezuela rilevava:

vi sono motivi fondati per ritenere che in Venezuela siano state commesse gravi violazioni dei diritti economici e sociali, compresi i diritti all'alimentazione e alla salute. Il governo si è rifiutato di riconoscere l'entità della crisi fino a poco tempo fa e non ha adottato misure adeguate. Con l'aggravarsi della crisi economica le autorità hanno cominciato a utilizzare i programmi sociali in modo discriminatorio, per motivi politici e come strumento di controllo sociale. Le recenti sanzioni economiche stanno aggravando la crisi economica, il che, in ultima analisi, aumenterà l'impatto negativo sul godimento da parte della popolazione dei diritti economici e sociali³⁴.

Quando, dopo la morte di Chávez nel 2013, il carisma – quale fonte di legittimità del governo – è venuto meno, i suoi successori si sono visti costretti a individuare forme alternative di dominio. Secondo la teoria sociologica weberiana, infatti, il carisma non si configura quale elemento trasferibile da un capo a un altro. Weber, a tal proposito, nella sua opera *Economia e società* individua tre forme universali di autorità: carismatica, tradizionale e razionale-legale. «Nel caso del Venezuela, con il governo di Maduro,

²⁹ J. Ragas, *A Starving Revolution: Id Cards and Food Rationing in Bolivarian Venezuela*, «Surveillance & Society», 15(3/4), 2017, pp.590-595.

³⁰ L. Feline, N. Parent, *The Regional Response to the Venezuelan Exodus*, «Current History», 118(805), 2019, p.56.

³¹ *Ibidem*.

³² Tra gli altri si considerino: L. Incisa Di Camerana, *Il caudillo*, Corbaccio, Milano, 1994; E. Wolf, E. Handson, *Caudillo Politics. A Structural Analysis*, «Cambridge University Press», 9(2), 2009, pp.168-179; L. Zanatta, *Storia dell'America Latina contemporanea*, Editori Laterza, Roma, 2010.

³³ J. Corrales, M. Hidalgo, *El régimen híbrido...*, *op. cit.*

³⁴ Consejo de derechos humanos, *Informe de la Alta comisionada de las Naciones Unidas para los derechos humanos sobre la situación de los derechos humanos en la República bolivariana de Venezuela*, A/hrc/41/18, 4 de julio de 2019, in https://www.ohchr.org/en/hrbodies/hrc/regular_sessions/session41/documents/a_hrc_41_18_sp.docx, consultato il 29 aprile 2020.



l'autorità populista-carismatica di Chávez è stata sostituita dalla regola del neopatrimonialismo»³⁵ secondo cui i sovrani fanno uso di beni pubblici come se questi appartenessero a loro e i confini tra pubblico e privato sono sfumati. Nonostante siano in vigore strumenti legislativi e giuridici, l'agire è relegato a strumenti secondari di legittimazione. In particolare, nel caso di Maduro e della sua *élite*,

la legittimità è stata ottenuta per il semplice fatto di essere stati esplicitamente nominati da Chávez per continuare la sua eredità. Pertanto, il dominio oggi è esercitato attraverso relazioni personali e intime. Questo modo di fare politica ha trasformato l'apparato statale in un mostro inefficiente, un terreno fertile per diversi tipi di pratiche corrotte³⁶.

Già nel governo di Chávez numerose istituzioni e imprese pubbliche erano governate da un'importante componente militare. Oggi, per comprendere la sopravvivenza di questa coalizione è necessario guardare a ciò che alcuni studiosi [in particolare D. Raile, C. Pereira e J. Power] spesso chiamano il *toolbox* per la "costruzione di una coalizione": il ramo esecutivo metterebbe in atto un sistema di incentivi – per cooptare gli alleati – e di sanzioni – per neutralizzare i dissidenti – da cui dipenderebbe la sopravvivenza della coalizione presidenziale³⁷.

Va però tenuto presente che «in Venezuela – a differenza di altri Paesi dell'America Latina – i quadri dell'esercito sono di estrazione popolare, non borghese»³⁸. Maduro ha ulteriormente incrementato la presenza di militari nelle posizioni di potere, cedendo alle forze armate il controllo di grandi organismi e industrie pubbliche, specie in campo petrolifero e minerario³⁹.

La trasformazione istituzionale della forza armata nazionale bolivariana [Fanb] con cui Chávez, e successivamente Maduro, hanno impiegato la Fanb in una serie di compiti, manovre di risorse e così via, spiega parte dell'attuale caos in Venezuela, dove non solo l'economia è stata distrutta, ma sono state colpite anche l'agricoltura, la principale industria petrolifera nazionale Pdvsa, la compagnia di elettricità di Caracas Corpoelec, il settore marittimo e aeroportuale, e un'infinità di aree e settori dove la presenza militare è ben visibile, con tratti importanti quali discrezionalità, opacità, inefficienza e corruzione nella gestione delle risorse e nello sviluppo dei compiti e delle attività assegnate⁴⁰.

Fornendo loro una serie di privilegi si assicura sostanzialmente la loro fedeltà. Leggendo tra gli altri Trinkunas si evince in maniera chiara la relazione tra gli alti gradi

³⁵ M.L. Maya, *Populism...*, op. cit., p.70.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ J. Corrales, *Explaining Chavismo. The Unexpected Alliance of Radical Leftists and the Military in Venezuela under Hugo Chávez*, in R. Hausmann, F.R. Rodríguez (cur.), *Venezuela Before Chávez. Anatomy of an Economic Collapse*, The Pennsylvania State University, Pennsylvania, 2015, pp.1-468.

³⁸ G. De Corso, *Geodemografia del conflitto venezuelano*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, 3, 2019, p.43.

³⁹ P. Rosas, *Chi sta con chi in Venezuela*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, op. cit., pp.9-10.

⁴⁰ J.A. Rivas Leone, *Transición democrática o autocratización revolucionaria. El deterioro institucional de la democracia en Venezuela 1999-2019*, «Institut de Ciències Polítiques i Socials», 358, 2019, p.21.



delle forze armate e il governo venezuelano⁴¹. Anche un rapporto pubblicato il 22 luglio 2018 da Control ciudadano evidenzia le ragioni del mantenimento di questa fedeltà nei confronti del successore di Chávez. Una prospettiva di analisi per capire le dimensioni della burocrazia militare e gli incentivi alla lealtà rivolti alle forze armate nazionali negli ultimi anni.

Secondo tale rapporto Maduro avrebbe consegnato l'intero Stato al comando militare, comprese la compagnia petrolifera Pdvs, la Compañía anónima militar de industrias mineras, petrolíferas y de gas e la Compañía anónima venezolana de industrias militares. Ma non solo, i militari hanno accesso al ciclo completo degli alimenti, dalla produzione alla distribuzione, e grazie a un sistema di cambio preferenziale possono comprare all'estero e rivendere in Venezuela a prezzi maggiorati⁴².

Nel governo di Maduro

il nepotismo, i privilegi e una serie di pratiche illegali già presenti nell'esperienza carismatica di Chávez si sono notevolmente accentuati favorendo in tal modo l'instaurazione di mafie e organizzazioni criminali transnazionali⁴³.

la cui presenza – negata dal governo e inserita nel quadro di un discorso che farebbe parte di una guerra economica contro la rivoluzione – si radica oggi all'interno di un contesto sociale ed economico catastrofico⁴⁴.

2. Il “potere” del petrolio nell'evoluzione politica venezuelana

Negli anni l'azione di governo del presidente Chávez si è concentrata su massicci programmi assistenzialistici e d'inclusione sociale in ambito sanitario, educativo e sociale sostenuti con i proventi del petrolio⁴⁵. Una materia prima che ha svolto un ruolo importante tanto come meccanismo di legittimazione della politica locale quanto come strategia geopolitica nella quale si è inteso fare delle risorse petrolifere uno strumento di sviluppo socio-economico e di relazioni internazionali.

Tuttavia,

⁴¹ J. Corrales, *Explaining Chavismo. The Unexpected...*, op. cit.

⁴² Red de empresas militares, *El entramado de empresas, fundaciones y órganos militares en Venezuela*, Control ciudadano, Venezuela, 22 luglio 2018.

⁴³ M.L. Maya, *Populism...*, op. cit., p.70. Per un approfondimento si cfr. anche: J. Polga-Hecimovich, *Organized Crime and the State in Venezuela under Chavismo*, in J.D. Rosen, B. Bagley, J. Chabat (cur.), *The Criminalization of States. The Relationship between States and Organized*, Lexington Press, Lexington, 2019, pp.189-207; P.A. Lasso, *Avance de grupos armados ilegales y de crimen organizado transnacionales en el área del Sur de Venezuela como consecuencia de la ausencia de cooperación entre los dos Estados (Colombia y Venezuela)*, Repositorio institucional Umng, Universidad militar Nueva Granada, 2019, pp.1-43.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ M. Anselmi, *Dopo Chávez. Crisi della democrazia...*, op. cit.



nonostante il governo bolivariano abbia favorito la spesa sociale e sviluppato politiche dirette ai più poveri, concedendo enormi sovvenzioni ai servizi pubblici, la centralità della sua politica economica non è stata altro che la prosecuzione dell'appropriazione radicale del reddito petrolifero caratterizzato dal consolidamento di politiche di controllo che hanno di fatto accelerato i processi di de-industrializzazione a favore del capitale importatore-finanziario e dell'ingresso di una *élite* burocratico-militare nei gangli del potere⁴⁶.

Più che una rivoluzione socialista, nel senso marxista, il progetto bolivariano sembra sia stato un populismo nazional-militarista⁴⁷.

Dato l'impianto di sviluppo economico su cui si è costruito il Venezuela come nazione, qualsiasi tentativo di spiegarne la crisi deve concentrarsi sul ruolo giocato dal petrolio quale perno dell'economia venezuelana. Un'economia fondata su un modello rentista petrolifero caratterizzato da monoproduzione, il che ha reso l'economia vulnerabile alle sue variazioni di prezzo nei mercati internazionali. Probabilmente sarebbe stato più opportuno «diversificare le esportazioni per garantire altre fonti di valuta estera assicurando in tal modo una diversità e un aumento della produzione che avrebbe consentito nuove esportazioni»⁴⁸.

Dal suo sviluppo il mito chavista ha di certo prodotto un meccanismo di avanzamento sociale rispetto al periodo precedente, ma negli anni l'intima relazione tra Stato e oro nero ha perpetuato gli stessi limiti strutturali già ben conosciuti in precedenza. Il Paese caraibico, in verità, da sempre ha sofferto di un'economia monoprodotto strettamente correlata alle ricchezze petrolifere sparse in tutto il territorio venezuelano tra il Bacino Orientale (il più importante per l'economia del Paese), il Bacino Maracaibo-Falcón, il Bacino di Barinas-Apure e il Bacino di Margarita. Proventi che, da un lato hanno sostenuto le politiche assistenziali interne alla nazione e riequilibrato la distribuzione delle ricchezze, ma che di contro hanno ritardato lo sviluppo di altri settori fondamentali per il riequilibrio sostenibile dell'economia.

A onor del vero, a rendere realmente vulnerabili i venezuelani è stata la loro dipendenza da grandi società, nazionali e transnazionali, responsabili della produzione, dell'importazione e della distribuzione di beni essenziali. Queste società sono quelle che «storicamente e attraverso diversi meccanismi si sono appropriate della rendita petrolifera, limitandosi, nel migliore dei casi, a rifornire il mercato nazionale senza generare alcun ricavo per il Paese attraverso le esportazioni»⁴⁹. Il problema dunque non si è configurato esclusivamente per il fatto di essere mono-esportatori e, quindi, dipendenti dai prezzi internazionali del petrolio.

⁴⁶ M. Sutherland, *La ruina de Venezuela no se debe al "socialismo" ni a la "revolución"*, «Nueva Sociedad», 274, 2018, p.150.

⁴⁷ C. Blanco, *¿Revolución o neo Autoritarismo?*, in Lalander R., *Venezuelan Politics and Society in Times of Chavismo*, «Stockholm Review of Latin America Studies», 1, 2016, p.67.

⁴⁸ M. Sanoja Obediente, I. Vargas Arenas, *Dal rentismo al socialismo comunale bolivariano*, Fundación Editorial Elperroylarana, Caracas, 2019, p.6.

⁴⁹ *Ibidem*.



I primi sfruttamenti petroliferi in Venezuela furono promossi da capitali stranieri. In particolare risale al gennaio del 1914 il primo pozzo, Zumaque, della Caribbean petroleum company che segnò la rotta per l'esplorazione del bacino del lago di Maracaibo dando così inizio alla produzione petrolifera su larga scala e all'era della produzione commerciale nel Paese. Bisognerà tuttavia attendere il 1960, con la presidenza di Rómulo Betancourt, per la creazione della Corporación venezolana de petróleo (Cvp). Fu così che iniziarono a prendere vita le diverse fasi dell'industria petrolifera (esplorazione, sfruttamento, raffinazione, trasporto e acquisto-vendita a livello nazionale e internazionale) che culminarono con la nascita del Venezuela come petrostate nel 1976 quando si mise in atto la nazionalizzazione dell'industria petrolifera – nel primo governo di Carlo Andrés Pérez – decretando in tal modo il controllo definitivo dell'industria petrolifera venezuelana da parte dello Stato.

Nella seconda metà degli anni Settanta Giovanni Perez Alfonzo, uno dei fondatori dell'Opec e importante politico della storia petrolifera venezuelana, avvertiva, in piena euforia del *boom* dei prezzi internazionali del greggio, il futuro collasso del modello di rendita nazionale. Denunciava le nefaste conseguenze del "sognato sviluppo" petrolifero e della "completa paranoia di grandezza" che derivava da questa illusione di ricchezza⁵⁰.

Effettivamente, ad un certo punto «il ciclo economico entrò in una profonda fase di recessione e il forte indebitamento contratto a causa delle ambiziose opere pubbliche portò al crollo del progetto del 'Grande Venezuela'»⁵¹. A dare ragione al «profeta dimenticato»⁵² furono una serie di avvenimenti economici che ebbero come apice il cosiddetto *venerdì nero* del 1983, e la conseguente rivolta sociale del 27-28 febbraio 1989, conosciuta come *caracazo* in cui i settori popolari di Caracas, e in particolare le zone con un livello di marginalità sociale elevato, di fronte al vertiginoso aumento dei prezzi scesero in piazza per protestare contro le misure liberiste adottate dal presidente Pérez, saccheggiando supermercati e locali commerciali.

Con la riduzione delle riserve internazionali, il forte disavanzo e un debito estero insostenibile

il governo di Andrés Pérez firmò con il Fondo monetario internazionale [Fmi] una Carta con la quale si impegnava a condurre una politica neo-liberale ortodossa di adeguamento strutturale, nonostante nella sua campagna elettorale avesse fatto riferimento a quell'immaginario dell'abbondanza del suo primo governo⁵³.

In risposta alle reazioni della popolazione il presidente annunciò la sospensione delle garanzie costituzionali⁵⁴, invitando le forze armate a prendere il controllo della capitale. Il bilancio dei morti fu gravissimo⁵⁵.

⁵⁰ E. Teran Mantovani, *Venezuela y el agotamiento del rentismo petrolifero*, in «Fractura Expuesta», *Horizontes extremos*, 4, 2015, p.31.

⁵¹ A. Uzcátegui Cardozo, *Il disegno di un naufragio*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, op. cit., p.27.

⁵² E. Teran Mantovani, *Venezuela y el agotamiento...*, op. cit., p.31.

⁵³ E. Lander, P. Navarrete, *La política económica...*, op. cit., p.42.

⁵⁴ J.H. Martínez, *Causas e interpretaciones del caracazo*, «Historia Actual Online», 16, 2008.



In effetti

il *caracazo* non fu un movimento sociale ufficialmente rappresentato, fu più uno scoppio popolare, in questo senso ha risposto più ai sentimenti di disagio popolare per il rincaro della vita, che all'orientamento politico di qualche organizzazione⁵⁶.

Come ricorda Emiliano Mantovani

al di là dei fattori congiunturali che determinano la dinamica della crisi attuale, da circa 30-40 anni (con il venerdì nero come chiaro riferimento), i pilastri della società rentista venezuelana hanno iniziato a spezzarsi, avviando un periodo di squilibri strutturali che, con gradi di gravità variabili, è stato mantenuto permanentemente fino ai nostri giorni. Dopo quasi 100 anni dall'inizio dell'attività di sfruttamento massivo del petrolio nel paese, il modello capitalista rentista mostra chiari sintomi di esaurimento strutturale e insostenibile nel tempo⁵⁷.

Per rendersi conto delle criticità odierne basterà confrontare, come suggerisce Uzcátegui Cardozo, alcuni dati dell'economia venezuelana del 1989 con quelli attuali.

Nel 1989 l'inflazione era all'81%, quella del 2019 era di 1 milione e 300mila%; la povertà estrema era circa il 37,6%, valore oggi più che raddoppiato. Il prezzo del dollaro era di 38,68 bolívares per 1 dollaro, nel 2019 erano circa 360 miliardi di bolívares per 1 dollaro⁵⁸.

Dalla morte di Chávez il Venezuela vive una costante se non crescente situazione di crisi. Con la presidenza di Nicolas Maduro il partito socialista (Psuv) ha mantenuto una connotazione ideologica chavista fondata sul prosieguo della visione politica, economica e sociale del suo *leader* massimo, Hugo Chávez. Questa scelta però ha determinato nei fatti una battuta d'arresto a ogni possibile evoluzione del progetto facendolo rimanere pericolosamente ancorato al passato arenando ogni ambizione nazionale di riposizionamento internazionale⁵⁹.

Questa situazione insieme al contemporaneo crollo del prezzo del petrolio a livello mondiale, hanno avuto un effetto amplificatore evidenziando inequivocabilmente tutti i limiti dell'economia venezuelana. Le politiche attuate a cominciare dagli anni Sessanta, hanno ritardato, infatti, lo sviluppo di altri settori fondamentali (come l'agroindustria) per il riequilibrio sostenibile dell'economia.

Lo stesso Chávez, prima della prematura morte nel 2013, aveva intuito la necessità di far progredire il sistema venezuelano sul piano infrastrutturale ed economico puntando su una più equilibrata diversificazione produttiva. La strada percorsa era stata quella del

⁵⁵ M.L. Maya, *The Venezuelan Caracazo of 1989: Popular Protest and Institutional Weakness*, «Journal of Latin America Studies», 35(1), 2003, pp.117-137.

⁵⁶ J.H. Martínez, *Causas e interpretaciones...*, op. cit., p.90.

⁵⁷ E. Teran Mantovani, *Venezuela y el agotamiento...*, op. cit., p.33.

⁵⁸ A. Uzcátegui Cardozo, *Il disegno...*, op. cit., p.29.

⁵⁹ W. Bavone, *Venezuela: una questione mondiale*, «Babilon. Terapie Geopolitiche», 25 gennaio 2019, <https://www.babilonmagazine.it/venezuela-una-questione-mondiale/>, consultato il 22 marzo 2020.



sistema cooperativo quale base dello sviluppo dell'intraprendenza privata riscontrando però difficoltà nell'attuazione pratica del progetto. Purtroppo la scomparsa del *leader* sembra aver portato il partito a un reindirizzamento delle priorità e la contrazione del prezzo del petrolio nel 2014 non ha fatto altro che arenare ogni ambizione nazionale di riposizionamento internazionale⁶⁰.

La crisi petrolifera, infatti, non ha fatto altro che spingere il governo venezuelano in uno stato di sofferenza finanziaria, riflessosi poi nella galoppante inflazione e nella regressione di gran parte della popolazione in uno stato di povertà. «A metà 2014 il prezzo di un barile di petrolio venezuelano era precipitato da 100 a 40 dollari portando ad un crollo dei proventi da esportazione, delle riserve ufficiali e delle entrate fiscali»⁶¹.

Oggi il Venezuela che vediamo è ben lontano da quello inizialmente costruito da Chávez. Tutte le misure apportate per mitigare questa regressione sono state vane; tra queste si possono ricordare la creazione di una criptovaluta (Petro) collegata al petrolio e di una nuova moneta (Bolivar sovrano) presto svalutatasi. Lo stato di sofferenza sociale si è poi ulteriormente evidenziato con le elezioni politiche per il rinnovo dei membri dell'Assemblea nazionale in chiusura del 2015. Una netta sconfitta del Psuv e del governo dato che l'organo legislativo finì sotto lo stabile controllo maggioritario dell'opposizione. Tuttavia, per evitare un blocco legislativo all'interno del Paese, il governo decise, nel 2017, di evadere il confronto con l'opposizione e organizzare l'elezione dei membri di un nuovo organismo legislativo, l'Assemblea costituente, in sostituzione dell'Assemblea nazionale e con una composizione totalmente differente da quella parlamentare, capace secondo loro, di rappresentare i settori sociali oltre che politici⁶².

Il *referendum* – boicottato dall'opposizione – registrò ufficialmente la partecipazione del 41,53% dell'elettorato del Paese stabilendo nuovamente il controllo chavista sulla legislazione, ed eliminando ogni possibilità di riequilibrio sociale nel Paese con un'opposizione che procedette ampliando sempre più il proprio raggio d'azione andando a cercare legittimità delle proprie istanze all'estero. Fu Henrique Capriles Radonski l'uomo designato tra il 2016 e il 2017 a incontrare le più alte cariche dello Stato di Argentina e Paraguay e poi avviare un tavolo di dialogo con l'Organizzazione degli Stati americani (Osa). Un lavoro minuzioso che permise di insinuare sempre di più nell'opinione pubblica internazionale, l'idea di un governo – quello di Maduro – non democratico e quindi incostituzionale e illegittimo⁶³.

L'attuale processo politico venezuelano fa parte della lotta mondiale e continentale contro la dinamica distruttiva della globalizzazione neoliberale. Il suo approfondimento, e persino la sua sopravvivenza, si giocano all'interno di questo confronto globale⁶⁴.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ A. Mori, *The Venezuelan Crisis...*, *op. cit.*, p.115.

⁶² *Ivi*, p.118.

⁶³ W. Bavone, *Venezuela: Maduro ha realmente vinto?*, in «Babilon. Terapie Geopolitiche», 23 maggio 2018, <https://www.babilonmagazine.it/venezuela-maduro-ha-realmente-vinto/>, consultato il 22 giugno 2019.

⁶⁴ E. Lander, P. Navarrete, *La política económica...*, *op. cit.*, p.80.



Il 2017 vide il Paese impegnato nelle elezioni amministrative in 335 municipalità, ma iniziò una lunga controversia sulla data effettiva delle stesse, portando la parte più consistente dell'opposizione – coalizzata nell'Unità nazionale – a desistere dal prendervi parte. Il risultato fu un'affluenza del 47,32% e la vittoria del Grande polo patriottico (coalizione capitanata dal Psuv) in ben 305 comuni. L'astensione della Mesa de la unidad democrática (Mud) dalle elezioni municipali fu strumentalizzata da Maduro imponendo alle stesse parti politiche assenti nelle elezioni amministrative l'impossibilità a partecipare alle presidenziali del 2018⁶⁵. Il risultato fu di decretare la vittoria del chavismo con risultati poco chiari ottenendo a livello internazionale la mancanza del riconoscimento elettorale da parte di circa 50 Stati. Da qui, la proclamazione di Maduro a presidente rieletto il 10 gennaio 2019 e la successiva autoproclamazione del giovane Juan Guaidó, il 23 gennaio successivo, sulla base di un'interpretazione analogica dell'articolo 233 della costituzione bolivariana e su esplicita direttiva degli Usa⁶⁶.

La situazione odierna del Venezuela è quella di un paese che si confronta con la legittimità/non legittimità di due governi in conflitto permanente e quotidiano in cui il presidente Maduro è sostenuto da una manciata di paesi stranieri tra cui Cina, Russia e Cuba.

Oggi, dopo le sanzioni contro le esportazioni petrolifere venezuelane e il riconoscimento del presidente del parlamento come massima carica statale pro tempore, Trump attesta uno stallo che non è ancora riuscito a superare nel tentativo di sostituire il presidente Maduro, probabilmente anche per l'incapacità di Guaidó di coagulare il dissenso e tradurlo in azioni più incisive per la rimozione del successore di Chávez⁶⁷.

La situazione venezuelana appare sempre più simile all'isolazionismo geopolitico vissuto tra gli anni Ottanta e Novanta dalla Cuba di Fidel Castro. Il Venezuela, tra i Paesi più ricchi al mondo in termini di risorse naturali, ha fondato pericolosamente ogni programmazione politico-economica proprio su di esse e, forse per questo, è permeato da quel paradosso dell'abbondanza noto come “maledizione delle risorse naturali” tale per cui i Paesi e le regioni con un'abbondanza di risorse naturali, in particolare di risorse non rinnovabili come minerali e combustibili, tendono ad avere minore crescita economica e peggiore sviluppo rispetto ai Paesi con meno risorse naturali⁶⁸.

⁶⁵ W. Bavone, *Maduro ha realmente...*, op. cit.

⁶⁶ A. Mori, *The Venezuelan Crisis...*, op. cit.

⁶⁷ L. Di Muro, *Il piano degli Usa per la democrazia in Venezuela è destinato a fallire*, «Limes», in <https://www.limesonline.com/venezuela-narcos-usa-piano-democrazia-guaido-maduro-russia-rosneft/117418>, consultato il 22 aprile 2020.

⁶⁸ K. Terry Lynn, *The Paradox of Plenty. Oil Booms and Petro-States*, University of California Press, Berkeley, 1997; F. Coronil, *The Magical State. Nature, Money, and Modernity in Venezuela*, The University of Chicago Press, Chicago, 1997; J.P. Pérez Alfonzo, *Hundiéndonos en el excremento del diablo*, Editorial Lisbona, Caracas, 1976.



Venezuela, dotato delle maggiori riserve d'idrocarburi sul pianeta e di straordinarie riserve idriche e minerarie, è diventato un campo di battaglia per lotte anti-imperialiste contemporanee, sia tra nazioni che tra società globali⁶⁹.

In seno alla società venezuelana, infatti, si riproduce lo scontro geopolitico tra Occidente e mondo non occidentale, reso ancora più teso dalle importanti riserve di greggio ad appena quattro giorni di navigazione dagli Stati Uniti⁷⁰.

Secondo l'Us Geological survey e altre istituzioni internazionali la fascia petrolifera dell'Orinoco contiene circa 300 miliardi di barili di petrolio greggio pesante o extrapesante. Rappresenta la più grande riserva di petrolio al mondo ed è tuttora sfruttata solo in minima parte: un'area di 54mila chilometri quadrati lungo il corso del fiume omonimo in Venezuela, potrebbe contenerne fino a 1.300 miliardi di barili secondo le stime più ottimiste, una quantità quasi pari a quella di tutte le risorse di petrolio convenzionale del globo. Ciò rende il Venezuela il Paese con le maggiori riserve al mondo di petrolio non convenzionale, superiori a quelle di Arabia Saudita e Canada⁷¹.

Oggi tuttavia, la compagnia petrolifera nazionale per lungo tempo strumento finanziario della rivoluzione bolivariana, è in evidente declino e si ritrova pesantemente indebitata nei confronti, tra gli altri, di Cina e Russia⁷².

Per di più, la grande potenza statunitense è diventata un esportatore netto di petrolio e gas sciolto. Le conseguenze sono avvertite in modo particolare nel bacino caraibico, dove il ruolo della Petrocaribe – un tempo strumento con il quale Caracas proiettava l'influenza mediante l'*export* di petrolio e di prodotti petroliferi a prezzi agevolati – è in evidente declino. Gli Stati Uniti hanno aumentato le esportazioni energetiche nella regione e si sono rivolti a Canada e Messico per le importazioni. Molte isole caraibiche – prima dipendenti dalle importazioni di petrolio venezuelano, messicano e statunitense – stanno avviando una graduale transizione, seppur per il momento modesta, verso fonti rinnovabili di energia. Per di più, all'interno di un quadro strategico geopolitico il Venezuela optò, nel periodo 2006-2007, per un cambio di direzione delle proprie esportazioni di petrolio, che si sono ri-dirette verso il continente asiatico comportando tuttavia costi di trasporto maggiori e margini di profitto inferiori se comparati a quelli che la Pdvsa incamerava per ogni cargo di petrolio esportato negli Usa. Per questa ragione la dipendenza dal mercato statunitense resta, pur avendo ridotto le esportazioni a meno della metà⁷³.

Dopo un secolo di rentismo petrolifero, di egemonia di una logica rentista, Stato-centrica, clientelare e distruttiva dell'ambiente e delle diversità culturali, questo dovrebbe essere il momento in cui, come società – oltre all'applicazione di misure straordinarie necessarie per

⁶⁹ E. Lander, *La larga crisis terminal del modelo rentista petrolero venezolano y la profunda crisis que actualmente enfrenta el País*, «Investigaciones Sociales», 21(38), 2017, p.197.

⁷⁰ G. De Corso, *Geodemografia del conflitto...*, op. cit., p.44.

⁷¹ J.L. Chalhoub Naffah, *Il petrolio venezuelano resta sottoterra*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, 3, 2019, p.63.

⁷² L.C. Buchheit, G. Mitu, *How to Restructure Venezuelan Debt*, «Duke Law School Public Law & Legal Theory Series», 52, 2017, pp.1-37.

⁷³ J.L. Chalhoub Naffah, *Il petrolio venezuelano...*, op. cit.



rispondere alla crisi alimentare e dei medicinali che vive il Paese – ci si adoperi in virtù del fatto che si tratta della crisi terminale di questo modello. È il momento di avviare un ampio dibattito unito a processi di sperimentazioni collettive che affrontino le sfide impellenti di una transizione verso un altro modello di società⁷⁴.

Questo tuttavia non si è ancora verificato⁷⁵.

3. Le “nuove frontiere” dell’economia venezuelana: gli interessi reciproci

Negli equilibri geopolitici attuali il presidente Maduro ha rafforzato le sue posizioni grazie allo «schema di alleanze petrodipomatiche: Russia e Cina e ora, in minor misura, Turchia»⁷⁶. Quest’ultima è sempre più vicina alla visione geopolitica di Mosca ed è fortemente interessata alle riserve d’oro del Venezuela. Da anni ormai il Paese caraibico attinge alle proprie riserve d’oro per sopravvivere alla grave situazione delle finanze statali.

Dopo il 1° novembre 2018 le sanzioni degli Stati Uniti nei confronti del Venezuela hanno reso l’esportazione di lingotti più difficile, ma non impossibile. Di fatto, secondo l’Alto commissario delle Nazioni Unite, Michelle Bachelet, le attività estrattive d’oro persistono. In particolare l’estrazione di minerali negli Stati dell’Amazzonia e del Bolivar, compresa la regione dell’arco minerario dell’Orinoco, ha portato a violazioni di vari diritti collettivi tra cui il diritto a mantenere costumi, tradizioni, stili di vita tradizionali e un rapporto spirituale con la propria terra. L’estrazione mineraria provoca gravi danni ambientali e sanitari, come l’aumento della malaria e l’inquinamento delle vie navigabili. La mancata consultazione delle popolazioni indigene su tali attività costituisce una violazione dei loro diritti⁷⁷.

Un governo che si autodefinisce socialista, rivoluzionario e anticapitalista, oggi ha decretato la subordinazione del Paese agli interessi delle grandi multinazionali minerarie, un progetto estrattivo predatore che compromette il futuro del Paese con evidenti conseguenze per le popolazioni indigene⁷⁸.

⁷⁴ E. Lander, *La implosión de la Venezuela rentista*, «Tni-Cuadernos de la Nueva Política», 1, settembre 2016, pp.1-23.

⁷⁵ Confronta, tra gli altri, E. Teran Mantovani, *Transformar en tiempos de crisis: algunas coordinadas para transitar el post-extractivismo en Venezuela*, in «Territorios Comunes», *Alternativas al extractivismo y al desarrollo en tiempos de crisis sistémica*, 2, 2018, pp.13-32; E. Teran Mantovani, *Venezuela y el agotamiento...*, *op. cit.*; M.P. García-Guadilla, *Dilemas del ecosocialismo post-neoliberal y resistencia de los movimientos sociales frente al modelo neo-extractivista en Venezuela*, «Encuentros Latinoamericanos», 2(8), 2014, pp.3-47.

⁷⁶ A. Uzcátegui Cardozo, *Il disegno...*, *op. cit.*, p.33.

⁷⁷ Human Rights Council, *Human Rights in the Bolivarian Republic of Venezuela. Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the Situation of Human Rights in the Bolivarian Republic of Venezuela*, A/Hrc/41/185, July 2019, in https://www.ohchr.org/en/hrbodies/hrc/regularsessions/session41/documents/a_hrc_41_18_sp.docx, consultato il 20 aprile 2020.

⁷⁸ E. Lander, *La implosión de la Venezuela...*, *op. cit.*, p.19.



L'assenza fisica del presidente Chávez sembra dunque aver generato una crisi egemonica e frammentato la mappa degli attori in campo. Il conflitto politico è diventato sempre più intenso fino ad assumere un carattere bellico e dunque estremamente pericoloso oltrepasando le regole basilari del conflitto-contratto sociale e violando espressamente i principi democratici. Anche per questo il Venezuela è ormai da tempo nell'occhio del ciclone geopolitico. Peraltro la violenta politica estera statunitense⁷⁹ – perseguendo una direzione antitetica rispetto a quella di Maduro – ha avuto un ruolo importante in questo processo⁸⁰. In particolare

negli ultimi anni il Venezuela è tornato al centro del ragionamento geopolitico d'Oltreoceano non per il susseguirsi delle amministrazioni politiche quanto piuttosto per ragioni di matrice esogena e per sviluppi interni agli Stati Uniti. L'allora presidente Barack Obama aveva più volte definito Chávez e Maduro minacce per la sicurezza nazionale e suggerito l'approvazione di molteplici sanzioni. Ma le condizioni internazionali e quelle interne erano diverse da quelle attuali. Cina e Russia non si erano installate nel territorio caraibico. All'epoca Washington non giunse allo scontro aperto con Caracas⁸¹.

Oggi, grazie al presidente Maduro, il Venezuela gode di un partenariato economico con la Cina, che si avvale del Venezuela «come base per rinforzare la sua posizione in America Latina»⁸², e di un'alleanza politico-militare ed economica con la Russia all'interno della rivalità geostrategica con gli Stati Uniti. In particolare, «al di fuori del continente americano, è in Cina che la geopolitica petrolifera e la ricerca di diversificazione dei mercati hanno avuto maggiore sviluppo»⁸³.

La Russia è diventata nell'ultimo decennio il primo esportatore di armamenti verso il Venezuela e il principale *partner* per l'estrazione e la vendita del petrolio. Ecco perché Putin si erge teatralmente a garante della rivoluzione chavista proseguita da Maduro⁸⁴.

Per la Russia il Venezuela rappresenta un microcosmo geopolitico nel quale sono presenti sfide, interessi e strategie che la tengono impegnata su larga scala da oltre un decennio. Dover rinunciare al rapporto privilegiato con il Venezuela è per Mosca l'ultima delle opzioni. Il Paese caraibico, infatti, dal punto di vista strategico, rappresenta un punto cardine per la proiezione e per il radicamento della potenza russa nel mondo in generale e nel continente sudamericano in particolare. Nel Venezuela di Chávez, e poi di Maduro, il presidente Putin inquadra inoltre una fonte importante per lo sviluppo dell'industria energetica e militare. A coordinare le strategie energetiche era

⁷⁹ M. Ayala, P. Quintero, *Diez años...*, *op. cit.*

⁸⁰ E. Teran Mantovani, *Crisis histórica, gobernabilidad y reforma económica: hacia una nueva fase del extractivismo en Venezuela*, «IdeAs. Ideas d'Amériques», 10, 2017-2018, pp.1-6.

⁸¹ D. Fabbri, *Stati Uniti vs Maduro tra ragione e sentimento*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, *op. cit.*, p.159.

⁸² O. Alekséenko, A. Pyatakov, *Venezuela: the Crisis Test*, «Iberoamérica», 2, 2019, p.75.

⁸³ E. Lander, P. Navarrete, *La política económica...*, *op. cit.*, p.70.

⁸⁴ L. Di Muro, *Il piano degli Usa...*, *op. cit.*



la compagnia petrolifera russa di proprietà in maggioranza del governo russo, la Rosneft⁸⁵. Oggi però gli equilibri sono cambiati e

il colosso petrolifero russo, la cui quota di maggioranza è detenuta dal governo di Mosca, ha annunciato la cessazione delle sue attività in Venezuela. La partecipazione all'estrazione e commercializzazione del greggio locale, più volte definita dagli Usa come un'ancora di salvataggio del regime, è stata ceduta a una non precisata azienda interamente controllata dal Cremlino. La mossa consente alla Russia di schermare la sua principale azienda energetica dalle sanzioni dell'amministrazione Trump e di continuare così a esercitare influenza sul Paese caraibico⁸⁶.

In questo modo le attività sono gestite da nuovi soggetti, ma il controllo russo permane. Peraltro, nell'ultimo periodo il sostegno economico e diplomatico della Russia e della Cina è stato decisivo per la sopravvivenza della presidenza di Maduro⁸⁷ in un Venezuela sempre più isolato e con un'economia locale sempre più debole. I due Paesi, insieme a Cuba, sono i maggiori finanziatori del regime e i suoi principali creditori. D'altro canto, il loro crescente bisogno di energia, indispensabile per garantire il loro ritmo di sviluppo, li spinge in America Latina a cercare risorse – soprattutto energetiche – indispensabili alla realizzazione dei loro progetti geopolitici ed economici. Oggi la nazione di Simón Bolívar

resta il principale territorio latinoamericano all'interno della contrapposizione geopolitica tra gli Stati Uniti, in difesa del loro cortile di casa, e la ricerca di terreno fertile, da parte di Cina e Russia, per i loro progetti globali nel continente⁸⁸.

Le due potenze eurasiatiche tuttavia, per quel che concerne la situazione venezuelana, non sembrano avere l'intenzione di collaborar tra loro, mentre gli Stati Uniti – preoccupati dalle manovre attuate nel loro spazio interno – sono tornati a guardare con attenzione quell'area tanto ambita. Puntando a ribadire la centralità dell'America Latina per le loro politiche, gli statunitensi cercano di giungere al rovesciamento di Maduro.

Nel corso dei decenni, la superpotenza non ha smesso di inserire il Venezuela tra i Paesi decisivi per il mantenimento della primazia locale. Per Washington, infatti,

nell'emisfero occidentale non esiste Paese più simbolico del Venezuela. È nella nazione di Bolívar che la dottrina Monroe, principio inderogabile che afferma la sovranità statunitense sul continente, si è palesata per la prima volta e nel maggior numero di occasioni. È per Caracas che Washington ha coniato gli unici due corollari alla medesima dottrina. Pronunciata nel 1823 dal presidente James Monroe per impedire alle potenze europee di stroncare l'indipendenza di creoli ispanici, inizialmente questa non fu applicata per assenza di forza⁸⁹.

⁸⁵ M. De Bonis, *Il dilemma caraibico di Putin*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, 3, 2019, pp.183-188.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ O. Alekséenko, A. Pyatakov, *Venezuela: the Crisis...*, *op. cit.*

⁸⁸ E. Lander, *La larga crisis terminal...*, *op. cit.*, p.197.

⁸⁹ D. Fabbri, *Stati Uniti vs Maduro...*, *op. cit.*, p.156.



Oggi le probabilità di permanenza al potere dell'erede di Chávez sono inversamente proporzionali alla severità con cui la superpotenza deciderà di applicarla.

Riferimenti bibliografici / References

- Alekséenko O., Pyatakov A., *Venezuela: the Crisis Test*, «Iberoamérica», 2, 2019, pp.57-83.
- Anselmi M., *Dopo Chávez. Crisi della democrazia, regime ibrido e polarizzazione politica in Venezuela*, in Canzano A., Rossi T. (cur.), *Scenari latinoamericani, Evoluzioni sociopolitiche in una pluralità di casi*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Ayala M., Quintero P. (cur.), *Diez años de revolución en Venezuela: historia, balance y perspectivas (1999-2009)*, Editorial Maipue, Buenos Aires, 2009.
- Bavone W., *Venezuela: Maduro ha realmente vinto?*, in «Babilon. Terapie Geopolitiche», 23 maggio 2018, <https://www.babilonmagazine.it/venezuela-maduro-ha-realmente-vinto/>, consultato il 22 giugno 2019.
- Bavone W., *Venezuela: una questione mondiale*, in «Babilon. Terapie Geopolitiche», 25 gennaio 2019, <https://www.babilonmagazine.it/venezuela-una-questione-mondiale/>, consultato il 22 marzo 2020.
- Blanco C., *¿Revolución o neo autoritarismo?*, in Lalander R. (cur.), *Venezuelan Politics and Society in Times of Chavismo*, «Stockholm Review of Latin America Studies», 1, 2016, pp.1-105.
- Buchheit L.C., Mitu G., *How to Restructure Venezuelan Debt*, «Duke Law School Public Law & Legal Theory Series», 52, 2017, pp.1-37.
- Butler J., Laclau E., Žižek S., *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2004.
- Chalhoub Naffah J.L., *Il petrolio venezuelano resta sottoterra*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, 3, 2019, pp.63-70.
- Consejo de derechos humanos, *Informe de la Alta comisionada de las Naciones Unidas para los derechos humanos sobre la situación de los derechos humanos en la República bolivariana de Venezuela*, A/hrc/41/18, 4 de julio de 2019, in [https://www.ohchr.org/en/hrbodies/hrc/regular sessions/session41/doc](https://www.ohchr.org/en/hrbodies/hrc/regular%20sessions/session41/doc)
- Coronil F., *The Magical State. Nature, Money, and Modernity in Venezuela*, The University of Chicago Press, Chicago, 1997.
- Corrales J., *Explaining Chavismo. The Unexpected Alliance of Radical Leftists and the Military in Venezuela under Hugo Chávez*, in Hausmann R., Rodríguez F.R. (cur.), *Venezuela Before Chávez. Anatomy of an Economic Collapse*, The Pennsylvania State University, Pennsylvania, 2015, pp.1-468.
- Corrales J., Hidalgo M., *El régimen híbrido de Hugo Chávez en transición (2009-2013)*, «Desafíos», 25(1), 2013, pp.45-84.
- De Bonis M., *Il dilemma caraibico di Putin*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, 3, 2019, pp.183-188.



- De Corso G., *Geodemografia del conflitto venezuelano*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, 3, 2019, pp. 35-44.
- Di Muro L., *Il piano degli Usa per la democrazia in Venezuela è destinato a fallire*, «Limes», 4, 2020, in <https://www.limesonline.com/venezuela-narcos-usa-piano-democrazia-guaido-maduro-russia-rosneft/117418>, consultato il 22 aprile 2020.
- Fabbri D., *Stati Uniti vs Maduro tra ragione e sentimento*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, 3, 2019, pp.155-166.
- Feline L., Parent N., *The Regional Response to the Venezuelan Exodus*, «Current History», 118(805), 2019, pp.56-61.
- Graf P., *The Rise of Chavismo and the Erosion of the Traditional Party System in Venezuela*, «Ecpr», 25(30), 2006, pp.1-22.
- Hidalgo M., *Realidades y espejismos del "socialismo del siglo XXI" en Venezuela*, «Opex. Observatorio de Política Exterior Española», 43, 2009, pp.1-100.
- Human Rights Council, *Human Rights in the Bolivarian Republic of Venezuela. Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the Situation of Human Rights in the Bolivarian Republic of Venezuela*, A/Hrc/41/185, July 2019, in https://www.ohchr.org/en/hrbodies/hrc/regularsessions_terminal_del_modelo_petrolero_rentista_0.pdf, pp.1-17, consultato il 12 aprile 2020.
- Laclau E., *La razón populista*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2005, pp.1-312.
- Lander E., *La implosión de la Venezuela rentista*, «Tni-Cuadernos de la Nueva Política», 1 settembre 2016, pp.1-23.
- Lander E., *La larga crisis terminal del modelo rentista petrolero venezolano y la profunda crisis que actualmente enfrenta el País*, «Investigaciones Sociales», 21(38), 2017, pp.187-198.
- Lander E., Navarrete P., *La política económica de la izquierda latinoamericana en el gobierno: el caso de la República bolivariana de Venezuela (1999-2006)*, in Ayala M., Quintero P. (cur.), *Diez años de revolución en Venezuela. Historia, balance y perspectivas (1999-2009)*, Editorial Maipue, Buenos Aires, 2009, pp.1-384.
- Lander E., *Venezuela: ¿crisis terminal del modelo petrolero rentista?*, «Tni-Transnational Institute» in https://www.tni.org/files/download/venezuela_crisis
- Linz J., *El uso religioso de la política y/o el uso político de la religión: la ideología-sucedáneo versus la religión-sucedáneo*, «Reis. Revista española de Investigaciones Sociológicas», 114(06), 2006, pp.11-35.
- Martínez H., *Causas e interpretaciones del caracazo*, «Historia Actual Online», 16, 2008, pp.85-92.
- Maya M.L., *Populism, 21st-century socialism and corruption in Venezuela*, «Thesis Eleven», 149(1), 2018, pp.67-83.
- Maya M.L., *The Venezuelan Caracazo of 1989: Popular Protest and Institutional Weakness*, «Journal of Latin America Studies», 35(1), 2003, pp.117-137.
- Montero A.S., *Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo*, «Identidades», 3, 2012, pp.1-25.



- Mori A., *The Venezuelan Crisis and its Geopolitical Dimension*, in «Ispi. Istituto per gli studi di politica internazionale», *Latin America and the New Global Order. Dangers and Opportunities in a Multipolar World*, Milano, 2020, pp.110-125.
- Morini M., *Il "regime ibrido": un caso di gerrymandering concettuale?*, «Sisp. Società Italiana di Scienza Politica», 42(3), 2012, pp.355-368.
- Morlino L., *Democrazie e democratizzazioni*, il Mulino, Bologna, 2003.
- Pérez Alfonso J.P., *Hundiéndonos en el excremento del diablo*, Editorial Lisbona, Caracas, 1976.
- Ragas J., *A Starving Revolution: Id Cards and Food Rationing in Bolivarian Venezuela*, «Surveillance & Society», 15(3/4), 2017, pp.590-595.
- Red de empresas militares, *El entramado de empresas, fundaciones y órganos militares en Venezuela*, Control ciudadano, Venezuela, 22 luglio 2018.
- Rivas Leone J.A., *Transición democrática o autocratización revolucionaria. El deterioro institucional de la democracia en Venezuela 1999-2019*, «Institut de Ciències Polítiques i Socials», 358, 2019, pp.1-36.
- Rosas P., *Chi sta con chi in Venezuela*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, 3, 2019, pp.9-17.
- Sanoja Obediente M., Vargas Arenas I., *Dal rentismo al socialismo comunale bolivariano*, Fundación Editorial Elperroylarana, Caracas, 2019, pp.1-202.
sions/session41/documents/a_hrc_41_18_sp.docx, consultato il 20 aprile 2020.
- Sutherland M., *La ruina de Venezuela no se debe al "socialismo" ni a la "revolución"*, «Nueva Sociedad», 274, marzo-aprile 2018, pp.142-151.
- Teran Mantovani E., *Crisis histórica, gobernabilidad y reforma económica. Hacia una nueva fase del extractivismo en Venezuela*, «IdeAs. Idées d'Amérique», 10, 2017-2018, pp.1-6.
- Teran Mantovani E., *Venezuela y el agotamiento del rentismo petrolífero*, in «Fractura Expuesta», *Horizontes extremos*, 4, 2015, pp.1-40.
- Terry Lynn K., *The Paradox of Plenty. Oil Booms and Petro-States*, University of California Press, Berkeley, 1997.
uments/a_hrc_41_18_sp.docx, consultato il 29 aprile 2020.
- Uzcátegui Cardozo A., *Il disegno di un naufragio*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, 3, 2019, pp.19-34.
- Zambrano Peñaloza C.J., *Ascesa e caduta dello pseudoimpero venecubano*, «Limes», *Venezuela la notte dell'alba*, 3, 2019, pp.45-50.

Ricevuto: 20/01/2020
Accettato: 06/05/2020





Recensioni e resoconti

Recensioni di volumi, resoconti e riflessioni su eventi di particolare interesse – tavole rotonde, seminari, convegni e manifestazioni – riferiti all'America Latina

Recensioni

Mariagrazia Santagati, *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano, 2019, pp.375

A partire dalle immagini, dalle parole e dalle esperienze di un gruppo di studenti di origine immigrata, il volume *Autobiografie di una generazione Su.Per.* di Mariagrazia Santagati offre un'analisi rigorosa, approfondita e innovativa del ruolo che l'esperienza migratoria può giocare sulle biografie delle giovani generazioni (dai nati in Italia da genitori stranieri fino ai neo-arrivati). Tale analisi si fonda su una prospettiva d'indagine originale che pone l'accento non tanto sugli insuccessi scolastici degli studenti con *background* migratorio, come spesso avviene nella letteratura e nelle indagini sul tema, quanto invece sui loro percorsi di successo in termini di ottimi risultati in campo educativo e buone relazioni con i compagni. In particolare l'Autrice, analizzando sociologicamente le biografie individuali degli studenti, intende spiegare come e perché questi ultimi giungano a distinguersi dai loro coetanei, trasformando lo svantaggio iniziale dell'immigrazione in vantaggio educativo.

Per rispondere a tale interrogativo di ricerca, il volume è strutturato in due parti. Nella prima parte si introduce il tema della mobilità ascendente degli studenti di origine immigrata a partire da una ricca panoramica e riflessione sui contributi scientifici nazionali e internazionali nel campo della sociologia delle migrazioni e dell'educazione (cap.1). L'Autrice offre inoltre i dati più aggiornati nazionali e internazionali sugli studenti immigrati "resilienti". Tale quadro statistico risulta particolarmente utile nella comprensione del fenomeno degli studenti di successo, fenomeno tutt'altro che residuale. In particolare, lo sforzo di Mariagrazia Santagati è volto soprattutto a «riflettere criticamente sulle spiegazioni tradizionali delle disuguaglianze in istruzione, basate sul *background* familiare e sull'ereditarietà dello svantaggio sociale da una generazione di immigrati ad un'altra» (p.26). Prosegue con la presentazione delle scelte metodologiche che appaiono fortemente interconnesse con il quadro teorico-interpretativo della ricerca Su.Per (cap.2). Come l'Autrice sottolinea in diversi passaggi l'obiettivo è quello di evitare una lettura deterministica del nesso educazione-migrazione. Proprio l'approccio biografico permette di percorrere la strada di una valorizzazione dell'*agency* degli studenti di origine immigrata. Dopo un *excursus* degli studi che si sono avvalsi del metodo biografico nell'ambito della ricerca sulle migrazioni e sull'educazione, nel terzo capitolo si delinea il disegno e la descrizione della ricerca svolta sul territorio di Brescia.



Dopo tali premesse si svolge la seconda parte del volume, nella quale gli studenti di origine immigrata divengono i veri protagonisti. Nello specifico, nel cap.4, Santagati accompagna il lettore all'analisi e all'interpretazione delle principali tematiche emergenti dalle 65 autobiografie dei giovani studenti, mettendo in evidenza le strategie verso il successo adottate da questi ultimi. I capitoli successivi sono invece dedicati alle narrazioni degli studenti suddivisi in sei gruppi (nati in Italia, nativi *sui generis*, quasi nativi, immigrati durante la scuola primaria, allievi inseriti nel corso delle scuole secondarie di primo grado e neoarrivati nelle secondarie di secondo grado). Racconti di difficoltà, fallimenti, speranze e successi. Autobiografie dalle quali traspare, tra gli altri fattori, un forte determinazione. Scrive Ikram, nata in Italia, di origine marocchina: «Questo è il mio sogno, spero di realizzarlo, anzi *devo* realizzarlo» (p.151). Anche Alishba, giunta con la propria famiglia dal Pakistan quattro anni prima, mostra un'elevata consapevolezza e forza: «Salire la scala è faticoso, ma ho imparato a farlo e la fatica non mi spaventa, quindi so che potrò raggiungere i miei obiettivi» (p.335). Colpisce, inoltre, il pensiero positivo di molti studenti orientato al futuro nonostante un passato non sempre privo di ostacoli.

Nel complesso le analisi mettono in luce come l'immigrazione – che insieme alla diversità etnica e al basso *status* socio-economico rappresenta spesso un fattore di vulnerabilità – possa invece trasformarsi in un elemento moltiplicatore di risorse nei percorsi di alcuni studenti di origine immigrata. Come si evince dalle autobiografie considerate, l'esperienza di immigrazione (propria o dei genitori) può costituire quindi uno stimolo per migliorare le proprie competenze individuali e relazionali.

L'approfondita lettura e l'interpretazione sociologica dei percorsi di successo di giovani di origine immigrata riporta l'attenzione, come richiamato in precedenza, proprio sull'*agency* che permette ad alcuni attori di migliorare la propria vita a partire da una serie di vincoli e svantaggi. Con estrema chiarezza, attraverso le autobiografie, Santagati ripercorre quella che è definita l'*intersezionalità di segno positivo*, ovvero gli intrecci tra i principali fattori individuali, familiari e relazionali a cui ricondurre questi percorsi di successo. Tra i principali fattori richiama le risorse individuali di ciascuno, da quelle cognitive (per esempio la capacità di ragionamento o di concentrazione nello studio) a quelle non cognitive, quali l'autostima e la sicurezza di sé. Fonte di tale sicurezza possono essere proprio i genitori che, anche laddove sprovvisti delle competenze culturali per sostenere il percorso scolastico dei figli, rappresentano un punto di riferimento saldo nella vita di questi giovani. I genitori, come emerge dalle parole degli intervistati, sono coloro da rendere orgogliosi e fieri. Un ruolo fondamentale verso il successo scolastico è giocato anche da quegli insegnanti capaci con passione di trasmettere competenze e credere nelle capacità degli studenti. E, infine, anche le relazioni amicali giocano un ruolo cruciale nel favorire le condizioni ottimali per creare un buon ambiente nel quale studiare e interagire con gli altri.

Il volume rappresenta una lettura indispensabile per conoscere meglio il profilo, le caratteristiche e la mobilità sociale delle seconde generazioni in Italia proprio a partire dalle loro narrazioni e rappresentazioni. Gli studenti di origine immigrata infatti sono i veri protagonisti di questa ricerca all'interno della quale è lasciato ampio spazio alla loro voce.



Il testo di Mariagrazia Santagati è fonte di ricchi spunti anche per tutti coloro che si interrogano sui temi della mobilità sociale in quanto, come l'Autrice scrive, «l'esperienza di questo gruppo particolarmente vulnerabile [giovani di origine immigrata *ndr*] rispecchia quella dei giovani che appartengono a fasce sociali deboli» (p.25).

Un'analisi originale e approfondita che mostra come, in alcuni casi, il *background* migratorio possa trasformarsi da fattore di svantaggio in una vera e propria opportunità. E, soprattutto, in continuità e in linea con altri studi condotti a livello europeo, la ricerca offre un contributo fondamentale per ridefinire in termini positivi le narrazioni e le rappresentazioni sulle seconde generazioni. Come sottolinea Santagati si propone una *ri-definizione della situazione*, che veicola l'idea che "gli studenti con *background* immigrato vanno bene a scuola", in un processo partecipato e di rielaborazione di un immaginario collettivo positivo. Un primo passo riguarda quindi tale cambiamento nell'immaginario collettivo. Sarà necessaria, al tempo stesso, una rinnovata riflessione sul ruolo del sistema scolastico italiano e sulle sue effettive capacità di fornire pari opportunità a tutti gli studenti.

Veronica Riniolo
Università Cattolica di Milano
Fondazione Ismu





Abstract

Agostino Codazzi and the Corographic Commission of Venezuela, by *Gabriele Esposito*

After becoming an independent nation in 1830, Venezuela needed a precise geographical representation of its territory in order to contrast possible diplomatic claims advanced by the bordering countries of Latin America. The appointed man to realize this difficult operation of geographical mapping was Agostino Codazzi, an Italian veteran of the Napoleonic period who became the head of the Corographic Commission that explored the entire territory of Venezuela.

Keywords: Venezuela, Gran Colombia, Corographic Commission, diplomatic history, territorial disputes

Gender representation in the history books of the Brazilian secondary school, by *Paulo Felix de Aguiar*

The gender is undoubtedly one of the most interesting themes in history since it deals with elements related to culture. In textbooks the female gender is represented in most situations as submissive to the man and in which the woman plays a secondary role in the daily storytelling. The Author proposes to reflect on the representation of women in the textbooks of history of the Brazilian secondary school, underlining the concept of gender and discrimination.

Keywords: gender, textbook, woman, history, Brazilian secondary school

Challenges of *new mexican school* in indigenous elementary school of San Quintín, Baja California, by *Lorena Martínez Zavala, Guadalupe Tinajero Villavicencio*

The Authors analyze the challenges that will face the *nueva escuela mexicana* project which aims to promote indigenous primary education in San Quintín, Baja California, Mexico. They highlight the significant specific features that characterize the local population and the relative complexity of the educational context in terms of infrastructures and educational and sports subsidies.

Keywords: primary education, indigenous education, educational challenges, new mexican school, San Quintín



Horticultural production and social experience among the mebengokré of the Brazilian Amazon, by *Paride Bollettin*

The Author describes the horticultural practices of the mebengokré, an Amerindian people of central Brazil (Pará), with reference to the choice of place, sowing, harvesting, but also to the symbolic aspects and social experience. The hypothesis is that the introduction of new crops and their subsequent circulation contribute to producing not only food, but also properly mebengokré people.

Keywords: horticulture, native american, Amazon, corporeality, circulation

Socio-political reflection on Chavista Venezuela: the legacy of Chávez, by *Loredana Garofalo*

The Author proposes some simple reflections on the evolution of the Venezuelan regime from the establishment of Chavismo to the Maduro presidency. In particular, she considers the role of oil in the legitimization of local politics and in international geopolitical action, highlighting the critical issues in the current global strategic framework.

Key words: chavism, populism, oil, hybrid regime, Monroe doctrine





Resumen

Agostino Codazzi y la Comisión corográfica de Venezuela, por *Gabriele Esposito*

Luego de transformarse en una nación independiente en 1830, Venezuela necesitaba de una precisa representación geográfica de su territorio para contrastar eventuales reclamaciones diplomáticas avanzadas por los estados confinantes de América Latina. El hombre designado para cumplir esta difícil tarea de mapeo geográfico fue Agostino Codazzi, un veterano italiano del período napoleónico quien asumió el mando de la Comisión corográfica que exploró el entero territorio de Venezuela.

Palabras clave: Venezuela, Gran Colombia, Comisión corográfica, historia diplomática, disputas territoriales

Representación de género en los libros de historia de la escuela secundaria brasileña, por *Paulo Felix de Aguiar*

El género es sin duda uno de los temas más interesantes de la historia, ya que se trata de elementos relacionados con la cultura. En los libros de texto de historia el género femenino se representa, en la mayoría de las situaciones, como sumiso al hombre y en el que la mujer desempeña un papel secundario en la narración diaria. El Autor propone reflexionar sobre la representación de las mujeres en los libros de texto de historia de la escuela secundaria brasileña, subrayando el concepto de género y discriminación.

Palabras clave: género, libro de texto, mujer, historia, escuela secundaria brasileña

Los retos de la nueva escuela mexicana en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California, por *Lorena Martínez Zavala, Guadalupe Tinajero Villavicencio*

Las Autoras analizan los desafíos que enfrentará el proyecto de *nueva escuela mexicana* que tiene como objetivo promover la educación primaria indígena en San Quintín, Baja California, México. Destacan las características específicas significativas que caracterizan a la población local y la relativa complejidad del contexto educativo en términos de infraestructuras y ayudas educativas y deportivas.

Palabras clave: educación primaria, educación indígena, desafíos educativos, nueva escuela mexicana, San Quintín



Producción hortícola y experiencia social entre los mebengokré de la Amazonía brasileña, por Paride Bollettin

El Autor describe las prácticas hortícolas del mebengokré, un pueblo amerindio del centro de Brasil (Pará), con referencia a la elección del lugar, la siembra, la cosecha, pero también a los aspectos simbólicos y la experiencia social. La hipótesis es que la introducción de nuevos cultivos y su posterior circulación contribuyen a la producción no solo de alimentos, sino también de personas propiamente mebengokré.

Palabras clave: horticultura, nativos americanos, Amazonia, corporalidad, circulación

Reflexión sociopolítica sobre el Venezuela chavista: el legado de Chávez, por Loredana Garofalo

La Autora propone algunas simples reflexiones sobre la evolución del régimen venezolano desde el establecimiento del chavismo hasta la presidencia de Maduro. En particular considera el papel del petróleo en la legitimación de la política local y en la acción geopolítica internacional, destacando los problemas críticos en el marco estratégico global actual.

Palabras clave: chavismo, populismo, petróleo, régimen híbrido, doctrina Monroe





Sintesi

Agostino Codazzi e la Commissione corografica venezuelana, di *Gabriele Esposito*

Dopo essere diventato una nazione indipendente nel 1830, il Venezuela necessitava di una precisa rappresentazione geografica del proprio territorio in maniera tale da poter contrastare le eventuali proteste diplomatiche avanzate dai Paesi confinanti dell'America Latina. L'uomo scelto per compiere questa difficile operazione di mappatura geografica fu Agostino Codazzi, un veterano italiano del periodo napoleonico che assunse il comando della Commissione corografica ed esplorò l'intero territorio del Venezuela.

Parole chiave: Venezuela, Gran Colombia, Commissione corografica, storia diplomatica, dispute territoriali

Rappresentazione di genere nei libri di storia della scuola secondaria brasiliana, di *Paulo Felix de Aguiar*

Il genere è senza dubbio uno dei temi più interessanti della storia poiché tratta elementi legati alla cultura. Nei libri di testo di storia il genere femminile è rappresentato, nella maggior parte delle situazioni, come sottomesso all'uomo e in cui la donna, nella narrazione del quotidiano, svolge un ruolo secondario. L'Autore si propone di riflettere sulla rappresentazione delle donne nei libri di testo di storia della scuola secondaria brasiliana, sottolineando il concetto di genere e di discriminazione.

Parole chiave: genere, libro di testo, donna, storia, scuola secondaria brasiliana

Le sfide della nuova scuola messicana nelle primarie indigene di San Quintín, Bassa California, di *Lorena Martínez Zavala, Guadalupe Tinajero Villavicencio*

Le Autrici analizzano le sfide che dovrà affrontare il progetto della *nueva escuela mexicana* che mira a promuovere l'istruzione-educazione primaria indigena a San Quintín, Bassa California, in Messico. Evidenziano le significative specificità che caratterizzano la popolazione locale e la relativa complessità del contesto educativo a livello di infrastrutture e di sussidi educativi e sportivi.

Parole chiave: istruzione primaria, educazione indigena, sfide educative, nuova scuola messicana, San Quintín



Produzione orticola ed esperienza sociale tra i mebengokré dell'Amazzonia brasiliana, di *Paride Bollettin*

L'Autore descrive le pratiche orticole dei mebengokré, un popolo amerindio del Brasile centrale (Pará), con riferimento alla scelta del luogo, alla semina, alla raccolta, ma anche agli aspetti simbolici e della esperienza sociale. L'ipotesi è che l'introduzione di nuove coltivazioni e la loro successiva circolazione contribuiscano a produrre non solo alimenti, ma anche persone propriamente mebengokré.

Parole chiave: orticoltura, amerindi, Amazzonia, corporalità, circolazione

Riflessione socio-politica sul Venezuela chavista: l'eredità di Chávez, di *Loredana Garofalo*

L'Autrice presenta alcune semplici riflessioni sulla evoluzione del regime venezuelano, dalla instaurazione del chavismo alla presidenza Maduro. In particolare si sofferma a considerare il ruolo del petrolio nella legittimazione della politica locale e nell'azione geopolitica internazionale, evidenziandone le criticità nell'assetto strategico globale attuale.

Parole chiavi: chavismo, populismo, petrolio, regime ibrido, dottrina Monroe

