

A HISTÓRIA ANTI-ISLÂMICA DA COLÔMBIA¹

Andrés Alarcón-Jiménez²

Resumo

Esse ensaio se refere ao caráter da história da Colômbia como uma narrativa que, além de ser dirigida ao público jovem, pretende refletir como, por esse meio, a ideia de colombiano foi construída a partir de um conjunto de elementos culturais específicos que se contemplaram através do viés do anti-islamismo, entendido esse como um uso do passado. Aborda-se a ideia de que a narrativa histórica colombiana foi construída como católica em espírito e, de fato, não somente a partir da figura de Cristóvão Colombo, mas é escrita a partir de tradições tais como o Gênesis bíblico, ou as teorias de povoamento americanas de um bispo desenvolvidas ambas como alicerce da explicação da origem do ser humano que, pela história sugerida, deve ser colombiano, ao mesmo tempo que se excluem dele todos os elementos histórico-culturais que, por outro lado, transbordam de multiculturalidade e que, como a almojábana, existem como patrimônio nacional.

Palavras-chave

Anti-islamismo; almojábana; al-andalús; história da Colômbia; usos do passado.

¹ Revisado por Luísa dos Santos Funari, aluna do curso de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

² Professor Doutor - Universidad El Bosque, Bogotá, Colômbia. Email: aalarconj@unbosque.edu.com

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

Abstract

This essay refers to the aspects of the history of Colombia as a narrative that, besides being directed to a young audience, intends to reflect how, through this medium, the idea of Colombian was constructed from a set of specific cultural elements that were contemplated through the bias of anti-Islamism, which is understood as a use of the past. It is addressed the idea that the Colombian historical narrative is constructed as Catholic in spirit and, in fact, not only from the figure of Christopher Columbus, but is written from traditions such as the biblical Genesis or the American settlement theories of a bishop developed both as the foundation of the explanation of the origin of the human being that, by the suggested history, must the Colombian, while excluding from it all the historical-cultural elements that, on the other hand, brim with multiculturalism and that, like the *almojábana*, exist as national patrimony.

Keywords

Anti-Islamism; almojábana; Al-Andalus; history of Colombia; uses of the past.

“As every schoolchild learns, Columbus set sail with India on his mind’s horizon. Rarely, though, do schoolchildren learn why Columbus sought to cross the Atlantic. Hoping for an alliance with the Grand Khan of the East, he aimed to retake Jerusalem and destroy Islam; more prosaically, his voyages promised an end run around the trade monopolies of the Ottomans and the Mamluks. And when Columbus arrived in the Americas, fresh from the battle which marked Spain’s final defeat of the Muslim kingdom of Granada, he saw – or, more accurately, imagined – Muslims everywhere. Spanish conquistadors would claim to see mosques in Mexico, American Indians wearing “Moorish” clothing and performing “Moorish” dances, Turks invading New Spain from the Pacific, and West African slaves attempting to convert America’s indigenous peoples to Islam. Filtering their experiences in the Americas through the lens of their wars with Muslims, Europeans in the New World engaged in a new version of their very old Crusades, a new kind of Catholic jihad. Long after the many Matamoros – Moor-slayers – who sailed to the Americas aboard Columbus’s ships were dead themselves, Islam would continue to forge the histories of both Europe and the New World and the relationship between the two” (A. Mikhail, 2017: 411)

A trilha dos 300 de Esparta: percorrer a trilha da história antiga até atingir os limites da civilização cristã ocidental, para defender seus limites.

O ensino da história antiga, relacionando as nações modernas com Roma ou Atenas (ou a Grécia Antiga), ou com alguma cidade oriental, tem um propósito, moral religioso (e, portanto, econômico e político). Após a Segunda Guerra Mundial, reinterpreta-se, seguindo as mudanças geopolíticas, locais, regionais e globais, as velhas disputas religiosas e nacionalistas para se acomodar aos novos meios de comunicação e as novas relações e tensões das novas ordens mundiais, realidades que, materializadas, começaram seu próprio percurso e desenvolvimento, mas, como bem explica o conceito de *palingenesia*, retomaram a antiguidade como arma cultural, assim como nos 1960s e nos 2000, os espartanos foram reinterpretados como figuras protetoras da civilização ocidental contra comunistas, contra asiáticos, africanos, LGBT, etc.

Essa noção de *palingenesia* toma formas específicas dentro dos livros, especificamente dos livros de texto com os que são educados os seres humanos e, pela leitura e estudo deles, formas especificamente culturais, mesmo que subjetivas, nos corpos educados. Há uma trilha sagrada (narrativa) que, passando por ambas as cidades, leva o leitor pela história do cristianismo, marcado pela narrativa bíblica, pelo protagonista da segunda parte, e pela própria história do livro sagrado.

Essa trilha também pode ser compreendida como forma de demarcar o limite do universo civilizado, onde os inimigos ou escravos ou em geral, todos aqueles que não somos *nós*, são claramente estabelecidos e demarcados dentro de um mapa: asiáticos, africanos e, sem ter nada a ver com nacionalidade ou etnia, comunistas e socialistas. O mapa marca não

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

só os sítios sagrados, mas os nós civilizatórios que marcam e definem quem e como deve ser compreendido moral e culturalmente aquela viagem e o fundamento do combate pelo cuidado e manutenção das fronteiras demarcadas.

Essa trilha define, por exemplo, a genealogia do estado colombiano como aparece nos clássicos textos de ensino da História colombiana. O peregrino, o leitor dessa história, percorrerá aquela trilha até o dia presente e, marcado pela experiência (e por ter sido registrado como cidadão desde seu nascimento), e compreenderá, em um espanhol bem redigido, desenhado para aprender a ler e escrever, e com a ajuda das aulas de geografia (isto é, dos mapas do país), como as virtudes e valores católicos são as virtudes do cidadão colombiano do bem.

Almojábanas

Na minha primeira e única viagem pela Espanha, limitado pelos magros recursos de estudante, mas acompanhado por uns excelentes hospedeiros, conheci em Zaragoza, no Museu “Centro de Histórias”, a história da *almojábana*, uma sobremesa feita no Al-Andaluz com queijo e farinha e mel. A estória da *almojábana* andaluza gerou interesse porque, já na própria cidade de Zaragoza, como em outras cidades ibéricas, os testemunhos do Al-Andaluz misturam-se com a cultura material de outros povos e etnias que, pelo menos em certos discursos escolares, ou nem são mencionados ou são caracterizados como em certas histórias antigas mediterrâneas: os inimigos ou invasores que tornar-se-iam rivais, ameaçando a terra pátria e logo, senão vencerem, são vencidos e expulsos, mortos, exterminados ou integrados ou dominados pelos heróis, seu povo e sua cultura. Por acaso, em algum ponto do passado, a *almojábana* chegou ao continente americano, específica e principalmente ao altiplano, conhecido na Colômbia como, “*cundiboyacense*”. Para mim, antes desse dia, era uma iguaria típica e saborosa, um pãozinho de queijo e milho típico da região, gostoso, mole e salgado, sem mel e, para mim, até esse ponto, sem uma história.

A arqueologia, a historiografia, o tipo de museu onde fiz meu pequeno descobrimento da estória cultural da iguaria local, iluminaram parte de um relato que aprendi incompleto: como chegaram as *almojábanas* à minha região? Celebrei me sentir ignorante.

Na história da Colômbia, nada se diz dos habitantes do califato; das suas origens africanas, pouco ou nada apreendem as crianças “cafeeiras”, criadas na originalidade colombiana, mais além de serem mencionadas

como os vencidos pelos reis católicos, dom Fernando e dona Isabel (que tem estátuas próprias em Bogotá e um colégio privado batizado após seu título). O nome do país “Colômbia”, celebra o descobridor das Américas. E mesmo com as diferentes expressões críticas sobre o relato, até o dia de hoje comemoram-se o 23 de abril como o “dia da Língua (castelhana)” e o 12 de outubro, como o “dia da raça”. A literatura medieval espanhola católica faz (fazia, quando ainda liam livros nas escolas e colégios colombianos) parte do cânone escolar, das nossas tradições, da nossa “alma colombiana”, como também são as histórias da Roma (católica) e outras civilizações privilegiadas no esquema explicativo da história das civilizações.

Portanto, a exclusão da tradição do Al-Andaluz (mesmo quando milhares de migrantes vieram da região que ocupasse o califado), dos judeus (Colômbia também é antissemita, um pouco homofóbica, antiprotestante, um tanto misógina), baseou sua tradição na conquista dos nativos e esqueceu, não por acaso, dos milhares de migrantes que os nossos antepassados ibéricos e europeus trouxeram do imenso continente africano para substituir a mão de obra indígena. Um dado curioso: quase nunca os mencionam como escravos, mesmo quando se trata de debater instituições como “mita” ou “encomenda”.

Voltando à *almojábana*: se perguntar sobre a origem dela, não muitas pessoas podem dar razão da pergunta. Se perguntar, por acaso, o orgulho pátrio respondera, possuindo ao questionado, que as *almojábana*, com efeito, são 100% colombianas. Pouco ou nada adianta tentar debater, mais além dos debates próprios da pedantearia filológica característica da história política do país, sobre a origem do delicioso pãozinho. A propaganda historiográfica e cultural anti-islâmica e pro catolicismo apostólico romano (fortalecido na região na Contrarreforma), o hispanismo de ultradireita, uma instituição católica sempre presente na política nacional e no sistema educativo (primário, secundário e universitário) nacional, ajudaram no desenvolvimento de um tipo de colombiano a-histórico que defende sua narrativa histórica escolar (não a história ou estórias com H, relatos dominantes que vários autores tentam caracterizar como memórias *dissidentes*), como tradição (não há contradição aí, como bem explica a noção de “dissonância cognitiva”).

O próprio nome do país torna evidente esse caráter. Ignorando o nome que ecoava um passado andaluz “Novo Reino de Granada”, derivado da campanha de conquistas desses territórios por capitães como Gonzalo Jiménez de Quesada, andaluz, é batizada em honra ao “descobridor das Américas” (menos Brasil, claro está), Colômbia resulta, de diversas formas

um país que se entrega ao “*menino Jesus*”, ao “*Sagrado Corazón*”, à “*virgem Maria*”, etc.

As histórias de Henao e Arrubla, paradigmáticas em tanto sua obra é formadora da mentalidade histórica nacional de milhares de crianças e adolescentes: com eles, aprenderam a ver, compreender, pensar e usar o passado e localizá-lo em um mapa e em um calendário. Nos seus textos eles recolhem esse espírito e dão ampla cobertura ao papel de Deus, Adão e Eva, Jesus, os missionários, freiras e frades, bispos e papas, como figuras positivas da história nacional. Eles mesmos cultuavam à Virgem Maria e seus livros têm o selo do “*Imprimatur*”. Por esse motivo referimo-nos às histórias escolares e não à produção acadêmica de pesquisadores profissionais, que apresenta um amplo volume de textos que apresentam a história da “*Colômbia profunda*”.

Com efeito, ambos os textos de Henao e Arrubla, diferente dos textos de autores profissionais, pelo menos até certo ponto do tempo, foram lidos nas escolas e universidades, garantindo seu estudo e implementação nas escolas por decreto presidencial e graças às redes do sistema educativo dominado pela instituição eclesiástica. Pelo contrário, a circulação de pesquisas historiográficas e arqueológicas na Colômbia está sempre concentrada em um núcleo ou círculo de leitores específicos cuja influência real no sistema educativo público ou privado, é sempre limitada.

Se há um pensamento presentista na ideia dos colombianos sobre sua história, isso responde a que ela, quando pelos docentes nas aulas, tem – tinha – um caráter formador moral e não analítico nem crítico. Uma tradição inventada para levantar uma nação a partir dos seus fragmentos contidos em um território que, até o dia de hoje continua a ser desconhecido pelos seus habitantes porque, senão estudam muita história nacional, menos estudam a geografia.

Anti-islamismo e orientalismo

Concomitante ao “*orientalismo*”, presente no cânon literário ocidental, ou nas estórias que explicam a presença de certos tipos de filosofias ou ciências no nosso mundo contemporâneo e certos refinamentos próprios de estilos de vida fantásticos e ricos, o anti-islamismo é um viés que perdura até o dia de hoje e que seria reforçado durante a Guerra Fria, durante toda segunda metade do século XX. O conflito entre civilizações, marcado pela chave anticomunista ou anticapitalista, os nacionalismos, as ditaduras militares e civis, as lutas contra o colonialismo e uma enorme

variedade de elementos de um jogo geopolítico que inclusive, aproveita a “cultura” e o culturalismo como arma de combate: exprime-se, por exemplo, como conflito armado interno, como guerra entre nações vizinhas, como tensões diplomáticas, lutas entre o estado de Israel e a Palestina, lutas entre brancos cristãos e populações de origem africana ou asiática e inclusive, até latina, entre outras expressões sangrentas da guerra entre “oriente ou ocidente”, culturalmente representadas, por exemplo, em filmes específicos como os “300 de Esparta”, ou seu “remake”, 300, como guerras entre os machos gregos que enfrentam aos – entre outros estereótipos utilizados temática e graficamente - afeminados e perigosos Orientais, persas, africanos, etc.; ou pelo orientalismo, a forma domesticada de integrar expressões culturais do “Oriente” próximo, médio ou extremo que são aceitas tanto nas conversas cotidianas, na literatura e até nos filmes da Disney; ou pela retomada do “hispanismo” ou do “indigenismo” e outras noções culturais próprias de América Latina inseridas na escrita e ensino da História para crianças com fins de resgatar as nações latinas dos perigos do comunismo chinês e russo que a ilha de Cuba trouxe para territórios dominados, desde finais do século XIX, pelos Estados Unidos e suas doutrinas geopolíticas particulares.

A historiografia e arqueologias contemporâneas, os estudos de história da arte ou da literatura têm resgatado a importância do país de Al-Andalus, sua diversidade étnica e religiosa, sua ciência, sua comida, artes e literatura, a política, a arquitetura, a filosofia e suas complexas relações com o continente africano e com Europa. Inclusive, projetos como este tem levado as pesquisas às crianças espanholas, a conhecerem e integrarem o legado islâmico e do norte da África, onde a Espanha conserva um papel sociopolítico importante, sem mencionar por exemplo o importante papel das ilhas Canárias em toda sua história colonial. A ONU e UNICEF tem publicado, de graça, coletâneas sobre a história da África e sua relação com América e o mundo inteiro. A arqueologia histórica reformulou o estudo do capitalismo integrando essa história como eixo da sua pesquisa.

Mas, o estudo da cultura nacional e da cultura material e imaterial apesar dos esforços de pesquisadores e instituições, continua sendo lida a través das “antiparras” dos autores dos livros de texto. A ideia de história do adulto, começa a se construir na infância e torna-se a base, ou parte das bases, dos sistemas psicossociais e culturais que estabelece cada organismo particular humano com seu entorno específico, desde os primeiros dias de vida, e ao longo da vida. Essa ideia de história que ele constrói, e ao mesmo tempo vai modificando, está em constante sincronização, pelas relações com o entorno educativo, pela mídia, pela matriz cultural e humano, econômica, religiosa, familiar etc., com as versões públicas, institucionais

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

ou institucionalizadas nos diversos espaços onde os “sujeitos” se tornam adulto.

Como em outros espaços, descrevemos assim o desenvolvimento da memória protética, elemento integrado no organismo do particular, extensão inorgânica da memória porém, que se constrói, estende e modifica, adapta e reordena constantemente: no domínio histórico, especificamente, compõe-se por lembranças, testemunhas, estórias, folclore e outros elementos manufaturados por terceiros que, por múltiplos canais, motivos, contextos, etc., tornam-se parte da experiência de vida do sujeito, da sua memória particular mesmo se nunca, como acontece usualmente, experimentou a lembrança ou estória (por exemplo a vida do Cristo ou do Harry Potter). Sua mudança constante, pois o humano muda constantemente, não implica, porém, que o tipo de estórias e objetos que constituem a memória particular entre em constante conflito com, ou tente transgredir os limites, das narrativas públicas que, como veremos nesse texto, apresentam um forte componente místico, religioso e moral no universo humano durante a vida de cada um de nós.

Ainda se louvam, nas histórias para crianças as campanhas de reconquista dos reis e rainhas ibéricos, para explicar quem viajou ao novo continente, ou em geral das campanhas anti-islâmicas europeias para justificar as viagens portuguesas e espanholas pelo mundo, “descobrimo-o”. As histórias da Colômbia de Henao e Arrubla, publicadas no começo do século XX, ao terem sido as vencedoras do concurso organizado pela novíssima Academia de História, no quesito de livro de texto de ensino de história pátria, são a baliza da tradição inventada nacional, o romance histórico colombiano essencial que, entanto digno exemplo do que é um paradigma, formou o pensamento histórico, entanto memória protética, dos futuros colombianos, incluídos historiadores, arqueólogos e educadores. Garantiu também esse concurso sua distribuição ao longo do território nacional e obtiveram desse modo o privilégio de serem os únicos textos oficiais para o ensino da história de Colômbia, em instituições privadas e públicas do país; tiveram o privilégio, de contar com o selo de aprovação da Igreja Católica que, aliás, era a encarregada de administrar a educação em Colômbia desde 1887.

Os textos, o Compendio (para primária), e a versão *in extenso* para secundária, foram reeditados e adequados até a década de 1980 em espanhol, e existem edições em inglês datadas do ano 2011. Junto com outros textos, eram não só livros de texto para o ensino da história pátria, mas da língua castelã e dos valores pátrios contemporâneos ou, senão contemporâneos, os oficiais da república. A História *in extenso*, como o

Compendio estabelece uma cronologia original e politicamente conservadora, coerente com o pensamento católico de ambos os autores, da Academia, do tipo de catolicismo estabelecido no país e da classe política colombiana, que vencedora da guerra dos Mil Dias, era predominantemente dessa facção política. Os autores fazem um uso da história europeia e bíblica especificamente constituída, não só sobre a base da obra de um bispo uruguaio anti-darwinista, para estabelecer, começando com o Genesis bíblico, a origem do Homem e, a partir daí, da história pátria que resulta de uma peregrinação cristã que passa pela Espanha e chega à América. Outra explicação considera que os seres humanos viajaram pela Ásia para, dizem os textos, povoar as Américas pelo estreito de Behring.

Contudo, há uma ideia de história nacional constituída sobre os ombros de Miguel Antonio Caro, filólogo, tradutor do latim, ultracatólico e político militarista, golpista e ultraconservador cujo nome faz parte do Instituto Caro y Cuervo, guardião da língua espanhola (e dos conquistados e escravizados) no país. Ao citar suas palavras, Henao e Arrubla norteiam ao leitor, estudante ou pedagogo a compreender a importância do passado:

Entre los medios de avigorar el espíritu nacional, no sería el menos adecuado proteger y fomentar el estudio de nuestra historia, empalmando la colonial con la de la vida independiente, dado que un pueblo que no sabe ni estima su historia, falto queda de raíces que le sustenten, y lo que es peor, no tiene conciencia de sus destinos como nación. (Miguel Antonio Caro, citado em Henao e Arrubla, 1911).

Os dois textos não parecem ter, por outro lado, nenhuma relação com outros livros de textos de ensino da história do “Antigo Mundo” que, nos programas dos Ministério de Educação estavam, como sucedia pelo menos até os anos 1990, integradas em uma disciplina denominada “História Universal” que tratava de relatos simples sobre os processos de formação das civilizações modernas. O papel nessas histórias “universais”, muitas vezes redigidas por autores europeus, era explicar o processo civilizatório que denominamos “civilização ocidental” e que é essencialmente uma história dos estados cristãos europeus, seu relacionamento com a expansão do cristianismo, as lutas contra o Islamismo, suas colônias e futuras ex-colônias. Importantes sucessos nesse sentido, por exemplo na Espanha - se quisermos ligar a história universal com a história pátria colombiana -, são as histórias de sucessivos povos ou etnias dominantes e da vitória última da grande família cristã sobre os pagãos, os judeus e os europeus islâmicos.

A história da reconquista e a história do descobrimento do continente americano, ou da expansão portuguesa pelo continente africano ou asiático, são façanhas levadas a cabo por pios conquistadores que portam

cruzes, bandeiras e a religião católica e romana que reagem contra as arbitrariedades dos muçulmanos (e dos judeus ou dos protestantes). O anti-islamismo (e a perseguição aos judeus ou aos protestantes), temas evidentes pela ausência de relatos sobre a importância deles na formação da Espanha ou da Europa, aliás, curiosamente vai junto com o esquecimento da história da escravidão ou dos africanos, no que diz respeito à história pátria colombiana.

Nas histórias da civilização, a “história universal”, menciona-se brevemente Egito e talvez, em alguns trechos da história africana, especificamente cartaginesa, relacionados com Roma (toda história católica se orgulha de herdar a latinidade, religião – católica - e cultura romanas). O resto de populações antigas mencionadas, geralmente, fazem parte da história bíblica pois a história, de novo, das civilizações ocidentais é a história do “Ocidente”. De fato, em outro lugar já afirmamos que a história pátria da Colômbia se trata de uma dupla peregrinação que começa no Gênesis bíblico e culmina com a instauração da república conservadora em 1886, ligando assim plano educativo, a institucionalização de uma forma só de catolicismo, a unidade linguística e invenção de tradições e a história da civilização ocidental: os colombianos são o resultado desse processo.

Um elemento adicional para comentar aqui. A definição de “falso” e “verdadeiro” nos dois textos de Henao e Arrubla ajuda a estabelecer a autoridade da narrativa sobre o leitor, e os juízos de valor que eles aplicam no texto para qualificar as ações dos personagens ou caracterizá-los, de fato, como encarnações dos valores cristãos (para facilitar a identificação do leitor com os personagens). Enquanto a história, como a Bíblia, é caracterizada como “verdadeira” ou como “verdade”, as cosmologias indígenas (não mencionam sequer um sistema de crenças africano, judeu ou protestante na sua narrativa) são tratadas como “mitos” e “lendas”, ficções que tem apenas valor literário, assim como os mitos gregos ou romanos (no sentido de estabelecer uma história antiga americana) na formação do leitor/cidadão.

A rota traçada então, pela narrativa, liga permanentemente o passado manufaturado com o leitor, seja este um indivíduo que estuda o texto e o integra entanto memória protética ou, ainda melhor, aumentando a efetividade do processo de incorporação, um conjunto de estudantes cuja individualidade sincroniza-se pela leitura e estudo público dos textos.

O único espaço evidente de abertura à cultura islâmica³ transmitida pela mídia entra pela literatura infantil (e pelo cinema, televisão ou tv a cabo, e menos pela Internet curiosamente), onde versões de diversos “contos” tirados de diversas traduções das “*Mil e Uma Noites*” tornam-se referentes de um universo mágico para entreter crianças enquanto aprendem espanhol; mesmo assim, como todo aquele volume do cinema do século XX categorizado de “*Swords and Sandals*”, define-se o universo islâmico seja como uma telenovela turca, a dança do ventre nas academias, ou como um prato para consumo rápido, como as esfihas do Habib’s.

Se há algo que configura e define aquela noção de “memória social” é quando o grupo e autoridade do pedagogo e da instituição colaboram na persuasão do indivíduo. Porque a história da qual falamos aqui não é uma desenvolvida para que o estudante se desenvolva como pesquisador crítico do passado, mas para formar um tipo cidadão. A efetividade desse método e metodologia de ensino marcaria não só quase todo o século XX na Colômbia, mas na América toda.

O elo chileno da escrita da história pátria colombiana: analogias como material para construir caminhos entre a história universal e história nacional

Nuestra juventud ha de embeberse en los nobles ejemplos de abnegación, de piadosa fidelidad, de amor a la justicia, de cordial misericordia i de cristiana grandeza. Los ojos de los niños han de brillar de santa indignación cuando vean falseada la verdad i perseguida la inocencia, sus corazones han de exaltarse al comprender que se desconoce la virtud i que se oprime la libertad, manifestándose dispuestos a defenderla. La juventud debe crecer moral por la enseñanza de la historia.

Enquanto muitos autores explicam os textos de Henao e Arrubla sob diferentes olhares, poucos, senão nenhum, mencionam os autores que eles citam para estruturar seus dois textos – às vezes de forma quase literal – e compor, nesse processo, o que seria a pedagogia do ensino da história pátria. A obra pedagógica que mencionam (Henao e Arrubla, 1911: 5), chama-se “*Metodología (sic) de la Historia*”, premiada no concurso “Certamen Pedagógico”, comemorado em 1893, do autor chileno José María Muñoz Hermosilla.

Este punto de contacto juega un rol mui eficaz, por lo cual precisa buscarle i ponerle de manifiesto en cualquiera forma que sea. Así, por ejemplo, la historia de los persas i de los

³ Na Colômbia, na região da Orinoquia, existe uma festividade, patrimônio nacional do país, fundada em 1735, denominada “Cuadrillas de San Martín”, onde galas (espanhóis) combatem os *moros* de cavalo, e a etnia Guahiba os *cachaceiros*.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

asirios está bastante ligada a la historia del pueblo hebreo; la historia de los apóstoles se relaciona con el paganismo de Grecia i de Roma, el establecimiento del cristianismo con la persecución de los cristianos; en la época de los grandes inventos se hace el descubrimiento de América, que señala una nueva edad llena de ventura para los pobladores del globo; la reforma religiosa trae la libertad del pensamiento, promueve el cultivo de las ciencias i de la instrucción del pueblo, etc.

Seu projeto de estudante de história é cívico-moral, especificamente, e menos cronológico-analítico. Como Henao e Arrubla posteriormente, Muñoz estabelece um elo entre virtudes da alma e a noção de verdade, que os colombianos citam diretamente do evangelho de São Joao. O estudo da história propõe-se como um exercício de constituição do espírito como projeto civilizatório especificamente no nível do sujeito. Não é um espírito de comunidade nem de participação e ética política. O sujeito faz parte da nação e comunga – pela memória protética - com a memória nacional, sua cultura e língua – o elemento unificador e civilizador mais querido pelos hispanistas- e por esse meio, o sujeito desenvolve, enquanto ele cresce, uma identidade com respeito de outros que comungam com os mesmos princípios (e que podem provar nascimento no país sobre o qual trata a narrativa. Saber a história de um outro país não outorga nacionalidade nem identidade).

A analogia, uma forma de estabelecer identidade ente o Mundo Antigo e Moderno é uma das metodologias pedagógicas mais evidentes para Muñoz. Apresentar a história do mundo antigo como uma narrativa alienígena, para o processo educativo, carece de objetivo. A ideia do ensino de história é, literalmente como em *Blade Runner*, programar em cada corpo uma memória protética para a criança e jovem terem um passado, para torná-los civis, pacíficos e bons cidadãos. O passado, nesse sentido, é um espaço narrativo e linguístico que outorga, pela longevidade, um valor acrescentado a pessoas, objetos e ideias, mas carece de fundamento analítico.

Mas também é uma fonte a partir da qual emanam virtudes atemporais e eternas próprias da doutrina cristã que, na sua glória, parece, acolhe toda a história universal como fundamento e resultado, uma sustância que flui pelo organismo dos filhos de Adão e da Eva, a marca de ter sido criados pelo demiurgo, da criação de tudo por parte do Deus bíblico cristão, único e verdadeiro mas que também é a marca, quando disputada pelo texto bíblico, da inumanidade, maldade, crueldade ou perversidade dos inimigos do povo de Deus. A analogia resgata essa sustância e suas manifestações humanas, julgadas segundo os valores cristãos próprios do

século XVII e daí em diante, e a torna ferramenta de estudo para a sala de aula.

Utiliza-se a analogia para tirar a perspectiva temporal da noção de passado, e torná-lo um domínio da memória sempre presente. Assim como Roma se torna a capital do império romano, também se representa como o centro do universo político, econômico e religioso do Catolicismo, religião oficial na Colômbia, hoje uma muito importante e poderosas entre outras formas de cristianismo no país, Bogotá torna-se, no relato histórico, o centro do universo narrativo da conquista, colônia, independência e república (períodos historiográficos que estruturam a “história de Colômbia”), mas também, e não por acaso, das estórias sobre os tempos pré-colombianos.

Pueblos como los paraguayos, los saguntinos, los numantinos, los antiguos romanos, espartanos i atenienses, serán hasta el fin de los siglos un tipo de patriotas, en que en una o en otra forma ha imperado el cumplimiento del deber en que se han reflejado, por tantas i tantas pruebas de amor al trabajo, al orden i a la paz, las más relevantes dotes de civismo.

Não se trata de compreender processos ou diferenças, mas estabelecer elos patrimoniais, sagrados e morais como já Freud apontava, em 1909, entre a mente do infante e figuras tornadas, pela narrativa, familiares, literalmente. As figuras dos textos substituem, ou são explicadas e descritas seguindo modelos afetivos. Incorporamos tais modelos de comportamento, pelos personagens das histórias, pela analogia não só histórica, mas pelo relacionamento que as crianças desenvolvem com os pais e as mães. Personagens e valores se misturam e, como na figura barroca do natal, o discurso cristão assim torna-se, literalmente, familiar, um elemento próprio do lar, da escola e do espaço público.

Desde o ponto de vista de desenvolvimento da moralidade, compreendida como comportamento, a superioridade e autoridade moral deriva desse modelo, e a analogia com o mundo antigo, pela história universal, torna-se verdadeiro pelo corpo do aluno e depois, do grupo. Mas além da ideia de ficção ou de verdade, par de oposição de corte utilitarista nesse texto pedagógico, é valioso pelo ensino da língua e dos valores morais. Além disso, outras estórias e narrativas, muitas delas vividas pelo sujeito, outras lidas, outras ouvidas ou quaisquer outras com as que entrou em contato, serão confrontadas ao longo do tempo com essas versões tornadas material de ensino na escola.

Wittgenstein descrevia esse processo como “identificar os deuses dos outros com os nossos”. Assim, o papel que têm o universo islâmico ou africano nesse esquema é, por exemplo, diferente do Brasil onde África e a escravidão fazem parte da gênese da república enquanto, como outros

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

autores já trataram, os indígenas são tratados de forma diferente a, por exemplo, o caso colombiano. Nas histórias da Colômbia, até o dia de hoje (mesmo com a existência de uma mandatória “Cátedra Afro-colombiana”), mencionadas, rejeitam-se de fato as religiosidades e valores morais de indígenas e escravos.

Os turcos ou muçulmanos servem para explicar, por um lado, a glória da Reconquista espanhola que levou à criação do Império e, pelo outro, a glória das campanhas cristãs de Cristóbal Colón e dos seus sucessores que ampliaram os domínios dos Reis Católicos e, portanto, da língua espanhola e do catolicismo e África é um continente que os portugueses tiveram de circunvagiar para ir até as Índias orientais. A única referência aos mouros espanhóis, pelo menos no texto de Muñoz, refere que “*está fuera de duda que los moros españoles emplearon la pólvora en el arte de la guerra desde principios del siglo XII.*”

Pelo lado dos indígenas (pois os africanos nem são mencionados), suas histórias e cultura material são irrelevantes para a narrativa; suas línguas reduzem-se, como no caso da *almojábana*, a uma estorinha filológica inócua (para explicar o nome de um lugar, por exemplo); porém, suas relíquias servem, imitando os casos mexicanos e peruanos, como forma de estabelecer um passado civilizado e monumental, para o período da conquista espanhola.

Assim por exemplo, as famosas estátuas de San Agustín, encontradas nos andes sul-oriental colombiano são comparadas com a cultura material de culturas mediterrâneas como os *etruscos* e denomina-se sem maiores provas ou argumentações, “Império” ao território conquistado pelos espanhóis na região do *altiplano cundi-boyacense* onde se funda e estabelece, por processos históricos posteriores, Bogotá, que séculos mais tarde tornou-se a capital da república da Colômbia e foi nomeada, pelos seus cidadãos - e contra de toda evidência - a “Atenas sul-americana”.

Contudo, não foi a língua grega, mas o latim, e a antiga Roma, a língua e inspiração dos gramáticos colombianos, como Miguel Antonio Caro que, mesmo hispanistas, nunca abordaram as marcas da tradição do Al-Andaluz no castelhano neogranadino com a mesma paixão que expressaram pelo latim (ou o grego), língua vaticana, a instituição eclesiástica apostólica católica romana, órgão que administrasse a educação de crianças e jovens no país, administradora das comunidades reitoras das principais universidades nacionais, que, até o presente, é maioritária e que conserva poder político legítimo na Colômbia.

Xenofobia católica: um caminho como o do Santiago que vem até o presente

Colômbia não foi o destino preferido dos imigrantes⁴: além das poucas oportunidades de progresso econômico nesse país, o natural colombiano participa e cultiva do medo anticomunista e antissocialista (hoje denominado pelos fascistas colombianos como “*castrochavismo*”, mistura de rivalidade colombo-venezuelana de longa data, ódio pela figura do já malsucedido Chávez e de temor pela revolução vinda de Cuba), que se expressa como xenofobia. Já em tempos da colônia, pois parece quase uma das tradições coloniais herdadas pelos colombianos, o controle de estrangeiros, de judeus, judeus conversos, e, como em quase todas as colônias onde os escravos eram fonte de renda e de medo, combatia-se a diferença política, econômica e religiosa.

Não tem resultado estranho ouvir, por exemplo, na mídia, dos elos entre comunistas venezuelanos e os iranianos como fonte do mal que alimenta a violência e o terrorismo na Colômbia por um lado. Pelo outro, e mesmo tendo usado ao povo venezuelano como objeto da propaganda antichavista, os migrantes venezuelanos são alvo da xenofobia de um país que poucos migrantes têm recebido na sua história republicana. Há toda uma história que liga colombianos com venezuelanos, que não vai ser abordada aqui; porém, tem se traduzido, pela propaganda política oficial, em mais um alimento da xenofobia nacionalista colombiana.

No fim do século XIX, como nos começos do século XX, ou na metade desse século, no fim do mesmo e começos do XXI, os estrangeiros são indesejáveis se foram chineses, cubanos, “africanos”, venezuelanos, entre outros desligados dos projetos malsucedidos de branqueamento racial e cultural (esse último bem-sucedido pela educação hispanista), possíveis fontes de perturbação dos valores católicos nacionais, da ordem das coisas, do comércio, da ordem geopolítica etc.

Entre 1884 e 1885, e ligado ao projeto radical liberal de modernização da educação na Colômbia, conflagrou-se uma guerra civil (entre outros motivos, pelo poder dos liberais radicais, mas também pela presença de instrutores protestantes de origem prussiano), que permitiu, pela vitória do partido de “*La Regeneración*”, ultracatólico, anticomunista e antissocialista, xenófobo e hispanista, a gênese da República de Colômbia,

⁴ Com respeito aos migrantes do Oriente, até o dia de hoje, entre os grupos étnicos ou migrantes estrangeiros existe uma notável comunidade sírio-libanesa (maioritariamente cristã, mas existe uma minoria islâmica, sobretudo no Norte, no litoral caribe colombiano) integrada à sociedade nacional e uma comunidade judaica bem menos notável.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

sua constituição e, posteriormente, de forma literal, sua história escrita por dois agentes partidários dessa facção, Henao e Arrubla.

Assim, o projeto historiográfico dominante, nascido talvez mais pelo desejo de figurar no cenário mundial de que por um pedido da comunidade, na Colômbia até quase 1980, faz parte do projeto político institucionalizado na constituição de 1886 que só foi modificada em 1991. Mesmo com a modernização da Constituição de 1991, a cátedra de História seria eliminada das salas de aula colombianas até o presente.

O projeto, conservador e católico, tornou-se oficial pouco tempo após a vitória conservadora na guerra civil de 1903. Historiograficamente se exprimira na fundação da Academia de História da Colômbia em 1902. Foram eles quem, em 1910 organizaram o concurso que deu o lugar oficial aos textos de Henao e Arrubla. Salvo pelo período de influência liberal e modernizadora dos governos entre 1930 e 1940, tornar-se-ia o projeto nacional centralista mais perdurável de todos, se consolidando desde 1950.

Após 3 anos de uma onda de violência partidária, urbana e rural, que começaria com o assassinato do candidato presidencial Jorge Eliecer Gaitán, consolidar-se-ia o conservadorismo católico nacional com o governo autocrático, fascista e ultracatólico do político de extrema-direita Laureano Gómez, substituído pela ditadura anticomunista e bolivarianista de Gustavo Rojas Pinilla a qual, no ano 1957, seria substituído por sua vez, por uma Junta Militar e logo pela ditadura dos partidos Liberal e Conservador denominada “Frente Nacional”. Esse último nascido não só da conclusão do período ditatorial dos militares, mas como resposta panamericana (apoiada pelos Estados Unidos) à revolução cubana de 1958.

Nesse período compreendido entre 1950 e 1980, a cultura colombiana tornar-se-ia instituição, não só pelos livros de texto, mas pela consolidação da Academia da Língua, o Instituto Caro e Cuervo, o Instituto de Estudos Hispânicos e pela fundação e transformação da antiga Escola Normal Superior (liberal, com participação até do Paul Rivet) no Instituto Colombiano de Antropologia, sob a ditadura e pela fundação de INRAVISION, instituto dedicado a produção da televisão pública e com o Instituto Nacional de Turismo, que, junto com as emissoras de rádio, os tradicionais jornais das famílias poderosas colombianas (*El Tiempo*, *El Espectador*, *El Siglo* e até o jornal dominical da Igreja Católica), tornou-se o órgão oficial da mídia nacional. Nesse período, e da mão dos científicos sociais, se reinterpreta a cultura colombiana a partir da base hispanista (nunca a eliminando), manufaturada menos no conhecimento da história da Espanha, mas nas imagens importadas dos regimes fascistas ibéricos e latino-americanos e dos primeiros científicos formados nos EUA.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

No esquema da cultura e da história integrar-se-iam conceitos racistas positivos vindos, entre outros lugares, do Brasil (a tri-etnicidade) e dos Estados Unidos, portanto, integrando aos povos originários e afrodescendentes no discurso oficial. Só seria em 1991 quando ambas “etnicidades” participariam da redação da Constituição, mas a guerra de vários setores da sociedade civil, da política e da religião, de *narcos* e paramilitares que seguiria à firma desse documento e que se consolidaria em 2002 quando, sob os efeitos políticos do discurso oficial do plano Colômbia, reinterpreta-se a realidade e torna as guerrilhas nos *narcos*, tem feito que esse projeto se materialize devagar e de forma violenta.

Após serem transformados em *narcos*, e com a chegada do novo governo em 2002, retoma-se o anti-islamismo dos atentados de setembro de 2001 nos Estados Unidos⁵: os comunistas transformaram-se em narco-terroristas, monstros também financiados pelos extremistas islâmicos. Em contraste, e com ajuda de agências publicitárias e as indústrias culturais, o modelo cultural fascista particular da Colômbia, fundamentado na sua tradição historiográfica conservadora, católica e hispanista, mas também nos aportes de certos discursos antropológicos, tornou-se um discurso onipresente: uma *colombianidad* a-histórica e folclórica seria a arma educativa da Mídia para ajudar na pacificação das novas gerações.

Referências bibliográficas⁶

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

AGUILERA, M. (1951). *La Enseñanza de la Historia en Colombia*. Editorial Cultura, (Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia, No. 26, 113, Memorias Sobre la Enseñanza de la Historia, V).

⁵ Nascido já nas décadas de 1960-70s, parte da Guerra Fria contra a URSS, China e Cuba, alimentado pelo conflito árabe-israelense, pela Mídia, pelo cinema hollywoodiano alimentado durante os governos do R. Reagan e dos Bush nos seguintes anos, e monstruosamente materializado no apoio à guerra entre Iran e Iraque, a guerra no Afeganistão, em Beirute, e pela invasão de Kuwait e posterior guerra – midiaticamente até caracterizada como cruzada- contra Iraque na década dos 1990s.

⁶ Fazemos o listado das referências de textos e páginas utilizadas (estudadas, analisadas, debatidas, etc.) durante as pesquisas de mestrado e doutorado na UNICAMP (2006-2013), orientadas pelo Pedro Paulo Funari a partir da quais construímos esse ensaio.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

ALARCÓN-JIMÉNEZ, A. (2008). *A história subjetivada da Colômbia Policarpa Salavarrieta segundo Jesús María Henao e Gerardo Arrubla*. [IFCH UNICAMP]. <https://unicamp.academia.edu/AndrésAlarcón>

ALARCÓN-JIMÉNEZ, A. (2013). *Arqueologia dos sujeitos históricos: Usos do passado nos livros de texto de História do Brasil de João Ribeiro e da Colômbia de HENAO, Jesús María; ARRUBLA, 1900 e 1911. Tese de Doutorado*. (2013) [IFCH UNICAMP]. <https://unicamp.academia.edu/AndrésAlarcón>

APPY, C. G. (Ed.). (2000). *Cold War Constructions: The Political Culture of United States Imperialism, 1945-1966*. Univ of Massachusetts Pr.

BALIBAR, E., & WALLERSTEIN, I. M. (1992). *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. Verso Books.

BAUDOT, G. (1985). *La Vida cotidiana en la América española en tiempos de Felipe II : iglo XVI*. Fondo de Cultura Economica.

BERNS, G. S., BLAINE, K., PRIETULA, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity Brain Connectivity*, 3(6), 590-600.

BETHELL, L., & ROXBOROUGH, I. (1992). *Latin America between the Second World War and the Cold War, 1944-1948*. Cambridge University Press.

BIRNBAUM, N. (s/f). *The Cold War and The War On Terror*. Recuperado el 19 de junio de 2012, de <http://www.archipelago.org/vol9/birnbaum.htm>

BOHÓRQUEZ CASALLAS, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Publicaciones Cultural Colombiana.

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construccion de la memoria historica en un mundo global* (1st ed.). Editorial Paidós.

CERTEAU, M. de. (1982). *A escrita da história*. Forense - Universitária /.

CHAVES CHAMORRO, M. (1986). *Trayectoria de la Antropología Colombiana. De la Revolución en Marcha al Frente Nacional*. (1a ed.). Colciencias Editora Guadalupe.

CHOMSKY, N. (1997). *The Cold War & the university: Toward an intellectual history of the postwar years*. New Press : Distributed by W.W. Norton & Co.

Crisis States Research Centre: From the Alliance for Progress to the Plan Colombia. (2007, febrero 5).

DIFFIE, B. W. (1943). The Ideology of Hispanidad. *The Hispanic American Historical Review*, 23(3), 457-482. <https://doi.org/10.2307/2508538>

DUX, G. (2011). *Historico-genetic Theory of Culture: On the Processual Logic of Cultural Change* (1., Aufl.). Transcript.

FAJARDO, L. E. (2003). *From the alliance for progress to the plan Colombia: A retrospective look at US aid to Colombia*. LSE, DESTIN.

FERRO, M. (1985). *L'histoire sous surveillance: Science et conscience de l'histoire*. Calmann-Lévy.

FOUCAULT, M. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (L. H. Martin, Huck Gutman, & Patrick H. Hutton, Eds.). University of Massachusetts Press.

FRANCO, J. (2002). *The decline and fall of the lettered city: Latin America in the Cold War*. Harvard University Press.

FUNARI, P. P. A. (2004). A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. *Revista História Hoje*, 4.

FUNARI, P. P. A. (2008). Brasileños y romanos. En *Arqueología e Historia del mundo antiguo: Contribuciones brasileñas y españolas*. FAPESP Aden Press. http://www.academia.edu/4868673/Brasilenos_y_romanos

Funari, P. P. A., & Piñón, A. (2007). Telling the children about the past in Brazil. En N. Galanidou & L. H. Dommasnes (Eds.), *Telling Children about the Past: An Interdisciplinary Perspective*. Intl Monographs in Prehistory.

FUNARI, P. P., Martin HALL, & Sian JONES (Eds.). (1999). *Historical Archaeology: Back from the Edge* (1a ed.). Routledge.

GHODSEE, K. (s/f). *The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO and the World Bank*. Recuperado el 20 de junio de 2014, de https://www.academia.edu/1828467/The_Cold_War_Politicization_of_Literacy_Communism_UNESCO_and_the_World_Bank

GILMAN, N. (2003). *Mandarins of the future: Modernization theory in Cold War America*. Johns Hopkins University Press.

GRIFFIN, R. (2008). *A fascist century* (M. Feldman, Ed.). Palgrave Macmillan. <http://link.springer.com/book/10.1057/9780230594135>

GRUZINSKI, S. (1994). *La guerra de las imágenes: De Cristóbal Colón a "Blade runner" (1492-2019)*. Fondo de Cultura Económica.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

GUALTERO, M. I. (2005). *El texto escolar Historia de Colombia de Henao y Arrubla y su relación con el método pedagógico utilizado en Colombia entre 1890-1910*. Pontificia Universidad Javeriana.

HENAO, Jesús M. (1909). *Alma Colombiana. Boletín de Historia y Antigüedades*, 7(77).

HENAO, Jesus M., & ARRUBLA, G. (1911). *Compendio de la Historia de Colombia. Para la enseñanza en las escuelas primarias de la República*. Imprenta Eléctrica. <http://www.bibliotecanacional.gov.co/?idcategoria=39326>

HENAO, Jesús M., & ARRUBLA, G. (1920). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Librería Colombiana, C. Roldán & Tamayo.

HERMAN, D. (2007). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge University Press.

HOBSBAWM, E. J., & Ranger, T. O. (1983). *The Invention of tradition*. Cambridge University Press.

IBARRA GARCÍA, L. (1998). *Las relaciones entre los sexos en el mundo prehispánico*. (1a ed.). Ed. Porrua.

IBARRA GARCÍA, L. (2009). *La moral en el mundo prehispánico* (1a ed.). Ed. Porrua.

LANDSBERG, A. (2006). *Prosthetic memory: The transformation of American remembrance in the age of mass culture*. Columbia University Press.

LEROI-GOURHAN, A. (1993). *Gesture and speech*. MIT Press.

LOY, J. M. (1969). *Modernization and educational reform in Colombia, 1863-1886*. Xerox University Microfilms.

LOY, J. M. (1971). Primary Education during the Colombian Federation: The School Reform of 1870. *The Hispanic American Historical Review*, 51(2), 275-294.

MAALOUF, A. (2013). *Las cruzadas vistas por los árabes*. Alianza Editorial.

MARTÍNEZ, F. (2001). *El nacionalismo cosmopolita: La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Banco de la República.

MCKEOUGH, A. (2003). Transformation in Narrative Thought during Adolescence: The Structure and Content of Story Compositions. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 537-552.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

MCLUHAN, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New American Library.

MCLUHAN, M. (1985). *La Galaxia Gutenberg*. Planeta-Agostini.

MIKHAIL, A. (2021). *GOD'S SHADOW: Sultan selim, his ottoman empire, and the making of the modern world*. LIVERIGHT PUBLISHING CORP.

MOLANO, A. (1979). *Materiales para la historia de la educación: La polémica educativa de 1946 a 1958 : compilación de editoriales de prensa*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, CIUP.

MORAND, B. (2012). Os manuais escolares, mídia de massa e suporte de representações sociais. O exemplo da Guerra Fria nos manuais franceses de História. *Pro-posições*, 23 No 3, 67–86.

MORNER, M. (1962). *El mestizaje en la historia de Ibero-América*. https://www.worldcat.org/title/mestizaje-en-la-historia-de-ibero-america/oclc/1139529&referer=brief_results

MORNER, M. (1999). *La Corona española y los foráneos en los pueblos de indios América*. Ediciones de Cultura Hispánica.

MUÑOZ HERMOSILLA, J. M. (1896). *Metodología de la historia, considerada especialmente desde el punto de vista de la educación del carácter i preparación de la vida cívica*. Impr. Roma.

NEWLAND, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335–364.

ORSER, C. E. (2002). *Encyclopedia of historical archaeology*. Routledge.

PIAGET, J. (1998). *Sobre a pedagogia: Textos inéditos*. (C. Berliner, Ed.). Casa do Psicólogo.

PINILLA D., A. (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y el imaginario nacional a comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana de Educación*, 45. <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce45final.pdf>

RAMIREZ G., M. T., & Téllez C., J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>

RUBIANO MUÑOZ, R. (2006). Las imágenes de España y el pensamiento conservador de Miguel Antonio Caro en el siglo XIX. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 6. <http://hispanianova.rediris.es/6/articulos/6a004.pdf>

SAID, E. W. (2019). *Orientalism*.

SCOTT, R. (1997, marzo 26). *Blade Runner*. Warner Home Video.

STEEDMAN, C. (1989). True romances. En R. Samuel (Ed.), *Patriotism. The Making and Unmaking of British National Identity. History and Politics*. (Vol. 1). Routledge.

TOVAR ZAMBRANO, B. (1999, julio). Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: Nueva lectura de una vieja Historia de Colombia. *Revista Credencial Historia*, 115. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1999/115jesus.htm>

VILLAGRA ROMERO, M., & Coe, C. (2018). *La cocina en Al-Ándalus: Ochocientos años de tradición culinaria hispano musulmana en tu mesa*.