

Unas vueltas por Penha: memoria y enseñanza de la historia en una escuela pública de Río de Janeiro*

Mauro Henrique de Barros Amoroso^I , Wander Pinto de Oliveira^{II} 

<https://doi.org/10.18046/recs.i48.08>

Cómo citar: Amoroso, Mauro Henrique de Barros; Oliveira, Wander Pinto de (2026). Unas vueltas por Penha: memoria y enseñanza de la historia en una escuela pública de Río de Janeiro. *Revista CS*, 48, a08. <https://doi.org/10.18046/recs.i48.08>

Resumen: Este artículo analizó el proyecto pedagógico Rolé na Penha, desarrollado entre 2017 y 2019 en una escuela pública municipal ubicada en el barrio de Penha, en Río de Janeiro, Brasil, con estudiantes residentes en favelas del entorno. El objetivo fue examinar cómo prácticas de enseñanza de la historia basadas en memoria social y territorio podían fortalecer el sentido de pertenencia y producir narrativas locales alternativas en contextos de estigmatización urbana. Metodológicamente, la investigación se basó en un estudio de caso con sistematización de experiencia, apoyado en observación pedagógica, producción estudiantil, cuestionarios y testimonios. Los resultados mostraron que la construcción participativa de itinerarios históricos locales favoreció el protagonismo juvenil, la resignificación del espacio escolar y barrial y la elaboración de memorias positivas sobre la favela y el suburbio. Se concluye que las pedagogías de la memoria territorial pueden operar como estrategia educativa y simbólica de resistencia en contextos de marginalización.

Palabras clave: enseñanza de la historia, memoria social, favelas, territorio, educación pública

* Este es un artículo de investigación basado en la tesis de maestría finalizada de Wander Pinto de Oliveira, realizada entre 2018 y 2020. Esta investigación fue financiada con recursos propios. Artículo de investigación recibido el 17.02.2025 y aceptado el 25.05.26.

I. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) (Río de Janeiro, Brasil)

II. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro y Escola Municipal Bernardo de Vasconellos (Río de Janeiro, Brasil)



A Few Walks Through Penha: Memory and the Teaching of History in a Public School in Rio de Janeiro

Abstract: This article analyzed the pedagogical project “Rolé na Penha,” carried out between 2017 and 2019 in a municipal public school located in the Penha neighborhood of Rio de Janeiro, Brazil, with students living in surrounding favelas. Its aim was to examine how history-teaching practices grounded in social memory and territory could strengthen students’ sense of belonging and produce alternative local narratives in contexts of urban stigmatization. Methodologically, the research was based on a case study with experience systematization, supported by pedagogical observation, student work, questionnaires, and testimonies. The findings showed that the participatory construction of local historical itineraries fostered youth agency, the re-signification of school and neighborhood space, and the development of positive memories of the favela and the suburb. The article concludes that territorial memory pedagogies can operate as an educational and symbolic strategy of resistance in contexts of marginalization.

Keywords: History Teaching, Social Memory, Favelas, Territory, Public Education

Introducción

Este artículo analizó el proyecto pedagógico Rolé na Penha, desarrollado entre 2017 y 2019 en la Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, institución pública de la red municipal de Río de Janeiro, situada en el barrio de Penha, un territorio marcado por la presencia de favelas y por procesos históricos de estigmatización urbana. El estudio examinó cómo prácticas de enseñanza de la historia basadas en la memoria social, el territorio y la participación estudiantil podían producir sentidos de pertenencia, resignificar espacios escolares y barriales y generar narrativas locales alternativas en contextos de vulnerabilidad.

El artículo partió de la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué modo una pedagogía de la memoria territorial, construida con protagonismo juvenil, puede operar como estrategia didáctica y simbólica en la enseñanza de la historia en contextos de favela? El objetivo no fue solamente describir una experiencia pedagógica, sino analizar sus fundamentos, procedimientos y efectos educativos y sociomemoriales.

Metodológicamente, el trabajo adoptó un enfoque cualitativo basado en estudio de caso con sistematización de experiencia pedagógica. El análisis se apoyó en registros de aula, producciones estudiantiles, mapas elaborados por los alumnos, cuestionarios aplicados al final del proceso y testimonios recogidos durante su desarrollo. La experiencia fue diseñada e implementada por el docente responsable, quien también participó como autor de este artículo. La

investigación distinguió analíticamente entre la metodología de la experiencia pedagógica y la metodología de la investigación sobre la experiencia, aspecto explicitado para garantizar claridad y rigor.

El proyecto surgió a partir de una situación de aula en la que un estudiante cuestionó el modelo de enseñanza, apoyado exclusivamente en materiales didácticos convencionales y propuso salir del espacio cerrado del aula para conocer los lugares estudiados: ¿Por qué no vamos allá? ¿Por qué no damos un rolé? La pregunta funcionó como detonante pedagógico y epistemológico, pues desplazó el foco desde la transmisión de contenidos hacia la exploración territorial y la producción situada de conocimiento histórico.

La propuesta se desarrolló en un contexto posterior a los denominados megaeventos internacionales realizados en la ciudad y en medio de políticas educativas dirigidas específicamente a escuelas ubicadas en territorios de favela. Durante los gobiernos municipales de Eduardo Paes se implementó el programa Escuelas del Mañana, orientado a unidades situadas en áreas consideradas de riesgo social, con metas de rendimiento, control curricular y dispositivos de evaluación estandarizada. Diversos estudios criticaron ese modelo por superponer lógicas de control territorial y gestión por resultados (Azini, 2016; Gawryszewski, 2013).

Posteriormente, nuevas gestiones municipales mantuvieron la focalización de políticas diferenciadas para escuelas en territorios de conflicto, aunque con otros enfoques discursivos. En conjunto, estas iniciativas revelaron un patrón: las escuelas de favela eran objeto permanente de intervención, ya fuera por políticas de rendimiento o por políticas de seguridad. En ese escenario, el territorio escolar apareció frecuentemente como *problema* a administrar. El proyecto analizado se posicionó en una dirección distinta, pues buscó reconocer el territorio como fuente de memoria, conocimiento y producción histórica.

Marco teórico, contexto institucional y territorial

La Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos fue fundada en 1966 y está ubicada en el complejo de favelas de la Penha, en el sector conocido como Vila Cruzeiro. Como ocurre con muchas escuelas situadas en favelas, la institución cargaba una reputación negativa, asociada a discursos de indisciplina, precariedad e insuficiente desempeño escolar. Parte de la comunidad la identificaba como espacio de fracaso, lo que impactaba el vínculo de pertenencia de los estudiantes. La unidad escolar tenía mala reputación en el territorio, del mismo modo que muchas escuelas de la región y tantas otras ubicadas en territorios de favelas.

Siempre marcadas por el discurso de indisciplina de los alumnos, mala gestión, abandono del poder público e infraestructura precaria. Dicha escuela experimentaba un descrédito continuo de la comunidad, relatado por los residentes y por los responsables que lamentaban tener que inscribir a sus hijos allí, lugar al que muchos llamaban *fábrica de delincuentes*.

Bagnall (2009) mostró en sus estudios que la necesidad de los alumnos debe ser conocida y respetada, de modo que se establezca una relación exitosa desde el punto de vista de la unidad escolar para la realización de las necesidades de ellos y de los profesores, reorganizando la escuela como una comunidad de pertenencia. Es necesario darse cuenta de que los alumnos pueden legitimar sus identidades en diferentes contextos de convivencia, incluso en la escuela, a través de la pertenencia. Pertenecer significa compartir características, vivencias y experiencias con otros miembros de lo que podemos llamar *comunidades de pertenencia*.

Estudios sobre sociabilidad urbana y educación en territorios de favela evidenciaron que la localización de la escuela influye directamente en su prestigio simbólico y en las expectativas sobre sus alumnos (Burgos, 2009). La segregación urbana se reproduce en el espacio escolar tanto por el vaciamiento de sectores medios como por la estigmatización del territorio. Esto afecta los procesos de socialización y de instrucción.

Con estas ideas en mente, se elaboró una propuesta de actividad didáctica para trabajar con la memoria y la historia local en la enseñanza de la historia en la escuela. Escuchar y recuperar la memoria de los alumnos, de sus familias y de los vecinos del barrio, investigando sus historias y las del barrio, cruzándolas con aquellas registradas en libros y sitios de internet específicos. Era imposible pensar en una propuesta pedagógica que fuera diferente, sin reflexionar sobre algunos criterios importantes: el escenario de transición política, la relevancia histórica del barrio, el territorio conflictivo en el que se ubicaba la escuela, el protagonismo de estos alumnos en su proceso educativo y, lo más importante, someterlo a la valoración, participación y legitimación de quienes más contaban en el proyecto, los propios estudiantes.

La categoría *identidad(es)*, pese a sus discutibles significados y diversas interpretaciones, tiene como marco teórico, desde la perspectiva de Hall (2005), que existen en nosotros identidades contradictorias que nos empujan en diferentes direcciones, de tal forma que nuestras identificaciones son continuamente desplazadas. En consecuencia, las identidades sociales son fragmentadas, inestables, históricas y plurales. Serán las diferencias y semejanzas individuales de los alumnos, sus conflictos de valores, su necesidad de reconocimiento recíproco

con sus compañeros y sus juicios sobre su propia imagen y las de los demás, lo que configura la constitución de distintos grupos en el espacio escolar y, al mismo tiempo, sus identidades.

Estas categorías orientaron toda la concepción pedagógica de la escuela que hizo posible Rolé na Penha. Burgos (2009) destacó el peso que la localización de la escuela y la residencia del alumno tienen en su prestigio. Según el autor, la mayoría de las escuelas situadas en zonas de favelas era vista como un *problema*. Asimismo, señaló que existen dos procesos de segregación urbana que se reflejan cotidianamente en el espacio escolar durante el aumento de la matrícula: el vaciamiento de la clase media y el lugar simbólico que ocupa la escuela cuando se inserta en la favela (Burgos, 2009). Esto “repercute negativamente en sus alumnos, profesores y personal, e impone consecuencias de enorme trascendencia, tanto para la labor de instrucción como para la de socialización” (Burgos, 2009: 8). Según lo anterior, pensar en las escuelas públicas y su relación con las favelas era analizar las dimensiones de la sociabilidad urbana. Las ciudades brasileñas mostraban en sus índices de violencia contra los jóvenes el retrato de los problemas sociales del país.

La Vila Cruzeiro es una de las favelas cariocas del complejo de la Penha. De acuerdo con datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2010), la comunidad llegó a estar compuesta por 2527 domicilios oficialmente contabilizados y a tener una población de 9020 habitantes. De estos, 1239 (13,7 %) estaban incluidos en el rango de edad de hasta ocho años —en todo el municipio de Río de Janeiro, que comprende otras favelas, este promedio disminuye a alrededor del 11 %—.

Desde una perspectiva pedagógica de pertenencia, la escuela puede funcionar como comunidad de reconocimiento cuando valida experiencias, saberes y trayectorias de sus estudiantes. La noción de pertenencia implica compartir vivencias y construir legitimidad identitaria en espacios colectivos. Esta idea orientó el diseño del proyecto, enfocado en trabajar memoria e historia local como estrategia para reconstruir vínculos positivos con la escuela y el barrio. El territorio de Vila Cruzeiro poseía, además, densidad histórica propia, con memorias vinculadas a procesos de ocupación negra, religiosidad popular y formación comunitaria. Sin embargo, la exclusión social y la narrativa dominante sobre la favela tendían a producir la sensación de que se trataba de un espacio *sin historia*. Así pues, el proyecto partió de la hipótesis contraria: todo territorio es productor de historia y memoria, aunque estas no siempre sean reconocidas por la historiografía escolar tradicional.

Profundizando el marco teórico: memoria y enseñanza de la historia en la Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos

Abordar la memoria en la enseñanza de la historia no es fácil, requiere instrumentalización y tacto. Monteiro (2009: 9) mostró la potencialidad que la enseñanza de la historia puede tener como un lugar de marcación de diferencias, múltiple en intercambios y numerosas posibilidades:

Frontera no en el sentido de “border”, lugar de marcación de diferencias, sino que también permite el encuentro, los intercambios; zona híbrida donde los contactos se pulverizan y se ordenan según microjerarquías, zona de inmensas posibilidades de creación cultural.

La enseñanza de la historia ofrece a los alumnos la posibilidad de comprender la construcción del conocimiento histórico, propiciando habilidades y competencias para su aprendizaje. Por lo tanto, cuando se utiliza la memoria, se están estableciendo las bases de la identidad, de los lugares de memoria, de la oralidad, de la historia local. Las memorias que los alumnos traen al ingresar a las aulas, los convierten en portadores de saberes —son los saberes previos que deben ser utilizados como sustrato para cualquier mediación didáctica—. Los alumnos poseen referencias culturales y personales que deben ser el punto de partida en las clases de historia. Partir de lo individual para entender lo global, respetando las diferencias, limitaciones y comportamientos.

Esto le otorga al alumno un lugar de protagonismo y autoconocimiento, una vez que se siente valorado en la construcción de su historia y percibe que esta se forma y se nutre de tantas otras. Es trascendental que estos conocimientos sean contruidos en conjunto. No podemos entender más la práctica docente como algo unilateral, así que la memoria del alumno y de su colectividad debe ser respetada, utilizada y potenciada. El alumno trae consigo mucho más que sus experiencias e historias, porta la memoria de un grupo, de un colectivo.

En este sentido, el profesor, asumiendo su papel de mediador del conocimiento, debe trabajar de manera que siempre busque la familiarización del saber para que el alumno lo reconozca en diferentes fuentes, desde memorias hasta relatos, partes importantes, fechas conmemorativas y constitutivas de su historia. Según Circe Bittencourt (2008: 78), “La cuestión de la memoria se impone por ser la base de la identidad”.

El uso de estas memorias propone la posibilidad de ofrecer y vislumbrar transformaciones posibles, protagonizadas por hombres y mujeres comunes, superando el constructo de la historia de vencedores. Lo que ellos recuerdan,

saben, ven y oyen, se convierte en contenido vivo y vibrante en el aula, que dialoga directamente con las memorias de otros y con el contenido programático propuesto por el profesor. Esto exige una mirada cuidadosa, sensible y receptiva del docente, quien necesita desprenderse de prejuicios y juicios previos, utilizando esta información para la introducción y conducción de la clase.

Por lo tanto, la historia de la Penha y de la Vila Cruzeiro no es otra historia que la de la propia ciudad de Río de Janeiro, y no un accidente en el tiempo y espacio de la ciudad como una comunidad mayor. Sin embargo, la exclusión social hace que los residentes de comunidades carentes se sientan parte de un lugar vacío de historia, simplemente por el desconocimiento y la sensación de que la favela es tan despreciable que es imposible que haya construcciones y procesos históricos importantes allí; mucho menos que existan memorias y patrimonios que sean parte de la historia de esa comunidad, de la ciudad, del estado y del país.

Las clases de historia comenzaron a tener lo que denominé *momentos de la Penha*, con contenidos que abarcaban la historia y las vivencias del barrio. Como apéndice, las lecciones se interrumpían y, durante diez minutos, se contaba alguna historia del barrio o de un lugar representativo. Esta práctica seguía siendo muy unilateral, pues se traían y contaban historias sin la participación de los alumnos.

El proyecto avanzó y una vez a la semana se llevaron residentes de la comunidad a participar de las clases, compartiendo historias de vida, del barrio y de la escuela. Esto ocurrió durante dos meses. Fueron momentos muy importantes en los que los alumnos trajeron parientes, vecinos o alguien que consideraban una referencia y que tenía algún conocimiento que compartir. Con esto, rompimos con la vieja premisa escolar de que el profesor posee todo el saber y es el único que tiene algo que enseñar. En este espacio, todos los saberes eran legitimados: el escolar, el docente y los previos traídos por los alumnos y por cualquier persona que entrara en las aulas para compartir historias y memorias.

Decidimos investigar sobre los lugares y escuchar historias sobre cada uno de ellos. Uno de los elegidos fue la iglesia de la Penha, símbolo mayor y referencia del barrio, que se encuentra a diez minutos de la escuela. El día en que decidimos hablar sobre esta, un alumno me interpeló preguntándome por qué no la visitábamos para dar *un paseo*. En ese momento, me di cuenta de que hablaba de un lugar que estaba tan cerca de la escuela y que, aun así, los muros y la rigidez de la clase lo hacían parecer muy distante.

Otro de los alumnos sugirió que, además de *dar un rolé* por los lugares, debíamos llevar a las personas y contar las historias que estaban siendo estudiadas

para que pudieran aprender. Con todas estas aportaciones, surgió la idea: “Vamos a dar unas vueltas por Penha”¹.

Se eligieron, junto con los alumnos, siete lugares considerados como puntos relevantes del barrio para crear el itinerario de guiado: la Escuela Municipal Bernardo de Vasconcelos (la misma escuela en la que estudiaban), las 4 Bicas —parte de la favela de la Penha con relevancia histórica para los residentes—, la iglesia de la Penha, el parque Shangai, la calle de los Romeiros, el antiguo Castelinho da Penha y el parque Ari Barroso. Estos serán debidamente explicados y detallados posteriormente.

Sin embargo, parece oportuno destacar que el primer lugar elegido por los alumnos para estudiar, visitar y formar parte del itinerario establecido para el paseo fue la Escuela Municipal Bernardo de Vasconcelos. Esta iniciativa indicó señales de pertenencia, de una nueva perspectiva e identificación con el espacio escolar. Si antes era una vergüenza decir que se estudiaba allí, en ese momento pareció un motivo de orgullo contar la historia de superación y de cambios que ellos ayudaron a construir. La historia de la Bernardo y de sus transformaciones estaba atravesada por sus propias historias. Cuando hablaban de la escuela, se referían a sí mismos, a su protagonismo, participación y compromiso directo. Los objetivos planteados por Penha, Ser y Pertenecer, proyecto pedagógico de la escuela en cuestión, comenzaban a ser alcanzados: identificación con la escuela, rescate de la pertenencia, valorización de las identidades.

Mi narrativa sobre el territorio, común a la de gran parte de la población, había sido de uniformización de las favelas del complejo de favelas de la Penha, creyendo que todas poseían el mismo nombre, Vila Cruzeiro. Así, se hizo común que los estudiantes interpelaran y criticaran esta perspectiva, diferenciando y explicando cada localidad del complejo. No solamente residían allí, sino que tenían conocimiento sobre el lugar donde vivían: “Profesor, yo no vivo en Cruzeiro, vivo en Chatuba” me interrumpió un alumno. El otro dijo: “No todo esto es Cruzeiro, fíjate, yo vivo en 4 Bicas, cerca del pasaje que llega a la iglesia”. El discurso de los alumnos trajo el entendimiento de la necesidad de mirar el lugar donde la escuela estaba inserta, el contexto social vigente, así como sus potencialidades, silenciamientos y problemáticas. No sería posible abordar la historia local y trabajar con la memoria de la Penha sin atravesar la favela y ser atravesados por ella.

Según Ana Paula do Val (2013: 129), estos elementos de dominación de los considerados mapas oficiales “constituyen una visión de mundo hegemónica y

1. En portugués: “dar um Rolé na Penha”.

autoritaria, realizada por los juegos de las relaciones de poder y violencia del Estado-Capital opresor —mapas del poder y de la exclusión—. Así, surgió la búsqueda de instrumentos de representación que expresaran diagnósticos sobre la ubicación de expresiones y hábitos culturales.

Ante esta necesidad, solicité al Instituto Pereira Passos un mapa del barrio de la Penha para facilitar la identificación de las favelas y de las calles que ellos mencionaban insistentemente. Paralelamente, para valorizar el conocimiento de la geografía local y los saberes previos de los alumnos, pedí que cada uno hiciera su propio mapa donde dibujara el camino que recorría desde la casa hasta la escuela, marcando cada calle, establecimiento, personas, cosas... Todo lo que quisieran, todo lo que veían y que tuviera importancia en el trayecto que realizaban. A esto lo denominé *mapas afectivos*.

Estos últimos eran los registros realizados por los alumnos que dibujaban y describían los trayectos que recorrían en el territorio donde vivían. Una especie de valorización del conocimiento de la geografía local ligada a afectos, historias y memorias. Cada lugar visto, transitado, visitado, oído y sentido. Qué marca recuerda, afecta y atraviesa. Los mapas afectivos hablan mucho de quienes los elaboran, de las historias y experiencias y de las relaciones con el territorio en el que se vive. Están hechos de calles, edificios, casas, plazas, callejones, establecimientos legales e ilegales, pero también de personas, animales y objetos. Aquello que no se dibuja también es relevante, pues las ausencias y los silencios señalan caminos y desvíos. No es *el dibujo* sobre el lugar, es *su dibujo* sobre su lugar.

Metodología. El Rolé na Penha: una práctica pedagógica de memoria e historia local en la enseñanza de la historia

El proyecto Rolé na Penha, desarrollado entre 2017 y 2019, consistió en la construcción participativa de un itinerario histórico local guiado por estudiantes, basado en memoria social, territorio y experiencia vivida. La propuesta articuló enseñanza de la historia, investigación local y mediación juvenil, transformando a los alumnos en monitores responsables de la presentación pública de los lugares. Más que una visita guiada, el Rolé se configuró como dispositivo pedagógico de producción de conocimiento histórico situado.

El itinerario incluyó siete puntos seleccionados colectivamente según tres criterios: relevancia histórica local, presencia en las memorias de los residentes y significado para los estudiantes. Los recorridos comenzaban en la escuela y se

extendían por espacios del barrio y de la favela, combinando patrimonio reconocido, lugares olvidados y sitios de memoria cotidiana. La guiatura integró contenidos históricos, relatos orales, experiencias familiares y observación territorial.

El proceso de preparación incluyó reuniones semanales de trabajo con duración aproximada de tres horas, orientadas a estudio de fuentes, análisis de textos producidos por los estudiantes, visualización de documentales, debates y conversaciones con residentes, familiares y docentes invitados. No se adoptó un guion rígido, sino que se estableció una dinámica de planificación abierta con evaluación continua de cada salida realizada. Los estudiantes evaluaban recorridos anteriores y proponían ajustes, fortaleciendo el carácter participativo del proyecto.

Además de los recorridos locales, el proyecto fue invitado a presentar su experiencia en universidades, escuelas y medios de comunicación, ampliando la circulación pública de las narrativas producidas. Sin embargo, su calendario estuvo condicionado por el funcionamiento escolar y por interrupciones derivadas de operaciones policiales en el territorio, lo que evidenció cómo las dinámicas de violencia urbana afectaron directamente las prácticas educativas.

Los siete lugares inicialmente seleccionados fueron la Escuela Municipal Bernardo de Vasconcelos, 4 Bicas, Castelinho da Penha, rua dos Romeiros, parque Shangai, iglesia de la Penha y parque Ari Barroso (incluyendo la memoria del antiguo cine São Pedro). La elección reveló un desplazamiento pedagógico relevante: el primer punto del recorrido fue la propia escuela, resignificada por los estudiantes como espacio de transformación y pertenencia, en contraste con su antigua reputación negativa.

El análisis de estos espacios dialogó con el concepto de lugares de memoria de Pierre Nora (1993), entendidos como soportes materiales, simbólicos y funcionales activados por grupos sociales. Sin embargo, la experiencia mostró diferencias entre lugares altamente institucionalizados —como la iglesia de la Penha— y otros sostenidos principalmente por memoria popular —como 4 Bicas—, con menor reconocimiento oficial y mayor fragilidad material.

Para ampliar esta lectura, se incorporó el concepto de márgenes de Veena Das y Deborah Poole (2008), que permite comprender territorios periféricos no como exterior absoluto del Estado, sino como zonas de interacción, tensión y producción de prácticas sociales. Desde esta perspectiva, los espacios del Rolé podían entenderse como márgenes de memoria, esto es, soportes inestables, parcialmente visibles, pero políticamente significativos.

Estos márgenes no representaron ausencia de historia, sino formas alternativas de inscripción histórica, frecuentemente sostenidas por oralidad, uso cotidiano y afecto territorial. La pedagogía del proyecto consistió en transformar

esas márgenes en objetos legítimos de conocimiento histórico escolar. La evaluación del proyecto incluyó instancias periódicas de reflexión interna mediante debates, producciones escritas y testimonios libres. Para el análisis sistemático se utilizaron dos conjuntos de fuentes: cuestionarios estructurados y testimonios de estudiantes participantes (monitores), complementados con relatos de actores escolares directamente involucrados.

El cuestionario, compuesto por nueve preguntas abiertas, fue aplicado a los participantes del proyecto. Se distribuyeron 70 formularios y se obtuvieron 58 respuestas válidas. El análisis fue organizado en cinco ejes: 1) rolé y escuela; 2) rolé y territorio; 3) relación con los lugares visitados; 4) violencia y práctica pedagógica, y 5) representatividad y visibilidad pública.

En la escuela, los monitores presentaron cambios estructurales, intervenciones artísticas y transformaciones pedagógicas recientes, articulando su experiencia cotidiana con debates sobre educación pública en contextos de favela. Allí también se analizó críticamente el mapa turístico oficial de la ciudad, que invisibilizaba las favelas al representarlas como áreas verdes sin ocupación humana. Este ejercicio operó como lectura crítica de la representación cartográfica y del prejuicio territorial.

El punto denominado 4 Bicas constituyó un ejemplo de lugar de memoria sustentado principalmente por la oralidad. Su significado proviene de relatos sobre antiguas dificultades de abastecimiento de agua y de prácticas comunitarias de recolección hídrica. La persistencia parcial de las canillas y su uso en ese momento reforzaron la continuidad entre memoria y experiencia presente. Se trató de un sitio sin patrimonialización oficial, pero con fuerte legitimidad comunitaria.

El Castelinho da Penha, hoy prácticamente desaparecido, permitió discutir abandono patrimonial y políticas selectivas de preservación. La presentación de fotografías históricas y la observación de los restos materiales estimularon reflexiones sobre qué memorias recibían protección estatal y cuáles no.

La rua dos Romeiros y el parque Shangai introdujeron la dimensión de sociabilidad suburbana, religiosidad popular y ocio. Ambos espacios posibilitaron conectar historia urbana, cultura popular y experiencias generacionales de los estudiantes y sus familias.

La iglesia de la Penha funcionó como punto de mayor densidad simbólica del recorrido. Aunque era patrimonio reconocido, su relación con los estudiantes era distante antes del proyecto. La negociación institucional que permitió el acceso de los alumnos a ella transformó el vínculo con el lugar. Allí se discutieron religiosidad, presencia negra, cultura festiva y tensiones entre institucionalización patrimonial y apropiación popular.

El parque Ari Barroso y la memoria del cine São Pedro abrieron debates sobre patrimonio suburbano, ocio popular y procesos de abandono urbano. Ambos favorecieron trabajar memoria intergeneracional a partir de relatos familiares.

Las reuniones fueron puntos esenciales para la realización del Rolé na Penha, ya que en ellas se discutieron las salidas, los trayectos y los ajustes. Los alumnos siempre evaluaron el último paseo, señalando y ponderando errores o aciertos, mencionando situaciones que podían mejorarse para la próxima salida. En ellas vimos películas, documentales, estudiamos los lugares visitados, debatimos sobre los textos de cada monitor, analizamos la historia local, invitamos a profesores, residentes o familiares para un círculo de conversación; fueron reuniones realizadas con el objetivo de impulsar y mejorar la práctica a través del diálogo y la construcción democrática con los alumnos.

El rolé externo fueron las *salidas realizadas*. Lo llamo de este modo porque, además de las guiaturas que constituyeron el cuerpo del proyecto, el Rolé na Penha fue invitado a compartir sus saberes en universidades, escuelas, programas de televisión y otras redes sociales. La experiencia, que ya había *saltado los muros de la escuela* e invadido el barrio, fue más allá y ganó lugares inimaginables.

Las guiaturas fueron la marca del paseo y lo que se observó, más allá de las actividades escolares. Se realizaron con cita previa, teniendo un máximo de tres por mes, ya que la agenda del proyecto estuvo sujeta a la escolar que, a su vez, lo estaba sujeta a la de acciones de la Secretaría Municipal de Educación. Es importante resaltar que, en muchas ocasiones, enfrentamos los infortunios de las operaciones policiales en la favela, que afectaron directamente al impedir cualquier actividad del paseo.

La elección de los lugares *por donde pasó el Rolé* fue fruto de conversaciones y creaciones de este profesor que les escribe, junto con sus alumnos. La elección de cada uno estuvo marcada por historias y memorias legitimadas por los alumnos; estos poseían relevancias históricas locales y estuvieron legitimados por las memorias de los residentes y por la construcción de sus vidas que fueron atravesadas por dichos lugares. Así que tenían *algo en común* con la vida, la historia y las historias de cada residente y alumno del barrio.

Escuela Municipal Bernardo de Vasconcelos

El primer lugar, punto de encuentro para el inicio del Rolé, la Escuela Municipal Bernardo de Vasconcelos fue elegido, pues, según los alumnos, las personas necesitaban conocer la transformación por la que había pasado y en la que ellos mismos estaban involucrados. En este lugar, se presentaron las transformaciones estructurales, como la obra del patio y la invasión del grafiti que cambió el interior

de la escuela, además de la conversación que los alumnos fueron teniendo con los visitantes sobre ser estudiante de una escuela pública en una favela, su cotidianidad y los desafíos que enfrentaban.

En la escuela se entregó a los visitantes el Mapa Turístico Oficial de la Ciudad de Río de Janeiro, un momento de crítica social y discusión acerca del prejuicio social evidente en la realidad carioca: el intento de invisibilizar las favelas, pues este no las incluía, sino que las presentaba como *morro* y en el mapa la localidad estaba indicada como un área verde, como si solo hubiera vegetación. La escuela, aparte de ser el punto de partida, se convirtió en un escenario de discusiones sumamente importantes y la presentación de una guiatura que no se limitó a un paseo, más bien se propuso ser una clase dinámica, móvil y plural.

4 Bicas²

El lugar formaba parte del complejo de favelas de la Penha. No existía registro documentado sobre su origen o que explicara su historia. La presentada por los monitores fue fruto de memorias y relatos traídos por los alumnos y contados por los residentes. Según los relatos, recibió este nombre porque anteriormente el barrio de la Penha tenía dificultades con el abastecimiento de agua. Esta situación se agravó aún más con el surgimiento y crecimiento de las favelas en la región. Uno de los pocos sitios donde había agua contaba con cuatro bicas, donde las personas iban con sus cubos, toneles y barriles para recoger agua. Muchos familiares de alumnos relataron que habían tenido que ir a recoger agua en las cuatro canillas. Abuelos, tías y madres comentaron que iban con la lata de agua en la cabeza y recogían agua para llevar a sus casas.

Desafortunadamente, al momento del proyecto todavía había lugares en el complejo de favelas de la Penha donde no había agua para los residentes. El lugar seguía llamándose 4 Bicas, pero solo contaba con dos canillas. En algunas ocasiones en que realizamos la guiatura, encontramos personas llenando sus cubos y botellas allí.

Castelinho da Penha

Este fue el tercer espacio visitado, que contaba solo con algunos fragmentos de lo que fue el Castelinho da Penha, que había sido construido como residencia de Plínio de Oliveira —un político importante de la época o para la residencia del

2. Bica es una manera informal de hacer referencia a los grifos o canillas, es decir, a la salida de agua o punto de agua.

padre Ricardo, sacerdote de la Iglesia de la Penha—. No se sabe cómo, pero la propiedad pasó a ser del gobierno, bajo el Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Comerciários (IAPC)³. En la década de 1980, fue demolido.

Para el momento de esta investigación, funcionaba como estacionamiento. Solo quedaban los árboles y los muros de la época del castillo. La visita a este lugar siempre fue motivo de muchas conversaciones y sorpresas por parte de los visitantes que, en su mayoría, desconocía la existencia de un castillo en el barrio de la Penha. Se presentaron a los visitantes algunas fotos de la antigua construcción y posteriormente los monitores conversaron con ellos sobre el abandono del poder público frente a los *lugares de memoria*, no solo del barrio de la Penha, sino de toda la ciudad de Río de Janeiro.

Calle de los Romeiros y parque Shangai

La calle de los Romeiros es el principal centro comercial del barrio de la Penha y atiende ampliamente a los barrios contiguos, está lleno de tiendas variadas, y tiene su origen ligado a la famosa iglesia de la Penha. Fue la primera calle abierta en el barrio, con el propósito de facilitar el paso de los romeros que iban a visitar la Iglesia anualmente durante la fiesta de la patrona. Debido al intenso flujo de romeros, la calle recibió ese nombre.

Por su parte, el parque Shangai es uno de los más antiguos de Brasil. La empresa Shangai fue fundada en 1910, con parques móviles que recorrieron todo el país. En 1966, el parque se estableció en el barrio de la Penha, en el lugar donde se encontraba hasta el momento de este proyecto. Su historia está asociada a la Fiesta de la Penha y a la vida en la ciudad periférica. Es difícil encontrar a alguien que haya nacido en los suburbios entre las décadas de 1970 y 1990 y que no haya disfrutado de las atracciones y de la energía festiva que existía en el parque y sus alrededores.

Iglesia de la Penha

Sin duda alguna, la Basílica Santuario Arquidiocesano Mariano de Nossa Senhora da Penha es el punto central del Rolé. Referente mayor del barrio de la Penha y, junto con la Escuela Municipal Bernardo de Vasconcelos, el lugar donde los monitores más disfrutaban estar y permanecer. Aunque se encuentra en el lugar desde el siglo XVII, muchas personas que nacieron en la ciudad de Río de Janeiro e incluso residentes del barrio de la Penha nunca habían subido la gran piedra

3. La traducción sería algo como Instituto de Jubilaciones y Pensiones de los Comerciantes.

para conocer este patrimonio arquitectónico, histórico, religioso y cultural de Brasil y del mundo. Muchos de los monitores del Rolé confesaron que la primera vez que subieron fue con este proyecto, lo que también sucedió con algunos de los visitantes.

Es importante destacar que, antes de que el Rolé iniciara sus guiaturas, estaba prohibido que los alumnos de la red pública tuvieran acceso a las escaleras y a la iglesia de la Penha. Según el padre Tiago Sardinha, rector de la Basílica, en una reunión informal en la que fui a presentar el Rolé na Penha, comentó: “los niños y adolescentes no tienen respeto por el lugar, gritan y hacen desorden en el santuario, tuve que prohibirlo” (padre Tiago Sardinha, comunicación personal, 27.03.2019). Después de la presentación del proyecto y de los objetivos de reconocimiento del barrio, el padre Tiago apoyó plenamente y dio *carta blanca* para la circulación de los alumnos con fines recreativos, tanto para la investigación como para las guiaturas.

Este espacio fue el que más reunió narrativas, historias y memorias por contar, conversar y discutir. El diálogo abarcó desde la llegada de los romeros, pasando por la Fiesta de la Penha, discutiendo la presencia negra, la manifestación cultural afrobrasileña, su valor para la samba, el carnaval y la reafirmación de la negritud de la fiesta y del barrio. Se destacó su carácter racista, religioso y social. Esta iglesia era el único bien protegido por la Alcaldía de Río de Janeiro dentro de la lista de lugares visitados.

Parque Ari Barroso y cine São Pedro

El parque Ari Barroso era una gran chacra desde 1868, en la llamada Chácara das Palmeiras y pertenecía a la familia Lobo Júnior, una opulenta familia de la élite local, representada por el coronel José Francisco Lobo Júnior, responsable de llevar agua al barrio de la Penha a través de un reservorio de agua construido en 1914 en su chacra, que también abastecía barrios adyacentes. El parque, delimitado tal como es hoy, fue establecido en 1964 y fue el primero implantado en el suburbio carioca, convirtiéndose en uno de los principales lugares de entretenimiento de la zona. Con el tiempo, fue abandonado por el poder público y, al final de la década de 1990, quedó desatendido. Se trata de un patrimonio cultural protegido por el Instituto Estatal del Patrimonio Cultural (INEPAC). Como se mencionó anteriormente, tuvo gran relevancia para el suburbio carioca, pues era considerado un espacio de entretenimiento, confraternización y encuentros familiares. Era un espacio donde diversas familias se reunían para hacer picnics y pasar sábados y domingos de fiesta.

Por su parte, el cine São Pedro fue inaugurado el primero de enero de 1949, contaba con 2530 asientos y fue un importante escenario de entretenimiento del barrio; formaba parte de un conjunto de salas de cine construido en el suburbio de Río de Janeiro durante ese período. El cine funcionó hasta 1974, cuando el terreno pasó a ser del gobierno y se convirtió en una agencia de la Caixa Econômica Federal⁴. La decisión de incluir este lugar de memoria se tomó después de que varios monitores trajeran recuerdos de sus ancestros sobre el cine, historias de relaciones que comenzaron allí o como primera experiencia y contacto con el arte.

En la década de 1970, el historiador francés Pierre Nora (1993) analizó que las sociedades occidentales comenzaron a tener una relación más fluida y acelerada con su percepción del pasado, lo que las llevaría a una ruptura de relaciones orgánicas —entendidas como memoria— con las narrativas de lo que sucedió. Dentro de este contexto, según Nora (1993), ocurre una explosión de diversos soportes materiales, en términos de ubicación, formato y especificidades para estos discursos de memoria. Estos objetos, denominados *lugares de memoria*, tienen tres sentidos: material, simbólico y funcional, y lo que les otorgaría esta condición sería una movilización de cada grupo social específico.

La inclusión del cine São Pedro ilustró la diferenciación que Nora (1993) propuso sobre la existencia de lugares de memoria para las clases acomodadas y dominantes y aquellos para las clases pobres. Según el autor, los referentes a las clases dominantes poseen una fuerte institucionalización, visibilidad, imponentia e imposición, con reconocimientos y focos oficiales, pero tienen muchas dificultades para dialogar con la sociedad en general, creando cierta segregación hacia las clases populares. La iglesia de la Penha se ajustó a estas características, pues, aunque representaba la fe católica, estaba enraizada en medio del suburbio y era el símbolo mayor del barrio, se presentaba de manera elitista y con poca cercanía a las favelas y a la clase popular. La representatividad otorgada por el poder público no reflejó la conexión que los residentes tenían con el monumento.

Los lugares de memoria para/de las clases populares son lugares de origen con los cuales estas se identifican, que las representan, espacios de refugio, espontáneos, que hacen latir la memoria. Es donde la memoria está presente sin necesidad de ser institucionalizada. Un ejemplo de esto es las 4 Bicas, importante y relevante para la historia del barrio, lleno de historias, que atravesó la cuestión

4. Caixa Econômica Federal es un gran banco estatal brasileño.

hídrica de la ciudad y que los residentes del barrio reconocieron, legitimaron, se identificaron y rápidamente los remitió a algún hecho o recuerdo.

Así, es posible ver que los lugares de memoria de las clases populares poseen una condición de inestabilidad y fragilidad perceptible. Dentro de este marco, quisimos proponer una reflexión por otro camino, no como una oposición al consolidado concepto de Nora (1993), sino como una manera de pensar la cuestión de la preservación de la memoria material de las clases populares desde otro ángulo, que funcionaría incluso como una forma complementaria al de *lugares de memoria*. Para ello, abordamos el concepto de margen, de acuerdo con la interpretación de Veena Das y Deborah Poole (2008). Para las antropólogas, el Estado y las élites no tenderían a apartarse, ignorar o romper con estos espacios, sino que los límites entre estas dos esferas deberían ser vistos como fronteras fluidas y no como barreras bruscas e infranqueables.

De acuerdo con lo anterior, no se establecerían oposiciones binarias y definitivas entre nociones no de centro y periferia, sino también de público y privado, legal e ilegal, formal e informal. Con esta perspectiva, sería posible considerar cómo las prácticas políticas y cotidianas en estos lugares podrían influir en las prácticas y formas de regulación estatal. De este modo, las autoras destacaron cómo una antropología de las márgenes sería fundamental para la comprensión de los mecanismos y estructuras del propio Estado, que no existiría sin estas. Dado que se trata de reflexiones construidas dentro de las ciencias sociales, podemos entender que tal contribución debe extenderse a otros campos del conocimiento dentro de las humanidades que aborden relaciones de poder, incluyendo la historia.

Veena Das y Deborah Poole (2008) presentaron tres definiciones para márgenes. La primera se refiere a las periferias donde se encuentran personas insuficientemente socializadas en los marcos de la ley, como los indígenas u otros estratos de la población que son considerados puntos de identidad nacional y, al mismo tiempo, son excluidos de esa misma identidad, tratados como el *otro* sobre el cual se aplica la disciplina estatal. El segundo caso se relaciona con los temas de legibilidad e ilegibilidad, en cuanto a las prácticas del Estado como formas de dominación sobre sujetos, población y territorio. En esta perspectiva, también se puede abordar cómo el Estado viene siendo deconstruido por la ilegibilidad de sus prácticas. Sus *puestos de control*, espacios de tensión donde los derechos pueden ser negados, presentan diversas dinámicas de sociabilidad entre los sujetos de la periferia y la burocracia estatal. Por último, las márgenes pueden entenderse como los espacios entre los cuerpos, las leyes y la disciplina.

En este marco, los dispositivos estatales de control y las figuras que residen dentro y fuera de la ley constituyen prácticas cotidianas incrustadas en el presente que refuerzan lo tenue que son las fronteras entre lo legal y lo extralegal⁵. Por lo tanto, estas fronteras no serían solo espacios periféricos, sino una herramienta para determinar quién está *adentro* o *afuera*, convirtiéndose en mecanismos de control. A pesar de este potencial de dominación y opresión, estos espacios y arreglos ofrecerían sólidas posibilidades para observar el surgimiento de formas alternativas de hacer política y sociabilidades cotidianas como medios de resistencia y reacción, pese a que estuvieran bajo constantes ataques, ya que los sujetos periféricos no son pasivos.

La consideración de los sujetos periféricos como agentes activos en el circuito social puede resonar en algunas observaciones de Pierre Nora (1993) sobre la coyuntura que acompaña el surgimiento y consolidación de sus lugares de memoria. El historiador francés llamó la atención sobre el hecho de que, cuando la sociedad ya no convive de forma orgánica con su memoria, los individuos adquieren un papel fundamental en su preservación y circulación. Un pasado que antes se veía como cohesionado con el presente, pasa a tener una relación de distanciamiento, aunque esta situación provoque la aparición de un enorme mercado de consumo de objetos que remite a tiempos anteriores, que debe considerarse de manera diferente en relación con los sujetos periféricos que circulan por los diferentes tipos de márgenes (Das; Poole, 2008). En estos casos, la circulación de bienes de memoria debe pensarse en función de un amplio alcance de derechos y reparación, con el fin de hacer viable su convivencia en el espacio público, volver a conectar a estos sujetos sociales con la percepción del Estado como un posible, aunque no probable, promotor del bien común y alcanzar esferas de reparación que avancen para consolidar caminos que sigan las dos percepciones anteriores.

De esta manera, quise llamar la atención sobre aspectos presentes en la materialidad de la memoria de los residentes de favelas: fragilidad, dificultad de perpetuación incluso en contextos favorables para su surgimiento, fluidez y materialización como símbolos de luchas políticas por reconocimiento, valoración, construcción de representaciones positivas de su acción en el espacio público y reparación. Así, teníamos una caracterización con diversos paralelis-

5. Las autoras utilizan al cuerpo policial como ejemplo de sujetos que representan al Estado. Sin embargo, cuando cometen prácticas arbitrarias e ilegales de violencia, suelen gozar de impunidad al alegar que actúan en su nombre para romper con la legalidad. De esta manera, serían agentes que operan de forma privada, ejerciendo represión extralegal bajo un supuesto manto de neutralidad, con un actuar que estaría simultáneamente dentro y fuera de la ley (Das; Poole, 2008).

mos al concepto de *márgenes* (Das; Poole, 2008). Con esto, en contribución a los debates realizados a partir de las reflexiones de Pierre Nora (1993), propusimos entender estos objetos materiales de memoria no solo como lugares, sino como márgenes de memoria (Amoroso, 2022). Algunos de estos aspectos quedarán en evidencia al tratar los significados que los participantes del Rolé asignaron a estos espacios, como se verá a continuación.

Resultados: cuestionarios y testimonios, los caminos que formaron y construyeron el Rolé na Penha

Periódicamente, en el Rolé interno, realizábamos evaluaciones sobre el trabajo a través de mesas de debate, producciones textuales, testimonios libres y evaluaciones escritas. Organicé para este análisis dos fuentes que denominé *testimonios* y *cuestionarios*, ambas con relatos específicos de los alumnos. Además, incluí testimonios libres de las personas que participaron directamente en el Rolé na Penha.

El cuestionario constó de nueve preguntas, que fueron distribuidas a los alumnos participantes para que respondieran libremente. Recibí 58 respuestas de los monitores, de un promedio de 70 cuestionarios distribuidos. Para presentar sus respuestas e interpretaciones sobre las mismas, las separé por tópicos con los temas enumerados a partir de las preguntas: el Rolé y el territorio; la relación de los monitores con los lugares del Rolé; el factor violencia en la experiencia del Rolé na Penha; Bien-me-quiere, mal-me-quiere: lo que me gusta o no me gusta del Rolé, y no es carencia, es representatividad: el Rolé en los medios y en las universidades.

La primera pregunta, ¿crees que el Rolé na Penha es importante para la Bernardo? ¿Por qué? Relacionó el Rolé na Penha con la Escuela Municipal Bernardo de Vasconcelos donde los alumnos estudiaban. Se cuestionó si ellos comprendían que el Rolé era importante para la escuela y cuál era el motivo de esa relevancia. Todas las respuestas fueron afirmativas, lo que pudo interpretarse como un indicio del deseo de valorizar la memoria del lugar. Los estudiantes asociaron el proyecto con valorización institucional, mejora de imagen pública y fortalecimiento del vínculo con la escuela. Varias respuestas invirtieron la relación causal, señalando que la escuela fue fundamental para la existencia del Rolé, destacando el apoyo de la gestión escolar.

Igualmente, las respuestas mostraron que la producción de memoria local operó simultáneamente como producción de pertenencia escolar. La escuela dejó

de aparecer solo como espacio de obligación para convertirse en lugar narrable y presentable públicamente. Testimonios de la dirección escolar reforzaron el carácter endógeno del proyecto, surgido de la interacción entre docente y estudiantes y no de imposición externa. Desde el marco de las pedagogías de pertenencia, estos datos sugirieron que prácticas de memoria territorial pueden reconfigurar la relación simbólica entre estudiantes y espacio escolar, especialmente en contextos estigmatizados.

Por lo tanto, entendemos que una pedagogía de la pertenencia, en el caso del proyecto aquí analizado, se relaciona con dos elementos. El primero concierne a la noción misma de identidad, tal como la elaboró Stuart Hall (2005). Esta categoría nos permite comprender la multiplicidad de relaciones afectivas y simbólicas que los estudiantes construyeron con las diferentes localidades de Vila Cruzeiro. La percepción de una identidad marcada por la multiplicidad de significados, que pueden ser contradictorios o dialógicos, proporcionó una base sólida para asimilar las complejas maneras en que estos jóvenes percibieron, habitaron y construyeron significados sobre el lugar donde vivían.

El segundo elemento se refiere al proyecto pedagógico de la escuela y a su concepto rector de *ser y pertenecer*. Es importante destacar que este segundo elemento se basó en el primero, descrito anteriormente. Así, se buscó construir acciones pedagógicas que dieran como resultado un proceso de valoración de los significados formativos de las identidades de estos estudiantes como residentes de Vila Cruzeiro. Debe quedar claro que ellos mismos fueron los principales sujetos activos de esta valoración, constituyéndose como actores sociales activos y transformadores.

Resaltando algunas respuestas, encontramos lo siguiente: “El Rolé muestra que la escuela no es como la gente dice” (Cuestionario 2, 22.04.2019); “Trajo más visibilidad para la escuela, incentivando a los residentes, profesores y alumnos a tener más amor por las escuelas, cuidar lo que se nos da gratuitamente y que cuesta mucho” (Cuestionario 3, 22.04.2019); “El Rolé no solo fue importante para la escuela, sino que también la escuela fue muy importante para que el Rolé tuviera todo el apoyo necesario para funcionar. Si la directora no nos dejaba, ni salíamos de la escuela” (Cuestionario 20, 22.04.2019).

Este deseo de valorar la memoria estuvo intrínsecamente ligado al de valorar el espacio escolar, las prácticas ahí desarrolladas y sus significados. Es importante subrayar que las personas que componían esta comunidad escolar se encontraban en los márgenes de sujetos periféricos, dado que eran un público proveniente de familias a menudo negras y residentes en espacios favelizados y negativamente estigmatizados. La propia escuela, como se vio anteriormente, era fuertemente caracterizada como un lugar malo. No obstante, ninguno de estos

factores afectó el deseo de memoria manifestado por estos alumnos a través de su voluntad de participar en el Rolé.

Otro elemento que pudimos analizar en las respuestas fue que probablemente el proyecto dio mayor visibilidad a la escuela y viceversa. Recordando que el Rolé comenzaba su itinerario en la propia escuela, contando su historia de revitalización, cambio y revolución: desde los muros grafitados, la historia del patio, de las aulas, el quitar de las rejas y de cómo los alumnos fueron impactados por tal cambio y, sobre todo, los agentes de este proceso. La directora Daniela Azini, en su relato sobre el Rolé na Penha, destacó exactamente esta característica:

El Rolé na Penha es uno de los exponentes del proyecto Ser y Pertenecer. De hecho, su creación se confunde con el propio desarrollo del proyecto Ser y Pertenecer. No es posible separar, decir aquí comienza el Rolé, aquí comienza el proyecto Ser y Pertenecer. El Rolé es un proyecto que nace en el suelo de la escuela, en el aula, junto con los alumnos y el profesor. Este es uno de los puntos más fuertes del Rolé. Porque el Rolé tiene una identidad vinculada a la Bernardo. (Daniela Azini-Henrique, comunicación personal, 11.11.2019)

La directora destacó la importancia del proyecto con su origen endógeno, fruto de la compartición del conocimiento entre alumnos y profesores. El Rolé no nació desde afuera e impuso su presencia en la escuela; por el contrario, surgió a partir de las nuevas identidades que estaban configurando el mosaico de la Bernardo.

Cuando se les preguntó en el cuestionario sobre la relación con el barrio de la Penha, los 58 cuestionarios respondieron de manera positiva. A continuación, algunos ejemplos: “Aquí es donde me siento bien” (Cuestionario 01, 19.04.2019); “Me gusta mucho aquí, es uno de los mejores lugares” (Cuestionario 12, 19.04.2019); “La Penha es el mejor lugar para vivir” (Cuestionario 33, 19.04.2019); “Lo mejor es vivir aquí” (Cuestionario 39, 19.04.2019).

La pregunta número 6 del cuestionario fue: ¿En qué favela vives? ¿Te consideras residente de la Penha? ¿Existe una diferencia entre vivir en la favela y en la Penha? Tres preguntas en una única cuestión. El análisis de las respuestas necesitó ser dividido, abordando cada una. Respecto a la primera, 40 identificaron a Vila Cruzeiro como su favela de residencia; 13 mencionaron vivir en la Penha, lo que nos llevó a reflexionar sobre la construcción de la identidad, diferente de la establecida por los medios de comunicación o por organismos gubernamentales respecto a lo que es favela y lo que es barrio, y cómo esto se separa en la geografía del territorio y, sobre todo, cómo es percibido por los propios

residentes. Algunas respuestas fueron: “La favela es la favela, podemos cambiar y la Penha es un lugar tranquilo y sin gracia” (Cuestionario 01, 19.04.2019); “En la Penha no pasan por tanto sufrimiento como nosotros en la favela. No dejan de hacer cosas a causa de los tiros” (Cuestionario 06, 19.04.2019); “Quien vive en la Penha, (...), vive en la pista” (Cuestionario 08, 19.04.2019); “En la favela es más agitado y en la Penha es más tranquilo” (Cuestionario 09, 19.04.2019).

La asociación directa que se hizo de la Penha fue como el lugar del asfalto, de la tranquilidad, de la *pista*, de la ausencia de tiros, de quienes no pasaban sufrimiento. En cambio, la favela era donde ocurrían cambios, pero también de sufrimiento, donde las personas se veían privadas de realizar tareas debido a los tiros, un lugar agitado.

Las respuestas sobre la relación con el barrio fueron mayoritariamente positivas, expresando orgullo y afecto territorial. Pese a esto, al diferenciar favela y Penha, emergieron distinciones internas significativas. Parte de los estudiantes se identificó como residente de Vila Cruzeiro, mientras otros afirmaron vivir *en Penha*, estableciendo una frontera simbólica entre morro y asfalto.

Las justificaciones asociaron favela con agitación y riesgo, y barrio con tranquilidad y estabilidad. Esta diferenciación no correspondió estrictamente a divisiones administrativas, sino a construcciones identitarias basadas en la experiencia cotidiana. Los datos reforzaron la noción de identidades territoriales fragmentadas y situadas, en línea con perspectivas no esencialistas de identidad social.

La construcción de significados de los territorios para los residentes fue más allá de lo imaginario, reflejó las experiencias y vivencias diarias. A veces, la Penha era el lugar donde vivía y otras era uno diferente, distante. Había cercanía y distancia; era una frontera entre estos dos lugares que no era física, sino construida a partir de la oralidad, de las historias y de todo lo que se vivía en el barrio. Se trataba de una situación compleja que no nos competió evaluar aquí, pero me gustaría esclarecer los múltiples sentidos de pertenencia y no pertenencia en una ciudad que representaba, con tanta fuerza, las desigualdades sociales visiblemente en su territorio, como era el caso de Río de Janeiro, especialmente en la aparente oposición de condiciones entre morro y asfalto. Con esto, consideré que el entendimiento de los alumnos, de sentirse residentes del morro o del asfalto, en este caso refiriéndose al barrio de la Penha, dijo mucho sobre cómo se reconocieron y buscaron ser reconocidos frente a sus realidades.

La segunda pregunta del cuestionario, ¿qué opinas de los lugares que fueron elegidos y visitados en el Rolé?, estaba ligada a la tercera, ¿cuál es el lugar que más te gusta visitar en el Rolé? y ¿cuál es el que menos te gusta? ¿por qué? A pesar de haber sido elegidos por los propios alumnos, la selección de estos

lugares ocurrió en 2017, con pequeños cambios en 2018. Este cuestionario se entregó a los alumnos en 2018 y 2019, una vez cada semestre; por lo tanto, la mayoría de los alumnos que respondió al cuestionario no participó en la elección del itinerario ni de sus lugares.

En general, estos fueron evaluados positivamente. Un aspecto relevante fue la valorización de sitios físicamente desaparecidos, pero mantenidos en la narrativa histórica del recorrido. Esta respuesta confirmó la apropiación del concepto de memoria más allá de la materialidad presente, en convergencia con la noción de lugar de memoria.

La iglesia de la Penha fue el sitio más valorado, pues 39 de los 58 encuestados la señalaron como su lugar preferido. Cinco estudiantes indicaron que la primera visita ocurrió gracias al proyecto, pese a la proximidad geográfica. Las justificaciones combinaron dimensiones simbólica, estética y afectiva. El lugar operaba como memoria heredada e identidad colectiva, en el sentido propuesto por Pollak (1992). En contraste, el sitio denominado 4 Bicas fue simultáneamente reconocido como históricamente importante y señalado como incómodo o temido por parte de los estudiantes. La razón no fue su significado histórico, sino la percepción de inseguridad. Este dato reveló una ambivalencia central: voluntad de memoria coexistiendo con miedo territorial. Desde la perspectiva de márgenes de memoria, 4 Bicas constituyó un caso paradigmático de fuerte legitimidad comunitaria, baja institucionalización y alta vulnerabilidad contextual. El valor histórico no eliminó el temor, ya que ambos vectores coexistieron sin anularse.

Discusión: los significados del proyecto

Las respuestas dadas a la pregunta número 2 fueron, en su mayoría, sintéticas y rápidas. Por ejemplo, “Creo que los lugares son buenos”, “Bien”, “Me gusta”. Sin embargo, destacó la respuesta del cuestionario número 44:

Creo que todos los lugares son muy importantes. Vamos conociendo todo del barrio. Algunos lugares aún podrían estar allí, aun así, contamos su historia. Yo incluiría el Guanabara⁶ de Penha en el Rolé, es un lugar importante para el barrio, es allí donde la gente compra comida, ¿no? (Cuestionario 44, 19.04.2019)

6. Guanabara es una red de grandes supermercados en Río de Janeiro, que ofrecen precios más populares.

La respuesta fue interesante, ya que habló sobre el “contar la historia de los lugares que ya no están allí”. Una frase simple, pero que nos remite a la reflexión de Pierre Nora (1993) sobre los lugares de memoria y su significado material y simbólico. Aunque el elemento no estaba presente, su historia y su significado ya formaban parte de la construcción del alumno, en un contexto periférico tanto en lo que respecta a los sujetos en cuestión como a los espacios. Una cuestión intrigante a partir de estas respuestas fue pensar por qué los *lugares* que ya no estaban en el barrio, por haber sido destruidos para dar lugar a nuevas construcciones, parecían hacer falta a los alumnos para contar la historia. Podía tratarse de una falta repetida en la escucha de otros o incluso una sensación de carencia de elementos para contar su propia historia.

No pudimos desconsiderar la ponderación de este mismo alumno sobre la inclusión de un lugar en el itinerario del Rolé, que era el principal supermercado del barrio, el Guanabara de Penha. Es interesante que la explicación para la inclusión de este lugar se mencionara a continuación y estuviera directamente asociada a la alimentación. Estábamos hablando de un barrio suburbano y específicamente de alumnos residentes en la favela, que en su mayoría vivían precariedades de todo tipo, como la limitación o la falta de alimentos.

La tercera pregunta del cuestionario se relacionó con los lugares visitados en el itinerario del Rolé. Del total de respuestas obtenidas, 39 alumnos eligieron la iglesia de la Penha como el lugar más importante y el que más les gustaba visitar. La Basílica de Nuestra Señora de la Penha, símbolo mayor del barrio y punto turístico oficial de Río de Janeiro más cercano a los alumnos, seguía siendo un lugar de extrañeza y de poca visita por parte de los residentes. Cinco alumnos respondieron en sus cuestionarios que nunca habían ido a la iglesia y fue el Rolé el responsable de su primera visita a esta, que quedaba entre 10 y 20 minutos de la casa donde vivían: “La iglesia es un lugar importante y siempre he tenido ganas de conocerla” (Cuestionario 11, 19.04.2019).

El afecto hacia la iglesia se dio porque, según ellos, “se sienten bien”, “es un lugar sagrado”, “es un lugar especial”, “tiene una vista hermosa” o “es muy simbólica”. Esto fue notorio cuando los monitores eligieron los lugares para contar las historias. Cada uno podía elegir hasta dos y la iglesia de la Penha siempre era la favorita. La mayoría de los alumnos quería contar su historia o la historia del mito fundador de la escalera, y participar y narrar las historias que involucraban el lugar. Esto también pudo percibirse como un fetichismo respecto al patrimonio y su relevancia para el espacio, que se mezcló con sus mitos de origen, dado que se trataba del único punto del itinerario oficialmente protegido por el Estado como patrimonio.

A pesar de este reconocimiento oficial, de la importancia histórica de la Fiesta de la Penha que ocurre en el santuario para el desarrollo de la cultura carioca, su grado de preservación y visibilidad era mucho más frágil que el de otros patrimonios. Después de todo, dado que escribimos para un público fuera de Brasil, ¿cuántos de nuestros lectores han oído hablar de la iglesia de la Penha y cuántos de la famosa estatua del Cristo Redentor? Tales elementos nos llevaron a entender dicha iglesia como un ejemplo perfecto no de un lugar, sino de un margen de memoria, por la propia postura ambigua del Estado, que la reconoció, pero no la preservó ni la promocionó; que la asumió, pero no valoró su entorno periférico, visto como área de riesgo.

Aún podíamos considerar la hipótesis de que los alumnos en cuestión desarrollaron una memoria heredada sobre la iglesia de la Penha. Pollak (1992) sostuvo que la memoria, ya fuera individual o colectiva, tenía como elementos los acontecimientos, las personas y los lugares. Las experiencias son las vividas personalmente y las que no son vivenciadas particularmente por nosotros, sino por el grupo al que se pertenece, lo que se denomina memoria heredada. Esta es atemporal y puede constituirse por personas que no son necesariamente de nuestro tiempo, sobre las cuales se saben cosas como si las conociéramos.

La memoria no se reduce a la vida de una persona, es una construcción colectiva, organizada a partir del presente y en parte heredada. Se pudo afirmar que, en nuestro caso, hubo una relación muy estrecha entre la memoria y el sentido de identidad: “Desde arriba de la iglesia veo la vista y nunca había conocido bien el lugar” (Cuestionario 32, 19.04.2019); “La iglesia de la Penha, porque la historia de allí es hermosa” (Cuestionario 03, 19.04.2019); “La iglesia de la Penha porque es muy simbólica para la historia de la Penha y tiene todo que ver con el Rolé” (Cuestionario 50, 19.04.2019).

Una respuesta que no mencionó la iglesia de la Penha, pero que tuvo una relevancia extrema para la construcción de las narrativas sobre el Rolé se encontró en el cuestionario 10, donde el alumno citó como lugar de su preferencia para visitar las 4 Bicas y explicó: “Porque fue donde aprendí la historia del lugar muy bien y donde mis tíos y mi abuela buscaban agua antiguamente” (Cuestionario 10, 19.04.2019).

La narrativa anterior combinó exactamente lo que fue el Rolé en su totalidad: el protagonismo de la guaiatura de los alumnos residentes del barrio, entrelazado con las historias locales y las memorias de sus parientes, vecinos y las suyas. La identificación del alumno con el lugar mencionado vinculó el estudio sobre el mismo y las historias que sus familiares le contaron.

Sobre la respuesta del lugar que menos les gustaba visitar, de los 58 cuestionarios, 36 respondieron que no tenían ninguno al que no les gustara ir. De los otros 22 cuestionarios restantes, 12 llamaron la atención en sus respuestas. Ellos expresaron que no les gustaba mucho visitar las 4 Bicas: “Allí se oyen muchos tiros. Tengo miedo de que estemos allí y empiece el tiroteo” (Cuestionario 15, 19.04.2019).

El motivo presentado para elegir las 4 Bicas como un lugar poco deseado por los alumnos fue unánime en los 12 cuestionarios: la inseguridad. Los alumnos hablaron de inseguridad y miedo en el lugar del Rolé que más se adentraba en la favela donde vivían y convivían con este fenómeno a diario. Al percibir estas respuestas, al principio me pareció extraño, pero fue necesario observar el miedo de los alumnos a la muerte como un reflejo de la desigualdad social y la condición de vida oprimida en la que estaban. Tal vez, estas 12 respuestas apuntaron a la no homogeneidad del territorio de la favela y a una fragmentación interna, donde surgieron muchos extrañamientos y miedos de los propios residentes dentro de la localidad.

Sin embargo, fue imposible ignorar que, a pesar del significado de riesgo por la violencia, atribuido por los propios alumnos, el lugar fue considerado un hito en la historia de las favelas locales y no a partir de cualquier práctica, sino del acceso al agua. El abastecimiento hídrico ha sido uno de los principales desafíos para los residentes de las favelas desde que comenzaron a consolidarse en el paisaje urbano de Río de Janeiro en las primeras décadas del siglo XX (Gonçalves, 2013). La cuestión se ha prolongado por décadas, con el poder público haciendo una inversión más sólida para mejorar el acceso al agua y al saneamiento básico en estos espacios solo en los años 1980 (Pandolfi; Grynszpan, 2002). Incluso en las décadas siguientes, con la mejora de esta situación y con el hecho de que las favelas ya no podían caracterizarse como los espacios urbanos que concentraban mayores índices de pobreza, no es posible afirmar la completa ausencia de esta dificultad (Valladares; Préteceille, 2000).

Así pues, en relación con las 4 Bicas, tuvimos una situación de ambigüedad. Se trataba de un lugar dotado de una evidente voluntad de inversión de una memoria intergeneracional, ya que se relacionaba con el histórico problema del acceso al agua para las favelas. También era un espacio de constitución de sociabilidades, dado que vecinos y familias consideraban el lugar un punto de encuentro. Sin embargo, una nueva situación se inauguró con la escalada de la violencia en estos espacios, lo que se manifestó claramente en las expresiones que abordaron el miedo. Dos enfoques interpretativos que caminaron juntos: la voluntad de memoria y el miedo a la violencia.

No fue posible percibir en los relatos de los participantes que un vector se sobrepusiera al otro. El miedo a la violencia no anuló la voluntad de memoria y viceversa. Tanto es así que se trató de un punto del itinerario que fue construido a partir de las vivencias y conocimientos sobre la favela, basándose en la experiencia de los propios alumnos. El deseo de preservar la memoria coexistió con el temor de experimentar alguna situación de riesgo. La particularidad de este hecho caracterizó a las 4 Bicas como un margen de memoria, con sus significados operando en la ambigüedad señalada. Pese a esto, destacamos que, en este caso específico, el Estado no intervino en la ambigüedad, ya que surgió a partir de los procesos internos de construcción de significados de las vivencias de los residentes.

Hay quienes dicen que *favela peligrosa es la del otro*, una máxima repetida por los moradores de la favela que insisten en que la favela donde viven es muy tranquila, pero las otras no tanto. Esto habla sobre el conocimiento local, la manera de vivir en la favela y conocer sus movimientos, sus horarios, sus actores y sus limitaciones. Parece existir una favela, o parte de ella, que se considere más tranquila que otra para merecer más que la otra, en busca de una aceptación y tratando de controlar los miedos e inseguridades del lugar de residencia. ¿Cuántos miedos y traumas puede cargar esta naturalidad cotidiana de sus moradores?

El no gustar de las 4 Bicas no tuvo que ver con las 4 Bicas y su historia, sino con el territorio y la inseguridad presentes allí. Lo que completó y nos llevó directamente a la pregunta número 4 del cuestionario: ¿La violencia influye en el desarrollo del proyecto? ¿Cómo? La mayoría de los estudiantes (55 de 58) afirmó que la violencia afectaba el desarrollo del proyecto, principalmente porque impedía la realización de salidas. Un pequeño grupo respondió negativamente, interpretando *influencia* como capacidad de impedir el aprendizaje, lo que generó respuestas de resiliencia (“somos más grandes que eso”). Los datos mostraron que la violencia operó como condicionante estructural de la práctica pedagógica territorial. Cancelaciones, cambios de agenda y restricciones de movilidad fueron frecuentes. Pese a lo anterior, los testimonios indicaron la construcción de estrategias subjetivas de resistencia y continuidad.

Fue significativo que las respuestas mencionaran la interrupción de actividades, pero raramente el riesgo directo de muerte. Esto sugirió procesos de normalización adaptativa del riesgo en la vida cotidiana, sin que ello implicara aceptación o legitimación de la violencia. Testimonios de estudiantes enfatizaron el deseo de contrarrestar la reducción del territorio a la violencia: el proyecto funcionó como plataforma de producción de narrativas alternativas y búsqueda de representatividad positiva. En términos pedagógicos, el Rolé operó como dispositivo de disputa simbólica sobre el significado del territorio.

Como se dijo, 55 cuestionarios respondieron afirmativamente a la influencia de la violencia en el desarrollo del proyecto: “Cuando hay tiros, no podemos hacer el Rolé” (Cuestionario 01, 19.04.2019); “A veces tenemos visitas y no vienen por causa de la violencia” (Cuestionario 07, 19.04.2019).

Tres cuestionarios respondieron negativamente, afirmando que la violencia no influía en el desarrollo del proyecto. Inicialmente, me parecieron extrañas las respuestas, pero la explicación dejó claro que los alumnos entendieron la influencia como sinónimo de un impedimento para la ejecución del proyecto: “No influye porque estamos enfocados en el contenido que se transmite” (Cuestionario 22, 19.04.2019); “No influye porque pasamos por encima de la violencia” (Cuestionario 24, 19.04.2019); “No influye. Somos más grandes que eso” (Cuestionario 33, 19.04.2019).

La pregunta realizada tuvo diversas interpretaciones. Cuando la formulé, sugerí que dijeran si la violencia influía (interrumpía) en el funcionamiento del Rolé. La forma en que entendieron la palabra *influir* determinó dos tipos posibles de respuestas: primero, que la violencia no influyó, ya que era algo que parecían haber naturalizado en su cotidianidad en el territorio, por lo que se dedicaban al aprendizaje y pasaban por encima de esta realidad hostil, que no lograba dominarlos ni paralizarlos. Segundo, la constatación evidente de que la violencia influyó negativamente en el proyecto, ya que impidió su realización. Estas respuestas nos llevaron a analizar cómo esta era concebida de diversas maneras por los residentes de la misma región y cómo se enfrentaban a ella.

El hecho de ser algo cotidiano sugirió que, a pesar de tener miedo, buscaron formas de crear posibilidades de resistencia y subversión. Era el aprendizaje sobre “pasar por encima”, superar y no solo subrayar como un problema imposible de transposición: “Sí. No hay forma de hacer el Rolé con tiros, la gente tiene miedo” (Cuestionario 21, 19.04.2019).

Cuando la respuesta sobre la violencia se resumió al impedimento de la realización del proyecto, fue importante analizar que, en ningún cuestionario, se mencionó el peligro a la vida, el riesgo inminente de que un tiro los alcanzara. Quienes vivían, habitaban y pertenecían a la favela, enfrentaban con repudio la violencia, pero aprendieron a no paralizar su vida y sus quehaceres. La búsqueda diaria era por la supervivencia y todo lo que la hiciera posible.

Sin duda alguna, la violencia ejercida por el brazo armado del Estado (Policía) y las violencias establecidas como castigo y conducta impuestas por el comando local fueron factores que impidieron la realización del Rolé y su mantenimiento. No era posible hablar del Rolé sin ser atravesado por esta contingencia cotidiana en el día a día de la favela de Vila Cruzeiro. No importaba el día o la hora, cualquier planificación, agendamiento o programación estaba subordinada al siguiente

factor: todo esto, a menos que haya tiros. Por más que pudiera parecer exagerado, quienes vivían en la ciudad de Río de Janeiro, especialmente en favelas o en áreas cercanas, sabían que este era un elemento presente en la vida cotidiana.

Los enfrentamientos armados afectaban las dinámicas en el aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso cuando las clases no eran interrumpidas, y aun cuando estos eventos no ocurriesen durante el horario de clases. La simple posibilidad de un tiroteo ya era un elemento que desestructuraba por sí mismo. Los alumnos y profesores necesitaban estar atentos a las señales de la inminencia del enfrentamiento. Este factor fue destacado por la directora de la escuela:

Uno de los mayores desafíos del Rolé es el hecho de que la escuela está inserta en un territorio donde la práctica pedagógica es constantemente atravesada por la violencia. Este hecho limita y, a veces, inviabiliza el desplazamiento de los alumnos para la realización del Rolé. (Daniela Azini, comunicación personal, 11.11.2019)

Este contexto influyó en diversas actividades del Rolé, como guiaturas canceladas y reuniones suspendidas. Incluso el día de la graduación de la clase del primer semestre de 2019 tuvo que ser cambiado, ya que horas antes del evento comenzaron los tiroteos. En algunas ocasiones, el Rolé ya estaba en marcha y los tiroteos comenzaban. La tensión se instalaba y monitoreábamos la proximidad y la gravedad para regresar a la escuela y refugiarnos en un lugar seguro lo antes posible. Nunca hubo ningún daño a los alumnos o participantes del Rolé como resultado de esta violencia.

El Rolé na Penha tuvo como uno de sus objetivos incentivar a los participantes a resignificar la mirada hacia el barrio de la Penha, sus residentes y sus pluralidades. Uno de los monitores expresó en su testimonio:

Cada vez que hablamos, tenemos que hablar de tiroteos. Parece que donde vivimos solo hay eso. Sé que lo hay, pero no es solo eso. Intento en el Rolé mostrar que somos más que tiroteos. Es muy molesto que todos piensen que quien vive en la favela es un bandido y que todo el mundo tiene miedo de venir a la Penha. El Rolé habla de eso, por eso me gusta este proyecto. (comunicación personal, 03.05.2018)

Identificar el problema, hacer críticas, ponderar las limitaciones que presentó, pero defender que no se podía rotular a las personas ni estigmatizar los lugares. Cuando el monitor dijo: “intento en el Rolé mostrar que somos más que tiroteos”, estaba clamando por representatividad, protagonismo y espacio, sin ningún tipo de descalificación por el color de la piel o por su dirección.

Conclusiones

El desarrollo del proyecto Rolé na Penha mostró que las prácticas de enseñanza de la historia basadas en memoria social y territorio pueden constituirse en estrategias pedagógicas potentes para fortalecer el sentido de pertenencia en contextos marcados por exclusión y estigmatización urbana. Más que un recurso didáctico dinámico, la experiencia funcionó como dispositivo de producción de reconocimiento simbólico tanto interno en la relación de los estudiantes con la escuela y el barrio como externo en la forma en que estos territorios fueron presentados públicamente.

Los datos provenientes de cuestionarios, testimonios y observación pedagógica indicaron efectos consistentes en tres dimensiones: 1) resignificación del espacio escolar como lugar narrable y valioso; 2) construcción de vínculos positivos con el territorio a partir de memorias locales, y 3) fortalecimiento del protagonismo juvenil en la mediación del conocimiento histórico. La guiatura realizada por los propios estudiantes produjo desplazamientos en la posición tradicional del alumno como receptor, situándolo como sujeto de enunciación histórica.

El análisis de los lugares del itinerario permitió observar que las memorias periféricas operan frecuentemente en condiciones de fragilidad material e inestabilidad simbólica. La articulación entre los conceptos *lugares de memoria* y *márgenes* contribuyó a interpretar espacios no institucionalizados, pero socialmente densos, como soportes legítimos de producción histórica. En este sentido, el proyecto mostró que la escuela puede actuar como mediadora en la legitimación pedagógica de memorias territoriales subalternizadas.

Al mismo tiempo, la experiencia evidenció límites estructurales: la violencia armada en el territorio condicionó la continuidad de actividades y reveló cómo las prácticas educativas en las favelas son atravesadas por dinámicas extraescolares. Sin embargo, incluso bajo estas restricciones, emergieron narrativas de resistencia simbólica y disputa de representación en las que los estudiantes buscaron afirmar que sus territorios no se reducían a la violencia.

Se concluye que, cuando las pedagogías de la memoria territorial se desarrollan con participación estudiantil y anclaje comunitario, amplían el alcance formativo de la enseñanza de la historia, contribuyendo a procesos de reconocimiento, producción de sentido y construcción de identidades situadas. Más que replicable como modelo cerrado, la experiencia ofrece principios metodológicos transferibles: centralidad del territorio, legitimación de la memoria local y protagonismo juvenil en la producción del relato histórico.

Referencias

1. Amoroso, Mauro (2022). Por entre margens e lugares: sobre a materialidade da memória dos moradores de favelas. En: *Pensando as favelas cariocas: memória e outras abordagens teóricas. Volume II*, organizado por Rafael Soares Gonçalves; Mario Brum; Mauro Amoroso. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Pallas.
2. Azini, Daniela (2016). *O amanhã que ainda não chegou: os desafios de educar em áreas de conflito no Município do Rio de Janeiro* [Tesis de maestría]. PPGE-UNESA, Río de Janeiro, Brasil.
3. Bagnall, Nigel F. (2009). *Reimaginando a escola: educação e pertencimento*. Conferencia presentada en el iii Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão: Gênero e Pobreza – imagens da escola, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil.
4. Bittencourt, Circe (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Soó Pablo: Cortez.
5. Burgos, Marcelo Baumann (2009). Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito favela”. En *A escola e a favela* (pp. 59-132), organizado por Angela Randolpho-Paiva; Marcelo Baumann-Burgos. Río de Janeiro: PUC-Rio/Pallas.
6. Das, Veena; Poole, Deborah (2008). El Estado y sus márgenes: etnografías comparadas. *cuadernos de Antropología Social*, 27, 10-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913917002.pdf>
7. Gawryszewski, Bruno (2013). *Políticas de Educação, hegemonia e territórios pacificados: estratégias contemporâneas para gestão da governabilidade* [Tesis de doctorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil.
8. Gonçalves, Rafael Soares (2013). *Favelas do Rio de Janeiro: história e direito*. Río de Janeiro: Pallas/PUC-Rio.
9. Hall, Stuart (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Río de Janeiro: DP&A.
10. Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística - IBGE (2010). *Censo brasileiro de 2010*. Río de Janeiro: IBGE.
11. Monteiro, Ana Maria (2009). *Professores de História: entre saberes e práticas*. Río de Janeiro: Mauad.
12. Nora, Pierre (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, 10. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>

13. Pandolfi, Dulce; Grynszpan, Mário (2002). Poder público e favelas: uma relação delicada. En *Cidade: história e desafios* (pp. 238-255), organizado por Lucia Lippi. Río de Janeiro: FGV.
14. Pollak, Michael (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5(10). Recuperado de <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941>
15. Prefeitura do Rio de Janeiro (2016). *Plano estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012: Pós-2016, o Rio mais competitivo e integrado*. Río de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro.
16. Val, Ana Paula do (2013). Cartografias afetivas. En *Caderno Sesc VideoBrasil 09: geografias em movimento* (pp. 122-133), editado por Marie Ange Bordas. Sao Pablo: Edições Sesc.
17. Valladares, Lícia; Préteceille, Edmond (2000). Favela, favelas: unidade ou diversidade da favela carioca. En *O futuro das metrópoles: desigualdade e governabilidade* (pp. 375-403, organizado por Luiz Cesar de Queiroz-Ribeiro. Río de Janeiro: Revan/Fase.

Mauro Henrique de Barros-Amoroso

Licenciatura (2004), maestría (2006) en Historia por la Universidad Federal Fluminense, doctorado (2012) en Historia por la Fundação Getúlio Vargas con posdoctorado (2020) por la Universidad de São Paulo. Profesor de la Facultad de Educación de la Baixada Fluminense en el estado de Río de Janeiro, donde es coordinador de la Licenciatura en Historia y profesor de la Maestría y Doctorado Profesional en Enseñanza de la Historia y del Programa de Posgrado en Historia Social. Correo electrónico: amoroso.mauro@gmail.com

Wander Pinto de Oliveira

Licenciado en Historia por el Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM) con especialización en Historia del Brasil Colonial (Faculdade de São Bento, 2014), Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) (Universidad Federal de Río de Janeiro, 2018) e Innovación Pedagógica y Cambio Educativo (Universidade Católica Portuguesa, 2021). Maestría en Educación (Universidad do Estado de Río de Janeiro, 2020). Director de la Escuela Municipal Bernardo de Vasconcelos y docente de la Secretaría Municipal de Educación de la Ciudad de Río de Janeiro. Correo electrónico: wanderpoliveira@hotmail.com