

Capítulo 6

El silencio como pedagogía: omisiones, verdad y poder en la enseñanza de la historia

*Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda
Benoit Ríos*

Álvarez Sepúlveda, H. A., & Benoit Ríos, C. G. (2026). El silencio como pedagogía: omisiones, verdad y poder en la enseñanza de la historia. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*, (pp. 142-158). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/reiligacionpress.431.c917>



06

El silencio como pedagogía: omisiones, verdad y poder en la enseñanza de la historia

Resumen

Este capítulo problematiza el silencio como dispositivo pedagógico en la enseñanza de la historia, concibiéndolo como una práctica discursiva que interviene activamente en la producción de sentido. Metodológicamente, se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada, desarrollada desde un enfoque cualitativo e interpretativo, mediante un diseño narrativo de tópico inscrito en un paradigma humanista-crítico. El análisis se articula en torno a tres ejes: el silencio como componente constitutivo del discurso histórico escolar, su papel en la normalización de determinadas narrativas y sus implicancias didácticas para el desarrollo del pensamiento histórico. Desde esta perspectiva, se sostiene que las omisiones operan como mecanismos de configuración de regímenes de verdad, delimitando el marco comunicativo y orientando la comprensión del pasado. En conclusión, enseñar a problematizar el silencio se presenta como una vía para fortalecer el pensamiento histórico en el estudiantado y fomentar una relación más crítica con las narrativas históricas. Palabras clave: Silencio pedagógico; Discurso histórico escolar; Poder; Saber; Didáctica de la historia.

Introducción

La enseñanza de la historia ha sido tradicionalmente comprendida como un proceso de transmisión de contenidos, centrado en la selección, organización y explicación de hechos del pasado. Esta concepción, profundamente arraigada en la cultura escolar, ha contribuido a consolidar una visión del conocimiento histórico como un corpus estable, coherente y acumulativo, orientado más a la reproducción que a la problematización (Wineburg, 2001; Seixas y Morton, 2013; Álvarez, 2023; Varga, 2024). Sin embargo, esta perspectiva ha tendido a invisibilizar una dimensión fundamental del discurso histórico escolar: aquello que no se dice. Más que simples vacíos o ausencias, las omisiones que estructuran los relatos históricos enseñados constituyen formas activas de producción de sentido, delimitando los márgenes de lo pensable, lo enseñable y, en última instancia, lo históricamente imaginable.

Desde un enfoque crítico del discurso, el conocimiento escolar puede entenderse como una construcción situada, atravesada por decisiones, jerarquías y exclusiones que responden a determinados marcos culturales e ideológicos (Apple, 1993; Van Dijk, 2014; Álvarez, 2025). En este sentido, aquello que se omite en la enseñanza de la historia forma parte de una economía discursiva que regula la producción de significados en el aula. Tal como advierte Foucault (1970; 1977), el discurso produce conocimiento y establece las condiciones de posibilidad para su enunciación, organizando lo que puede ser dicho, pensado y legitimado como verdadero. Desde esta mirada, el silencio puede entenderse como un efecto constitutivo del poder que atraviesa las prácticas discursivas.

Este desplazamiento analítico permite comprender que el silencio forma parte del discurso, operando como un mecanismo que contribuye a la normalización de determinados regímenes de verdad. En el ámbito de la enseñanza de la historia, esta premisa implica reconocer que las omisiones configuran formas específicas de relación con el pasado, orientando la construcción de identidades, memorias y marcos

de interpretación histórica (Ricoeur, 2003; Rüsen, 2005; Álvarez y Carrasco, 2025). En esta línea, la narrativa escolar regula las formas en que los sujetos pueden comprender su lugar en el tiempo, definiendo qué experiencias históricas son dignas de ser recordadas y cuáles permanecen en los márgenes del relato.

En este contexto, surge la siguiente pregunta orientadora: ¿de qué manera las omisiones en la enseñanza de la historia operan como dispositivos pedagógicos que configuran formas de verdad en el aula? Responder a esta interrogante supone identificar contenidos ausentes y analizar las condiciones discursivas que hacen posible dichas ausencias y los efectos que producen en la formación del pensamiento histórico. Este principio ayuda a desplazar el análisis desde una lógica de déficit hacia una comprensión relacional del silencio, entendiendo las omisiones como prácticas que participan activamente en la producción de sentido.

A partir de esta interrogante, el presente ensayo propone problematizar el silencio como contenido enseñado, relegando el foco desde los sujetos ausentes hacia las lógicas discursivas que producen dichas ausencias. Este enfoque permite complejizar el análisis del discurso histórico escolar y abrir nuevas posibilidades para el desarrollo del pensamiento histórico, en la medida en que invita a interrogar no solo lo que se enseña, sino también las condiciones que hacen posible su enseñabilidad (Giroux, 1999; Varga, 2024; Álvarez y Carrasco, 2025). En última instancia, asumir el silencio como objeto de análisis didáctico contribuye a reconocer que la enseñanza de la historia configura horizontes de comprensión sobre el presente y el futuro.

Metodológicamente, este capítulo se desarrolla a partir de una revisión analítica de literatura proveniente de la didáctica de la historia, la teoría del discurso y la filosofía hermenéutica, con el propósito de examinar el papel del silencio como práctica constitutiva en la producción del conocimiento histórico escolar. Para ello, se revisaron trabajos académicos disponibles en bases de datos especializadas como Scopus, Scielo y Google Académico, junto con obras clásicas y actuales sobre discurso, poder, narrativa e interpretación histórica.

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo-interpretativo y adopta un diseño narrativo de tópico, sustentado en un paradigma humanista-crítico que privilegia la comprensión situada de los procesos de construcción del conocimiento histórico. Esta estrategia metodológica permitió analizar cómo las omisiones operan como dispositivos discursivos que delimitan lo decible y configuran regímenes de verdad en el aula, influyendo en la construcción de narrativas, identidades y marcos de interpretación del pasado. Asimismo, este enfoque posibilita problematizar las relaciones entre saber, poder y enseñanza de la historia, proyectando una comprensión más compleja de los procesos mediante los cuales se configuran los sentidos históricos en contextos educativos.

El silencio como práctica discursiva en la enseñanza de la historia

Desde la perspectiva de Foucault (1970), el discurso debe ser comprendido como un sistema de reglas históricamente situadas que determina las condiciones de posibilidad de lo decible, lo pensable y lo legítimamente enunciable. En este marco, el silencio no se ubica fuera del discurso, sino que forma parte constitutiva de su funcionamiento interno, ya que delimita aquello que no puede o no debe ser dicho. En la enseñanza de la historia, esta premisa adquiere especial relevancia, pues permite comprender que las omisiones responden a configuraciones discursivas más amplias que regulan la producción, circulación y validación del conocimiento histórico escolar.

En efecto, como advierte Foucault (1977), el poder se ejerce mediante la censura o la prohibición, así como también a través de la producción de discursos que instituyen determinadas formas de verdad. Esta idea resulta fundamental para analizar la enseñanza de la historia, en tanto permite desplazar la atención desde lo que explícitamente se enseña hacia las condiciones que hacen posible esa enseñanza. El silencio, en esta línea, opera como una tecnología de regulación que no solo excluye contenidos, sino que contribuye activamente a definir

qué puede ser reconocido como históricamente relevante, significativo o digno de ser enseñado. Así, el discurso histórico escolar construye marcos de inteligibilidad que orientan la comprensión del pasado, estableciendo jerarquías entre hechos, actores y procesos (Apple, 1993; Van Leeuwen, 2008).

Desde esta perspectiva, las omisiones deben ser entendidas como prácticas discursivas que participan en la estructuración de regímenes de verdad, en los cuales ciertos relatos se consolidan como legítimos mientras otros permanecen en los márgenes. Tal como plantea Fairclough (1995), el discurso educativo refleja la realidad social y contribuye a producirla, en la medida en que organiza formas de representación y de interpretación del mundo. En el caso de la enseñanza de la historia, esta directriz se manifiesta en que las narrativas escolares están mediadas por relaciones de poder que definen qué versiones del pasado se legitiman y cuáles se silencian.

En este mismo sentido, Van Dijk (2014), señala que el control del discurso constituye una forma central de ejercicio del poder simbólico, ya que permite influir en las representaciones sociales y en los marcos cognitivos de los sujetos. Aplicado al ámbito escolar, esta cuestión sugiere que las omisiones inciden en las formas en que los estudiantes construyen sentido sobre el pasado, el presente y su propia posición en la historia. El silencio, por tanto, no solo excluye, sino que también orienta, jerarquiza y naturaliza determinadas interpretaciones.

Asimismo, desde una perspectiva hermenéutica, Ricoeur (2003), advierte que toda narrativa histórica implica una operación de configuración que selecciona, organiza y dota de sentido a los acontecimientos. Esta operación, necesariamente selectiva, incluye ciertos elementos y excluye otros, generando así un campo de visibilidad que estructura la comprensión del pasado. En el contexto escolar, estas exclusiones tienden a estabilizar relatos que privilegian la coherencia y la linealidad, reduciendo la complejidad, la conflictividad y la pluralidad de interpretaciones que caracterizan al conocimiento histórico.

En consecuencia, comprender el silencio como práctica discursiva implica reconocer que la enseñanza de la historia constituye un espacio de producción de sentido mediado por relaciones de poder, decisiones epistemológicas y marcos culturales. Las omisiones, lejos de ser fallas o déficits, deben ser analizadas como efectos estructurales del discurso pedagógico, que contribuyen a configurar formas específicas de conocimiento histórico y de conciencia histórica (Rüsen, 2005). Este desplazamiento analítico permite avanzar hacia una comprensión más compleja de la enseñanza de la historia, en la que el silencio deja de ser un vacío para convertirse en un objeto legítimo de problematización didáctica.

Omisiones y normalización de narrativas históricas

Las omisiones cumplen un papel fundamental en la estabilización de las narrativas históricas enseñadas en la escuela. Al excluir determinados elementos, actores o perspectivas, el discurso histórico escolar logra construir relatos coherentes, lineales y pedagógicamente funcionales, que facilitan su transmisión y comprensión por parte de los estudiantes. No obstante, esta coherencia se construye a costa de reducir la complejidad del pasado, simplificando procesos históricos que, en su naturaleza, son conflictivos, contingentes y abiertos a múltiples interpretaciones (Wineburg, 2001; Seixas y Morton, 2013; Álvarez y Carrasco, 2025). En este sentido, la claridad narrativa que caracteriza a muchos discursos escolares es, en gran medida, el resultado de operaciones de exclusión que permiten sostener una apariencia de orden y continuidad histórica.

Desde esta mirada, Foucault (1970), plantea que todo régimen de verdad se sostiene a partir de mecanismos de selección, clasificación y exclusión que delimitan qué puede ser reconocido como conocimiento legítimo. Estas operaciones establecen jerarquías entre distintas formas de interpretación. En el ámbito educativo, dichas dinámicas se traducen en la consolidación de relatos históricos que privilegian ciertas versiones del pasado por sobre otras, invisibilizando la pluralidad

de experiencias, conflictos y disputas que caracterizan los procesos históricos. Así, las omisiones operan como una condición necesaria para la estabilización de determinadas formas de verdad que se presentan como evidentes o naturales (Apple, 1993; Van Dijk, 2014).

En diálogo con esta perspectiva, Ricoeur (2003), argumenta que toda narrativa histórica implica una operación de configuración que organiza los acontecimientos en una trama significativa. Esta operación, lejos de ser un proceso neutro, supone decisiones interpretativas que articulan inclusión y exclusión, visibilidad e invisibilidad. En el contexto escolar, estas decisiones tienden a privilegiar narrativas que refuerzan la inteligibilidad del pasado mediante esquemas causales simples, secuencias cronológicas ordenadas y protagonistas claramente definidos. Como resultado, se reduce la presencia de ambigüedades, contradicciones y tensiones interpretativas, elementos que son, sin embargo, constitutivos del conocimiento histórico (Ricoeur, 2003; Rösen, 2005; Álvarez, 2025).

A su vez, desde la didáctica de la historia, Rösen (2005), sostiene que las narrativas históricas cumplen una función orientadora, en la medida en que permiten a los sujetos otorgar sentido al tiempo y situarse en él. Sin embargo, cuando estas narrativas se construyen sobre la base de omisiones no problematizadas, dicha orientación tiende a reproducir visiones simplificadas y, en ocasiones, acríticas del pasado. Por consiguiente, en lugar de promover un pensamiento histórico complejo, se favorece la internalización de relatos cerrados que limitan la capacidad de interpretación crítica.

Asimismo, siguiendo a Bernstein (2003), la estandarización oficial de narrativas responde a criterios epistemológicos y a lógicas pedagógicas e institucionales que buscan asegurar la transmisibilidad del conocimiento. En este escenario, las omisiones pueden entenderse como parte de un proceso de recontextualización del saber histórico, en el cual el conocimiento académico es transformado para adaptarse a las exigencias del currículo y del aula. No obstante, este proceso es profundamente político, en la medida en que implica decisiones so-

bre qué aspectos del pasado deben ser enseñados y cuáles pueden ser omitidos. De este modo, las omisiones contribuyen a naturalizar determinadas interpretaciones, consolidando formas de verdad que se presentan como incuestionables.

Implicancias didácticas: enseñar a leer el silencio

Reconocer el silencio como un componente constitutivo del discurso histórico escolar abre un campo de problematización particularmente fértil para la didáctica de la historia. Este enfoque implica abandonar una concepción transmisiva del conocimiento histórico para situar la enseñanza en un horizonte interpretativo, donde los estudiantes desarrollan la capacidad de interrogar críticamente los contenidos enseñados. En este marco, enseñar historia deja de ser un ejercicio de acumulación de información y se transforma en una práctica reflexiva orientada a comprender cómo se construye el conocimiento histórico, cuáles son sus límites y qué relaciones de poder lo atraviesan (Wineburg, 2001; Varga, 2024; Álvarez y Carrasco, 2025).

De esta manera, incorporar el análisis del silencio supone ampliar el repertorio de habilidades propias del pensamiento histórico. Como plantean Seixas y Morton (2013), pensar históricamente implica analizar fuentes, reconocer perspectivas, evaluar evidencias y comprender la naturaleza interpretativa del conocimiento histórico. Integrar el silencio como objeto de análisis permite profundizar estas competencias, ya que invita a los estudiantes a problematizar aquello que ha sido excluido, invisibilizado o subordinado. Así, el aprendizaje histórico se orienta hacia una lectura más compleja del pasado, donde las ausencias adquieren un estatuto epistemológico relevante.

Adicionalmente, desde la teoría de la conciencia histórica, Rüsen (2005), sostiene que la comprensión del tiempo histórico se construye a partir de la articulación entre pasado, presente y futuro, mediada por narrativas que otorgan sentido a la experiencia humana. Sin embargo, cuando estas narrativas se presentan como cerradas y carentes de ten-

siones, limitan la posibilidad de desarrollar una conciencia histórica crítica o genética. En este sentido, enseñar a leer el silencio implica abrir dichas narrativas, evidenciando sus condiciones de producción y sus límites interpretativos, lo que favorece una relación más reflexiva y menos dogmática con el pasado.

Desde un enfoque crítico, esta propuesta también dialoga con los planteamientos de Freire (1977), quien sostiene que la educación debe orientarse hacia la problematización de la realidad y no hacia su aceptación pasiva. Aplicado a la enseñanza de la historia, esta premisa supone formar sujetos capaces de cuestionar los discursos establecidos, identificando las ideologías explícitas y también aquellas que operan de manera implícita a través de omisiones y silencios. En esta línea, el aula se configura como un espacio de diálogo crítico, donde el conocimiento histórico es constantemente interrogado y reconstruido.

Por otra parte, la incorporación del silencio como categoría didáctica exige repensar las prácticas pedagógicas concretas. Esto implica, por ejemplo, promover el trabajo con fuentes diversas y contrapuestas, fomentar la formulación de preguntas problematizadoras y diseñar actividades que inviten a los estudiantes a identificar vacíos narrativos y a reflexionar sobre sus posibles causas y consecuencias. Tal como argumentan Wineburg (2001) y Álvarez (2025), el pensamiento histórico es una práctica que debe ser enseñada explícitamente, lo que refuerza la necesidad de incorporar estrategias didácticas que permitan desarrollar una lectura crítica del discurso histórico en todas sus dimensiones, incluyendo sus silencios.

Del mismo modo, desde la didáctica crítica, Giroux (1999), advierte que la escuela es un espacio donde se producen y reproducen significados culturales, por lo que resulta fundamental problematizar los discursos que en ella circulan. En este contexto, enseñar a leer el silencio no solo tiene implicancias cognitivas, sino también éticas y políticas, pues contribuye a formar sujetos capaces de reconocer las exclusiones que estructuran el conocimiento y de posicionarse críticamente frente a ellas.

En efecto, enseñar a leer el silencio implica formar sujetos capaces de interrogar el discurso histórico en su totalidad, reconociendo tanto lo que se dice como lo que se omite. Esta competencia enriquece el desarrollo del pensamiento histórico y favorece la construcción de una ciudadanía crítica, consciente de las disputas de sentido que atraviesan la memoria y la historia. De este modo, la didáctica de la historia se proyecta como un espacio de formación integral, donde el conocimiento del pasado se articula con la reflexión ética y la comprensión crítica del presente.

Conclusión

El análisis del silencio como dispositivo pedagógico permite replantear de manera sustantiva los fundamentos epistemológicos, didácticos y políticos de la enseñanza de la historia. Más allá de constituir una simple ausencia de contenidos, las omisiones que estructuran el discurso histórico escolar participan activamente en la consolidación de formas de verdad, delimitando los marcos de comprensión del pasado y orientando las posibilidades de interpretación de los sujetos. En este sentido, el silencio no solo acompaña al discurso, sino que forma parte de su arquitectura interna, operando como un principio organizador que define qué puede ser conocido, recordado y enseñado.

Desde una postura crítica, el silencio puede comprenderse como un efecto del poder que regula lo decible y lo pensable, contribuyendo a la consolidación de narrativas históricas que se presentan como naturales, evidentes e incuestionables. Esta comprensión permite problematizar la aparente neutralidad de la enseñanza de la historia, evidenciando que los relatos escolares son construcciones discursivas influenciadas por relaciones de poder, decisiones epistemológicas y marcos culturales específicos. En consecuencia, enseñar historia implica también participar en la producción de sentidos sobre el pasado y en la configuración de horizontes de comprensión del presente.

Asimismo, este enfoque permite reconocer el carácter interpretativo, situado y necesariamente incompleto del conocimiento histórico. Las narrativas escolares delimitan aquello que queda fuera de

la explicación, reduciendo la presencia de tensiones, ambigüedades y conflictos interpretativos. El silencio, en este marco, se convierte en un elemento clave para comprender cómo se construyen dichas narrativas y qué efectos producen en el desarrollo del pensamiento histórico.

En este escenario, integrar el análisis del silencio en la didáctica de la historia constituye una oportunidad para fortalecer las competencias históricas, en la medida en que permite desplazar el foco desde la acumulación de contenidos hacia la problematización de sus condiciones de producción. Esto supone formar estudiantes capaces de interrogar el discurso histórico en su totalidad, reconociendo tanto lo que se dice como lo que se omite.

Finalmente, asumir el silencio como categoría didáctica supone una toma de posición ética y política respecto de la enseñanza de la historia. No se trata únicamente de visibilizar ausencias, sino de problematizar las lógicas que las producen y los efectos que generan en la construcción de identidades, memorias y formas de ciudadanía. En esta línea, enseñar a leer el silencio contribuye a la formación de sujetos capaces de comprender la complejidad del pasado y de posicionarse reflexivamente frente a las narrativas que lo representan.

De cara a futuras investigaciones, este capítulo abre múltiples líneas de indagación que permiten profundizar en la relación entre silencio, discurso y enseñanza de la historia. Resulta especialmente pertinente avanzar hacia estudios empíricos que analicen cómo operan concretamente las omisiones en distintos niveles del sistema educativo, tanto en textos escolares como en prácticas de aula, considerando variaciones según contextos institucionales, curriculares y socioculturales. Asimismo, se proyecta la necesidad de diseñar y validar propuestas didácticas que integren explícitamente el análisis del silencio como habilidad del pensamiento histórico, evaluando su impacto en el desarrollo de competencias críticas en la formación del profesorado de la especialidad. Otra línea relevante consiste en explorar la relación entre silencio, memoria y políticas educativas, particularmente en contextos de disputa por el pasado reciente, donde las omisiones adquieren una

dimensión ética y política aún más compleja. Finalmente, se abre un campo prometedor en el cruce entre didáctica de la historia y tecnologías digitales, analizando cómo los entornos virtuales, la inteligencia artificial y los nuevos formatos narrativos reconfiguran las lógicas de visibilidad y ocultamiento del pasado, generando nuevas formas de producción de silencio que requieren ser investigadas desde una perspectiva crítica.

Referencias

- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia. *Interciencia*, 48(5), 245-251.
- Álvarez, H. (2025). La historia reciente como espejo formativo: Evaluación de la conciencia histórica en la formación docente. *Interciencia*, 50(8), 441-449.
- Álvarez, H., y Carrasco, A. (2025). Evaluación del pensamiento histórico en futuros profesores de historia. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, (35), 174-200. <https://doi.org/10.58210/nhyg675>
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Bernstein, B. (2003). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Van Dijk, T. (2014). *Discourse and knowledge: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.

Varga, B. (2024). Posthuman figurations and hauntological graspings of historical consciousness/thinking through (re)photography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 37(3), 785-815. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2098402>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press.

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a Wos, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Silence as Pedagogy: Omissions, Truth and Power in the Teaching of History

Abstract

This chapter examines the problematization of silence as a pedagogical device in history teaching, conceiving it as a discursive practice that actively intervenes in the production of meaning. Methodologically, it is based on a scoping review of specialized literature, developed from a qualitative and interpretive approach, using a narrative design rooted in a humanist-critical paradigm. The analysis is structured around three axes: silence as a constitutive component of school historical discourse, its role in the normalization of certain narratives, and its didactic implications for the development of historical thinking. From this perspective, it is argued that omissions operate as mechanisms for configuring regimes of truth, delimiting the communicative framework and guiding the understanding of the past. In conclusion, teaching students to problematize silence is presented as a way to strengthen historical thinking in students and foster a more critical relationship with historical narratives.

Keywords: Pedagogical silence; Historical discourse in schools; Power; Knowledge; Didactics of history.

O Silêncio como Pedagogia: Omissões, Verdade e Poder no Ensino de História

Resumo

Este capítulo problematiza o silêncio como dispositivo pedagógico no ensino de história, concebendo-o como uma prática discursiva que intervém ativamente na produção de sentido. Metodologicamente, fundamenta-se em uma revisão de escopo da literatura especializada, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, por meio de um delineamento narrativo de tópico inserido em um paradigma humanístico-crítico. A análise articula-se em torno de três eixos: o silêncio como componente constitutivo do discurso histórico escolar, seu papel na normalização de determinadas narrativas e suas implicações didáticas para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Sob essa perspectiva, sustenta-se que as omissões operam como mecanismos de configuração de regimes de verdade, delimitando o quadro comunicativo e orientando a compreensão do passado. Em conclusão, ensinar a problematizar o silêncio apresenta-se como um caminho para fortalecer o pensamento histórico nos estudantes e fomentar uma relação mais crítica com as narrativas históricas.

Palavras-chave: Silêncio pedagógico; Discurso histórico escolar; Poder; Saber; Didática da história.