

**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

**Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Escuela de Educación**

EL indígena un Otro en los Textos Escolares de Historia.

**Estudio sobre las concepciones y significados del indígena en los textos
escolares licitados en los gobiernos de la Concertación.**

Alumno: Basualdo Rojas, Rodrigo

Profesora Guía: Abett de la Torre Díaz, Paloma

Tesis Para Optar al Grado de: Licenciado en Educación
Tesis Para Optar al Título de: Profesor de Historia y Ciencias Sociales
Santiago 2011

Agradecimientos.

En el proceso del cierre de este ciclo me gustaría agradecer, a Damián, hijo mío agradezco tu paciencia y comprensión frente a mi estrés y falta de tiempo. También me gustaría hacer parte de estas palabras a las personas que creyeron en mis capacidades y posibilitaron mi ingreso y mantención en esta casa de estudio. Tía Lenka, Tío Pato, Tía Ana estaré eternamente agradecido.

Agradezco también a mi Madre y Padre por su eterna comprensión y particular apoyo, en esta etapa.

Para cerrar quiero destacar, la ayuda el apoyo, la comprensión, la confianza y el profesionalismo por parte de mi Profesora Guía GRACIAS Paloma, por se mi profesora pero sobre todo una guía (muy paciente).

Contenido

Contenido	3
Introducción.	5
1.1.1.A.-¿Historia, Historiografía o Historia escolar?.....	10
1.1.1.B.-Respecto a la importancia del texto escolar	15
1.1.2.-Justificación.	17
1.1.3.- Planteamiento del Problema y Objetivos	20
1.1.4.- Hipótesis.	22
1.2.-Marco Teórico.....	23
1.2.1.- Texto escolar.....	28
1.2.2.-El texto una herramienta política.	31
1.3.-Marco metodológico.	41
1.3.1.-Enfoque Metodológico Cualitativo.	41
1.3.2.-Tipo y diseño de investigación.....	46
1.3.3.- Características de la muestra.....	47
Capítulo 2.- Acercamiento Histórico a la presencia del texto escolar en Chile.	51
Breve reseña histórica del texto Escolar de Historia y Geografía hasta la Historia y las Ciencias Sociales.	51
Breve reseña de las dinámicas de licitación del texto escolar nacional.	67
Capítulo 3.- Presencia del indígena en el texto escolar	71
El indígena en otro, hacia otro, para otro.	71
Capítulo 4.- El problema se genera en la incorporación del género.....	77
El otro femenino también es un nosotros.	77
Ser mujer e indígena en el texto escolar.....	78

Mujer indígena herramienta económica y sexual.....	86
Capitulo 5.- Clasificación del Indígena los conceptos para el “otro”.....	94
La razón de la Raza, y del racismo.....	94
1.- Raza.	94
2.- Racismo	99
3.- Razón.	105
Etnia, etnicidad dónde se encuentra la diferencia.	112
EL Bárbaro.	119
Civilización.	127
Mezclar, Mestizar, Revolver, el problema de lo puro.	131
Bibliografía.	144
Fuentes registradas:.....	149
Anexos:	151

Introducción.

Hablar de educación siempre resulta un tema complejo, ya que, la concepción de ella es una acción siempre inconclusa. Sin embargo, existen muchos estudios que hablan acerca de su importancia, realzando su influencia en aspectos económicos, otros destacando el papel de la autoridad política en su interior. Dentro de este contexto también surgen estudios que se preocupan por la socialización y el desarrollo cognitivo al interior del aula. En este sentido sus objetos de estudios son analizados a partir de trabajos etnográficos, los cuales relevan la interacción al interior de la sala de clases.

Por tanto, resulta válido suponer que en la realización de estos estudios opera el principio de incertidumbre, el cual considera que el observador por el hecho de observar esta interviniendo en su objeto de estudio, asimismo se debe considerar que el especialista, esta tomando nota de lo que él considera relevante, de ahí que, sus apreciaciones corresponden a una abstracción de lo sucedido.

Bajo esta consideración es que se ha resultado analizar una fuente que puede ser visitada por cualquier investigador, la cual corresponde al texto escolar de Historia, licitado por el Ministerio de Educación en cada uno de los años de los gobiernos de la Concertación (1990-2009), de esta herramienta pedagógica se seleccionó un contenido en particular el cual corresponde a la Historia de Chile, y para ser más específico aún, se abordara el tema de la construcción del indígena que habita o habito éste territorio.

1.1.1.- Antecedentes.

Cuando se piensa el ejercicio docente al interior del aula, la presencia del texto escolar es una imagen que aparece casi de manera axiomática, por tanto su representación es considerada como uno de los instrumentos (sino el único) privilegiados por parte de la educación formal. Este dispositivo didáctico es el representante del currículum oficial y para algunos autores también del oculto, esta posición ha sido reafirmada hasta la fecha, bajo la construcción y socialización de imágenes (retóricas e iconográficas) las cuales son avaladas por el Estado. La importancia, que esta herramienta didáctica posee en el desarrollo de la construcción de los saberes de los educandos, ha sido fundamental no sólo desde la interacción que ésta mantiene con los estudiantes, o desde la utilización que el profesorado le otorga. En este sentido el libro de texto posee una serie de códigos, que están elaborados para naturalizar una forma de razonar y por ende una realidad. Debido a esta compleja forma en que se proyecta este dispositivo curricular, es que resulta fundamental determinar, cuál es la importancia que esta herramienta posee, en el desarrollo cotidiano de las clases.

Con la intención de graficar el uso de los textos escolares al interior del aula, se tomara como referente un estudio realizado el año 2006 por el Departamento de Economía de la Universidad de Chile, que lleva por título “Encuesta sobre Uso y Calidad de textos escolares¹”.

¹ “Encuesta sobre Uso y Calidad de textos escolares” Centro Micro datos departamento de economía Universidad de Chile 2006

Esta encuesta considera puntos como: el uso de los textos y/o materiales didácticos, además contiene la opinión del profesorado acerca de los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación², donde éstos entregan antecedentes respecto a la calidad material (tipo de imágenes, colores, papel) así también expresan su parecer respecto de la cantidad y calidad de los contenidos³, asimismo, éste estudio presenta los efectos en los procesos de enseñanza aprendizaje, del mismo modo profundiza en como los docentes trabajan las unidades diseñadas por el Mineduc, finalmente el aspecto que evalúa es el acceso que tienen tanto el profesorado como los estudiantes a estos ejemplares entregados de forma gratuita por el Estado.

El tipo de muestra se obtiene considerando sólo los sectores de lenguaje y matemáticas, donde se realiza la encuesta a 3120 docentes en 1560 colegios de los cuales 1040 son de enseñanza básica y 520 de media. En el caso de los colegios de educación media se considera 260 establecimientos Científico Humanista e igual número de Técnico Profesional.

Dentro de los resultados de ésta encuesta un 92% de los docentes declara usar el texto entregado por el Mineduc, ya sea en forma exclusiva o complementaria. Otro resultado asociado es que los profesores de enseñanza básica declaran utilizar el texto más que sus colegas de enseñanza media. En el caso de los establecimientos Científico

² Desde ahora nos referiremos a este estamento gubernamental a través de su sigla, “Mineduc”.

³ En este punto las respuestas se estandarizaron de la siguiente forma: inadecuado, poco adecuado, adecuado, muy adecuado.

Humanista y Técnico Profesional, son estos últimos quienes utilizan más este recurso entregado por el Mineduc.

La encuesta demuestra la importancia que posee el texto escolar, ya que, casi el 100% del profesorado declara utilizar esta herramienta didáctica para el desarrollo de sus clases, hecho que demostraría que el contenido de éstos estaría presente en el proceso de enseñanza aprendizaje tanto en la educación básica como en la media. Por lo que la influencia de esta herramienta es transversal a los niveles, y dentro de ese ámbito es que el trabajo con el texto, es un acto naturalizado para el profesorado y posteriormente para el estudiantado.

Dentro de los resultados que devela la encuesta se encuentra la declaración del profesorado de educación básica, quienes asumen utilizar de forma sistemática el texto escolar, acción que repercutiría de manera directa en la concepción que los estudiantes poseerían de la realización de una clase, y dentro de esta lógica también entenderían desde donde provendría el saber, hecho que ayudaría a vincular la importancia que se le da en la educación media al uso de esta herramienta didáctica.

En lo que respecta a la educación media, este estudio presenta como en el desarrollo común de las clases se asocian otros recursos además del texto de estudio, aunque no profundiza en que tipo de material se utiliza, y si éste es para potenciar o contrastar el contenido entregado por el Mineduc. Dentro de este nivel, es que se hace presente una diferencia en el desarrollo de la construcción del contenido, ya que el profesorado de los colegios técnicos profesionales declara utilizar exclusivamente este dispositivo didáctico,

mientras que los científicos humanistas lo hacen a través de la utilización de recursos aleatorios; esta doble apreciación en la construcción de los contenidos manifestaría, que en la enseñanza técnico profesional los aspectos disciplinares serían parte de una acción pragmática, es decir, su función es meramente cumplir con un propósito externo, que estaría delimitado a través, de los Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales y los Aprendizajes Esperados, los cuales son asignados por el Estado. Con este entramado de requisitos, se solicita al profesorado seguir una línea recta que se caracteriza por la falta de tiempo, donde la cuantificación del tiempo y el espacio requiere de herramientas prefabricadas, lo cual es presentado como el efecto de macdonalización⁴ o producción en serie, con este concepto lo que intento señalar es la dinámica, que el texto escolar provoca desde su lógica de prefabricación, es decir, al poseer contenidos resueltos, que además están acompañados con formas de evaluación, otorgaría la posibilidad para que el profesorado se pueda desenvolver bajo una lógica homogénea dentro de los contenidos, permitiéndole así hacerse de otras responsabilidades, ya que la del tratamiento de los contenidos se encuentra resuelto por el texto de estudio, mientras que desde la educación científico humanista la utilización de otros recursos abriría la posibilidad a los educandos de construir conocimiento por medio de otras fuentes, lo que posibilitaría no sólo la profundización del contenido y la expansión del conocimiento, sino que además entregaría nuevas competencias, necesarias para la construcción de conocimientos basados en intereses personales.

⁴ Concepto acuñado por Martínez Bonafé de Galano, C. "Educación para el desarrollo sustentable. Pedagogía de la complejidad" Buenos Aires año 2000

1.1.1.A.-¿Historia, Historiografía o Historia escolar?

“La enseñanza y la educación de padres de hijos blancos debe hacerse sobre la base de los conceptos de los padres y, por lo tanto basarse en las Sagradas Escrituras... en el amor por lo que es nuestro país, su lengua y su historia. Pensamos que Dios ha querido naciones separadas, pueblos separados, y ha dado a cada uno su vocación, sus tareas y sus dones”^{5*} (Ferro, 2007: 40)

En el siglo XIX se inicia la consolidación de los Estados Liberales surgiendo el conflicto de una identidad común. Este problema se soluciona por medio de una relación abiertamente reconocida entre el Estado y la Escuela, donde ésta se encargará de transmitir el orgullo propio del sentimiento nacional; la herramienta didáctica que utiliza es el libro de texto, donde la producción de los saberes históricos tiene como finalidad ayudar a la escuela en la tarea encomendada por el Estado, la cual consiste en la construcción de un sentimiento nacional, labor que se mantendrá hasta el momento en que ese romanticismo nacional es reemplazado por concepciones ilustradas del conocimiento. (Carretero, 2007)

Para hacer referencia a la tarea iniciada por la escuela en la construcción de la nación, es necesario señalar que este ejercicio se constituye bajo la confrontación de un conjunto de categorías culturales, raciales y lingüísticas. Los hombres que recogieron este

-
- Texto del Instituut vur Chistelike-nasionale Ouderwys (ICNO) data de 1948 Historia que se les enseña a los pequeños blancos de Johannesburgo en el país del apartheid. Véase en Marc Ferro (2007) “Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero” Fondo de cultura económica segunda edición español.

desafío, los intelectuales nacionalistas desencadenaban así una revolución tanto cultural, como política y hasta epistemológica. (Wallerstein, 1988).

La construcción de las historias nacionales en este momento corresponde a una recuperación del pasado que se presenta bajo una dudosa rigurosidad disciplinar, ya que lo importante es construir un relato que permita entender que el pueblo devino en nación y la nación en Estado.

“Al difundirse la escolarización pública universal, la historia tomó una de sus funciones centrales, tal como se refleja en los programas de estudio: contribuir a crear una imaginada comunidad de ciudadanos entre sujetos que, hasta ese momento, habían estado separados por el lenguaje, las culturas regionales o la religión.” (Carretero, 2007: 81)

Por lo que señala Carretero (2007), la función de la historia escolar es construir un relato que permita la unión entre los habitantes de distintas zonas, aunque ésta no exista de facto. Sólo, creando esta narrativa es posible establecer vínculos emocionales, que permitirían reconocerse en función de un otro.

En palabras de Luis Alberto Romero,

“La escuela forma una especie de sentido común de la historia en el que las efemérides anulan nuestra historia, la esconden en una cronología básicamente política” (Romero en Zúñiga, 2006)

Es así como el texto escolar se hace poseedor de una historia, que esta forzada a narrar hechos que exalten una mirada común, sin importar la fuente o el método utilizado. Lo primordial aquí es que se construya un relato, que permita crear una emoción o sentimiento de pertenencia hacia algo imaginario, pero que se vive y defiende como real, si es necesario.

Por lo que la historiografía utilizada en la construcción del texto escolar correspondería a un ejercicio de recopilación de datos y efemérides, que posibilite la construcción de un vínculo emocional, que permitiría a los habitantes de un país o un territorio determinado reconocerse entre sí e identificar al “otro”.

Tanto la historiografía como la enseñanza de la historia son un vehículo privilegiado para la creación del sentimiento nacional y la construcción de una identidad cuyos orígenes se encuentran en el pasado. A pesar de las grandes similitudes que tuvo este proceso en América Latina al compartir el pasado común de la dominación española, existen también diferencias determinadas por el tipo de cultura indígena anterior a la Conquista y por el lugar ocupado dentro del contexto colonial español.

“En el caso de México, por ejemplo, había un pasado grandioso que rescatar, formado por una gran civilización precolombina y por haber sido el más importante Virreinato, el caso de Chile era muy distinto. Frontera lejana del Imperio Inca por el norte y acosado en el sur por el pueblo araucano durante gran parte del período colonial; la más lejana y pobre de las colonias españolas, dependiente del Virreinato peruano y conocido sólo

por ser tierra de guerra, desde la perspectiva de los historiadores era difícil recurrir a los elementos clásicos del nacionalismo romántico para forjar una identidad heroica” (Sagredo y Serrano, 1996).

Bajo la apreciación etnocentrista, que se realiza en los distintos textos de estudio de las culturas prehispánicas, los relatos históricos definen a una cultura más avanzada que otras, este ejercicio no es casual, sino más bien arbitrario y proveniente de concepciones inculcadas por nuestros conquistadores, es decir, considerar a un grupo de hombres organizados de manera estamental, corresponde a un tipo de formación compleja, mientras un tipo de conformación tribal resulta simple, y por ende inferior. Éste análisis devela una profunda naturalización de las formas de concebir la realidad, donde es la imagen que crea el vencedor la que prevalece; es dentro de esta lógica que finalmente se aprecia la influencia del conquistador como una acción civilizadora, a pesar de reconocer los distintos tipos de abusos que ellos cometieron.

Aunque exista una gran paradoja entre ambas afirmaciones, es así como lo entienden los estudiantes chilenos según el resultado del estudio realizado por María Fernanda González y Mario Carretero⁶, donde se presenta a un grupo de adolescentes y jóvenes el grabado realizado por Teodoro de Bry, que representa la llegada a América. Dentro de las respuestas surgieron contenidos como: apropiación de la tierra, eliminación y maltrato físico, sometimiento cultural y esclavitud, evangelización, mestizaje, convivencia y civilización. Según el resultado obtenido por Chile en función de las entrevistas, este

⁶ Representaciones y valoración del “descubrimiento” de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España. El estudio se realizó a 240 sujetos de 12, 14, 16 años y adultos jóvenes de los tres países (20 sujetos por grupo). Los adolescentes asistían a escuelas privadas y públicas de clase media y fueron seleccionadas al azar, mientras los adultos carecían de formación especializada en la historia y también pertenecían a la clase media.

manifiesta que la presencia de los conquistadores es positiva respecto su capacidad civilizadora, mientras que la característica negativa se presenta en función de la eliminación y el maltrato físico. (González, 2006)

Descubrimiento de América Por Theodor de Bry, siglo XVII.



La acción etnocentrista hacia los indígenas al interior de los textos escolares, la presenta Judith Reyes (2002). Aunque la autora centra su estudio en los efectos que éste tipo de narraciones represento para el pueblo mapuche en los libros de texto del periodo de 1842-1912.

Bajo este contexto es que Reyes (2002), presenta como parte de su hipótesis, que los textos expresan una visión limitada desde la cultura oficial respecto al pueblo mapuche.

La situación antes mencionada se desarrolla desde el siglo XIX en nuestro país, esto bajo la producción de los contenidos en los manuales escolares. El contexto en el cual se insertan estas herramientas didácticas es bajo la

“hegemonía del pensamiento liberal”, donde la figura de Sarmiento con su pensamiento dicotómico entre la civilización y la barbarie juega un papel preponderante, ya que la imagen de Europa es el referente del mundo civilizado, mientras la presencia de los pueblos originarios y grupos mestizos populares, representan la barbarie”. (Reyes 2002: 53)

Es así como los textos de Historia, continúan manteniendo y reproduciendo la concepción que exaltando las condiciones materiales de determinadas culturas representan una civilización más avanzada.

1.1.1.B.-Respecto a la importancia del texto escolar

Para analizar los textos escolares es central reconocer desde donde proviene la selección de contenidos que estas herramientas didácticas albergan. En este sentido el organismo que clasifica los contenidos es el Mineduc, el cual se encarga de construir el currículum nacional estableciendo Contenidos Mínimos Obligatorios, Aprendizajes Esperados⁷, y presenta algunas formas de evaluarlos.

⁷ Según el Ministerio de Educación los aprendizajes esperados, son un componente para lograr desarrollar la propuesta organizativa del trabajo pedagógico, el cual debe abordar Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, ejes que definen al marco curricular.

- Los aprendizajes esperados que corresponden a una especificación de los aprendizajes que se deben lograr para alcanzar los OF y CMO del marco curricular.
- Una organización temporal de estos aprendizajes en semestres y unidades.

Ahora bien, al interior del texto escolar se encuentran albergadas distintas categorías de análisis como son, género, raza, relaciones de poder, otredad, mestizaje, etc. Por tanto, se entiende que su presencia es parte de la intención con la cual es construido éste material didáctico, no obstante, el uso de éstas categorías no busca analizar desde ellas la realidad o el contenido, esto queda evidenciado en la ausencia de estos conceptos al interior de los planes y programas, donde aprendizajes esperados y objetivos fundamentales⁸, no señalan el desarrollo de competencias vinculadas, con las categorías mencionadas anteriormente. Por tanto, su uso permitiría la creación de un relato coherente de ser enseñado según quienes ostentan el poder, ya que, la utilización de las distintas categorías correspondería más bien a una acción determinada, que es la búsqueda de construcción de una realidad homogénea, que permita diferenciarse del “otro” más que al desarrollo de un contenido o un aprendizaje determinado. En palabras de Carretero respecto a la intencionalidad de la constitución del texto:

Cognitivamente, el libro de texto contiene llaves y peligros, porque en sus páginas hay palabras que se presentan como las claves para construir el “mundo”, y entonces el niño puede establecer relaciones matemáticas, interiorizar la gramática y sus categorías de análisis, comprender ciertos esquemas, y, también puede desplazarse por el tiempo

- Una propuesta de actividades de aprendizaje y de evaluación, presentadas a modo de sugerencia.

Para mayor información revisar: <http://www.curriculum->

[mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=13293&id_seccion=3264&p=aprendizajes esperados](http://www.curriculum-mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=13293&id_seccion=3264&p=aprendizajes_esperados).

Mientras que los Objetivos Fundamentales: son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. (“Currículum de la Educación Media Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios” Ministerio de Educación 1998)

de la historia y formar una cadena causal de hechos desde la edad de Piedra hasta el presente, o identificarse con héroes y próceres de su país”
(Carretero, 2007: 79)

1.1.2.-Justificación.

Bajo los argumentos antes mencionados respecto a la importancia, que el texto escolar ocupa no sólo como herramienta pedagógica en el desarrollo de la enseñanza aprendizaje, sino que además presenta una influencia, que se manifiesta tanto en el ámbito disciplinar, pero sin duda principalmente en el cognitivo. En este caso específico, la influencia que desarrolla es en la disciplina de la Historia y las Ciencias Sociales, donde construye una concepción de ella limitada en análisis, y sesgada desde su construcción de la realidad, ya que estos dispositivos curriculares como veremos más adelante se enfocan desde una visión masculina y eurocéntrica. Mientras, en lo que respecta al desarrollo cognitivo su implicancia se expresa en la forma en que el texto aborda sus actividades, las que persiguen evaluar el contenido por medio de interrogantes que en su mayoría buscan trabajar respuestas memorísticas. En este sentido se les solicita al estudiantado que resalten lo que se está expresando de manera literal, en palabras de M^a Ángeles Calero:

“El texto escolar, además de presentar una disciplina determinada (ciencias naturales, historia, lengua, física, matemáticas, geografía...), es un

canal de transmisión de la cultura, de una cosmovisión concreta, de una imagen de lo masculino y lo femenino aceptada por toda la comunidad. A través de sus ejemplos, de sus fotografías, de sus imágenes y de sus ausencias” (Monasterio, s/a: 107)

Esta situación, no deja de ser preocupante, ya que esta herramienta tendría implicancias, no sólo en como los educandos aprenden un disciplina, sino en cómo los estudiantes concebirían su entorno. En otras palabras el texto escolar sería el reflejo de los intereses políticos, respecto a la realidad, es por esto que en él se encontraría tanto de manera implícita como explícita aspectos de la vida que deben ser aprendidos o más bien aprehendidos. Con esta afirmación se intenta señalar la inevitable naturalización de juicios y concepciones de la realidad que los textos escolares poseen.

Dentro de esta lógica, lo que se destaca es que la incorporación del indígena como contenido no está concebido desde el indígena, sino sólo desde la visión que de ellos poseían los españoles o de quienes no se consideran indígenas, pero sobre todo desde la interpretación que realizan unos pocos historiadores; cabe resaltar que aunque en la construcción de textos en el último periodo se han incorporado historiadores y antropólogos que han levantado hipótesis más complejas de la realidad indígena, sin embargo en los textos escolares esta visión se invisibiliza, ya que se intenta aunar hipótesis contrapuestas dejando de lado la visión que el indígena posee de sí, o alguna visión que atente contra la imagen del Estado y su papel con los indígenas.

Bajo este método es que desde los textos se mantiene una negación por omisión de la otredad, hecho que podría ser entendido como la antesala hacia el racismo, y por ende la construcción de una cultura etnocentrista. En este sentido es que James Wertsch plantea que el texto escolar es una herramienta cultural *“el lenguaje y sus enunciados pertenecen a alguien que no es neutral, sino que existe en los contextos concretos de otros y sirve a las intenciones de otros”* (Wertsch en Zúñiga, 2006). Es así, como el texto privilegia una forma de razonar o de abstraerse frente a la realidad, donde es descrito lo diferente, a través de un discurso que expresa juicios cargados de valoraciones, que provienen desde el observador respecto a su objeto de estudio. Bajo esta lógica no existe cabida para que sean los observados quienes se describan así mismos, y menos puedan caracterizar a sus observadores. Por lo que se mantendría una visión unilateral, que es la denominada como discurso oficial.

Con este pequeño acercamiento de como se construyen los textos escolares, y puesto que a su vez estas creaciones representan y crean imágenes, que expresan la voz y visión del Estado cuando se refiere a los indígenas (y a todo lo contenido en su interior). Esta acción no sólo tendría implicancias en lo que respecta a los pueblos originarios, analizado desde una visión hermenéutica el libro de texto es la representación de cómo el Estado reconoce a la otredad. Es por esta razón que resulta fundamental entender, que los libros de texto son uno de los recursos básicos poseedores de un conocimiento legítimo en las escuelas, ya que contienen visiones del mundo que la sociedad considera fundamentales de ser enseñados y aprendidos (Apple en Blanco, 2000). Bajo esta premisa es que surge la necesidad de encontrar en la historia escrita desde el retorno a la democracia hasta el último

gobierno de la concertación, coherencia entre lo señalado por el Mineduc y lo expresado en los textos escolares.

Puesto que el 11 de marzo de 1990 significó para Chile el inicio de una nueva relación de la sociedad con el Estado, hecho que dotó de nuevos significados a los conceptos de ciudadanía, libertad y justicia. Esta nueva relación también se abre en el plano del Estado con los pueblos indígenas de Chile, ya que son reconocidos por la ley 19.253⁹

Frente a esa situación surge la siguiente interrogante:

1.1.3.- Planteamiento del Problema y Objetivos

Problema.

⁹ Esta ley se promulga el 28 de septiembre de 1993 y se publica el 5 de octubre del mismo año. En ésta se establecen consideraciones como la siguiente:

Artículo 1º.- El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.

Párrafo 2º De la calidad Indígena.

Artículo 2º.- Se considerarán indígenas para los efectos de esta ley, las personas de nacionalidad chilena que se encuentren en los siguientes casos:

- a).- que sean hijos de padre o madre indígena, cualquiera sea la naturaleza de su filiación, inclusive la adoptiva;
- b).- [...] un apellido no indígena será considerado indígena, para los efectos de esta ley, si se acredita su procedencia indígena por tres generaciones, y
- c).- Los que mantengan rasgos culturales de alguna etnia indígena, entendiéndose por tales la práctica de formas de vidas, costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual o cuyo cónyuge sea indígena. En este caso, será necesario, además, que se autoidentifiquen como indígenas.

Párrafo 3º De las culturas Indígenas.

Artículo 7º.- el estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público.

Para mayor información: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile “Historia de la Ley N°19.253 Establece normas sobre protección fomento y desarrollo de los indígenas y crea la corporación nacional de desarrollo indígena”. 1993.

El retorno a la democracia en 1990 bajo la coalición autodenominada Concertación de partidos por la democracia, implementó una reforma educativa, bajo esta coyuntura es que la presente investigación se propone estudiar ¿Qué cambios, transformaciones o continuidades se presentan en la imagen discursiva o iconográfica del indígena en los textos escolares?

Objetivo General.

Analizar las concepciones y significados historiográficos y didácticos, que los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales construyen del indígena, entre los años 1990 hasta el 2009.

Objetivos Específicos.

- 1.-Caracterizar las concepciones y significados que se realiza del indígena en los textos de historia en el periodo 1990-2009
- 2.- Relacionar las caracterizaciones del indígena, con las actividades que se proponen en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales de 1990 hasta 2009

3.- Identificar la organización didáctica, pedagógica y programática de los textos de Historia y Ciencias Sociales en el periodo de estudio.

1.1.4.- Hipótesis.

El Estado construye una imagen retórica e iconográfica respecto al indígena que se plasma en la conformación del currículum escolar, el cual se proyecta en la elaboración de textos escolares, los cuales abordan la imagen del indígena desde representaciones colonialistas o eurocéntricas. En este sentido el indígena se refleja sólo en relatos desde una visión que resalta el perfil de un primitivo que no entiende del progreso, que por lo demás está suspendida en el tiempo, sin embargo y de manera paradójica también se presenta la visión milenarista donde es el reconocimiento del mestizo quien construye una imagen que exalta el carácter heroico de un guerrero romántico.

1.2.-Marco Teórico.

Las categorías de análisis podrían definirse como construcciones conceptuales, realizadas mediante una herramienta natural del hacer social, como sería el lenguaje. La utilización de este medio de interacción sociocultural permite la construcción de relatos escritos o enunciados, que reflejan imágenes que corresponden a proyecciones del entorno, físico, social y cultural. Éste ejercicio establece fronteras de tipo cultural entre los diferentes grupos sociales, por ello, cada una de las representaciones cognitivas que se desarrolla tanto sobre los discursos narrados como escritos, permitiría diferenciar a un grupo que será representado en oposición a “otros”. En la dinámica del reconocimiento de la alteridad se establece el reconocimiento de un relato oficial, que genera la construcción de un sentido de pertenencia, constituyéndose en el discurso dominante. (Rojo, 2003)

En la naturalización de este discurso la figura con la cual se describe al “otro” estará constituida desde categorías cargadas de juicios estáticos, que planteado desde “La construcción social de la realidad” de Berger y Luckman (2001) *“toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzo”* (Berger y Luckman, 2001:75) Dicho de otra manera, la percepción de la realidad social, no existe independiente del pensamiento, y asimismo del lenguaje de los seres humanos, ya que su conformación se manifiesta desde su interacción.

Es dentro del plano mencionado anteriormente, que se manifiesta la creación de grupos desiguales, donde se consolida un grupo dominante, que a través de una elaboración discursiva proyectada en la historia fundamenta su posición. Pero esta construcción no se detiene en la creación de un dominador, ya que de manera inherente, se forja a un dominado o subalterno. Esta es la forma en que se pronuncia el lenguaje en la construcción de la realidad, la cual se configura mediante conceptos que corresponden a abstracciones de lo observado y vivenciado.

En función de las concepciones que nos permiten entender e interpretar la realidad social, es que resulta pertinente analizar los textos escolares desde las siguientes categorías de análisis: Género, Raza, Etnia, Civilización, Barbarie, Mestizaje, ya que éstas son algunas de las más utilizadas en el desarrollo de la dominación indígena. Es por esta razón, que estos conceptos resultan centrales cuando se hace referencia directamente al contenido del indígena.

Dentro de esta lógica, todos los conceptos mencionados anteriormente podrían ser entendidos en función del análisis de “otredad”, es decir, cada una de estas categorías surge bajo la necesidad de diferenciarse, donde es imprescindible la exaltación de las características negativas que éste “otro” posea.

Para la realización del análisis de contenido serán los conceptos mencionados anteriormente los que guiarán la lectura de los textos escolares entregados por el Mineduc. Pero antes de definir los conceptos bajo los cuales los textos escolares serán analizados, es necesario precisar la concepción con la cual serán entendidas estas herramientas

pedagógicas, y cómo éstas a su vez se insertan en un entramado de saberes, que es definido como currículum.

Cabe señalar que dentro de la concepción curricular existen dos acepciones que se complementan, las cuales se denominan como currículum explícito y currículum oculto.

El currículum explícito es el reflejo de las intenciones provenientes del Estado que de manera directa indican las normas legales, como los contenidos mínimos obligatorios, los cuales se proyectan en los programas oficiales.

“El currículum [es] el proyecto que preside las actividades educativas escolares (¿qué enseñar?), precisa sus intenciones (¿cuándo y cómo enseñar?) Y proporciona guías de acción adecuadas (¿qué, cómo y cuándo evaluar?) [...] Resumiendo, entendemos el currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”. (Coll, 1987:31)

Esta definición de currículum responde a una concepción formal, que sólo considera la influencia del contexto económico, político, por ende delimita la organización del proyecto educacional posibilitando la construcción de significados homogéneos al interior de la sociedad.

“Históricamente, se construía en la estructura misma de la educación formal un núcleo de significados lógicos que combinaban el consenso normativo con el ajuste económico” (Apple, 1986: 71)

Interpretando ambas descripciones del currículum oficial, es posible establecer la siguiente relación, el currículum históricamente ha sido el contenedor de las normas legales al interior de la educación formal, donde los contenidos conforman un núcleo de significados lógicos, los cuales son plasmados en los programas oficiales, quienes a su vez presentan una intención clara, que es la de responder al sistema político /económico imperante.

No obstante, el currículum oculto representa todo aquello que se desarrolla en la aplicación de normas que establece el centro educativo, en función de los principios hegemónicos imperantes.

“El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje, [...] Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional” (Torres, 2005: 198)

En este sentido, podría afirmarse que el currículum explícito fue creado para estructurar al currículum oculto, esta aseveración surge desde la teoría de la reproducción

cultural¹⁰, ya que, lo que el currículum explícito sugiere o exige se permea al currículum oculto, situación que se manifiesta en la forma en que las autoridades escolares se organizan al interior de sus dependencias, es decir, las jerarquías como el director, subdirector, inspector general, etc. serían una respuesta de la valoración por los aparatos burocráticos que conforman al Estado.

“La escuela enseña un currículo oculto que parece conveniente únicamente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de esta sociedad” (Apple, 1986: 68)

Denotando así, que el surgimiento del currículum asienta sus bases en la búsqueda del control social, donde su herramienta didáctica más antigua y eficaz resulto ser el texto escolar, por lo que, a través del uso de este dispositivo se aseguraría que independiente del ejercicio docente, los estudiantes tengan al alcance una versión del contenido (que en este caso es de historia) narrada desde una visión estatal u oficial.

¹⁰ Esta teoría es elaborada por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977), en su libro titulado “La reproducción” en él explican el funcionamiento del sistema educativo, como el reproductor de una sociedad capitalista, que defiende los modos de producción, pero sobre todo la estratificación existente. Según los autores esta jerarquización es la base en la que se sustenta el sistema educativo, y de la cual se manifiestan lo que denominan violencia simbólica. Esta teoría intentaría dar respuesta a tres conflictos que perpetuarían el sistema, los cuales son: cómo la educación garantiza que algunos grupos sociales mantengan una posición dominante, así mismo, por qué éstos pueden participar en la definición de cuál es la cultura dominante; y qué mecanismos condicionan la naturaleza arbitraria de ciertas normas, costumbres y contenidos y valores.

1.2.1.- Texto escolar.

“Los libros de texto representan un excelente punto de partida para estudiar las funciones de los estereotipos y los prejuicios dentro del difícil campo de cómo la gente desarrolla su identidad y se define a sí mismos frente a los otros”. (Berghahn y Schissler 1987, en Blanco, 2000: 120)

Cuando pensamos en el texto escolar, no lo hacemos desde una imagen abstracta, si no más bien lo situamos a nuestras experiencias más cercanas, las cuales están inherentemente ligadas a un espacio específico, por tanto, antes de referirnos al texto escolar, hay que señalar la institución en la cual se erige. La escuela es una agencia de transmisión cultural, por lo que en ella habitan conocimientos y valores, que son parte de abstracciones realizadas de la realidad que posteriormente son aceptadas socialmente. (Apple en Blanco, N. 2000) Es dentro de ésta donde se utiliza y valida el conocimiento que constituye al texto escolar, y es aquí donde este material es considerado una herramienta didáctica que debe potenciar el desarrollo de la enseñanza aprendizaje, a través de una selección de conocimientos y actividades predeterminadas en su interior. La selección de estos conocimientos, no es una acción casual o azarosa, sino más bien responden a un ejercicio de poder/saber como lo define Martínez Bonafé (2002), ya que, el texto escolar corresponde a una consecuencia de los intereses y relaciones entre economía y política. Desde este enfoque, el texto es una reproducción de saberes de quienes manejan los procesos de producción social. (Martínez, 2002). Por lo que cabe señalar que la constitución de los textos corresponde a los intereses de una clase o grupo económico social.

Considerando los análisis realizados por Bonafé (2002) respecto a la importancia del texto escolar, el autor desarrolla cómo éste se encuentra supeditado a las condiciones materiales o modos de producción, es dentro de esta lógica que intenta develar, cuál es la influencia en la carga o reproducción cultural que estos materiales didácticos poseen, pero más allá de un análisis materialista¹¹ del texto lo importante es desentrañar, cuál es el efecto que el libro escolar provoca en los estudiantes, en este sentido Martínez plantea:

“El texto pensado como un símbolo, como un modo de hablar, como un acto de lenguaje a través del que se expresan las tensiones entre saberes y poderes” (Martínez, 2002: 34).

Por tanto, el texto describe consensos, que se reflejan en el diseño de contenidos y actividades albergadas en su interior, aunque serían los aprendizajes esperados y los objetivos fundamentales quienes delimitarían la forma en que se transmite el contenido a través del tiempo, procurando otorgar una forma determinada. De manera que, lo que prevalece en la estructura de los textos escolares es el discurso pedagógico, que se proyecta desde un saber científico, el cual se carga de significados dependiendo del posicionamiento disciplinar¹² del gobierno de turno.

Continuando con la idea inicial respecto a la función de los textos escolares, para la autora Nieves Blanco,

¹¹ Con esta aseveración hago referencia a los aspectos económicos y políticos que están presentes tanto en la construcción del texto como en su distribución, desde los cuales también podría ser abordado un análisis.

¹² Al referirme a la disciplina hago mención tanto al ámbito historiográfico como didáctico.

“los libros de texto son portadores de modelos sociales y cumplen una evidente función ideológica. Contienen visiones del mundo, de la sociedad y de los diferentes grupos sociales que la integran, del ámbito del trabajo y del ocio, de los papeles adecuados de los colectivos y las personas en función de su sexo, su edad, su raza, su cultura, etc.; en definitiva, ofrecen una visión de cómo son, han sido y deben ser las cosas, quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde debemos – o podemos- aspirar a llegar” (Blanco, 2000: 119).

Entonces, el libro de texto no es sólo una herramienta didáctica, sino que es un reflejo del currículum, siendo éste el que determinara el contenido concreto con el cual se relacionarán tanto docentes como estudiantes.

En este sentido, el texto forma parte de la representación de lo que debe ser reproducido, tanto desde la didáctica expresada en su interior, junto con la historiografía que lo conforma, es así como el libro escolar estaría compuesto de códigos que limitarían la creación de significados por parte de los estudiantes, donde la construcción historiográfica de éste, ya manifestaría representaciones significantes de los indígenas, esta situación esta claramente expresada en el texto escolar correspondiente a la editorial Santillana, cuya unidad lleva por título Los Indígenas en Chile.

“Indígenas de cultura “inferior”, paleolíticos, recolectores y cazadores de la cordillera Central y Sur, que se desplazaban por ambas vertientes de ésta, y en las estepas y pampas orientales. Tenían una gran

*movilidad, incrementada posteriormente cuando adoptaron de los españoles el caballo. Después de la conquista, hubo una considerable mezcla racial con los araucanos. Algunas de las tribus cordilleranas fueron los **tehuelches, puelches, pehuenches, poyas y chiquillanes.*** (Texto escolar, Vial, 1990: 26)

Ahora dentro del texto escolar la organización del contenido y las actividades sugeridas representarían el límite didáctico manifestado por esta herramienta, mientras que las decisiones epistemológicas que el docente pueda tomar ya están coartadas o delimitadas por el texto, por lo que el producto final que obtiene el estudiante es una empobrecedora teoría del conocimiento. (Martínez, J. 2002)

1.2.2.-El texto una herramienta política.

Mario Carretero (2007) manifiesta la existencia de tres sentidos en la Historia, el primero hace referencia a un conocimiento popular o cotidiano, el segundo por su parte responde a un sentido escolar, mientras que el tercero corresponde a un saber académico.

Para la realización de este estudio el sentido de la historia que se considerará es el construido para y por la escuela, y el poseedor de este saber no sólo es el profesorado sino como se ha señalado anteriormente, es el texto escolar, que se ha instaurado como un depositario de contenidos y actividades que emergen desde el Estado hasta los salones de clases.

“resulta necesario recordar que la escuela no es sólo un ámbito de desarrollo intelectual, humano y de asimilación de contenidos culturales, sino también una institución de marcada dependencia e influencia política”
(Carretero, 2007: 76).

El vehículo de transmisión de esta carga ideológica es precisamente el texto escolar donde Carmen Arteaga afirma:

“La escuela fragua permanentemente en los estudiantes determinados modos de racionalidad y pensamiento, jugando un importante papel en este proceso los textos escolares, ya que a través de sus significados se transmiten además de un conjunto de informaciones sobre los saberes producidos por la ciencia, concepciones ideológicas, morales, religiosas, políticas, éticas, psicológicas, antropológicas y filosóficas que hacen ingenuo pensar en ellos como un instrumento pedagógico neutro”.
(Arteaga, 2008: 222)

Entonces el texto no es sólo una herramienta cultural, sino también política, donde la selección y organización de palabras e imágenes construye una realidad que cognitivamente guiaría a los estudiantes a establecer conexiones mediatizadas con su entorno, por tanto

“su poder para cartografiar lo real en sentido amplio, discriminándolo de la fantasía y recortando aquello que se dará por

cognoscible, por lógico y legible, coloca al libro por encima de la autoridad de la palabra del maestro.” (Carretero, 2007: 79)

Esta apreciación es la latencia del desprestigio de la labor docente, reduciendo su ejercicio a una mera transmisión de lo que el libro indica, y no planteándose como un intermediario entre el contenido y los estudiantes en la construcción del saber.

Esta sobrevaloración del texto escolar se podría reducir en la frase que señala Carretero (2007) “*Los libros lo dicen*”, con la cual señala que éstos poseen una legitimidad independiente del contenido. Entonces lo que en su inicio se presentó como una herramienta que extendía el saber del docente hacia los estudiantes, terminaría siendo una voz que hablaría a través del docente y no al revés.

Según González (2006) existe una tensión entre los textos escolares (herramientas culturales) y su uso concreto. Es decir los textos de estudio no pueden de manera aislada, proporcionar las bases para entender de qué modo las personas comprenden el pasado, más bien las representaciones corresponden a un proceso de una constante tensión dialéctica entre ambas.

Es dentro de esta tensión, que se produce entre el texto y la representación realizada por los estudiantes, que la utilización de concepciones como género, raza, etnia, civilización, bárbaro y mestizaje, toman una importancia trascendental, ya que dentro de la construcción del contenido se plasman caracterizaciones que determinan la imagen del indígena en función de una arbitraria definición de estos conceptos, sesgando cualquier capacidad de análisis, por parte de los educandos.

En este sentido el texto escolar sería la aproximación más inmediata que los estudiantes poseerían con alguna fuente historiográfica, o más bien con una construcción teórica basada en conceptos provenientes de otras disciplinas sociales como la antropología, sociología, economía, geografía, etc.

Dentro de las concepciones más relevantes la interior del análisis de las Ciencias Sociales se encuentra el estudio del género, donde su noción básica parte de la idea que las construcciones culturales delimitan el estereotipo de lo femenino y lo masculino.

“No se nace mujer; se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto... al que se califica de femenino” (Beauvoir en Cobo, 1995: 59)

Es así, como su importancia radica en el surgimiento de análisis que comprenden conflictos de poder, relaciones materiales y construcciones culturales, ya que, la conformación de un otro, desde la perspectiva de género estaría supeditada a un área cotidiana, que comprende, que las relaciones entre lo femenino y lo masculino, surgen de un hecho empírico como sería el sexo de la mujer y el hombre, es decir, según la teoría del género, mujer es una condición biológica al igual que la del hombre, pero lo femenino es una construcción cultural que proviene del imaginario masculino, situación que se proyecta a través de hechos tan simples como es el uso del lenguaje.

“el género es una categoría transdisciplinaria que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicas y

socioculturales [...] las elaboraciones históricas de los géneros son sistemas de poder, con un discurso hegemónico, y pueden dar cuenta de de la existencia de los conflictos” (Bach, 2009: 121)

Ahora dentro de esta investigación, la definición que se utilizara para entender el concepto de raza será la delimitada por características físicas

“la penetración del concepto de raza al castellano, se presenta bajo una concepción biológica, la cual hace referencia a una alteración negativa de la especie” (Stolcke, 1990: 34)

Esta definición, aunque no se encuentre de forma literal al interior de los textos escolares, es la que se manifiesta con más fuerza, y por ende será la que se transmitirá tanto a mujeres y hombres para que desde éste entendimiento representen su pasado, y más grave aún su presente.

Pero raza, no es el único concepto utilizado para describir o caracterizar a un grupo de seres humanos al interior del texto escolar, puesto que, al realizar esta caricaturización también se emplea el concepto de etnia, el cual intenta mencionar a un grupo de personas que se diferencia de otra.

“Cuando partes individuales de una comunidad, por una u otra razón se encuentran en una localidad comparativamente alejada de las fronteras de su lugar de residencia inicial durante un tiempo bastante largo, y un grupo correspondiente de gente conserva en forma estable su auto identificación [...] tenemos aquí una comunidad étnica”. (Bromley, 1986: 9)

La definición entregada por Bromley (1986) de etnia, resalta la importancia respecto a la autoconciencia que deben poseer sus integrantes acerca de sus cualidades, ya que, serian ellas las que determinarían su pertenencia, sin embargo, esta definición es entregada de manera arbitraria por sus observadores, ya que ésta permitiría ordenar y determinar al “nosotros” del “ellos”.

De modo similar el concepto etnia se hace presente en los textos escolares, para referirse a las agrupaciones indígenas, donde las ideas sobre el propio pueblo y el ajeno (auto estereotipos y estereotipos étnicos) se van formando en el curso de las relaciones interétnicas, definiciones que representan la suma de unos u otros rasgos, los cuales se transforman también en una actitud evaluativa, del “nosotros” con los “otros”.

Por otro lado, la concepción de bárbaro ingresa a nuestro país de la mano de los conquistadores, ya que éstos continuando con la tradición helena de denominar a aquellos que no se comunicaran por medio de su lenguaje, le atribuían la capacidad de balbucear, razón por la cual lo denominaban como bárbaro. En este sentido, ante el choque de culturas que se produce, entre europeos y aborígenes, la denominación que prevaleció fue la del vencedor, que en este caso fue el español, por lo cual se mantuvo como bárbaro la denominación del indígena que se resistió ante la conquista. Mientras el uso que los textos escolares hacen de la concepción de bárbaro, corresponde al análisis realizado por Foucault (1992) donde el autor resalta la dependencia del bárbaro respecto a la civilización, el cual encuentra en ella una nueva constitución de sí, ya que en el caso del indígena deja de entenderse en función de la naturaleza, puesto que ahora se concibe desde la negación del

acto “civilizatorio”, que en los textos escolares de historia estarían descritos desde la resistencia o la sumisión hacia lo europeo.

“No hay bárbaro sin una civilización que él trata de destruir y de la cual quiere apropiarse. [...] A diferencia del salvaje, el bárbaro no se apoya en un fondo de naturaleza del cual forma parte. El se recorta sobre un fondo de civilización, con el cual choca. El bárbaro no entra en la historia fundando sociedades: entra más bien penetrando, incendiando y destruyendo una civilización”. (Foucault, 1992: 203)

De modo similar el posicionamiento de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales respecto al desarrollo del concepto de civilización, esta enmarcado desde la lógica de organización humana que manifiesta una armonía, la cual estará salvaguardada mediante la construcción y aplicación de leyes, las que responden a un cuerpo burocrático, el cual estará representado por un aparato legislativo y judicial, para proteger la propiedad privada y de esa forma el bien común. (Fernández, 2003)

Es así como la civilización es entendida de manera inherente con el trabajo, y este a su vez con el progreso, donde se aplican normas que buscan el fortalecimiento de su organización que es concebida de manera jerárquica, lo cual separa a este estadio, del salvaje y le provee seguridad frente al bárbaro.

“La civilización es antes que nada progreso en el trabajo- esto es, para el procuramiento e intensificación de las necesidades de la vida [...] la

civilización tiene que defenderse a sí misma del fantasma de un mundo que puede ser libre” (Marcuse,2001:95)

Es así como el texto inicia su trabajo como herramienta curricular, ya que la descripción de civilización estará direccionada a describir los aparatos burocráticos heredados desde el periodo de conquista y definitivamente instaurados en la época colonial, dejando entrever que el aporte de estos conquistadores fue la organización administrativa gubernamental, relegando a las sociedades que no posean una forma de gobierno similar en una calidad de bárbaro o salvaje, es decir, “otro” cargado de una connotación peyorativa. En este sentido la representación de lo europeo o del conquistador a pesar de mencionar las vejaciones o abusos cometidos con los indígenas, son la imagen de civilización.

Dentro del entramado de conceptos que articulan al texto escolar se encuentra mestizaje, la presencia de ésta categoría al interior de esta investigación tiene como finalidad desentrañar la ambigüedad que esta palabra posee respecto de su uso, puesto que delimitaría su significado al interior del texto. Es así como la importancia del texto escolar queda de manifiesto, ya que la utilización de este concepto dejaría entrever una suerte de mezcla biológica, la cual se habría iniciado con la llegada y posterior conquista de los europeos en América.

“El mestizaje biológico presupone la existencia de grupos humanos puros, físicamente distintos y separados por fronteras que la mezcla de los cuerpos, bajo el imperio del deseo y la sexualidad, vendría a pulverizar”
(Gruzinski, 2000:42)

Ahora bien, la definición de mestizaje realizada por Gruzinski (2000), manifiesta que éste concepto ha sido construido desde occidente bajo la consideración de una existencia de grupos humanos puros, donde la combinación de ellos tendría como resultado la creación del mestizo. Esta relación axiomática estaría presente en todos los textos escolares, ya que cada uno entendería que el mestizaje se iniciaría desde la mezcla de dos entes puros. Cabe mencionar que la construcción de esta distinción ingresa con los conquistadores, y perdura hasta en la actualidad.

En definitiva los conceptos definidos anteriormente se sintetizarían con el de “otro”, ya que, cuando los textos escolares hacen referencia a lo indígena, lo están haciendo desde fuera.

Es así como el surgimiento del *otro* tiene como cimiento un ejercicio que podría denominarse básico, y posee una relación intrínseca con la observación, ya que es por medio de ella, que se distingue, que quien observa no es lo observado. Desde el planteamiento hegeliano esta sería la raíz de la autoconciencia, la cual, a su vez surge desde el ejercicio de la negación. *“Pero, de hecho, la autoconciencia es la reflexión, que desde el ser del mundo sensible y percibido, es esencialmente el retorno desde el ser otro”* (Hegel, 1994: 108)

Pero el surgimiento del *otro* que tiene importancia para el desarrollo de esta investigación, no es el constituido mediante un ejercicio metafísico, si no el que se realiza a través de la observación de su entorno emitiendo y construyendo una realidad en función de

sus juicios de valor respecto a lo que observa, cargados con lo que se denomina etnocentrismo.

“el conocimiento del que vive fuera de nuestros límites (territoriales, culturales, sexuales, religiosos...) se convierte en una abstracción donde depositar todos aquellos rasgos que consideramos ajenos a nosotros mismos, tanto en el ámbito físico como en el de las costumbres .Nacen así términos como bárbaro, tártaro, salvaje... ” (Querol y Reyzábal, 2008: 19)

Para Sophie Bessis (2002) actualmente en occidente conviven diversas formas de abordar la existencia de los otros. Inicialmente se estructura desde su negación para alcanzar un reconocimiento de alteridades embellecidas con ilusorias semejanzas, que lo único que buscan resaltar son los rasgos que en occidente resultan apreciables. En el peor de los casos, éstos se transforman en su estigmatización, sin embargo todas estas formas son estrategias que, como tantas otras, permiten reconstruir con imágenes inéditas y modalidades renovadas las jerarquías en las que se funda la superioridad occidental.

1.3.-Marco metodológico.

1.3.1.-Enfoque Metodológico Cualitativo.

La presente investigación pretende explorar la construcción retórica e iconográfica que se ha realizado en los libros de historia¹³ entregados por el Ministerio de Educación desde 1990, año que retorna la democracia, hasta el 2009. Período en el cual están comprendidos los cuatro gobiernos de la concertación. En este sentido la naturaleza metodológica de este estudio se caracteriza por utilizar como fuente de información únicamente material impreso, escrito o iconográfico.

“ La investigación documental fue una herramienta de investigación importante de los fundadores de la disciplina sociológica: Marx fue un usuario diligente de las estadísticas del gobierno y de los informes de la administración conocidos como “Libros Azules”; el famoso trabajo de Durkheim el suicidio se basó en el estudio de estadísticas oficiales y en informes no publicados sobre suicidios archivados por el ministerio de justicia; y la carrera de Weber en la sociología comenzó realmente con sus estudios del Hamburg Stick Exchange y del problema campesino en la Alemania oriental, estudios documentales básicamente” (McDonald en Valles, 1999)

¹³Historia y Geografía en el periodo de los 90 mientras que desde la implementación de la reforma del 1999 se pasa a llamar Historia y Ciencias Sociales.

Para el estudio de estos documentos utilizare una técnica interpretativa de escritos, conocida como hermenéutica, la cual es definida como una alternativa metodológica de investigación cualitativa, que asume la comprensión de la realidad social bajo la metáfora de un texto (Sandoval 2002). En este sentido el análisis del escrito será mediante la consideración de distintos conceptos como: género, raza, mestizaje, etnia, civilización, barbarie. Por tanto, en función de los conceptos mencionados anteriormente, añadiremos el aporte que realiza Koselleck respecto del análisis de la historia, ya que, este autor considera para realizar sus estudios, desde cinco pares de categorías o antitéticos,¹⁴ que permitirán comprender la historia no sólo como una situación temporal (o espíritu de una época), sino además como una existencia, que está orientada a la comprensión del mundo, el cual es aprehendido y constituido lingüísticamente, de ahí la presencia de la hermenéutica en la historia. (Jiménez, 1999)

“para la realización en el tiempo son necesarias estas determinaciones antitéticas que expresan la finitud temporal en la que surgen las tensiones y conflictos que posibilitarán el desarrollo de las historias” (Jiménez, 1999:285)

En términos de Hall (2002) existe un sistema de representación que se conforma no desde conceptos individuales, sino en diferentes modos de organizar, agrupar y clasificar conceptos, donde se establecen relaciones complejas arbitrarias y a la vez consensuadas,

¹⁴ Estos son definidos también como categorías opuestas, la primera corresponde a <<precurar la muerte>> su opuesto <<poder matar>>. La siguiente es <<amigo>>, <<enemigo>>. La tercera oposición es <<interior>>, <<exterior>>. Mientras la cuarta corresponde a << estar arrojado>> o nacimiento y la muerte <<generatividad>> como determinación generacional entre padres. Finalmente hace presente la categoría de <<amo>> y <<esclavo>>

“usamos los principios de semejanza y diferencia para establecer relaciones entre conceptos o para distinguirlos unos de otros” (Hall, 2002: 4)

Complementando esta mirada de la hermenéutica:

“El propósito de la hermenéutica es incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado” (Odman en Sandoval, 2002: 67)

Existen dos formas de interpretar un texto desde la hermenéutica. La primera corresponde a una interpretación literal, mientras que la segunda corresponde a una reconstrucción del mundo del texto. (Sandoval, 2002)

Ahora bien, esta investigación se sustenta bajo una opción metodológica cualitativa, ya que su finalidad es lograr interpretar, cómo, para qué y quién se beneficia, de la construcción de la realidad que se realiza al interior de los textos escolares, que representan mis documentos. En palabras de Taylor y Bogdan:

“La metodología cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Y es que la metodología cualitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico. (Martínez, 2004:11)

Dentro del análisis metodológico la opción de utilizar sólo material escrito es denominada como “materiales documentales” (Valles, 1999). Bajo esta lógica surge la necesidad de mencionar la definición de documento:

“El término documento se refiere a la amplia gama de registro escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social” (McDonald en Valles, 1999)

Según Mills, las Ciencias Sociales se enfocan en la resolución de problemas que buscan su asidero en distintos tipos de biografías, pero es la Historia la ciencia base, y desde ella surge la posibilidad de descubrir en sus intersecciones dentro sus estructuras sociales el contraste de los distintos objetos de estudio. Sin el uso de la Historia y sin un sentido histórico de las materias, el investigador social no puede enunciar adecuadamente los tipos de problemas, que deben ser ahora los puntos de orientación de sus estudios. En este sentido las investigaciones a-históricas tienden por lo general a ser estudios estáticos, o a muy corto plazo, de ambientes limitados, ya que no consideran grandes estructuras y sus cambios. (Mills en Valles, 1999)

En palabras de María Fernanda González (2006) en las narraciones habría, por una parte, algo común que proviene de la cultura, de la historiografía, de las formas en que se conserva el pasado en la memoria colectiva y de lo aportado por la enseñanza de la historia,

y, por la otra, algo idiosincrásico que se vincula al uso particular de que hace cada sujeto en contextos específicos.

El paradigma educativo en el cual se inserta esta investigación corresponde al denominado crítico o sociocrítico, donde el supuesto básico responde a la siguiente aseveración: *“el análisis material parte de la premisa entregada desde el modelo sociocrítico, así como la educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral”* (Hall en Pérez 2008: 34)

Esta orientación exige que el investigador sea militante y de este modo le ofrecen un marco de permanente autorreflexión para la liberación humana. (Pérez, 2008)

La investigación sociocrítica trata de ser una practica social e intelectual comprometida con una lucha ideológica dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner en descubierto intereses, valores y supuestos muchas veces implícitos, que subyacen en la practica educativa y social.

Dentro de éste contexto de lucha ideológica, se encuentra este estudio de los textos escolares emitidos por el Estado, ya que, como se ha mencionado en los capítulos anteriores, el currículum del cual se desprenden los saberes que porta esta herramienta didáctica, no están exentos de una carga política, económica e ideológica, de manera que, la intención de esta investigación es presentar y develar estereotipos existentes del indígena como “otro” al interior del texto de estudio.

Según Escudero el investigador asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa. La educación es una practica que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas económicas, políticas e históricas, que la conforman, y a cuyo desarrollo, en cierta medida contribuye. (Escudero en Pérez, 2008)

1.3.2.-Tipo y diseño de investigación.

El tipo de diseño en este caso corresponde al tipo *emergente*, ya que su estructuración se va conformando en función de los hallazgos. Para la validación de las conclusiones obtenidas se desarrolla un dialogo, entre la interacción y la vivencia, el cual se concreta en función de los consensos nacidos mediante el ejercicio de la observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización. (Sandoval 2002)

La técnica de investigación documental es sin duda una técnica de investigación cualitativa, de naturaleza semiótica y hermenéutica y por el orden en que se aplica, ésta técnica de investigación es sobre todo una técnica de recopilación de la información. (Martínez, 2004)

Dentro de la lógica de la investigación documental, ésta presenta distintos tipos de ventajas como:

- Bajo costo, esto en función de la gran información que de ella se puede obtener.

- “No reactividad”, la información o documentos no interactúan con los observadores o entrevistadores, por lo que no existen reacciones del objeto de estudio.
- Historicidad: el material documental siempre da dimensión histórica al análisis social, o a la investigación social. (Valles en Martínez, 2004).

Considerando los tres puntos anteriores, cabe resaltar que dentro de estas apreciaciones también se considera a los documentos, no como un acceso directo y puro a la realidad o al pasado, sino más bien se ingresa a ellos como lo que son, una construcción realizada a través de interpretaciones por sujetos o estamentos determinados, bajo un contexto particular.

1.3.3.- Características de la muestra.

La muestra seleccionada corresponde a textos de Historia y Geografía en los cuales se aborde algún contenido vinculado con los indígenas que habitan o habitaron el territorio reconocido posteriormente como Chile. Dentro de las características específicas que esta herramienta didáctica debe poseer son:

- Haber sido impreso entre 1990 y el 2009 (editoriales, Santillana, Salesianos, Mare Nostrum).
- Corresponder a los textos financiados por el Ministerio de Educación.

- Abordar como contenido al indígena precolombino y colonial, dentro del territorio considerado como Chile¹⁵. (Unidad Construcción de una identidad mestiza)

La intención de analizar los veinte años de gobierno de la Concertación en función de sus textos escolares, responde a una necesidad puntal, la cual tiene relación con establecer si existe un cambio o se mantiene una continuidad en relación a la elaboración del contenido al interior de estas herramientas didácticas de educación media, lo anterior considerando que desde 1990 se comienza a hablar de una reforma educacional, la cual comprende no sólo una inversión en infraestructura, sino que además se realizan transformaciones a nivel curricular.

Contemplando las modificaciones de los planes y programas que se desarrollaron y se continúan implementando desde el gobierno anterior hasta el actual, es que me parece necesario desentrañar, a través del ejercicio de comparación, las concepciones educacionales y disciplinarias que se albergaron del indígena desde 1990 fecha que marco el retorno a la democracia hasta el 2009. Para la realización de este ejercicio considerare la herramienta insigne que como he mencionado anteriormente es el texto escolar, ya que ésta se proyecta como la síntesis de las concepciones que el Estado posee de la realidad tanto nacional como internacional.

¹⁵ Defino de esta forma mi búsqueda, ya que, en el periodo de los 90, la unidad no posee el nombre Construcción de una identidad mestiza asignado posteriormente, y además esta unidad era trabajada en todo tercero medio.

Técnica de análisis de información.

Para el análisis de la información recolectada, el primer paso según Martínez (2002) es evaluar la pregunta de investigación y definir los conceptos claves albergados en ella.

El análisis realizado de los textos de Historia y Ciencias Sociales en esta investigación comprende veinte años, y tiene como fin, develar lo oculto, lo invisibilizado, lo transmitido de manera aparente, y que además ha sido naturalizado. Por lo que la técnica de exploración conocida como análisis de contenido, será mi herramienta para desarrollar esta labor. Para Laurence Bardin

“el análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (Bardin 1996: 29)

En este sentido según Bardin (1996) el análisis de contenido nos permitiría a través de un mecanismo de deducción sobre las bases de indicadores definir nuestro objeto de análisis, delimitando una unidad de conocimiento controlada,

“el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad” (Bardin 1996:7).

Para la autora, el análisis de contenido busca alcanzar los siguientes objetivos:

- ☞ La superación de la incertidumbre: Este objetivo esta delimitado mediante la resolución de cuestionamientos frente al contenido, por lo que Bardin (1996) propone desarrollar las siguientes preguntas, ¿Eso que creo ver en el

mensaje, está efectivamente contenido en él?, Y esta visión ¿puede ser compartida por otros?

☞ El Enriquecimiento de la lectura: Este objetivo busca mediante una lectura atenta del contenido descubrir estructuras confirmantes o invalidantes, de aquello que se trata de demostrar, por medio del análisis de los mensajes.

Para el caso de los textos de historia esta técnica de análisis, permitiría desentrañar en la descripción de los actos (verbos) y actitudes sociales asignadas a los pueblos indígenas, la construcción que hace el Estado del “ellos” o del “otro”.

Capítulo 2.- Acercamiento Histórico a la presencia del texto escolar en Chile.

Breve reseña histórica del texto Escolar de Historia y Geografía hasta la Historia y las Ciencias Sociales.

La inclusión de los textos escolares para la enseñanza de la historia ha formado parte del ejercicio educacional desde sus inicios, estos dispositivos se presentan como un pilar que fortalece la enseñanza de ésta disciplina, la cual responde a la perspectiva que los gobiernos conciben de ella. Es así, como la tarea fundamental de los textos de historia tendría como objetivo la construcción de un discurso, que resalte o construya lazos entre los habitantes de un territorio determinado; por tanto, este ejercicio debe hacerse desde las bases, por lo que esta tarea se le encomienda a la educación. Por esta razón, se considera que el libro o texto escolar no sólo enseña un relato del pasado, sino que transmite una forma de razonar, pero sobre todo de significar la realidad.

En este sentido, la significación de la realidad que buscaremos develar, es la de un habitante originario del territorio descrito en los textos escolares como indígena, al cual se le adscriben características, a través de una serie de criterios que representan y organizan la realidad para el observador y para quienes comparten su cultura, mientras que excluyen a lo observado de su realidad, mediante un relato conformado por medio de crónicas del pasado denominada historia. Por consiguiente, serían los textos escolares quienes acercarían, las

interpretaciones de un pequeño grupo de historiadores seleccionados por el Estado, a un porcentaje más amplio de la población, que además está en formación.

Según Sagredo y Serrano (1996), la enseñanza de la historia en Chile, así como en el resto de América Latina y también en Europa, se institucionalizó en el currículum escolar como parte de un fenómeno mayor, que era el desarrollo de la historiografía y la formación de un sistema educacional orientados hacia la construcción del estado nacional.

En el caso de la historiografía se constituye desde su búsqueda del pasado para entender el presente, esto bajo la intención de construir un discurso que unifique a un territorio determinado, independiente del desarrollo de un análisis que interprete los acontecimientos:

“En definitiva, la historia parece ser muy eficaz para hacernos sentir miembros del grupo con el que compartimos “algo”, que por regla general, está formulado en un relato primigenio; además, ese mismo relato nos separa de aquellos que no pertenecen al grupo” (Carretero, 2007: 35)

Es así como ese “algo” que menciona Carretero (2007), se erige en el texto escolar como un relato más bien excluyente, donde en el caso del indígena pasa a ser arqueologizado; de tal forma su imagen queda suspendida en el tiempo, bajo el estereotipo construido en el discurso como en los retratos, caricaturas o fotos que estos dispositivos didácticos poseerían, los cuales serían entendidos como recursos historiográficos.

Sin embargo la historiografía moderna y la escuela estatal, son concebidas en el Estado ilustrado y la nación romántica, donde ambas nacen albergadas en un mismo contexto y las vemos juntas persiguiendo un mismo ideal, puesto que la historia es parte de la forma de la escuela, y también de una asignatura (contenido).

“Es el punto de articulación clave entre Estado y sociedad, entre razón y nación, que valida la función formadora y legitimadora de la escuela en un nuevo sistema social y político” (Escudé en Carretero, 2007: 42)

Desde 1840¹⁶ en adelante, una vez que el Estado nacional logra consolidarse, e inicia la construcción de un sistema de educación pública, se instaura en la escuela la intencionalidad de utilizar la historia como la disciplina para que las nuevas generaciones se involucren con el sentimiento nacional.

Considerando la importancia que Le Goff le otorga al texto escrito, es que, se destaca de su función uniformar la memoria, de lo oral a lo escrito.

“El pasaje de la memoria oral a la memoria escrita es, por cierto, difícil de asir. Pero una institución y un texto pueden quizás ayudarnos a reconstruir cuanto debe haber sucedido” (Le Goff, 1991: 144)

¹⁶ Elecciones parlamentarias.

Por tanto, la función del texto escolar estaría ligada a ordenar los acontecimientos, bajo la intención de hacerlos transmisibles y reproducibles al interior del sistema educativo en proyecto. Por consiguiente la escuela tendrá a su cargo la transmisión de contenidos que resulten trascendentes en la construcción del Estado- Nación.

Bajo la rectoría de Andrés Bello, la Universidad de Chile, (fundada en 1842), da inicio a la construcción de lo que se definiría como una “ciencia nacional”, donde el paradigma científico que se erige es el positivista, el cual a su vez es importado desde Europa. Con éste se busca no sólo observar y analizar la realidad sino que además, se espera que el desarrollo de las disciplinas en los distintos estratos educacionales, como el primario y secundario se encuentre enfocado en función de sus concepciones lógicas. Dentro de esta lógica, es que se espera, que las investigaciones de los alumnos de la Universidad de Chile, converjan a un centro que es la “patria”. (Bello, en Sagredo 1996). De ahí que uno de los deberes de la Facultad de Filosofía y Humanidades, sea la construcción de una historia nacional.

“Es así como en 1842 se establece un Estado docente, que tiene al presidente de la Republica como patrono de la Universidad; él nombra y remueve a su leal saber y entender a todos los funcionarios, rectores y catedráticos [...] Encarga a la facultad de Filosofía la directa supervigilancia de la enseñanza de todas sus ramas [...] Dice el inciso 2° del art. 8° que ésta facultad se encargara de la dirección de las escuelas primarias, su organización, además de encargarse de la redacción de los

libros [...] Será así mismo, de cargo de esta facultad, promover el cultivo de los diferentes ramos, [...] y se dará entre estos ramos una atención especial a la lengua, literatura nacional, historia y estadística de Chile” (Labarca, 1939: 109)

Para Sagredo y Serrano (1996) la publicación de textos de estudios es uno de los pilares del sistema educacional en formación, los cuales no eran confeccionados directamente por la Universidad de Chile, sino por un consejo universitario, que los aprobaba, rechazaba o sugería modificaciones. En este sentido su función se centraba en la edición de los textos escolares, donde el material final se destinaba para el uso de los establecimientos fiscales, por tanto ahí los vendían a precios subsidiados o los distribuían gratuitamente a los colegios más pobres.

Bajo la presidencia de Manuel Bulnes se abre en 1842 la primera Escuela Normal de Preceptores de Chile¹⁷, donde ejerció como director el argentino Domingo Faustino Sarmiento. La concepción que se poseía de la educación bajo la construcción de esta escuela, respondía a una necesidad de contar con maestros idóneos, para el desarrollo del país. El plan de estudio contenía las siguientes asignaturas:

¹⁷1842 en el Gobierno de Bulnes no sólo se abre la Escuela Normal de Preceptores sino que además la Universidad de Chile, en 1846-1850 se desarrolla la construcción del nuevo edificio para el nuevo Instituto Nacional, mientras que en 1849 se abre la Escuela de Artes y Oficios, el Observatorio Astronómico y la Escuela de Música y Canto, junto con la Academia Chilena de Pintura. En 1850 se da inicio a la cátedra de Arquitectura, mientras que en 1851 se abre la escuela Agronómica. Es bajo este decenio que se fijan los cimientos del sistema didáctico Chileno. véase: Labarca, Amanda (1939) “Historia de la enseñanza en Chile” Santiago de Chile, Imprenta Universitaria.

“métodos de enseñanza mutua y simultánea, lectura y escritura, dogma y moral religiosa, aritmética comercial, gramática y ortografía castellana, geografía descriptiva, dibujo lineal y nociones de historia general y particular de Chile” (Labarca, 1939: 113)

Manuel Montt prosiguió como presidente su labor inconclusa con la educación, por lo que en 1854 fundó la primera Escuela Normal de Preceptoras, en Santiago. Aunque a diferencia de la escuela masculina ésta es dirigida por las monjas del Sagrado Corazón de Jesús.

Con el cambio de siglo y bajo la presidencia de José Manuel Balmaceda, se inicia una reforma educacional, la cual es ayudada por los ingresos que provenían de las exportaciones del salitre. Estas transformaciones se desarrollan en dos áreas, la primera es de orden cuantitativo, por lo que se inicia la construcción de escuelas primarias, liceos y escuelas técnicas a lo largo de todo el país. Mientras que la segunda, responde a una reforma cualitativa de la educación, en esta instancia comienzan a aparecer conceptos, técnicas y métodos de enseñanza, los cuales provienen del Instituto Pedagógico¹⁸ que es dependiente de la Universidad de Chile.

¹⁸ El Ministro Don Federico Puga Borne, propone contratar profesores provenientes de Alemania, para que se hagan cargo de impartir dos secciones: una de Humanidades Superiores y otra de Ciencias. Las cátedras se agruparían en seis unidades: castellano y latín; francés y latín; inglés y alemán; historia y geografía; matemáticas, y ciencias físicas y naturales. Comunes a todos los estudiantes serían las asignaturas de: filosofía, filosofía de las ciencias, pedagogía teórica y práctica, gimnasia teórica y práctica, y principios generales de derecho constitucional. El curso duraría tres años y se admitiría diez postulantes en cada una de las asignaturas. Finalmente la reforma en las aulas se proyectaría en la aplicación de una estrategia didáctica alemana que es denominada como “plan concéntrico” la cual reemplaza el sistema de estudiar asignaturas completas y sucesivas por el de agrupar los ramos que pertenezcan a un mismo orden de conocimientos de manera que su estudio empiece en el primer año y continúe hasta concluir el sexto. Para mayor información véase: Amanda Labarca (1939) “Historia de la enseñanza en Chile” Santiago de Chile, Imprenta Universitaria.

El desenvolvimiento del país a partir de 1906 se tradujo en la publicación de numerosos textos escolares de la historia de Chile, los que buscaban adecuar la enseñanza de dicha disciplina al desarrollo experimentado por el país, esto se tradujo en la incorporación de avances realizados respecto a la historia como ciencia, los cuales se desarrollaban en función de nuevos métodos pedagógicos que fueron incorporados en la ejecución de los libros de estudio. (Sagredo y Serrano, 1996)

Según Sagredo y Serrano, (1996) desde el Instituto Pedagógico provenían la mayor parte de los autores de los nuevos textos, quienes mayoritariamente correspondían a la clase media nacional, por ende su formación respondía directamente del sistema educacional estatal. En este sentido bajo una mirada liberal del acontecer nacional sus construcciones teóricas pondrían énfasis en la psicología, técnicas didácticas y también intentarían incorporar nuevas tendencias historiográficas. La intención de estas incorporaciones tenía como objetivo hacer una relación de la historia con todas las actividades de la vida nacional. Sin embargo, sus objetivos se frustraron por la escasa información que existía sobre la historia económica, social y cultural de Chile.

Dentro de los textos más destacados se encuentra el de Luis Galdames que denominó “Estudio de la historia de Chile” publicado en 1906 y 1907. Según el autor este texto debía dotar a los estudiantes de un manual de lectura histórica, que venía a suplir el vacío de la existencia de un breve libro de historia, que resume la vasta investigación sobre nuestro pasado, y que además permita a cualquier persona poseer un conocimiento general y sintético de la historia chilena. (Galdames en Sagredo, 1996)

Pero Galdames no sólo dotaría a los estudiantes de un manual de lectura histórica, sino que además les entregaría una construcción historiográfica cargada de juicios de valor respecto a la imagen del indígena, las cuales se reproducirían no sólo al interior del aula, sino que traspasarían sus murallas para instalarse en la comunicación cotidiana:

“Nuestro indígena, que era un hombre de la edad de piedra, iba i venia, pues, por las costas, por las montañas i por los llanos del país, concentrándose en aquellas rejiones que la naturaleza había dotado de mas recursos para la vida” (Reyes, 2002: 52)

Otro hombre, que se destaco por su participación en áreas como la educación y la historiografía, fue Domingo Amunátegui Solar. Este fue director del Instituto pedagógico y rector de la Universidad de Chile. Mientras que en el ámbito historiográfico escribió un manual de la Historia de Chile publicado en 1933.

Avanzado el siglo XX se hace presente una visión historiográfica vinculada con los sectores conservadores e hispanistas, ésta se destacaba por la utilización de una narración cronológica como método, donde la presencia de personajes es fundamental en la construcción del relato histórico.

Este paradigma positivista reafirmó la permanencia de una estructura educacional tradicional, que pone énfasis en el dominio instrumental e informativo de las materias, en desmedro de aspectos formativos, como sería el desarrollo investigativo o interpretativo.

Uno de los autores más reconocidos, por la influencia y la proyección de su obra, es Francisco Frías Valenzuela, quien se desempeñó como profesor de Historia y Geografía formado en el Instituto Pedagógico. Entre 1947 y 1949 aparecieron cuatro tomos de la Historia de Chile y más tarde su Manual de Historia de Chile. Desde su publicación estos libros se transformaron en el principal transmisor de la historia nacional y general a nivel escolar de la segunda mitad del siglo. (Sagredo y Serrano, 1996)

Las fuentes que Frías Valenzuela utilizó para la construcción de ambos libros fueron, *La historia general de Chile* que Diego Barros Arana publicó entre 1884 y 1902, y *La Historia de Chile* de Francisco Antonio Encina editada entre 1938 y 1952, las cuales serían sintetizadas y organizadas sobre la base de un relato cronológico, el cual está en función de las acciones de los personajes, los gobiernos, hechos políticos y militares. Todo lo anterior bajo un criterio considerado por décadas como pedagógico, donde expone los hechos, unos tras otros, enlazados por relaciones causa-efecto, casi axiológicas. (Sagredo y Serrano, 1996)

Por tanto podríamos inferir que la construcción del indígena, por parte de Frías Valenzuela corresponde a los análisis de las fuentes antes mencionadas, sin embargo la

utilización de ciertos conceptos como pacificación, es más bien un juicio que intenta resaltar que el conflicto indígena tuvo un inicio y un fin demarcados, según su juicio.

“Pacificación de la Araucanía 1880. Los sublevados atacaron a Traiguén, cortaron el telégrafo y asolaron los campos de Collipulli. Estos sucesos determinaron al gobierno a resolver el avance de la frontera hasta la línea del Cautín [...] Después de fundar el (fuerte) Freire, los expedicionarios llegaron en el último día del mes a los llanos de Putué [...] Allí se celebró un parlamento con los caciques de la región.” (Frías, 1999: 359)

“Una vez pacificada la Araucanía (1882) se vio la conveniencia de colonizarla con elementos extranjeros [...] La emigración estimulada por el Estado cesó luego para ser reemplazada por la emigración espontánea”. (Frías, 1999: 360)

En 1965 se presenta una Reforma Educacional¹⁹, basada en los principios de la educación para todos, considerando una formación integral, bajo la impronta de la responsabilidad social, todo lo anterior en función de la formación para la vida del trabajo, y de la educación como tarea para toda la vida (Núñez, 1997).

¹⁹ Antes de la reforma de 1965 el sistema escolar tenía una estructura distinta. La educación primaria tenía una duración de 6 años y la educación media, en sus diversas ramas o modalidades, duraciones que oscilaban entre 5 y 7 cursos. Mientras que la reforma alteró esa estructura e introdujo, en términos gruesos, la que rige en la actualidad. Donde se estableció una educación general básica de 8 años y una educación de 4 o 5 años de duración, según trate la modalidad científico- humanista o técnico profesional.

Es en este contexto que hace ingreso Sergio Villalobos²⁰, elaborando libros de historia de Chile, que serán considerados el reflejo de esta reforma educacional. Pero a pesar, que se inicia esta construcción de nuevos relatos donde se pone énfasis en aspectos generales que explican los cambios en el largo plazo, ésta no rompe con la tradición europeizante, es decir, sus relatos no transgreden la interpretación convencional utilizada desde el siglo XIX, que privilegia la narración de grandes acontecimientos, la historia militar y política, los grandes personajes y cuyo punto de vista es el ideal del progreso y de la ilustración, dicha identidad no se construyó ensalzando un pasado indígena glorioso, aunque se hiciera referencia al espíritu libertario de los araucanos, ni bastaba construirla sólo apoyándose en una negación, como lo era la condena al pasado colonial. (Sagredo y Serrano, 1996).

“Los españoles fueron en un comienzo dueños de la tierra [...] Los hijos de españoles que nacieron en Chile se llamaron criollos. A manos de los criollos pasaron las haciendas, las casas, las tierras y las encomiendas. [...] Los criollos tenían alta cultura. [...] Este grupo formó la aristocracia chilena. [...] Otro grupo se formó también en tempranos tiempos cuando los conquistadores se unieron con las indias. Estos hijos se llamaron mestizos [...] Los mestizos eran pobres y llevaban una vida de vagabundos. [...] Los indios que habían sido sometidos en el territorio ocupado por los españoles y criollos.” (Villalobos y Finsterbusch, 1996: 48- 50)

²⁰ Fue nombrado por la junta militar como decano de la ex facultad de Ciencias Sociales del Ex Pedagógico. Premio Nacional de Historia en 1992, escribió obras como: La economía de un desierto, Relaciones fronterizas en la Araucanía.

Con el ingreso de la dictadura militar en 1973 se enmarcan profundas transformaciones en la educación nacional²¹, pero sobre todo en la enseñanza de la historia de Chile.

“El golpe militar de 1973 y el gobierno de la Fuerzas Armadas implican la aplicación de doctrinas de “seguridad nacional” a la educación. El centro del accionar gubernamental respecto al sector pasa a ser el control de los profesores y el disciplinamiento de la cultura escolar, así como tempranamente, modificaciones al currículo de historia y ciencias sociales de acuerdo a la nueva ideología en control del Estado” (Cox, 2005: 23)

En este contexto se resalta las acciones de los militares a lo largo de la historia, justificando así lo fundamental de la presencia de las fuerzas armadas en la construcción de la nación.

“El gobierno militar se reserva la tuición sobre los contenidos de la enseñanza. En rigor, se excluye la posibilidad de que el sistema educacional pueda ofrecer una interpretación sobre la sociedad, su historia y sus

²¹ Las transformaciones en este periodo se dividen en tres hitos: 1.- redefinición del currículo nacional, en este punto se excluyen materias específicas contrarias a la ideología del gobierno, además se reduce la formación científica, asimismo se presenta una flexibilidad curricular que finalmente se representa como un empobrecimiento en las horas dedicadas a los planes de estudio.

2.- La descentralización y reducción de la función estatal, esto se define en el traspaso de la educación al municipio, y a entes particulares subvencionados por el estado, este punto se define como el cambio de financiamiento, donde se inicia con un sistema instaurado por Milton Friedman de subsidio educacional o voucher por alumno. En este sistema el subsidio se entrega al colegio en función de la asistencia mensual de educandos.

3.- La aprobación de la LOCE, la aprobación de esta legislación permite definir de manera inamovible la relación del Estado con un currículo descentralizado, el cual está supeditado al Consejo Superior de Educación, quien opera como garante de las modificaciones que en este se puedan incurrir, es decir cualquier modificación que el Ministerio de Educación quiera implementar en este sentido tendrá que ser aprobada por el CSE. (Gysling, 2005)

perspectivas futuras que contradiga aquella suscrita por el gobierno”

(Núñez en Astorga, 2004)

Es desde este contexto que se vuelve a reafirmar la importancia del orden y la estabilidad, características que no están presentes en la imagen de los indígenas, salvo la de guerrero, es así como en este ambiente se da inicio a la reedición de los textos escritos por Frías Valenzuela, donde se resalta un relato que expresa un entramado contradictorio y etnocentrista respecto al indígena:

“Durante este siglo (S. XVIII) se consuma la fusión de las razas en todo el territorio pacificado, dando origen al mestizo, de constitución física y mental superior a la del indio” (Frías, 1999: 171)

La adopción de este discurso manifiesta, una clara intención por revalorizar la imagen del chileno mestizo en desmedro del indígena, todo lo anterior visto desde una perspectiva biológica la cual destaca las características fisiológicas y mentales de quien sería el resultado de la mezcla entre español e indígena, donde se dejaría entrever que la posición que se destaca es la del traspaso de las virtudes del español e indígena en esta mezcla de razas.

Sin embargo, el cambio operado en la asignatura de historia y geografía en el periodo post-dictatorial tiene por objetivo un acercamiento de los contenidos curriculares a la cotidianidad del alumnado; transito hacia una visión más integrada del estudio de la

sociedad; reemplazo del enciclopedismo cronologizante por una visión más integrada del estudio de la sociedad (Astorga, 2004)

Dentro del contexto antes descrito, es innegable la importancia de la influencia que los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación²² han representado y representan para la educación formal desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Éste elemento es considerado una herramienta didáctica por excelencia, utilizada por la mayoría o la totalidad de los docentes de colegios, que estén bajo la subvención del Estado para el desarrollo de sus clases. Es así como los textos escolares se levantan como una proyección del currículum oficial; siendo éste una cara visible de lo que se espera que el profesorado trabaje al interior del aula, haciendo referencia no sólo a los contenidos, sino que además entregando una impronta metodológica de cómo desarrollar éstos a través de actividades en su interior.

Pero su función además permitiría una cierta homogeneización o “democratización” de acceso a los contenidos. Esta aseveración surge bajo la lógica estatal que establece la gratuidad en la distribución de los textos escolares, lo que permitiría que todos los colegios vinculados al Mineduc accedieran a una cantidad mínima de contenidos.

“La política pública del Estado chileno en materia de textos escolares establece la entrega gratuita de libros de texto para los sectores

²² Para hacer referencia a este estamento gubernamental, en lo que sigue del texto se hará mención a través de su sigla Mineduc.

*prioritarios del currículum, a todos los estudiantes y profesores de los establecimientos educacionales municipales y subvencionados del país.*²³”

El Mineduc, respecto a la construcción y estructuración del texto escolar, plantea que esta herramienta didáctica deberá contemplar “*áreas prioritarias del marco curricular*”. Dentro de esta lógica la importancia que éstos poseen, es que se plasman como una “*herramienta de enriquecimiento cultural para la familia*” según el gobierno de turno.

La importancia de la construcción del texto escolar, y de su uso al interior del aula es tal que se plantea como foco de discusión tanto en libros, publicaciones, como en seminarios, donde se manifiesta la relevancia que estas herramientas poseen, en la educación tanto para el desempeño docente como escolar.

De esta forma para Joan Pagés el texto escolar no es más que un objeto. Cargado de ideología, de contenidos, de imágenes, de actividades de... potencialidades educativas. Pero no deja de ser un objeto, que como cualquier otro objeto, no es “nada” en sí mismo. Depende del uso que se haga de él. (Pagés, 2008)

La finalidad fundamental de los libros de texto consiste en ayudar al alumnado en su aprendizaje. Son herramientas para aprender. Pero esta función prioritaria los convierte asimismo en herramientas de información para el profesorado y en instrumento de enseñanza.

²³ Para mayor información revisar:
http://portal.textoscolares.cl/website/index5.php?id_portal=1&id_seccion=15&id_contenido=48

“Hoy hay un importante sector del profesorado que cree que el libro de texto ha dejado de ser una herramienta útil. Otro sector, más posibilista, cree que dado su masivo consumo, sigue siendo un producto que puede dar buenos resultados si se utiliza de manera crítica y creativa. Y, finalmente, el sector mayoritario que se sigue utilizando, a veces de manera acrítica y poco creativa, el libro de texto como único, o casi, material de enseñanza.”

(Pagés, 2008: 24)

La discusión respecto a la utilidad del texto escolar se representa bajo los siguientes argumentos:

1- El libro de texto es inútil: Este sector de profesionales plantea que los textos escolares de historia concretan una determinada concepción cultural para la organización del conocimiento escolar. Esta aseveración presenta la cultura como algo estático, acabado y cerrado y el conocimiento como algo externo a quien aprende, fuera de sus problemas y de su experiencia. (Martínez, en Pagés 2008).

2- Posibilista: Jörn Rüsen afirma “el libro de texto es la herramienta más importante en la enseñanza de la historia” (Rüsen, en Pagés 2008) Esta herramienta debe ayudar a la memoria histórica, la cual es la “facultad de representarse el pasado de manera tan clara y descriptiva que la actualidad se convierta en algo comprensible y que la propia experiencia vital adquiera unas perspectivas de futuro sólidas” (Rüsen, en Pagés 2008).

Finalmente un libro de historia no debe ser un contenedor de información sino un instrumento que permita la construcción de contenidos y del desarrollo de competencias por parte de los educando.

Frente a los antecedentes presentados resulta innegable la importancia de los textos en la educación, más aún, en lo que respecta a la enseñanza de la disciplina de la Historia y Ciencias Sociales, puesto que permitiría construir un sentido de igualdad y pertenencia respecto a una nación cimentada en un territorio determinado, es en función de esta situación que resulta fundamental develar cual es el contexto actual respecto a la distribución y posterior utilización de ésta herramienta didáctica al interior de las aulas nacionales, de ahí que en el capítulo siguiente se presentara un estudio relativamente reciente que refleja la utilización del texto escolar, en algunas aulas de Chile.

Breve reseña de las dinámicas de licitación del texto escolar nacional.

Inicialmente el texto escolar se erigió con el propósito de establecer un vínculo entre las exigencias del Estado y el sistema escolar, en este sentido, el texto de estudio sería el reflejo del entramado de requisitos que alberga el currículum.

Bajo esta premisa se entiende que el libro de texto, es un dispositivo curricular que concentra contenidos y objetivos, considerados fundamentales por la sociedad, razón por la cual el Estado se encargaría de la confección, desarrollo y edición de estas herramientas didácticas.

Sin embargo con el modelo económico heredado de la dictadura, el cual se encargo de liberalizar todo lo correspondiente al Estado, se debe entender que la educación no fue

una excepción, y bajo esta lógica uno de sus estandartes el texto escolar. Es en este momento, que se inicia el modelo de licitaciones, donde el Estado sólo opera como evaluador de las distintas interpretaciones que editoriales concursantes realizan del currículum.

“El anterior es, entonces, también un mercado singular por conato es recogido por directivas ministeriales que controlan la producción de textos más allá de las mismas. Ninguna editorial elaborará textos saliéndose de ese marco. El estado es, a su vez, una instancia que interviene poco y que comanda del todo ese mercado. Por otra parte, es claro que los profesores y las familias poco y nada intervienen en el proceso mismo de la creación de textos” (Astorga, 2003: 66)

La situación de las licitaciones de los textos escolares la grafica Catherine Astorga (2003) en una entrevista realizada a Maximiliano Moder, quien trabaja en la Unidad de Currículum y Evaluación en el año 2003.

“El sistema en Chile, funciona como todo sistema neoliberal, el retraimiento del Estado implica sacar al Estado de todo. El Estado no hace textos escolares sino que licita, hace como un negocio. Se abre una licitación pública, en las que se presentan editoriales y presentan propuestas de texto que nosotros evaluamos y al final escogemos una, se hace un concurso, se le asignan puntos a las distintas propuestas y una de esas propuestas gana, y el libro que gana, de esa editorial, es el libro que compra

el Ministerio, la editorial lo fabrica, lo produce en la cantidad que el ministerio lo desee y se distribuye en los colegios municipalizados” (Moder en Astorga, 2003: anexo entrevista)

Dentro de estas declaraciones Moder explicita como el modelo de licitaciones se instaure como un negocio, que administra el Estado.

Continuando con sus declaraciones Moder señala cual es la función específica del Estado:

“El ministerio elabora unos términos de referencia de acuerdo al marco curricular en que dice: el texto debe tener esto y esto otro, entrega unas orientaciones generales que se llaman los términos de referencia. En función de las orientaciones generales las editoriales compran las bases de licitaciones le entregan esas orientaciones a sus autores. Las editoriales contratan a quienes van a escribir los libros de texto, elaboran un texto piloto y lo envían al ministerio, en una fecha determinada en la que el ministerio evalúa todos los textos que llegan” (Moder en Astorga, 2003: anexo entrevista)

Dentro de estas declaraciones se evidencia, cuales son las editoriales que podrán participar en las licitaciones, y serán sólo aquellas que puedan cancelar la compra de “las orientaciones generales” elaboradas por el Mineduc.

Frente a estas declaraciones se desprende la necesidad de mencionar el análisis cultural realizado por Apple (1997), ya que este autor postula la existencia de dos sentidos, el primero hace referencia a lo vivido, mientras que en el segundo se establece como mercancía, por tanto, ambos sentidos se distinguirían a través de la siguiente premisa, lo vivido corresponde a un proceso de interacción social ligado a nuestra vida cotidiana, mientras, que la mercancía, pone énfasis en los productos de la cultura, es decir producción y consumo.

Apple (1997) nos pone en este contexto para señalar, que los productos de la cultura están inmersos en una relación social ignorada

“encender la luz cuando uno camina en una habitación no es sólo utilizar un objeto, sino también es hallarse implicado en una relación anónima con el minero que ha extraído el carbón que se quema para producir electricidad” (Apple, 1997: 88)

Es en esta “relación social ignorada” que se encuentra el texto escolar, la que nos permitiría encontrar respuestas del por qué, o del cómo, se estructura el contenido al interior de los libros de texto.

Capítulo 3.- Presencia del indígena en el texto escolar

El indígena en otro, hacia otro, para otro.

Como se menciona en el segundo capítulo la historia que se construye en el texto escolar, corresponde a un ejercicio de recopilación de datos y efemérides, en este sentido la presencia del indígena estaría marcada bajo el segundo ejercicio, es decir la recolección de datos, por esta razón, su construcción correspondería a una representación o una descripción

“La representación conecta el sentido al lenguaje y a la cultura [...] representación significa usar el lenguaje para decir algo con sentido sobre, o para representar de manera significativa el mundo a otras personas”

(Hall, 2002: 3)

Desde las palabras de Hall (2002), definir si al interior de éstas herramientas didácticas denominadas textos escolares se encuentra una representación o una descripción parecería arbitrario, en tanto que, lo que hace el texto es describir las características del indígena obteniendo como resultado final una representación.

Cabe señalar que las descripciones del indígena provienen de crónicas o historiadores que observaron siempre bajo su prisma cultural el comportamiento de los autóctonos, por lo que la representación provendría desde el momento en que se traduce lo observado a través del lenguaje del observador; siendo la imagen representada del indígena el resultado que se plasmaría en los textos escolares, es decir, desde las teorías de la

representación expuestas por Hall (2002), el enfoque en el cual se encuentran los textos escolares correspondería al reflectivo,

“el sentido es pensado como que reposa en el objeto, la persona, la idea, o el evento de mundo real, y el lenguaje funciona como un espejo, que refleja el verdadero sentido como él existe en el mundo” (Hall, 2002: 9)

Es así como la identidad latino americana ha sido construida por otros, porque antes de la llegada de los españoles América latina no existía como tal. Esta construcción se fundamenta bajo la idea de raza, la cual marca el inicio una nueva forma de establecer relaciones sociales, ya que es a través de este concepto que aparece; el indio, negros y mestizos.

“Más aún, términos como español y portugués, el cual se sintetizaría como europeo, en sus inicios aludía solamente a una procedencia geográfica o país de origen, mientras con la relación que se establece con estas nuevas identidades tomaría una nueva significación, la cual consideraría una connotación racial” (Quijano, 2000: 1).

De tal forma, Europa se erige como el poder mundial, concentrando su hegemonía en la construcción de la realidad, para lo cual debió cimentar un entramado de conceptos que pudieran explicar su superioridad.

Dentro de esta lógica paradójicamente se construyó América Latina por otros, y son éstos quienes terminan definiendo a los indígenas como los otros. Con el “otro” se refiere a ser de otra raza o nacionalidad porque “ser indio” o ser descendientes de indígenas o ser

negro o tener la piel oscura, implica, para la generalidad de los países latinoamericanos, ser menos (Díaz en Aman, 2010).

Esta situación se explicaría bajo el siguiente lineamiento, según Aman (2010) los latinoamericanos han internalizado en su relato acerca de sí mismos la figura del colonizador, y se quieren identificar desde el pasado hacia el futuro con lo europeo. Los latinoamericanos han negado sistemáticamente al “otro” que se construye, el componente negro e indígena para ser parte de la hegemonía de los que han influido en su identidad.

De manera que serían los textos escolares portadores de una gran responsabilidad, porque son esenciales en la construcción de la identidad y su manera de representar a los propios habitantes con las características que les asignan. La representación de la historia de América Latina es hecha desde un punto de vista europeo, no es casual que se hable de descubrimiento de América, por parte de España o Europa. (Aman, 2010)

Desde esta afirmación se da inicio a la idea de eurocentrismo, concepto que describiría como en la enseñanza de la historia mundial, América Latina es considerada dentro de la historia a partir de 1492, como si este año marcara el nacimiento del continente. Lo mismo se aprecia con la idea de que Colón descubrió un nuevo continente, cuando en realidad encontró algo que siempre estuvo ahí. (Castaño en Aman 2010)

Por tanto, la estructura que se erige desde Europa en América, no resulta ser un acto puramente educacional, sino es una irrupción que se desarrolla en todas las áreas de desarrollo de sus habitantes, por lo que, la intervención europea se presenta a nivel económico, cultural y por supuesto social, situación que aún perdura.

“como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento.” (Quijano, 2000: 5)

De tal forma es que se desarrolla la construcción del texto escolar desde una perspectiva eurocéntrica donde la imagen del indígena, corresponde a descripciones que se realizan de las observaciones, que de ellos se hicieron a partir de los relatos de sus conquistadores, o de trabajos etnográficos más actuales. Independiente de la consideración respecto a la procedencia de los relatos, éstos estarán sesgados por la carga valorica del observador, es decir la descripción que el observador realice corresponderá a su escala de valor, como ejemplo se presenta la descripción del caso de Bartolomé de las Casas y su defensa de los indígenas de los abusos cometidos por los Españoles en nombre de la corona y de la fe²⁴.

Las Casas emprende la defensa de los indígenas, frente a los argumentos de Sepúlveda, los cuales representaban la inferioridad de éstos en función de las practicas de sacrificios humanos realizada por los aztecas. Por lo que frente al tribunal de Valladolid Bartolomé refiriéndose a las prácticas de los indígenas presenta como defensa, que tanto el canibalismo como el sacrificio humano son actos condenables en sí, pero no se justifica iniciar una guerra contra quienes lo realizan. Parte de los argumentos que presenta Las Casas tiene como objetivo demostrar que los indígenas son buenos ciudadanos, ya que

²⁴ Este caso es tomado del libro de Tzvetan Todorov (2008) “La Conquista de América el problema del otro” Ed. Siglo XXI Capitulo: *Conocer*

éstos ejecutan los sacrificios por ley. Mientras la otra parte del argumento la basa en fundamentos religiosos,

“Las Casas quiere hacer que el sacrificio humano sea menos extraño, y recuerda que ese sacrificio no está enteramente ausente de la propia religión cristiana. Todo lo anterior parece confirmarse por la orden dada por Dios a Abraham de inmolar a su hijo Isaac” (Todorov 2008: 223)

Bajo los argumentos expuestos por Las Casas se presenta el sacrificio humano, como un acto que estaría albergado tanto por ley como por razones de fe. Pero hay que reconocer que éste, en todo momento intenta vincular estos actos con el mundo occidental o cristiano. Es así como la construcción de un “otro” quedaría relegada a la imagen de un buen cristiano en potencia. La búsqueda de similitudes por parte de Las Casas tiene como objetivo hacer del “otro” un “nosotros”, apreciando como virtudes todo acto que pueda ser equiparado al mundo europeo -que ellos entienden-. Por lo que, aunque de Las Casas defienda a los indígenas, éste lo hace por medio de una evaluación eurocéntrica. Es decir se interpreta los actos de los indígenas para que sean en menor medida un “otro”, porque sólo puede ser entendido desde el contexto cultural del observador, pero no desde su propio contexto.

Es así como se construiría la imagen del indígena en los textos escolares, como otro que pueda vincularse como un “nosotros”. En este sentido la utilización de las Casas, sirve como ejemplo del posterior ejercicio que los sacerdotes defensores de los indígenas realizarán con la descripción de las conductas, de las culturas que observaran, como

ejemplo extrajimos una cita de un texto escolar utilizado en 3° medio, donde se describe a este cristiano en potencia, lo cual correspondería a atisbos de civilidad.

“Este atraso condujo a la seguridad, que abrigaron aun muchos científicos, de que el retardo material y mental se extendía igualmente a la espiritualidad y moralidad de los fueguinos [...] Sin embargo, un antropólogo, alemán, sacerdote de la Congregación del Verbo Divino Martín Gusinde, pudo demostrar lo contrario (...) halló que onas, yaganes y alacalufes eran comúnmente monógamos y se casaban por amor y libre elección ; que se mostraban cariñosos y preocupados con sus niños, y con los ancianos del grupo, muy contrariamente a la fábula, recogida incluso por Darwin , de que se “comían a los viejos” (...) No obstante, se conocían separaciones conyugales, pero debían éstas aguardar el matrimonio de los hijos”. (Texto escolar, Vial, 1990: 27)

Es así como dentro de esta descripción, que tendría por objeto resaltar las cualidades positivas de los fueguinos, se mencionan características existentes en el mundo cristiano, las cuales serían símbolo de una cultura civilizada; por ejemplo se menciona: que eran monógamos, se casaban por amor y libre elección. Por tanto se adscribe una evaluación moral respecto a los indígenas que los acercaría a ser un nosotros.

Asimismo, dentro de la categoría de otredad también se encontraría la mujer, a continuación desarrollare algunas características de esta construcción.

Capítulo 4.- El problema se genera en la incorporación del género

El otro femenino también es un nosotros.

Dentro del relato histórico la mujer ha sido caracterizada como un “otro” desplazado, donde su rol se ha consagrado a uno de esclava, moneda de cambio, también como herramienta para hacer daño a sus enemigos, pero sobre todo como una posesión material, que ha sido invisibilizado en lo que respecta a problemáticas políticas o económicas, pero destacado en el desarrollo demográfico. (Querol y Reyzábal, 2008)

La situación del desmedro de lo femenino se presenta en todas las áreas, teología, filosofía, política, en síntesis, en las ciencias en general. Como ejemplo Querol y Reyzábal (2008) plantean que existe un plan de discriminación, que tiene como objetivo mantener una otrificación en la imagen femenina, la cual es a la vez potenciada por ellas. Ésta situación encuentra su explicación en la educación donde según estos autores se ha intentado convencer (a las mujeres), de su inferioridad, culpabilidad²⁵, de su deber de disponibilidad y de servicio.

Como se ha presentado, la situación de la mujer ha sido un tema bastante complejo, que ha deliberado con su invisibilidad y mutismo por muchas generaciones, tanto reinas,

²⁵ Como ejemplo de esta situación dentro del mundo occidental Católico desde la teología, la pérdida del paraíso se debió a Eva.

cortesanías, plebeyas, duquesas y esclavas, han sufrido de un premeditado desprecio por cualquier forma de acción que no tenga relación con su rol, que por lo demás ha sido designado de manera arbitraria. Y es aquí donde ingresa un nuevo conflicto, ya que si las mujeres en general han sufrido estos atropellos, pareciera válido preguntar por la situación de la mujer indígena, porque como se ha dejado explícito anteriormente la situación del indígena de por sí está llena de conflictos de poder y legitimación, lo que plantea un panorama desalentador para un ser doblemente negado, por ser indígena y por ser mujer.

En este contexto que surge la necesidad de desarrollar, cual es el rol asignado de la mujer indígena al interior del texto escolar.

Ser mujer e indígena en el texto escolar.

La mujer dentro del relato histórico denominado como la conquista de América tiene un papel secundario, tanto desde su perspectiva tradicional o crítica, por tanto, la historiografía con que se construye el texto de estudio deja al género femenino sólo bajo una descripción vaga; ésta se caracteriza desde la realización de tareas económicas, como es el caso de la recolección, y sólo en algunos casos bajo el rol de curandera, pero independiente de su caracterización, la imagen femenina está siempre supeditada, al rol masculino, es decir, ante una característica del hombre se puede mencionar la existencia de una cualidad femenina:

“Este también fue un pueblo canoero. El hombre presidía la nave [...] utilizaba como armas las flechas y las ondas para cazar aves y lobos

marinos. La mujer remaba en la parte posterior de la embarcación” (Texto escolar, Cheix, 1992: 38)

Es así como en los textos escolares de 1990 hasta 1994 se describe a la mujer, desde un ámbito dicotómico, es decir, se menciona lo femenino en contraposición de lo masculino.

“[...] Estas últimas actividades, el desmonte y su quema para cultivar, la rotura de la tierra, la crianza de las llamas, correspondían al hombre. Colocar la semilla, el desmalezamiento y cuidado general de la siembra, la cosecha, la recolección de frutos silvestres, tocaban a la mujer”.
(Texto escolar, Vial, 1990: 30)

“[...] Entre los yaganes, la mujer también se especializó en el buceo y en el nado; el hombre, en tanto, se encargaba de la pesca”. (Texto escolar, Cheix, 1992: 39)

El papel de la mujer en los relatos históricos construidos en los textos escolares, es presentado como una descripción, que no sopesa su valor protagónico, no obstante, la presencia masculina, se erige como la medida de la realidad, ya que sin su imagen pareciera que la historia no podría ser narrada. Razón por la cual se establece que el texto escolar está constituido bajo una mirada androcéntrica, de manera que, se estaría ejerciendo un tipo de violencia hacia la mujer

“invisibilizar los nombres y las aportaciones de las mujeres en las ciencias o en la Historia, no valorarlas, y ensalzar los valores de la fuerza, el poder o la competencia, genera desigualdades y violencia. Una violencia simbólica que es la de otros tipos de agresiones contra las mujeres más físicas y evidentes” (Monasterio, s/a: 108)

Según Blanco el hecho de que:

“los hombres queden reflejados de una manera tan abrumadora como constructores de la realidad social e histórica no puede ser sino fruto de una concepción patriarcal del mundo social y la historia”. (Blanco, 2000:128)

Esta afirmación queda en evidencia en el siguiente cuadro realizado para la realidad de España:

Personajes en Ciencias Sociales.

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	2012	30
Mujeres	284	4
Colectivo hombres y mujeres	54	0,8
Masculino genérico	2710	41
Genéricos	1001	15

Instituciones	554	8
Total	6615	100

Fuente: Nieves Blanco 2000 “Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. Pág. 128

Los resultados que se presentan en el estudio de Blanco (2000), develan como en la construcción de las ciencias sociales, la presencia de la mujer juega un rol auxiliar, que sólo sirve para explicar, la relación entre sus protagonistas que como las cifras muestran claramente son los hombres.

Una explicación realizada en un texto escolar de 2° medio definida como “El encuentro de dos mundos” relata de la siguiente forma lo que así mismo denomina como “El impacto del encuentro para los pueblos indígenas”

*“La conquista del territorio americano implicó el choque de dos culturas. Esta colisión de sociedades, modos de vida, religiosidad y expresiones aún es una problemática vigente en nuestro continente. La actitud de los conquistadores era pensar que su cultura y creencias eran las únicas válidas, entendidas por ellos como verdades divinas e inmutables. En muchos casos, esa mentalidad les impidió valorar las expresiones de los pueblos indígenas, lo que sumado a su ambición, hicieron de la conquista un proceso que se caracterizó por la **utilización permanente de la violencia.**”*

*A pesar de la resistencia, los indígenas sufrieron una fuerte derrota las causas del triunfo español se explican por la confluencia de diversos factores: la **superioridad tecnológica** que les permitió a los españoles contar con armas de acero, y fuego, escudos y cañones, los que produjeron confusión, sorpresa y pánico entre los indígenas, además del **caballo** como animal de carga y tiro; las **enfermedades** tuvieron mayor eficacia que el armamento aniquilando a miles de indios, a partir de su primer contacto con los blancos y las **divisiones y conflictos políticos internos** que enfrentaban a los grandes imperios. Tanto México como en el Perú, los conquistadores aprovecharon- con gran habilidad política- el descontento de algunos pueblos uniéndolos a propia lucha e intereses²⁶” (Texto escolar, Donoso, 2006: 52)*

Cabe resaltar que el extracto seleccionado del texto escolar no hace mención de ninguna forma a la imagen femenina, y su rol en la consolidación de la conquista, por lo que aún en el siglo XXI se omite la presencia femenina dentro de un proceso que tuvo una fundamental presencia.

La conquista, o mal denominada descubrimiento de América, es el contexto con el que los indígenas se hacen presentes para la historiografía occidental, es decir, es a través de la llegada del “hombre” europeo a América que se construye un relato, que habla de la destrucción de innumerables culturas, pero este relato sólo destaca la relación que los hombres indígenas tuvieron con los conquistadores, salvo algunas excepciones se habla de

²⁶ Las negritas corresponden a la autora.

mujeres o niños. Esta situación resulta parte de una dinámica que no sólo excluye a la mujer indígena, sino que también a la mujer del conquistador, en este sentido la problemática de incluir al género en la explicación histórica proviene desde el discurso del vencedor. Por esta situación es que el relato se ha construido de manera simplista donde se narra una lucha que Stolcke (1990) definiría como

“la conquista de América nos ha sido presentada como un asunto de hombres, como una agresión y desposesión realizada por unos hombres, españoles, contra otros hombres, indígenas” (Stolcke, 1990: 30).

Dentro de este análisis, se destaca la omisión tanto de la mujer indígena como de la mujer europea, razón por la cual, resulta fundamental hacer ingreso dentro de la explicación de la conquista de América, el papel que juega la mujer, ya que no sólo tenía una importancia ideológica determinada bajo la economía, sino que además poseía un valor simbólico respecto a la conquista, donde éstas no sólo eran parte del botín de guerra, sino que además sellarían la victoria.

“Con frecuencia se han atribuido los excesos sexuales de los conquistadores con las mujeres indígenas y posteriormente también con las africanas a las carencias sexuales y afectivas que padecían por la escasez de españolas en las colonias. Pero en realidad se trataba de una manifestación más de la prepotencia de los conquistadores, que vieron en las mujeres indígenas y africanas presas fáciles para su gratificación sexual”. (Stolcke 1990: 37)

Sin embargo, en los textos escolares las vejaciones sexuales hacia las mujeres son mencionadas de la siguiente forma:

“Las mujeres que llegaron a América inicialmente fueron muy pocas, lo que, sumado al contacto de los españoles con las indígenas, favoreció el mestizaje”. (Texto escolar, Müeller, J. 2009: 91)

Al interior de esta cita resulta confusa la concepción de “contacto”, a la cual se refieren los autores de esta herramienta didáctica, ya que hablar de contacto no es sinónimo de violaciones.

En consecuencia, los textos escolares sólo resaltan la relación entre hombres conquistadores y hombres indígenas, salvo algunos enunciados que manifiestan la presencia femenina, en los textos escolares de enseñanza media aprobados por el Mineduc en los gobiernos de la concertación.

“[...] En líneas generales, la conducta sexual de la mujer – antes del matrimonio o durante él- no preocupaba mayormente a los araucanos”.
(Texto escolar, Vial, 1990: 31)

“Los hombres y las mujeres participaban en el laboreo de sus tierras y cada uno cumplía funciones específicas: el hombre preparaba el terreno, en tanto que la mujer se ocupaba de sembrar, regar y recoger los frutos en tiempos de cosecha”. (Texto escolar, Cheix, 1992: 34)

“[...] Si bien es cierto que los araucanos practicaron la poligamia, la primera mujer era considerada la verdadera dueña del hogar. El hijo primogénito de esta mujer era quien gozaba de todos los derechos”. (Texto escolar, Cheix, 1992: 36)

“Las mujeres solían participar en mayor número en los asientos de trabajo, ya que eran ellas las que prestaban servicios domésticos, donde jugaron un importante papel en la generación de una cultura mestiza, ya que en su rol de “nanas” transmitían muchas de sus costumbres y parte de su idioma a los hijos de los encomenderos”. (Texto escolar, Donoso, 2006: 70)

Como hemos visto, la presencia femenina al interior de los textos escolares, se realiza bajo ciertas áreas que cumplen con el estereotipo asignado a la labor femenina, es decir, se mencionan en el “matrimonio”, como “dueñas de hogar”, “recolectoras”, “nanas”. Por tanto lo que se presenta en el texto escolar pareciera ser más grave que la omisión, de la mujer en la historia, ya que en estos 20 años lo que se hace, es reafirmar ciertos patrones de conductas asociados a la imagen femenina.

“Las figuras femeninas que aparecen en los libros de texto suelen adoptar trabajos, roles y actitudes muy estereotipados, tipificados como femeninos (lo doméstico, el cuidado, la maternidad etc., y figuras pasivas, dependientes, calladas), en contraposición a las figuras masculinas (con un

abanico más grande de representaciones, en actitudes activas, dinámicas, creadoras” (Monasterio, s/a: 108)

Mientras en situaciones que no podrían no estar presentes como es el caso del mestizaje, el texto escolar lo presenta de la siguiente manera. Este proceso es definido en un texto escolar de 2° medio correspondiente a la editorial Mare Nostrum:

“Este mestizaje, en algunos casos fue vivido como imposición violenta, aceptación voluntaria o tenaz resistencia, siempre produjo un impacto en los protagonistas, que dejaron de ser españoles e indígenas, conformando una nueva identidad” (Texto escolar, Almeyda, 2002: 53)

Dentro del enunciado anterior, que es parte de la tercera unidad del texto de Historia y Ciencias Sociales de segundo medio, al parecer se debe inferir que la mujer es un pilar fundamental dentro de este proceso definido como mestizaje. No obstante, este concepto será abordado en profundidad en el próximo capítulo.

Mujer indígena herramienta económica y sexual.

La integración de la mujer en el análisis de la conquista de América, abriría temas que al parecer el Estado no está dispuesto abordar al interior de los textos escolares, y menos dentro de las salas de clases, ya que el ingreso del análisis de género expandiría el espectro histórico a temas como: vejaciones sexuales, religión, concubinato, amancebamiento, etc.

Un ejemplo de estas situaciones ha sido profundamente desarrollado, en libros de historia analizados desde el género, manifestando lo sesgada que se encuentra la información que poseen los libros de texto, de un hito histórico tan importante como fue la conquista de América.

“Para muchas mujeres indígenas, el robo de sus tierras y de sus cuerpos era un doble yugo que les había sido colocado durante el deshumanizador proceso de la colonización española”. (Silverblatt 1990: 59)

Según Guamán Poma, los curas eran los más viciosos perpetradores de la deshumanización de la mujer.

“Con el pretexto de enseñar el catecismo o conferir penitencia a las mujeres, los curas las obligaban a servir como trabajadoras, amantes o prostitutas. Esta situación destruyó la conformación de la vida social indígena, donde además se presenta la manipulación de los conquistadores en la explotación de la mujer en su trabajo y en su sexualidad”. (Poma en Silverblatt 1990: 60)

La descripción que rescata Silverblatt (1990) de Poma, nos acerca a evidenciar cual era el rol de la mujer, dentro del choque de culturas que se estaba desarrollando, sin embargo, en los textos escolares la descripción señala la partición femenina en función del establecimiento de “lazos” entre el hombre español y la mujer indígena, situación que prepondera en la construcción de esta “nueva cultura”.

“Ciertamente las mujeres jugaron un papel preponderante en la forjación de esta nueva cultura, por dos razones fundamentales: los conquistadores que arribaron al territorio americano fueron principalmente hombres, lo que propulsó el establecimiento de lazos con las mujeres indígenas” (Texto escolar, Donoso, 2006: 81)

Dentro de esta aseveración no se menciona, si es que esta nueva cultura, que se forja a partir del “establecimiento de lazos”, responderá a un orden patriarcal, el cual es descrito por Stern, (s/a) como una forma de organización donde los hombres consideran como una propiedad sexual a las esposas, las amantes, las dependientes femeninas y las mujeres vulnerables o desprotegidas.

Desde la llegada de los españoles a nuestro territorio se produjeron múltiples uniones con los grupos indígenas locales, situación que va a persistir durante toda la época colonial. (Texto escolar, Müeller, J. 2009: 75)

Los europeos sin compañía femenina, tomaron mujeres indígenas, casi todas de las tribus sometidas. De aquí provinieron los mestizos. (Texto escolar, Vial, 1990: 81)

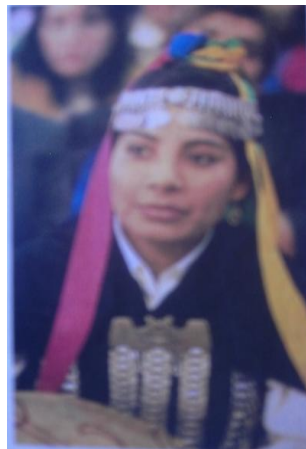
Imágenes de la mujer Indígena



Mujeres Mapuches Sin referencia. (Texto escolar, Vial, 1990: 31)



Vestimenta y ornamentos de plata araucanos. (Texto escolar, Vial, 1990: 29)



La platería mapuche, considerada una artesanía tradicional, tiene su origen en esta vida de frontera con lo que se hizo habitual el intercambio de bienes y monedas entre españoles y mapuches (Texto escolar, Donoso, 2006: 78)

Como se evidencia en cada una de estas citas extraídas de los textos escolares, se representa la relación del hombre español con la mujer indígena, como “uniones”, “tomas”, “establecimiento de lazos”, lo que Silverblatt (1990) denomina “explotación laboral y sexual”. Bajo esta lógica expresada por los textos de estudio, no sólo se omite una flagelación hacia la mujer, sino peor aún se disfrazaba.

Por otra parte, pero sin perder vínculo con el análisis anterior, los textos escolares configuran, o mejor dicho, reafirman ciertas estructuras respecto a la imagen femenina, y lo hacen a partir del relato de un “otro” que posee una imagen sobrecargada de juicios, que finalmente se constituye como un estereotipo denominado indígena.

Es a partir de esta consideración que se han resaltado las siguientes citas, ya que, en ellas se encuentra la presencia femenina a partir de ciertos roles, que fueron destacados por el Estado, intentando otorgar cierta participación de la mujer en el desarrollo económico:

“Alacalufes Cada familia poseía una canoa. Este indispensable elemento, que era construido por el hombre, sin embargo, pertenecía a la mujer: ella se encargaba de comandar la embarcación y cuidar el fuego que permanentemente ardía en su interior”. (Texto escolar, Cheix, 1992: 38)

“El hombre presidía la nave [...] utilizaba como armas las flechas y las ondas para cazar aves y lobos marinos. La mujer remaba en la parte posterior de la embarcación”. (Texto escolar, Cheix, 1992: 38)

“Los Onas fueron nómades; sin embargo, no se dedicaron a la navegación (...) la mujer no era importante, pues ciertamente el rol del sexo femenino decrecía en una cultura de cazadores”. (Texto escolar, Cheix, 1992: 39)



La cultura ona o selknam habitaba lo que hoy conocemos como la zona austral de Chile. Entre sus rasgos culturales destaca la condición de cazadores recolectores marinos. Col. Museo Histórico. (Texto escolar, Almeyda, 2002: 35)

“Estaban compuestos por onas o selk’nam y los tehuelches o aónikenk. Estos grupos se dedicaban a la caza del guanaco (...) usando arco y flecha y lanzas. Los varones cazaban y las mujeres se dedicaban a otras actividades, como el cuidado de los niños y la preparación de los alimentos”. (Azúa, 2000: 40).



Los Selknam, así como los Aónikenk se caracterizaron por el uso de abrigos de piel de guanaco (Texto escolar, Müeller, J. 2009: 36).

En cada una de las descripciones se levanta un soporte más, que naturalizara la imagen de la mujer en actividades como: “comandar”, “cuidar el fuego”, “remar”, “la mujer no es importante en una cultura de cazadores”, “cuidados de niños y preparación de alimentos”. Dentro de las tres primeras caracterizaciones (“comandar”, “cuidar” y “remar”) se asigna a la mujer una labor que es funcional para el desempeño masculino, en su ejercicio económico, es decir, cuando se lee las citas se evidencia que los autores no hacen mención a un desempeño económico donde ambos (mujer y hombre) cumplen una labor fundamental para su subsistencia, sino más bien, lo que resaltan es que el hombre desempeña una función, ante lo cual, la mujer debe realizar una labor que el hombre no realiza. Por consiguiente, la falta de importancia que la mujer posee según el texto escolar ante una cultura de cazadores, resulta ser una caracterización que resalta el uso de la fuerza asociada al hombre, sobre una imagen observadora, que esta ligada a la recolección y por descarte a la mujer. Mientras que la última caracterización, se encuentra asociada a un estereotipo domestico, donde se entiende lo femenino en función de su actividad, en consecuencia, se vincula con su parte biológica (sexo) a su construcción cultural (género).

Esta imagen femenina al interior del texto escolar quedaría expresada, a través de la ausencia de actividades, por esta razón, la imagen que se construye de la mujer en el contenido, se cimentaría bajo el criterio que es un libro el que señala ese estereotipo.

Capítulo 5.- Clasificación del Indígena los conceptos para el “otro”.

La razón de la Raza, y del racismo.

1.- Raza.

Según Stolcke (1990) este concepto es anterior al siglo XIX y tendría su aparición como tal desde el siglo XIII, etimológicamente el significado de esta palabra dependería del espacio político-geográfico en que era utilizado. Es así como en Francia “*race*” designa la pertenencia y descendencia de una familia, en el sentido de estirpe noble.

“Raza representaba, así, tanto la sucesión de generaciones, de raza en raza, como todos los representantes de una generación. Por este término se establece una relación íntima entre nobleza y calidad” (Stolcke, 1990: 34)

Aunque la definición de raza data del siglo XIII, la consideración geográfica, política y cultural, corresponde más bien a la relación que los griegos poseían de los extranjeros más cercanos. Como ejemplo se presenta el orgullo que los helenos poseían de ser quienes eran, en contraste con los “*otros*”.

Tales el filósofo dijo:

“Estoy agradecido a la fortuna por tres motivos: En primer lugar, porque nací ser humano y no animal, en segundo varón y no mujer, y, en tercero, griego y no bárbaro”. (Tales de Mileto en Querol, 2008:20)

Pero la penetración del concepto de raza al castellano, se presenta bajo una concepción biológica, la cual hace referencia a una alteración negativa de la especie, donde sus víctimas son moros y judíos. Esto entorno a la necesidad de justificar la discriminación y persecución de comunidades no cristianas. (Stolcke, 1990)

La persecución de los no cristianos, aun de los conversos tuvo como eslogan la limpieza de sangre, la cual se entendía como la calidad de no tener mezcla ni raza de moros, judíos, herejes, ni penitenciados. Bajo esta lógica la fe cristiana no está ligada a la sumisión doctrinal, sino más bien es un derecho heredado por la sangre. (Stolcke, 1990)

Estas serán las concepciones que los conquistadores exportaran hacia la “descubierta América”, en este sentido resultaría imposible la integración de estos seres “descubiertos” por Europa. Aunque existiera esta barrera racial proveniente desde la metrópolis, serían las ansias de poder manifestadas en abusos sexuales, las que darían inicio al derrumbe de esta consideración.

“La Corona la que se encargaría de otorgar la limpieza de sangre a los indígenas, salvo los casos que se negaran a ser evangelizados”
(Méchoulan en Stolcke, 1990: 37)

Es así como el concepto de raza tomara fuerza primero en la relación de españoles e indígenas y luego entre chilenos (criollos) e indígenas, donde son siempre los segundos quienes se encuentran supeditados a la superioridad de los primeros.

Sin embargo esta situación se ve reformulada, bajo la necesidad de establecer un pasado heroico en común, que establezca nexos con la construcción del Estado-Nación, el cual se presenta en los textos escolares de 3° medio entregados por el Estado desde 1990 y 1991, (cabe señalar que está edición corresponde a la proveniente desde la dictadura militar) bajo la tesis que asume la calidad de mestizo del chileno,

*“El principal de ellos, el **araucano**, y también otros en menor escala, mezclaron su sangre con la española, y el producto de esta fusión, el **mestizo**, fue y continúa siendo hoy la base de la nacionalidad chilena”.*

(Texto escolar, Vial, 1990: 17)

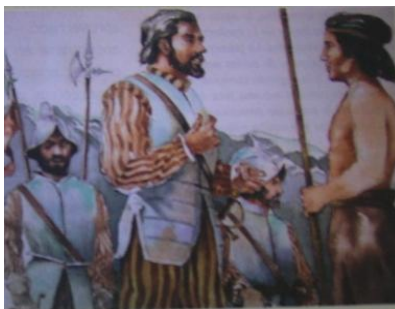


Ilustración de conquistador e indígenas siglo XVI (Texto escolar, Müeller, J. 2009: 47)

Más aún, la presencia del orgullo de ciertas características corresponde a una exaltación, que caricaturiza una representación realizada desde el inicio por los conquistadores.

Los araucanos – y en particular los mapuches- no sólo mostraron una superior capacidad física y moral para la guerra – vigor, resistencia, agilidad, agresividad, coraje, tenacidad, paciencia- sino igualmente notables dotes estratégicas. [...]Mientras otros indios americanos desfallecían de temor ante el caballo y las armas de fuego del español, los de Arauco adoptaron inmediatamente estos progresos bélicos, con mucha eficacia. No terminaría el siglo XVI sin que fuesen diestro jinetes, y poseyeran y manejaran aquellas armas, cañones inclusive. (Texto escolar, Vial, 1990: 32)



Alonso de Ovalle, en su *Histórica relación del reino de Chile 1646* nos muestra el martirio de los jesuitas que cruzaron la frontera intentando una conquista pacífica de los mapuches. (Texto escolar, Müller, J. 2009: 72)

A pesar de la exaltación del indígena mencionada por Vial (1990), el autor finalmente resalta que la superioridad del indígena se debe esencialmente a la mayor cantidad de araucanos, condición que es preponderante en la estrategia utilizada por estos aborígenes.

[...] el uso del terror psicológico; el aprovechamiento del terreno; y el ataque en oleadas o grupos sucesivos, es decir, el empleo inmejorable de

su única superioridad indiscutible sobre el español: la numérica. (Texto escolar, Vial, 1990: 32)

Esta apreciación final se entiende como la justificación que los españoles poseen, de sus constantes derrotas a manos de estos indígenas, por otra parte, la intención con la cual Vial (1990) la presenta corresponde más bien, a poner en un mismo pedestal tanto a los indígenas como a los españoles, considerando que la constitución del chileno y chilena, corresponde a el mestizaje.

Respecto a la categoría de raza, en el interior de texto de estudio se encuentra de la siguiente forma expresada la actividad,

2.- ¿Cuáles fueron los pueblos aborígenes que se mezclaron con los españoles? ¿Cuál es el pueblo más significativo desde el punto de vista del mestizaje? ¿Por qué?

9.- Diagrama la organización social de los mapuches. (Vial, 1990: 33)

Estas preguntas buscan resaltar, las condiciones “raciales” que según el autor conformarían al grupo de mayor trascendencia, bajo la lógica en la cual se plantea este tipo de actividad, se entiende que por medio de ellas Vial (1990) quiere concretar un objetivo particular, el cual es reafirmar las características narrativas que a él le parecen más importantes. Cabe mencionar que el contenido de este texto entregado en 1990 y 1991 por el Ministerio de Educación de forma gratuita, tuvo una nueva edición en el año 1994, la

cual era privada, no obstante se pudo evidenciar que en su interior no existía ninguna modificación con excepción de su portada y el tipo de papel.

2.- Racismo

Lograr una definición de racismo que conciba un espectro más amplio que la simple distinción del color de la piel resulta primordial a la hora de analizar los textos escolares, es por esta razón que consideraremos como base los análisis realizados por Foucault (1992) los cuales serán complementados por los aportes de Van Dijk (2003). Por tanto resulta fundamental exponer la hipótesis central de Foucault (1992), en la cual plantea la relación de poder como articulador del racismo.

“En primer lugar, es el modo en que, en el ámbito de la vida que el poder tomó bajo su gestión, se introduce una ruptura, la ruptura que se da entre lo que debe vivir y lo que debe morir” (Foucault, 1992: 264)

A partir de esta afirmación Foucault (1992), manifiesta la relación del racismo desde su concepción biológica, donde se construyen pensamientos que determinan a unas razas como buenas y otras como inferiores, este desequilibrio entre los grupos que conforman la población, se debe a que quienes realizan los juicios ostenta un poder denominado como Biopoder²⁷, el cual les permitiría prescindir de las vidas de quienes son considerados inferiores.

²⁷ El surgimiento del Biopoder se manifiesta el S. XIX con el control de la sexualidad, y se posiciona entre el control del cuerpo y la población. Donde es un poder que no sólo toma a cargo el cuerpo y la vida; constituyendo dos polos: uno en el cuerpo y otro en dirección de la población. (Foucault, 1992: 261-262).

“La segunda es permitir establecer una relación positiva del tipo siguiente: cuanto más mates, hagas morir, dejes morir²⁸, tanto más por eso mismo vivirás” (Foucault, 1992: 264)

Según Van Dijk (2003) el racismo no consiste únicamente en la aceptación o construcción de ideologías que erigen a un grupo en la supremacía racial, ni tampoco en la ejecución de actos discriminatorios como la agresión evidente o flagrante, que parafraseando a Foucault podría ser interpretado como el causar la muerte, que son modalidades de racismo entendidas en la actualidad durante una conversación informal, en los medios de comunicación o en la mayor parte de las ciencias sociales.

“El racismo también comprende las opiniones, actitudes e ideologías cotidianas, mundanas y negativas, y los actos aparentemente sutiles y otras condiciones discriminatorias contra las minorías, es decir, todos los actos y concepciones sociales, procesos, estructuras o instituciones que directamente o indirectamente contribuyen al predominio de [un sector] y la subordinación de las minorías [que en algunos casos no los son]. (Van Dijk, 2003: 24)

Bajo el análisis realizado por Foucault (1992) donde posiciona a la capacidad de matar de un grupo sobre otro, como el ejercicio básico en lo que respecta al racismo. Por

²⁸ Cuando Foucault habla de matar no piensa simplemente en el asesinato directo, sino en todo lo que pueda ser también muerte indirecta: el hecho de exponer a la muerte o de multiplicar para algunos el riesgo de muerte, o más simplemente la muerte política, la expulsión. (Foucault, 1992: 266).

otro lado, se encuentran las aportaciones realizados por Van Dijk (2003) respecto a éste mismo tema, donde plantea que el racismo también se encontraría en la cotidianidad.

Tomando estos dos conceptos “matar” y “cotidianidad”, es posible establecer un nexo entre ambos, ya que la muerte de estas minorías se presentaría no como la pérdida de su vida en un plano biológico u orgánico, sino más bien en un plano interno, es decir en la concepción de sí. El desprecio hacia las minorías como las indígenas o mestizas como un ejercicio de la cotidianidad, causaría la muerte mediante el rechazo o desprecio. Situación que se manifiesta en Argentina con la conquista del desierto, y en Chile con la pacificación del sur o Araucanía. Aunque dentro de la cotidianidad nacional, esta muerte esta mayormente ligada con la idea de considerarse como chileno más ligado a lo español, ya que lo mestizo e indígena corresponde a “otros”.

El racismo en efecto, permitirá establecer una relación entre mi vida y la muerte del “otro” que no es de tipo guerrero, sino de tipo biológico. Esto permitiría decir:

“Cuanto las especies inferiores mas tiendan a desaparecer, cuantos más individuos anormales sean eliminados, menos degenerados habrá en la especie, y más yo- como individuo, como especie- viviré, seré fuerte y vigoroso y podré proliferar”. (Foucault, 1992: 265)

Ahora, la representación de racismo que aparece en los textos escolares no es un llamado a matar a los indígenas, sino más bien corresponde a una clasificación, que tiende a eliminarlos a través de la descripción realizada por los autores, que los posicionan bajo

categorías que aluden a ellos como, “primitivos” posición que no quiere ser ostentada por los lectores de estos textos escolares.



Alacalufes Caza de lobos marinos entre los roqueríos (grabado de Eduardo Amstrong) (Texto escolar, Cheix, 1992: 38)

*[...] Apenas es imaginable mayor atraso material y mental que el de los fueguinos, especialmente de **yaganes y alacalufes**. Eran pequeños y de facciones toscas. Tenían los miembros deformados por la constante y necesaria adaptación a la barca. Iban semidesnudos y untados con grasa, para el frío. Esto, la permanente inmersión en agua helada, y la exposición a la furia de los elementos les daban el aspecto miserable que anotaban todos los viajeros. (Texto escolar, Vial, 1990: 26)*



Indios Patagones en el S. XIX (Texto escolar, Vial, 1990: 27)

Asimismo se expresan del indígena en las posteriores publicaciones de los textos escolares de 3° de educación media, que serán entregadas en los años 1992 hasta 1994, pero esta vez los “atributos” son asignados a los indígenas de la zona norte y sur, denominados como “Changos” y “Onas”, aún cuando las descripciones acompañadas de juicios de valor, van desapareciendo, es posible encontrar algunas.



Changos (Texto escolar, Cheix, 1992: 36)

“Vivian en tribus pequeñas y en un nivel de bastante miseria. Sus bandas no alcanzaban una docena de familias”. (Texto escolar, Cheix, 1992: 34)

Los Onas fueron nómades; sin embargo, no se dedicaron a la navegación (...) fueron el pueblo menos evolucionado del país y entre ellos tuvieron lugar violentas luchas (Texto escolar, Cheix, 1992: 39)

Si bien la primera cita extraída del texto escolar de Vial (1990), pareciera ser más elocuente, por la cantidad de juicios que realiza de los indígenas del extremo sur, “atraso material y mental”, la consideración de un “estado de miseria”, por parte de los Changos y “menos evolucionado” en los Onas, da a entender que estos también poseen un atraso

material, lo cual esta completamente ligado a sus facultades cognitivas, entendidas desde una concepción occidental. En este sentido los saberes que pueden poseer los indígenas, no corresponderían a la razón occidental, situación por la cual serían desechados y considerados como “miserables”, “menos evolucionados”, o “atrasados material y mentalmente”.

Al evidenciar que textos escolares posean semejantes clasificaciones de los pueblos originarios da a entender la posición que se tiene del “otro” en la primera parte de los gobiernos de la concertación corresponde a una continuación de la dictadura, no obstante, como se presenta en las posteriores publicaciones, la imagen del indígena persiste, destacando su calidad de “otro”.

No obstante, cómo se presenta en las actividades estas caracterizaciones que exalten una visión racista de las culturas originarias

4.-Caracteriza a los pueblos fueguinos. ¿Qué aportes a su conocimiento introdujo el antropólogo alemán Martín Gusinde? (Vial, 1990: 33)

Para el caso de Vial (1990), la pregunta cae en una contradicción, ya que, la caracterización que los estudiantes podrán realizar responde sólo a una caracterización que habla de lo atrasados que se encontraban estas culturas, sin embargo, el autor supone que resaltando en paralelo las aportaciones de *Gusinde* se podría alcanzar una visión más amplia.

Mientras en el caso particular de Cheix (1992) resulta sorprendente, como es que al interior de la unidad que el denomina “Desarrollo Cultural de América Precolombina” aborda desde las migraciones que explicarían el poblamiento americano, la civilización maya, el imperio azteca e inca, y para finalizar, Chile prehispanico. Sin embargo, en el momento de plantear las actividades sólo aborda desde el poblamiento americano hasta el imperio inca. Ante esta omisión podría entenderse que el autor considera que el aporte de estas culturas resulta insuficiente para ser trabajado, ni siquiera como un anecdotario.

3.- Razón.

La no pertenencia de los indios al cristianismo no era suficiente para justificar su extinción- porque era posible convertirlos- ni la brutalidad de los conquistadores- desde el momento en que había tenido lugar la conversión-, muchos pensadores y “sabios” se dedicaron a buscar los fundamentos del derecho a disponer de la vida y la muerte de los autóctonos que se habían arrogado los dominadores. La mayoría de los pueblos han tenido, ciertamente, a considerarse elegidos por sus dioses y más humanos que sus vecinos, y han utilizado esta elección para justificar sus rapiñas. Por tanto, en la actitud europea se podría ver simplemente una creencia tradicional. (Bessis, 2002)

Pero en esta época el discurso europeo emprendió un camino singular, y comenzó a producir una ideología de la dominación fundamentada en la “Razón”

“se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre

conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros” (Quijano, 2000: 1).

Esto debido al decaimiento del argumento que ponía al Dios monoteísta como estandarte de todas las flagelaciones ejercidas en su nombre.

Es así como ingresa la concepción de pureza de sangre y con ella la superioridad del conquistador, el defensor de esta hipótesis es Juan Sepúlveda, quien paradójicamente es un eclesiástico, éste plantea de la siguiente manera su argumento:

“Siempre será justo y conforme al derecho natural que estas gentes (las naciones bárbaras e inhumanas) estén sometidas al imperio de príncipes y naciones más cultas y humanas [...], y si rechazan este imperio, podemos imponérselo por medio de las armas, y esta guerra será justa, tal como lo declara el derecho natural [...]. En conclusión: es justo normal y conforme a la ley que hombres probos, inteligentes, virtuosos y humanos dominen a todos aquellos que no tienen estas virtudes [...]. Porque esta escrito en el libro de los proverbios, el tonto servirá al sabio”. (Ruggero en Bessis, 2002: 29)

Es tan potente el convencimiento de la superioridad por parte de los conquistadores, que aún el denominado defensor de los indígenas Bartolomé de la Casas formula argumentos que reconocen la inferioridad de los indígenas:

“No hay naciones en el mundo, por más rústicas, incultas, salvajes, bárbaras, groseras, crueles e incluso estúpidas que sean, que no puedan ser convencidas, conducidas y encaminadas en el orden y en la civilización [...] con el empleo de habilidades y aptitudes. Así, todos al principio necesitamos ser guiados y ayudados por otros que han nacido antes que nosotros, de forma tal que, cuando encontramos en el mundo poblaciones tan salvajes, son como la tierra inculta, que produce fácilmente malas hierbas y ortigas, pero guarda tanta virtud natural que si, se la trabaja y se la cuida, da frutos comestibles sano y útiles”. (Ruggero en Bessis 2002: 30)

Estos argumentos corresponden al inicio de los sustentos racionales de la supremacía que construye occidente, ya que a partir del siglo XIX, éstos corresponderán a un entramado más complejo respaldado por la antropología física, la cual construye una teorización científica respecto a la supremacía blanca, específicamente la europea.

“Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales” (Quijano, 2000: 2)

Los llamados caucásicos o arios, racial y culturalmente superiores pasaron a ser desde entonces los jefes de una humanidad, compuesta por un conjunto de grupos jerarquizados en función de la distancia que los separaba de la raza elegida.

Renan describió de una manera brillante los avances científicos de su tiempo:

“La naturaleza creó una raza de obreros, la raza china, que tiene una maravillosa destreza manual sin casi ningún sentimiento del honor [...]; una raza de trabajadores de la tierra, la negra [...]; una raza de jefes y soldados, la raza europea. (Renan en Bessis, 2002: 45)

“La conquista de un país de raza inferior por parte de una raza superior que se establece en él para gobernarle no tiene nada de extraño [...] Así como deben ser criticadas las conquistas entre razas iguales, la regeneración de las razas inferiores o bastardas por parte de las razas está, en cambio, dentro del orden providencial de la humanidad” (Renan en Ribeiro, 1992: 49)

Por tanto, serían los textos escolares quienes inicialmente cargarían con este tipo de razón hacia las aulas, las cuales posteriormente serían transmitidas a los estudiantes quienes cimentarían una forma de concebir la historia como una estructura de realidad, que es constantemente reproducida tanto en el discurso como en la acción cotidiana.

Esta situación se refleja de la siguiente forma en un texto escolar:

[...] La identidad latinoamericana, de la cual formamos parte, tiene sus raíces más profundas en la historia y cultura de las grandes civilizaciones precolombinas. (Texto escolar, Almeyda, 2001:18)

*Título: “El mestizaje, resultado del encuentro de dos culturas”
(Texto escolar, Donoso, 2006: 80)*

“Desde la llegada de los españoles a nuestro territorio se inició un fenómeno de unión con los grupos indígenas de la zona situación que se mantuvo toda la época colonial. Si bien es cierto que la Corona española intento prohibir que los españoles tuvieran hijos con los naturales no pudieron evitar esta situación; por el contrario, con el tiempo muchos españoles reconocieron a sus hijos y velaron por su bienestar”. (Texto escolar, Donoso, 2006: 80)

Pero esta descripción presentada por el texto escolar, manifiesta con exactitud, la posición de la razón impuesta desde occidente a los habitantes originarios de las Américas, sin embargo los textos escolares también se encuentran cargados de descripciones que posicionan las acciones de los indígenas bajo lógicas que corresponden a características occidentales, dicho de otro modo, lo que se describe del indígena en los textos escolares es sólo lo que el observador puede apreciar a través de su lenguaje. Por lo que la reducción o exacerbación de las conductas realizadas por los nativos, corresponde a la carga de razón, que el observador posee.

En este sentido se presentan caracterizaciones al interior del texto escolar del 1992 hasta 1994 como:

“La estatura de los alacalufes era más bien baja. Con sus pequeños cuerpos y con elementos modestos, se acomodaron al medio y lograron preservarse gracias a una alimentación fundamentalmente marítima. (...) Cada familia poseía una canoa. Este indispensable elemento, que era construido por el hombre, sin embargo, pertenecía a la mujer” (Texto escolar, Cheix, 1992: 38)

Las apreciaciones que resaltan de ésta cita, son: estatura (pequeños cuerpos), condiciones materiales (elementos modestos), capacidad de adaptación (se acomodaron al medio) propiedad (construido por el hombre, sin embargo, pertenecía a la mujer). Las cuales ayudan a entender desde occidente la forma de vida de los aborígenes. Estas apreciaciones son las que representan los aspectos que a los conquistadores españoles y los posteriores chilenos valorarían a la hora de observar a otro.

Por tanto, cómo se podría dar certeza respecto a la intencionalidad del contenido que el texto escolar posee, en otras palabras, que estereotipo pretende inculcar este dispositivo curricular en las y los estudiantes, se encuentra está intención, sólo en el contenido que estos textos escolares poseen. Pues bien serian las actividades quienes entregarían certeza de cuál es el objetivo que los libros de texto buscan entregar.

Es así, como a cada una de las citas extraídas de los textos escolares se encuentra asociada una actividad, en este sentido, Almeyda (2001), luego de manifestar nuestra procedencia (“raíces”) en las grandes civilizaciones plantea el siguiente ejercicio:

“Completa en tu cuaderno los siguientes enunciados:

Las principales civilizaciones precolombinas y sus características eran.” (Almeyda, 2001: 19).

Esta actividad resulta consecuente con el enunciado, es decir, considerando que la aseveración que posee el contenido en (Almeyda, 2001:18) esta dirigido a resaltar un tipo de razón que habla de un vínculo en nuestras raíces con grandes civilizaciones.

La cita que continua corresponde al texto escolar de la editorial Santillana, del cual una de sus autoras es M^a. Loreto Donoso (2006). Dentro de la descripción que se hace al interior del texto del contenido mestizaje, se enuncian dos ideas que buscan establecerse como un razón en sus lectores, la primera señala que el mestizaje es producto de un encuentro de culturas, desmarcando el conflicto que esta situación conlleva, mientras que la segunda aseveración tiene relación con denominar unión la relación que se estableció entre los indígenas y los españoles a su llegada.

Ante esta forma de construir el contenido por parte del texto escolar, se manifiesta la siguiente actividad:

¿Cómo trabajar un tema usando testimonios?

Vamos a presentar un modelo de trabajo que usa los testimonios como fuente histórica para investigar sobre un tema determinado. Para nuestro ejemplo nos hemos propuesto el siguiente tema: “La incorporación de los indígenas chilenos a la sociedad nacional ¿problemas y posibilidades? (Texto escolar, Donoso, 2006: 82)

La propuesta de actividad –es la única, para el contenido– que se presenta resulta bastante atractiva e innovadora en comparación con el resto de los textos, pero, existe una disociación entre la forma de abordar el contenido y la actividad, ya que, no existe cita alguna al interior del texto que hable de la percepción que se tuvo del mestizaje por parte de sus afectadas.

Etnia, etnicidad dónde se encuentra la diferencia.

Etnia deriva de la palabra “etnos” que del griego antiguo se define como describir. De modo similar en la literatura occidental el término etnos, se emplea sólo para los grupos de personas comparativamente pequeños en relación numérica y espacial. En este sentido la sentencia étnica según Bromley (1986), se emplea sólo en agrupaciones pre-nacionales.

Del mismo modo Martínez (2001) define etnia desde su contexto histórico, por tanto, lo sitúa al igual que Bromley (1986) proveniente del griego. Sin embargo Martínez sostiene que posteriormente fue latinizado, para designar al mundo no cristiano, donde serían los colonizadores quienes entregarían un uso conceptual casi determinante, ya que a través de etnia se referirían a los pueblos colonizados.

Continuando con la idea anterior según Bromley (1986) las comunidades étnicas, pertenecen a aquellos grupos de personas donde la autoconciencia interviene en calidad de componente indispensable: sin autoconciencia no existe comunidad étnica. En este sentido la autoconciencia étnica²⁹ (nacional) suele notar ante todo, que ella fija la filiación de la gente a cierta etnia. Por tanto la autoconciencia es la auto denominación que el “pueblo” hace de sí.

Considerando la definición entregada por Bromley (1986) un grupo étnico estaría definido desde la autoconciencia, situación que mencionada en los textos escolares resulta paradójica considerando, que las características que describen a los distintos grupos de indígenas, responde más bien a una caracterización realizada por un observador, el cual sitúa a estos grupos de mujeres y hombres dentro de una abstracción denominada etnia.

Por tanto, la presencia en los textos escolares de 2° medio correspondiente a la editorial Mare Nostrum define etnia de la siguiente forma:

Etnia: conjunto lingüístico, cultural y territorial de cierto tamaño, aplicándose generalmente el término tribu a grupos de menor dimensión.

(Texto escolar, Almeyda, 2001:39)

Como se aprecia al interior de esta definición no se hace mención de la autoconciencia que el grupo étnico debe poseer de sí, sin embargo se resaltan las características que pueden ser observadas desde fuera.

²⁹ Bromley asevera que etnos es una palabra polisemántica, por lo que en ella se encierra, el significado de pueblo, nación, nacionalidad etc.

Asimismo Cámara (1986) agregaría un nuevo concepto que definiría la acción de autoconciencia como etnicidad, es decir, en el ejercicio donde el sujeto se reconoce, también reconoce a los demás, por lo que esta concepción estaría más bien ligada a un sentido de identidad construida desde la conciencia de sí y de la negación del otro.

“La etnicidad constituye todo un proceso de concientización respecto al qué es y cómo es uno mismo, y qué son y cómo son los demás. La etnicidad es la base o fundamento en la identidad de un grupo y en lo central, cordal o íntimo de un individuo, y por lo cual se protegen contra los otros, diferentes de ellos, y se responsabilizan de sus acciones y conductas”
(Cámara, 1986: 599)

En este sentido, la concepción de etnia estaría ligada más bien a la definición de un grupo de personas consientes de sus características, mientras que etnicidad señalaría el ejercicio por el cual, el individuo se hace partícipe de un grupo en particular, por tanto se identificaría con la forma de vida.

“Identificación es un proceso por el cual una persona se circunscribe. Identidad del yo a diferencia del no-yo. Lo que es aceptado e integrado en su voluntad, es decir, sujeto a su control inmediato y en consonancia con la integridad del resto del yo en el tiempo, es introyectado. La introyección incluye una nueva experiencia en el yo, identificándolo con éste. Lo que es intolerable o está fuera del control del yo se rechaza o elimina.” (Cámara, 1986: 597)

Por tanto, en la denominación de una etnia estaría implícito el ejercicio de etnicidad, ya que la descripción que se hace del otro, se realiza a partir de sí, y como fue mencionado en el capítulo anterior respecto a la razón, lo descrito corresponde a las consideraciones en las cuales la realidad es la que entiende el observador.

Es entonces el contenido que entregan los textos escolares de 2° de enseñanza media, el desarrollo de una concepción de etnia que se enmarca dentro de los límites de sí, es decir, los grupos denominados como etnias serán asignados como tal por su observador

*La sociedad colonial se consolidó como una **sociedad altamente jerarquizada** y con escasa movilidad social ordenada en **función del origen étnico**. (Texto escolar, Donoso, 2006: 80)*

*[...] así se empezó a desarrollar también una compleja red de relaciones entre el mundo mapuche y el mundo hispanocriollo y mestizo al norte del Biobío, basado en el **intercambio comercial, étnico y cultural**, dando origen al fenómeno denominado **vida fronteriza**³⁰. (Texto escolar, Donoso, 2006: 78)*

Esta mezcla visible, tan generalizada en la constitución étnica del continente, se manifiesta también en otros aspectos de la cultura: las formas políticas, la vida cotidiana, el arte y la religión también adquirieron huellas

³⁰ Las negritas corresponden a la autora.

de la mezcla de estas tradiciones enfrentadas, indígena y europea. (Texto escolar, Almeyda, 2001:50)

“La vida de los mestizos no fue fácil, su origen bicultural les dificultó su integración social, ya que no pertenecen a ningún grupo étnico en particular, en un momento en este tipo de pertenencia era altamente relevante”. (Texto escolar, Müller, J. 2009: 75)

En este sentido, todas las citas demuestran la ambigüedad de la concepción de etnia al interior del texto escolar, ya que mientras intentan designar al “otro” a través del concepto de etnia, lo que están haciendo es reconocerse a sí mismos, en función de la descripción de las características del otro, por tanto el ejercicio que realizaría el observador sería el de etnicidad, ya que todo lo que el texto escolar reconoce como etnia, corresponde a lo que no se es.

Esta situación se desarrolla de la siguiente forma en las actividades que preceden al contenido antes citado:

2.- Conocer la legislación y la realidad indígena actual.

El Estado reconoce que los indígenas de Chile son descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra fundamento principal de su existencia y cultura.

El Estado reconoce como principales etnias indígenas de Chile a: la Mapuche, Aimará, Rapa Nui o Pascuences, la de las comunidades Atacameñas Quechuas y Collas del norte del país las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagan de los canales australes. El Estado valora su existencia por ser parte de esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores.

Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación (Ley Indígena, Ley N° 19.253 art. 1° 1993) (Texto escolar, Donoso, 2006: 78)

a).- Analiza la ley siguiendo esta pauta:

Señala en qué regiones se localizan actualmente las etnias mencionadas en artículo. Utiliza la información de la Unidad 1.

Según el artículo 1 de la Ley Indígena, ¿por qué son importantes las etnias originarias para el país? (Texto escolar, Donoso, 2006: 78)

Reflexiona: ¿cuáles son los rasgos que caracterizan la identidad cultural de un grupo étnico? (Texto escolar, Almeyda, 2001:43)

Al referirse a las etnias que se entienden desde el Estado, se establece que quien esta realizando la actividad es parte de un autodenominado “nosotros”, por tanto a quien se esta mencionando es parte de los “otros”, y la importancia de estos “otros” sólo es definida por quien se ha encargado de construir el “nosotros”, que en este caso corresponde al Estado.

Dentro de esta lógica también se encuentra la actividad realizada en el texto de Almeyda (2001) de editorial Mare Nostrum, donde se pide a los estudiantes que caractericen los rasgos culturales, es decir, en esta actividad se parte del supuesto que existe algunas características que definirían ciertas culturas, lo cual las transformaría en grupos étnicos.

En síntesis, ambas actividades relegan el concepto de etnia a la interpretación que se obtiene de la observación y su posterior construcción discursiva, en tanto, en estas dos situaciones es el Estado quien de manera directa como es el caso de la ley, o por medio de la licitación como es el caso del texto escolar, el que se hace cargo de la construcción del indígena como parte de nuestro pasado, acción que se enmarcaría como base en la construcción de la nación. Por tanto el Estado-Nación reconocería su vínculo con estas denominadas etnias, sólo como una relación, que se estableció en el pasado, razón por la cual, las caracterizaciones y definiciones de etnia se adscriben a un indígena congelado en el tiempo y en el espacio, el cual ya no posee una relación activa con la historia de Chile y su conformación estatal.

EL Bárbaro.

El bárbaro [...] incluso si se le reconocen cualidades, no puede sino ser malvado. Debe estar lleno de arrogancia y ser inhumano porque no es el hombre del intercambio y de la naturaleza, sino el hombre de la historia, es el hombre del saqueo y del incendio, es el hombre de la dominación [de la resistencia a la dominación] (Foucault, 1992:204)

La concepción de bárbaro ingresa con gran fuerza en la educación chilena en el siglo XIX, bajo el discurso que el Argentino, Domingo Faustino Sarmiento reconoce como una relación dicotómica entre “Civilización y Barbarie”, -cabe mencionar que la relación territorial y cultural con el indígena en el país vecino es denominada como la conquista del desierto- es bajo el exilio que sufre en el gobierno de Rosas, que Sarmiento es recibido en Chile en 1840, donde inicia una influencia en el sistema educativo nacional.

Para definir Bárbaro, es necesario ahondar respecto a la etimología de la palabra, aquella se forja, en Grecia donde el término denomina simplemente al extranjero, es decir, el otro que no es griego. En consecuencia existen dos puntos que merecen destacarse en la concepción griega de lo bárbaro.

“En primer lugar que la diferencia no es cuestión de sangre, sino, en el fondo, de cultura; y que esta diferencia se daba ya dentro de la misma nación griega” (Fernández, 2003: 100)

Dentro del contexto anteriormente descrito, existirá alguna similitud entre bárbaro y salvaje. Para Lévi- Strauss el término salvaje, denomina al hombre de la selva, lo que evoca

de manera inherente un género de vida animal, en directa oposición a la cultura humana. De ahí que, tanto en el caso del *“salvaje como en el bárbaro se rehúsan a admitir el hecho mismo de la diversidad cultural; prefiere arrojar fuera de la cultura, hacia la naturaleza, a todo lo que no se conforma a la norma la cual se vive”* (Strauss, en Fernández, 2003: 106)

Sin embargo para Foucault (1992) salvaje y bárbaro se mueven en esferas distintas de existencia, ya que el primero puede ser entendido desde su interacción entre salvajes, bajo una situación de exterioridad con la civilización. Mientras el bárbaro sólo se entiende desde su enfrentamiento con la civilización, dicho de otra forma, el bárbaro se constituye en resistencia.

“No hay bárbaro sin una civilización que él trata de destruir y de la cual quiere apropiarse. [...] A diferencia del salvaje, el bárbaro no se apoya en un fondo de naturaleza del cual forma parte. El se recorta sobre un fondo de civilización, con el cual choca. El bárbaro no entra en la historia fundando sociedades: entra más bien penetrando, incendiando y destruyendo una civilización”. (Foucault, 1992: 203)

Considerando los análisis realizados por Strauss (2003) y Foucault (1992) respecto al salvaje, resulta evidente que ambos coinciden con la conexión natural que éste posee, por tanto, entender al indígena dentro de esta concepción no parece absurdo, sino más bien atingente, ya que, dentro de la descripción de indígenas que se realizan en los textos escolares existen tres tipos, que se caracterizan por ser: sometidos, salvajes y bárbaros. El primer grupo estaría considerado dentro de la encomienda, es decir, son los indígenas que

realizan el trabajo duro en el campo y en las minas para los colonizadores, y posteriormente criollos.

“Con los indios de paz tan reducidos en número, el problema de su “servicio” personal a los encomenderos perdió importancia. El trabajo libre y asalariado de los mestizos fue reemplazado al de los indígenas encomendados” (Texto escolar, Vial, 1990: 89)

En el caso del segundo grupo (salvajes) correspondería a los indígenas que se vinculan de manera esporádica con los colonizadores de manera, que su vínculo es comercial. Mientras que en la situación del bárbaro sería entendido como el indígena que inicio como un salvaje, pero que bajo la ambición del colonizador, reacciono por medio del ejercicio de la resistencia a ser parte de la encomienda, en otras palabras, ceder su tierra y fuerza de trabajo, de manera que la condición de bárbaro, es más bien una respuesta, por lo que su existencia estaría mediada en función de destruir a quien quiere aniquilarlo, hecho que terminaría desligando su conexión con la naturaleza, construyéndolo ahora desde su relación como otro, es decir, un extranjero en su tierra, y lo que es peor en su historia. De manera que, el indígena que pasa a ser considerado bárbaro, ha perdido su vínculo con la naturaleza, ya que ahora la encuentra en la lucha.

La descripción de estas etapas (sometidos, salvajes y bárbaros) según los textos escolares entregados por el Mineduc entre 1990 y 1994 se manifiestan prioritariamente en los Mapuches, grupo que es caracterizado por librar la más dura de las guerras a los conquistadores.

“La esclavitud fue muy negativa para la paz. Los mapuches reaccionaron ante ella con mayor fiereza todavía. Se cometieron, a su amparo, enormes abusos, como esclavizar indios inocentes, y aun niños; marcarlos a fuego; y “desgobernarlos” o sea; inutilizarles un pie para impedir que huyesen. Se formó un interés creado -el de los esclavistas- en que la guerra no concluyera nunca, pues les suministraba el pretexto necesario Al entrar en batalla, profería cuatro veces su aterrador grito de combate, cortado bruscamente aplicado con la mano a la boca. Torturaba con crueldad a su prisionero, antes de matarlo; a veces lo dejaba como esclavo. Muerto, le devoraba el corazón, para apropiarse del valor del difunto”. (Texto escolar, Vial, 1990: 33)

(...) La solución: matar a los araucanos que fuesen hechos prisioneros o reducirlos a la esclavitud. Dado que la segunda solución era económicamente más remunerativa y menos cruel que la primera, se optó por ella (Texto escolar, Cheix, 1990: 92)



Los mapuches se ganaron fama de excelentes guerreros (Texto escolar, Cheix, 1992: 37)

El comercio fue intenso en la frontera del Bío Bío y con el paso de los años surgió la clase de los comerciantes, quienes, en lugar de transar los artículos ya mencionados, proporcionaban bebidas embriagantes tales como vino y aguardiente a los mapuches, siempre proclives a las borracheras por cualquier motivo. (Texto escolar, Cheix, 1990: 96)

Los indígenas rebeldes –entonces como antes y después- se mostraron impermeables al cristianismo, quizás identificándolo con sus odiados enemigos blancos, quizás porque él les significaba abandonar la poligamia, sacrificio al cual los caciques no estaban dispuestos. (Texto escolar, Vial, 1990: 93)



Mapuches. Sin referencia (Texto escolar, Vial, 1990: 92)

Guerra estabilizada. (1655-1700)

Tras la muerte de el “mestizo Alejo” y de su sucesor indígena (...) la guerra se estabilizo en un empate inestable, una paz precaria e intranquila.

Las razones:

1.- la disminución numérica de los mapuches.

2.- La decadencia de su espíritu guerrero, por el mestizaje y el alcoholismo.

3.- El cambio de mentalidad en los dos bandos que luchaban. El español del XVII ha renunciado a conquistar Arauco; la guerra y la victoria ya no lo atraen caballerescamente, como en el siglo anterior; prefiere comerciar con los indígenas, a conquistarlos. El mapuche tampoco es el mismo de siglo XVI. Su guerra ha degenerado en “malon” o “maloca”: ataque sorpresivo para quemar, destruir, robar ganado y capturar cautivos. (Texto escolar, Vial, 1990: 94)

Cada una de estas citas, extraídas de los textos escolares resalta las características bélicas del indígena mapuche, estableciendo en él las etapas de salvaje, sometido y bárbaro

“La diferencia entre el bárbaro y el salvaje consiste en la relación con una civilización, por ende con una historia precedente. No hay bárbaro sin una historia anterior, que es la de la civilización que incendiará. Por otra parte, el bárbaro no es, como el salvaje vector de intercambio. [...] en

la relación que mantiene con el poder, a diferencia del salvaje, el bárbaro nunca cede su libertad”. (Foucault, 1992: 204)

Es así como se construye este antagonista que entrega la existencia al bárbaro, donde las características que lo determinan serán la guerra. Aun cuando estos enfrentamientos impliquen una construcción discursiva posterior que busca resaltar una imagen romántica de un guerrero. Esta caricatura sería exacerbada en el periodo republicano donde el araucano es tomado como el símbolo patriota de lucha contra el español.

“De los días de la independencia de Chile surge el estereotipo del indio araucano, valiente patriota, que derramó su sangre contra el español, defendiendo su suelo patrio” (Bengoa, s/a: 131)

Bajo este contexto que manifiesta a un indígena bárbaro y romántico patriota se formulan las siguientes actividades, al interior de los textos escolares.

“Algunos investigadores discuten el “espíritu guerrero de los araucanos”

“Desarrolla un planteamiento personal al respecto. Busca información adicional al texto, si lo consideras necesario”. (Texto escolar, Vial, 1990: 33)

Documento 1

“Los mapuches se constituyeron como una sociedad guerrera a partir de la irrupción de los españoles en su territorio. Eso quiere decir que el impacto de la guerra alteraría muchas de las relaciones sociales y políticas originarias. En lo político, la guerra trajo consigo una extrema centralización, con el consiguiente fortalecimiento del poder de los caciques. Por otra parte, a fin de contrarrestar las embestidas del enemigo, el mapuche aprendió a conocer su lógica de guerra. No sólo se apropió de las armas y de los conocimientos bélicos de los españoles, sino también de sus animales. De este modo, los mapuches pasaron a convertirse en un pueblo de avezados jinetes, identidad étnica adquirida que conservan hasta hoy”

Mines, Fernando. El discurso de la indignidad. La cuestión indígena en América Latina. Ediciones Abya-Yala. Colección 500 años n°53 Quito, Ecuador, Junio de 1992 adaptación.

Trabajemos.

Lee el documento 1 y responde:

- 1. ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que ves entre este y los otros pueblos indígenas que habitaron el territorio chileno?*
- 2. ¿qué costumbres mapuches permanecen hasta hoy en día? Busca en la prensa (diarios o revistas) alguna noticia en que se destaque alguna actividad mapuche y*

coméntala con tus compañeros. ¿crees que dicha actividad se ha mantenido en el tiempo o es diferente a las realizadas en el siglo XV? (Texto escolar, Müeller, J. 2009: 35)

En este sentido ambas actividades tienen como objetivo la mantención de un estereotipo, respecto al indígena que lo hace parte de un “nosotros” en tanto resalta sus cualidades guerreras. Sin embargo al interior del contenido se destaca también que cuando esta cualidad se ejerce hacia el “nosotros”, éste indígena pasa a ser parte de los “otros”, como el bárbaro.

Civilización.

“Sabe que nuestro patrimonio no debe reducirse a los haberes del indio, del gaucho y del español; que podemos aspirar a la plenitud de la cultura occidental, sin exclusión, y así fundar una patria.” (Releyendo a Sarmiento, por Jorge Luis Borges El mercurio Stgo. 9-11-1986 P. E 1)

“en la Civilización la pobreza brota de la misma abundancia” (Fernández, 2003:110)

La civilización, para Sarmiento, es la sociedad, de la ley, la inviolabilidad de la propiedad privada; las relaciones reguladas, que sobre la base del acuerdo deben reconocer la existencia de un bien común, dentro de las aspiraciones individuales. Es así como el representante de este estadio es el inmigrante europeo. Mientras para Fernández (2003) la civilización corresponde a una existencia humana realmente armoniosa, lo cual es un estadio de desarrollo objetivamente superior.

El vocablo surge desde la burguesía euro occidental, en pleno auge racionalista, comienza a trazar un balance de su saber, que va de las manos de los enciclopedistas franceses a las de hombres como Humboldt y Hegel.
(Fernández, 2003:112)

Sin embargo fue Fray Bartolomé de las Casas quien impulsa la idea de civilidad en América como un ejercicio al interior de la empresa de conquista. En esta faena se desarrolla una doctrina colonialista, que busca resaltar algunas características de los indígenas que son consideradas similares a la fe católica, es por la existencia de estas acciones observadas en los aborígenes que se le imponen cumplir tres condiciones a los españoles llegados a América:

“debían evangelizar a los infieles, puesto que su salvación dependía de la adopción del cristianismo; como hijos de Dios tenían el derecho de tomar su parte en los bienes comunes del universo creados por la Divina Providencia, pero ese derecho se limitaba a aquellos bienes ignorados o despreciados por los pueblos salvajes; los asistía como pueblos más evolucionados, el deber de conducir a los más atrasados hacia la civilización” (Ribeiro, 1992: 48)

La presencia de esta concepción al interior del texto escolar se hace presente en la descripción que se hace de la organización burocrática colonial. No obstante, lo que convoca a este concepto es analizar como el texto de estudio construye al indígena, a partir de la concepción de civilidad.

En este sentido según Cheix (1992)

“El comercio fue intenso en la frontera del Bío Bío y con el paso de los años surgió la clase de los comerciantes, quienes, en lugar de transar los artículos ya mencionados, proporcionaban bebidas embriagantes tales como vino y aguardiente a los mapuches, siempre proclives a las borracheras por cualquier motivo” (Cheix, 1990: 96).

“Los onas [...] No podían contar más allá del número cinco, o aun algunos, del tres. No tenían ideas abstractas. Por eso, señalaba el antropólogo Jacques Empeaire, resultaba muy difícil aprender sus lenguas; ellos, faltos de conceptos generales, no podían enseñarlas” (Vial, 1990: 27)

Dentro de la primera cita se evidencia como el ingreso de la civilización, bajo la imagen del comercio despertó una de las “características” más destacadas respecto al mapuche “el borracho”, esta denominación lo acompañaría, para demostrar como estos seres no son capaces de ser un nosotros.

Para el caso de Vial (1990) este caracteriza a los Onas como faltos de ideas “abstractas” y “conceptos generales”, situación que se refleja en la incapacidad de estos indígenas para poder enseñar su lenguaje a un hombre civilizado como es el caso del antropólogo *Jacques Empeaire*.

Aunque ambos autores nos demuestran como los indígenas se relacionan con la civilización, son los textos de Azúa (2000) y Almeyda (2001) quienes realizan actividades que vinculan al indígena con la civilización.

“El huinca

Los mapuches llaman así a toda persona que no comparte con ellos ningún rasgo cultural, un “nombre”, ya que representa un peligro para los hombres verdaderos (ellos). Es el que mata y/o roba; su palabra no tiene valor, siempre miente. Con esta palabra denominaron a los españoles, a los criollos y a los actuales chilenos.” ¿Por qué crees que los mapuches llaman huincas a los actuales chilenos? Discutan en grupo las distintas ideas que surjan y hagan una puesta en común, con una pequeña dramatización o confeccionando un collage que exprese estas ideas. (Azúa, 2000: 40).

“Actividad de investigación.

1.-Utilizando como referencia el mapa de los pueblos indígenas en Chile que se encuentra en la página anterior, escoge una cultura que sea de tu interés.

- *Investiga sobre la forma de vida de los pueblos antes de la conquista española. Te sugerimos considerar aspectos como religión, tecnología, usos y costumbres, vestuarios, actividades económicas y otros.*
- *Busca información sobre la evolución de dicho pueblo después de la llegada de los españoles hasta la actualidad, si es posible” (Almeyda, 2001:43).*

En la primera actividad se manifiesta como la relación del indígena con la civilización lo empuja a desarrollar una imagen llena de juicios, hacia el que ellos consideran “otro” o huinca, es decir, el contacto con el huinca ha hecho que los mapuches desarrollen un estereotipo respecto al “otro”.

Mientras en el trabajo de investigación propuesto por Almeyda (2001) se presenta una aseveración respecto al contacto del indígena con la civilización, el cual señala, que el indígena ha evolucionado después de la llegada del español, por tanto la investigación partiría de un sesgo, que pone a la civilización sobre el indígena.

Mezclar, Mestizar, Revolver, el problema de lo puro.

Al abordar la concepción de mestizaje que se encuentra en los textos escolares chilenos, pareciera transversalizar los 20 años de edición analizados una misma idea, que habla de una mezcla entre dos razas definidas. Es cierto que el ingreso al siglo XXI estuvo marcado por el cenit de las reformas educacionales, donde los textos escolares comenzaron a cuidar más el lenguaje con el cual describían a los indígenas -y al contenido en general-. Lo que no significa que se alejan de ciertas caracterizaciones, que posicionan al indígena y al mestizo en un contexto donde su raza es entendida únicamente como un conjunto de cualidades biológicas, las que a su vez determinarían ciertas características. Es por esta razón que presentaremos algunas de las citas encontradas en los textos escolares desde 1990 hasta el 2009, que reafirman esta concepción.

*“Finalmente, fue de particular trascendencia que los conquistadores no tuvieran prejuicios raciales contra el indio americano [...] El hecho indiscutible es que se cruzaron y fundieron con los indígenas, originando al **mestizo**, al indoespañol, la raza de América”.* (Texto escolar, Vial, 1990: 48)

“El afán de “mestizar” fue, en verdad, un rasgo del típico conquistador”. (Texto escolar, Vial, 1990: 81)

Mientras que desde el 92 hasta el 94 la caracterización del mestizo se realizó en los textos escolares de la siguiente forma:

“En primer lugar, los efectos del mestizaje. Los mapuches se sintieron profundamente atraídos por las mujeres españolas y muchos de sus malones tenían por finalidad adueñarse de ellas para hacerlas sus esposas o concubinas. Generóse así una clase mestiza con características de ambas razas que, lentamente, fue cambiando la actitud de rechazo total de los nativos por otra de convivencia [...] la guerra como defensa del territorio se convirtió en malones para obtener mujeres, niños y elementos materiales”. (Texto escolar, Cheix, 1990: 94)



Sin referencias Mestizos. (Texto escolar, Cheix, 1992: 105)

Como fue mencionado anteriormente el momento más alto de la puesta en marcha de la reforma educacional en el ámbito curricular fue en el año 1999³¹ e implementada el año 2000, esta transformación tuvo como consecuencia una reformulación en la construcción discursiva de los textos escolares un ejemplo de esta aseveración se presenta en las siguientes citas extraídas de los textos escolares del 2001 hasta el 2009 tanto de la editorial Santillana como de Mare Nostrum:

³¹ La reforma educacional puede dividirse en tres etapas, la primera comprende los años 1990-1995, y es denominada como la fase diseño o instalación. Esta fase se inserta en un proceso de transición a la democracia, por lo que tuvo encuentros con agentes de la ex dictadura.

En el marco de esta reforma se implementaron dos criterios articuladores dentro de las políticas educacionales de los 90 *“son programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad”* (OCDE, en Donoso2004: 4)

Fase de implantación y aplicación de la reforma educativa: 1996-2000.

La reforma educativa chilena tiene como eje principal la transformación curricular en todos sus niveles. El enfoque en el cual se posicionan estas transformaciones se denomina constructivista. Mientras las políticas en que se asienta la reforma apuntan alcanzar la calidad y equidad de la educación.

La tercera fase inicia a mediados del año 2000, ya que en este momento se conocían los resultados SIMCE, y a través de comparaciones internacionales, el Ministerio se pone como objetivo aplicar la reforma al interior de la sala de clases, bajo esta lógica el Ministerio toma las siguientes medidas:

“primero, una campaña para mejorar las habilidades de lectura, escritura y matemática de kínder a cuarto básico, lo que incluye el rediseño del currículum de 1996 para los primeros cuatro cursos [...] segundo el Ministerio de Educación se ha comprometido con el aseguramiento de calidad de los resultados aplicando (entre otras medidas) la evaluación docente y los requisitos de desempeño específicos”. (OCDE, en Donoso2004: 14) Donoso, Sebastián. (2004) “Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. Publicado en Estudios Pedagógicos. Universidad Austral. Chile.

“Un proceso en el que se fusionaron no sólo lo indígena y lo europeo sino que además lo perteneciente a otros grupos étnicos llegados a América en ese periodo como, por ejemplo, la gran cantidad de población negra proveniente de África. [...] En términos de estructura social, la mezcla de razas y etnias que se produce durante el período colonial dio origen a la formación de numerosas castas, entendidas como grupos de individuos con elementos (físicos y culturales) distintos” (Texto escolar, Almeyda, 2001:53)

“Los mestizos, grupo que surgió de la unión de españoles e indígenas” (Texto escolar, Müeller, J. 2009: 75)

“En el continente americano no solo se produjo un mestizaje biológico sino que también se produjeron transformaciones en todo ámbito del que hacer humano, naciendo una nueva cultura a partir de la mezcla de elementos indígenas y españoles”. (Texto escolar, Müeller, J. 2009: 76)

Al interior de las citas mencionadas anteriormente, es posible evidenciar que todas se encuentran bajo la descripción que habla de una mezcla, ya sea racial, cultural o ambas. Sin embargo no es posible determinar que es eso que se mezcla, en palabras de Gruzinski

“A la mezcla de seres e imaginarios se le llama mestizaje, [...] Juntar, mezclar, tramar cruzar, enfrentar, superponer, yuxtaponer, interponer, traslapar, pegar, fundir, etc. Son palabras que se aplican al mestizaje. La idea a la que la palabra mezcla remite no sólo tiene el inconveniente de ser vaga. En principio, se mezcla lo que no lo es, cuerpos

puros, o colores básicos, dicho de otro modo, elementos homogéneos exentos de toda contaminación”. (Gruzinski, 2000:42)

Es bajo la concepción de la unión de cuerpos puros e imaginarios que podría desarrollarse lo que José Bengoa (s/a) denomina un encuentro desencontrado, ya que, según el autor los chilenos no se reconocen como mestizos, y dentro de esta lógica menos como indios. Sin embargo en este desconocimiento para el autor se produce una paradoja donde se construye la imagen romántica de un indígena que no se vincula con su constructor

“quienes exaltan al araucano que entregó su sangre en defensa de la patria, no aceptan su propia indianidad y, además, desprecian a los indios propiamente tales. Pensamos que es el largo conflicto de las guerras araucanas el que posibilita que en Chile el indio sea percibido simultáneamente como “valiente y noble guerrero “y como “flojo, borracho y ladrón” (Bengoa, s/a: 122).

Es entonces la idea de mestizo una construcción imaginaria como menciona Gruzinski (2000), por que en ella se construiría una representación³², la cual es denominada como estereotipo por Bengoa (s/a), que al estar inserta en la sociedad cumple con los atributos de una imagen que posee sentido mediante el lenguaje, el cual deforma y simplifica.

“Por otra parte, los estereotipos acerca de la sociedad indígena constituyen la matriz histórica profunda donde se construyó, construyen y

³² Representación es la producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje. (Hall, 2002 :4)

reproducen los estereotipos de las clases ilustradas con respecto al pueblo. Indio, mestizo y pueblo, vienen siendo una e igual cuestión” (Bengoa, s/a: 123).

En este sentido, Sonia Montecino (2007) presenta como han construido algunos historiadores³³ el proceso de “mestizaje” en la historia de Chile, destacando la descripción de Encina, la cual, caracteriza al mestizaje como una situación, entre hombres españoles y mujeres mapuche-picunches.

“La mujer indígena se sintió atraída sexual y emotivamente por el hombre de “raza superior” y como ella pertenecía a una “inferior”, su producto, el mestizo dio lugar a una “nueva raza” que adolecía de las virtudes de las “viejas razas” occidentales” (Encina en Montecino, 2007: 116)

Esta nueva raza, que según Encina surge de la atracción sexual de la mujer indígena de “raza inferior”, hacia el hombre español de una constitución biológica “superior”, es definida en los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza media de la siguiente forma:

“Los mestizos serian elementos inquietantes para la sociedad que se formaba: vigorosos, inteligentes y hábiles, eran victimas – sin embargo- de la inestabilidad emocional, la inclinación a la vagancia y al ocio, y las

³³ Para el análisis Sonia Montecino, considera a Francisco A. Encina (1983), Jaime Eyzaguirre (1973) entre los más conocidos – respecto su apreciación - y Nicolás Palacios (1988).

lealtades divididas: luchaban en su interior las dos culturas, la vencedora y la vencida: el cariño por el padre español- quien a menudo mostraba gran afecto y preocupación respecto a sus retoños mestizos- y la tristeza y amargura por el abandono que solía sufrir la madre indígena.” (Texto escolar, Vial, 1990: 81)

Los mestizos: Formaron el grupo más numeroso. (...) Durante el periodo de la conquista, muchos de ellos llegaron a ser miembros de la aristocracia, poseyeron encomiendas, podían estudiar y obtener hasta órdenes sagradas menores. No obstante, diversas reales cédulas fueron restringiendo su campo de acción hasta reducirlos a construir la mano de obra en los campos, las minas y lavaderos y en las ciudades [...] Vivían en la pobreza y la ignorancia, sin ningún aliciente, entregados a los vicios, entre ellos, la bebida. Su sumisión a la voluntad del patrón (“Su Merced”) era absoluta”. (Texto escolar, Cheix, 1992: 106)

Mestizos: Nacidos de las relaciones entre españoles e indígenas y del “amestizamiento” cultural de españoles empobrecidos que no tuvieron acceso a la tierra. Realizaban las más diversas actividades: comerciantes, artesanos, labradores, mayordomos de haciendas y militares de bajo rango. Otros, como menor suerte o por propia voluntad, vagaban por el territorio en busca de trabajo, manteniendo un estilo de vida errante. (Texto escolar, Almeyda, 2001-2009:63,)

Al interior de la primera cita extraída del texto escolar desarrollado por Vial (1990), se manifiesta una situación que es desarrollada por Sonia Montecino en su libro “Madres y Huachos” (2007), donde la autora asevera que la unión³⁴ entre el español y la mujer indígena se consagró muy pocas veces bajo la institución del matrimonio, donde la mujer abandonada se hacía cargo de la crianza de su huacho mestizo. Este abandono según Vial (1990) sería el propulsor de la inestabilidad emocional del mestizo, la cual se representaría por medio de la vagancia y el ocio.

Mientras la cita posterior, recogida del texto escolar del año 1992 hasta el 1995, se destaca que el autor Raúl Cheix (1992) otorga un énfasis en la participación de los mestizos en la vida cultural criolla, donde estos lograron disminuir su cualidad de otros, ya que, “poseyeron encomiendas, pudieron estudiar”. Pero según el autor, su inclusión se vio coartada por mandatos reales, los cuales los transformarían en la próxima mano de obra. Por lo que inevitablemente fueron relegados a ser alteridad (pobres, ignorantes y viciosos), características que sólo son adscritas a un “otro”.

Respecto a la última cita, obtenida del texto escolar de la editorial Mare Nostrum realizado el 2001 y reeditado hasta el 2009, este se enmarca poderosamente en concepciones que relegan al mestizo, ha ocupar el espacio del “otro”, por tanto, según esta herramienta didáctica su proceso de “amestizamiento cultural” lo recibió de españoles empobrecidos, situación que lo llevo a realizar actividades asociadas al comercio, al servicio particular y la milicia. Pareciera que en esta aseveración se está haciendo o es posible realizar, una relación pasado presente, ya que, en la actualidad ¿quiénes ocuparían

³⁴ Al señalar uniones entre el hombre español y la mujer indígena, la autora lo hace considerando que ésta situación se desarrolla, porque el concubinato es la única forma de cambiar su status social. (Mellafe en Montecino, 2007: 49)

esos cargos al interior de la sociedad? Esta pregunta surge bajo la consideración que al interior de este apartado se está realizando la construcción de un estereotipo que traspasa fronteras temporales.

“Los estereotipos no sólo actúan sobre la sociedad o grupo que los crea, produce y reproduce [...] Actúan extrañamente sobre los mismos afectados, esto es, en el caso de los mapuches. La visión heroica despierta el heroísmo, la versión peyorativa, despierta la marginación y el resentimiento”. (Bengoa, s/a: 123)



El Lonko (o cacique) Llocón viste un poncho cuyas figuras representan su poder. (Texto escolar, Almeyda, 2002: 31)

Ahora bien, cómo discernir, cuál es la intención de los autores de estos textos escolares al entregar construcciones de estereotipos tan delimitadas, sino es por medio de la evaluación de la actividad asociada a este contenido.

En el primer caso correspondiente al texto de estudio de Vial (1990), se presentan actividades que comprenden un universo de veintiún preguntas de desarrollo, dirigidas a trabajar habilidades de tipo memorísticas, las cuales no encuentran vínculo con algún

aprendizaje de tipo conceptual, asimismo, dentro de estas preguntas sólo se halla una, vinculada con el tema indígena, aunque ésta se encuentra dirigida a reproducir los datos que el texto le entrega. Entonces resulta que, el trabajo que deben desempeñar los estudiantes se encuentra completamente supeditado a lo que el texto dice.

10.- ¿a cuánto ascendía la población chilena hacia 1570 y cómo estaba compuesta? ¿Cuál era el porcentaje de españoles dentro del total de la población y cuál el de indígenas libres? (Vial, 1990: 87)

En el caso de Raúl Cheix (1992) no se establece ningún tipo de actividad, asociada a este contenido, razón por la cual, es posible señalar que el autor considera que su posición es lo suficientemente clara, o éste considera la información otorgada como parte de un anecdotario.

Por último, en el caso de Almeyda (2001) cabe señalar que esta descripción se encuentra al interior de un cuadro que organiza, define y caracteriza, a cada uno de los grupos sociales existentes. No obstante, no presenta una actividad directa ante la presencia de esta información. Por lo que es posible entender que la definición de mestizo no posee ninguna importancia a nivel conceptual, sino más bien sólo estaría relegada a una forma de contenido inamovible.

Conclusión.

La primera conclusión que se desprende del análisis del texto escolar, tiene relación con su presencia, ya que está ha sido naturalizado, entendiendo que mediante su uso se aseguraría la revisión de los contenidos y objetivos prioritarios para el Estado.

A través de la liberalización del Estado bajo la dictadura se crea un contexto, que abre un negocio en la educación, razón por la cual se puede entender el porque de la presencia de reimpressiones de textos escolares, por periodos tan prolongados, ejemplos de esta situación se encuentran desde 1990- 91 y 94 con el texto escolar de Gonzalo Vial Correa, mientras desde 1992 hasta 1994 se presenta el caso de Raúl Cheix. No obstante el proceso más impresionante se presenta con Almeyda, ya que, su texto es reimpreso por siete años (desde el 2001 al 2006 y luego el 2009). Aunque se realizan modificaciones en el diseño, el contenido y las actividades se mantienen; y con ello, sesgos y estereotipos albergados en su interior.

Dentro del análisis de los textos escolares de Historia de Chile entregados por el Mineduc desde 1990 hasta 2009, se evidencio que en la unidad construcción de una identidad mestiza³⁵, existen cuatro alteridades, que fueron forjadas por medio del discurso y a través de la utilización de imágenes. La primera corresponde al indígena, mientras que la segunda se proyecta en la mujer, y en la suma de ambas se encontraría la tercera que correspondería a la mujer indígena, finalmente seria el mestizo la última otredad.

³⁵ Este nombre es acuñado con el ingreso de la tercera parte de la reforma en el año 1999.-

En este aspecto el análisis de las fuentes registradas demostró, como los indígenas son contruidos a partir de un relato que los suspende en el tiempo y el espacio, restringiendo su existencia al interior de relatos de cronistas o antropólogos. Esta situación se refleja en la distribución temporal del texto, ya que se habla del indígena hasta la pacificación de la Araucanía, por tanto se entiende que este deja de existir al interior de la historia nacional.

Esta suspensión en el tiempo de la imagen del indígena se vería reforzada, por la utilización de registros iconográficos, que muestran al nativo con pieles, lanzas, sobre sus balsas, descontextualizando su existencia actual.

En el caso de la mujer indígena se produce una situación similar a la del análisis del indígena genérico, no obstante, al levantarla como categoría se develó como su descripción pasa por una doble otrificación, es decir, no basta con cargar el peso de ser indígena, si no que además se le atribuyen características femeninas, o sea, se entiende su rol a partir de su relación con lo masculino, por lo que su presencia depende completamente de su interacción con el hombre como sexo y como cualidad.

Mientras en el caso del mestizo sucede una situación también compleja, ya que su presencia, corresponde a un imaginario que no es posible definir de forma empírica, ya sea entendiendo a éste como el resultado de una combinación biológica o mezcla cultural. En este sentido el análisis del texto escolar presenta dos etapas, las cuales están definidas de manera cronológica, es decir en el periodo de los 90 se habla básicamente del mestizo como el resultado de la cruce de dos razas, no obstante desde el 2000 en adelante se habla de una

relación biológica y cultural. Aún cuando cada una de esas características son imaginarias, se instalan con naturalidad en la escuela, la existencia de un ser mestizo que somos y no lo aceptamos.

Otro resultado que arrojó este estudio fue evidenciar como en el periodo de los 90, se otorga en los textos escolares un mayor realce a la entrega de información, es decir, la presencia del contenido es más amplia, así también la opinión de los autores, situación que se evidencia en la cantidad de citas extraídas desde ese periodo. Ahora dentro del desarrollo de actividades aparejadas a este periodo, resultan ser bastante escasas en relación con su cantidad de contenidos. Mientras en el 2000 se manifiesta un mayor uso de fuentes, destinadas a realizar actividades, el problema de esta acción metodológica, es que no encuentra vínculo en la construcción del contenido que las acompaña.

Finalmente, lo que el texto debiera entregar es un entramado de herramientas conceptuales que permitan al estudiante, más que secuenciar y/o cronologizar el pasado, es abrir el presente en un acto consiente y consecuente respecto a las desigualdades, que no sólo se expresan en términos económicos, sino además están contenidas en cargas valoricas con las cuales se ha medido y construido estereotipos, que han atravesado barreras temporales instalándose como apreciaciones legítimas. En este sentido, el texto escolar debiera dotar tanto a los estudiantes como a los docentes de una gama de competencias, que permitirían entender la historia como una creación narrativa que es posible interpretar o construir a partir del uso de categorías o conceptos contrapuestos. Sólo a través de este ejercicio el texto podría desprenderse de “enseñar historia” como una realidad que nos antecede, y ayudar a construirla desde el estudiantado.

Bibliografía.

Aman, R. (2010) “El indígena “Latinoamericano” en la enseñanza: representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latinoamericanos.” Revista estudios pedagógicos XXXVI N° 2: 41-50, Año

Apple, M. (1986) “Ideología y Currículo” Ed. Akal/ Universitaria.

Apple, M. (1997) “Maestros y Textos” Ed. Paidós España

Arteaga, C. (2008) “Democracia y ciudadanía representadas en los libros de texto de primaria venezolanos”. Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales Santiago

Astorga C. (2003) “El discurso de los textos escolares en Chile”. Université de provence Centre d’ Aix U.F.R.E.R.L.A.O.S. Département d’ Etudes Latinoaméricaines. Mémoire de Matrise d’ Espagnol Mention Etudes Latinoaméricaines

Bach, A.M. (2009) “Estudios de género/ perspectiva de género” en “Diccionario de estudios de género y feminismos” Ed. Biblos. Buenos Aires

Bardin, L. (1996) “Análisis de contenido” Ed. Alcal

Berger y Luckman (2001) “La construcción social de la realidad” Ed. Amorrortu

Bengoa, J. (s/a) “Sociedad criolla, sociedad indígena y mestizaje. Ensayo histórico acerca de los desencuentros y estereotipos de la sociedad chilena.

Bessis, S. (2002) “Occidente y los otros” Madrid. Ed. Alianza

Blanco, N. (2000) “Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto” (El Harén pedagógico *Perspectiva de género en la organización escolar*) M. Á. Santos Guerra (coord.) España, Editorial Grao.

Bourdieu, P. Passeron J. (1977) “La reproducción” Ed. Laia Barcelona

Bromley, Y. (1986) “Etnografía teórica” Ed. Nauta. Moscú

Cámara, F. (1986) “los conceptos de identidad y etnicidad” en “América Indígena”

Cobo, R. (1995) “Género” en “10 palabras clave sobre mujer” directora Celia Amorós. Ed. Verbo Divino.

Coll, C. (1987) “Psicología y Currículum” Ed. Paidós

Cox, C. (2005) “Políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX” en “Políticas educacionales en el cambio de siglo, La reforma del sistema escolar de Chile” Cristián Cox (editor)

Donoso, S. (2004) “Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. Publicado en Estudios Pedagógicos. Universidad Austral. Chile.

Fernández, R. (2003) “Algunos usos de civilización y Barbarie”. Ed. Letras Cubanas

Foucault, M. (1992) “Genealogía del racismo. De la guerra de as razas al racismo de Estado” Ed. La Piqueta Madrid.

Frías Valenzuela, F. (1999) “Manual de Historia de Chile. Desde la prehistoria hasta 1973” Ed. Zig-Zag

Garrido, C. (2008) “Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006)” en Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales Santiago

Gruzinski, S. (2000) “El pensamiento mestizo” Ed. Paidós Buenos Aires Argentina.

Gysling, J. (2005) “Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural” en Cox, C. “Políticas educacionales en el cambio de siglo, La reforma del sistema escolar de Chile”

Hall, S. (2002) “El Trabajo de la Representación” IEP (Instituto de Estudios Peruanos)

Hegel, G. (1994) “Fenomenología del espíritu” Ed. Fondo de Cultura Económica.

Jiménez, J. (1999) “Lenguaje e Historia: A propósito de la controversia entre Koselleck y Gadamer” E.L.U.A.

Le Goff, J. (1991) “EL orden de la memoria. El tiempo como imaginario” Ed. Paidós España.

Marcuse, H. (2001) “Eros y Civilización” Ed. Ariel Barcelona.

Martínez, B. J. (2002) “Políticas del libro de texto escolar” España Ed. Morata

Martínez, J. L. (2001) “Identidades y sujetos para un discusión Latinoamericana” Serie Estudios.

Martínez, J. S. (2004) “Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social” Universidad Mesoamericana. México D.F.

Mineduc (2011) “textos escolares”

http://portal.textosescolares.cl/website/index5.php?id_portal=1&id_seccion=15&id_contenido=48

Monasterio, M (s/a) “La coeducación en la Escuela del siglo XXI” Ed. Catarta

Montecino, S. (2007) “Madres y Huachos. Alegorías del mestizaje chileno” cuarta edición Ed. Catalonia. Santiago Chile.

Núñez, P. Iván (1997) “Historia reciente de la educación Chilena”

Pagés, J. (2008) “Los Libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas” Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales Santiago

Pérez, G. (2008) “Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes” Ed. La muralla 5ª edición.

Querol, J. y Reyzábal M^a. (2008) “La mirada del Otro, textos para trabajar la educación intercultural y a diferencia de género”. Ed. La Muralla. Madrid, España.

Quijano, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En libro. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas. Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Buenos Aires, Argentino. (Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>)

Ribeiro, D. (1992) “Las Américas y la Civilización, proceso de formación y causas del desarrollo desigual de os pueblos americanos” Ed. Casa de las Américas.

Reyes, J. (2002) "Algunas condiciones de posibilidad del dialogo intercultural: obstáculos y perspectivas desde la historia educativa chilena" Revista de la Academia. N° 7.

Rojo, L. (2003) "Fronteras y exclusión social en los discursos racistas" En "El análisis crítico del discurso" Ed. UOC.

Sagredo, R. y Serrano, S.: (1996) "Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares" (Boletín de Historia y Geografía, Universidad Blas Cañas, nº12)

Sandoval, C. (2002) "Investigación Cualitativa" Ed. ARFO Colombia.

Silverblatt, I. (1990) "Mujeres del campesinado en el Alto Perú" en "Mujeres Invadidas. La sangre de la conquista de América" Ed. Horas y horas. España Madrid.

Stern, S. (s/a) "La historia secreta del genero"

Stolcke, V. Comp. (1990) "Mujeres Invadidas. La sangre de la conquista de América" Ed. Horas y horas. España Madrid.

Teobaldo, M. Nicoletti, M. (2007) "Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares 1886-1940" Instituto de Estudios Socio-Históricos-Facultad de Ciencias Humanas –Universidad de La Pampa-

Todorov, T. (2008) "La Conquista de América el problema del otro" Ed. Siglo XXI

Torres, J. (2005) "El currículum oculto" Ed. Morata Madrid

Valles, Miguel S. (1999) "Técnicas cualitativas de investigación social" Ed. Síntesis

Van Dijk, T. (2003) Racismo y discurso de las elites. Barcelona. Ed. Gedisa.

Villalobos, S. y Finsterbusch, M. (1996) “Historia de mi País” Ed. Universitaria

Wallerstein, I. (1988) “Raza, Nación y Clase” España Ed. IEPALA

Zúñiga, F. (2006) “Los indios en los relatos históricos del pasado de la nación. 160 años de textos escolares de Historia de Chile (1845-2005)” SITE Santiago de Chile. Mineduc.
Primer seminario internacional de textos escolares.

Fuentes registradas:

Vial, G. y Hernández H. (1990-91) “Historia y geografía de Chile” 3° educación media ed. Santillana.

Cheix, R. y Gutiérrez, J. (1992-94) “Conociendo mi tierra y mi gente I” 3° año medio ed. Salesiana.

Azúa, E. Valencia, L. Lopresti, L. (2000) “Ciencias Sociales” 2° educación Media texto para el estudiante. Ed. Santillana.

Almeyda, L. Milos, P. Whiple, P. (2001) “Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante” 2° Medio año 2002 Ed. Mare Nostrum. Chile.

Almeyda, L. Milos, P. Whiple, P. (2002) “Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante” 2° Medio años 2003-2004 Ed. Mare Nostrum. Chile.

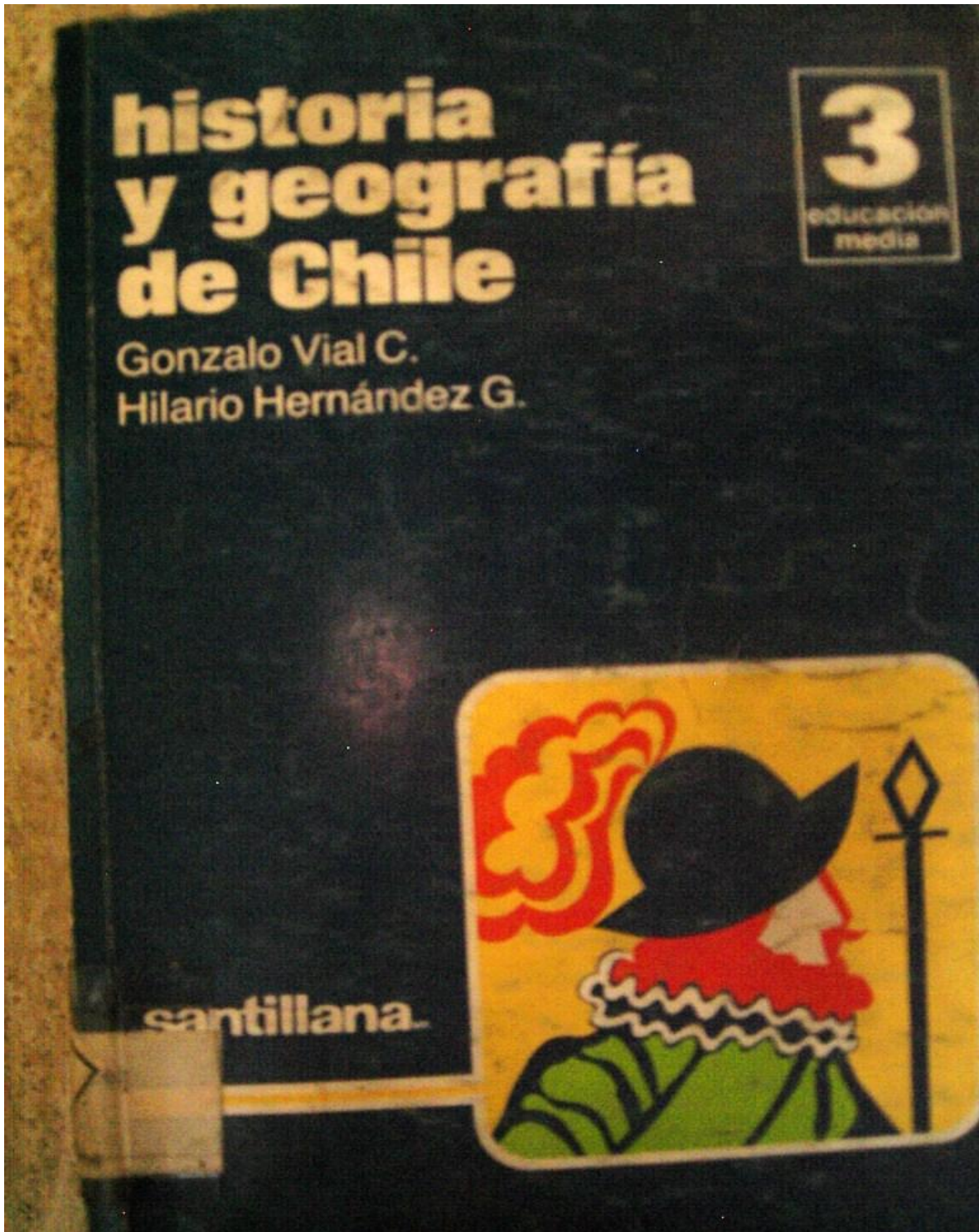
Almeyda, L. Milos, P. Whiple, P. (2004) “Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante” 2° Medio años 2005-2006 Ed. Mare Nostrum. Chile.

Donoso, L. Valencia, L. Palma, D. Álvarez, R. (2006) “Texto para el estudiante, Historia y Ciencias Sociales” 2° Educación Media Años 2007 y 2008 Ed. Santillana

Almeyda, L. Milos, P. Whiple, P. Fernández, S. Jiménez, M^a S. (2009) “Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante” 2° Medio. Ed. Mare Nostrum. Chile.

Müeller, J. Valdés, M. Caracci, M. S. (2009) “Texto para el estudiante, Historia y Ciencias Sociales” 2° Educación Media Año 2009 Ed. Santillana

Anexos:



Conociendo mi tierra y mi gente

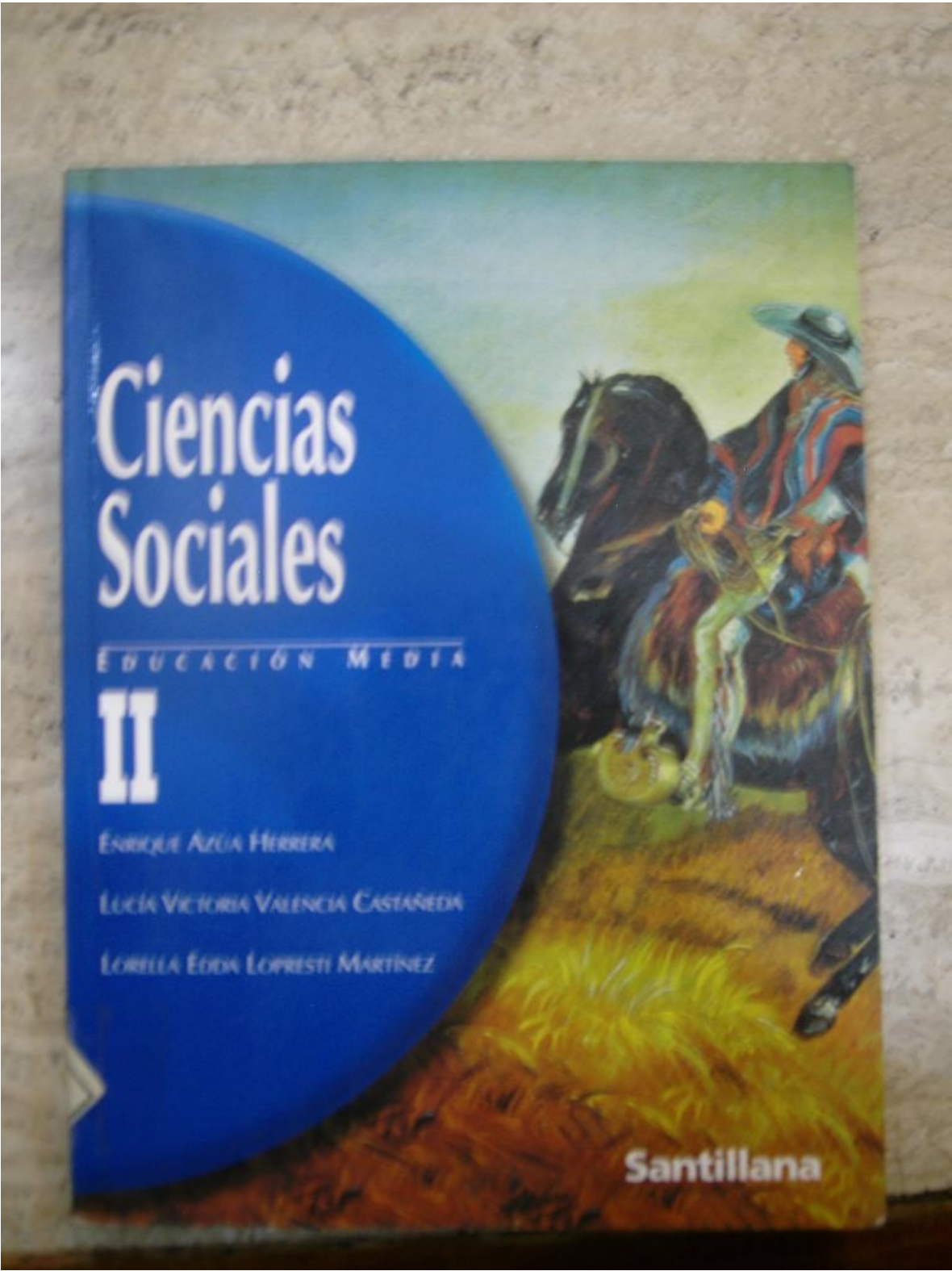
HISTORIA Y GEOGRAFIA
DE CHILE
TERCER AÑO DE E. MEDIA

I RAUL CHEIX
JORGE GUTIERREZ



BIBLIOTECA NACIONAL
0062828

Editorial Salesiana



Ciencias Sociales

EDUCACIÓN MEDIA

II

ENRIQUE AZCÁ HERRERA

LUCÍA VICTORIA VALENCIA CASTAÑEDA

LORELLA EDDA LOPRESTI MARTÍNEZ

Santillana

Historia y Ciencias Sociales

2º MEDIO

TEXTO PARA EL ESTUDIANTE



Liliam Almeyda


Pedro Milos

Pablo Whipple



GOBIERNO DE CHILE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
PROHIBIDA SU COMERCIALIZACIÓN • AÑO 2002

 mare nostrum

Historia y Ciencias Sociales


TEXTO PARA EL ESTUDIANTE

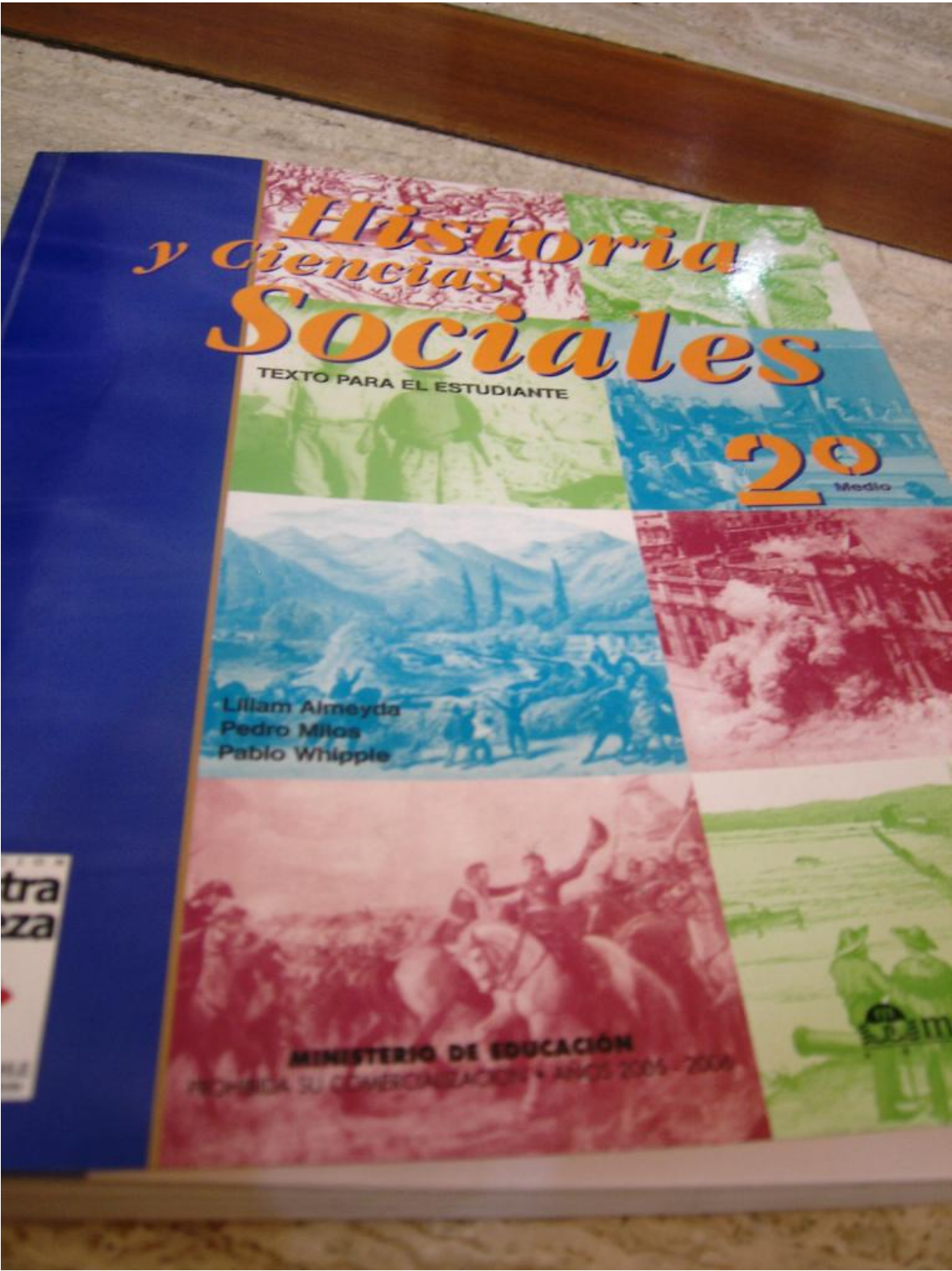
20
Medio

Lillam Almeyda
Pedro Milos
Pablo Whipple


GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
PROHIBIDA SU COMERCIALIZACIÓN • AÑOS 2003 - 2004

 mare nostrum



2^o

EDUCACIÓN MEDIA

TEXTO PARA EL ESTUDIANTE

Historia y Ciencias Sociales

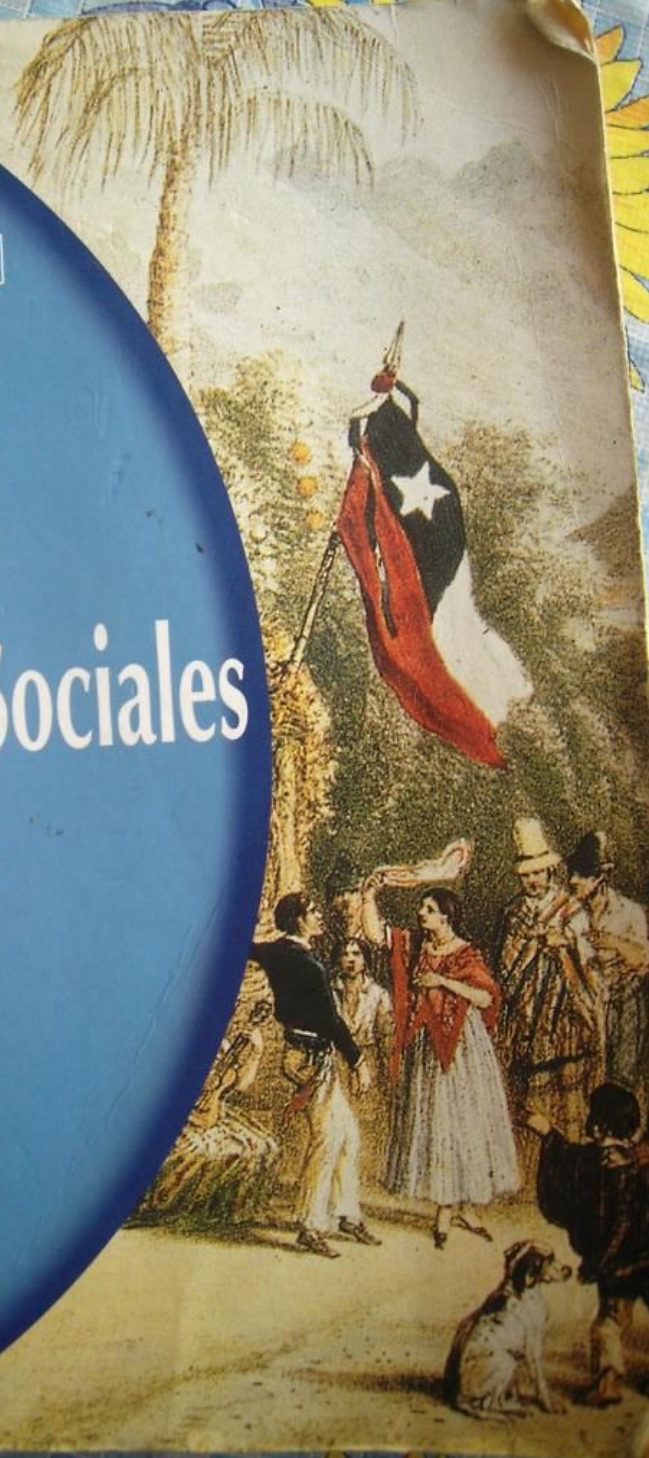
MARINA LORETO DONOSO RIVAS
LUCÍA VICTORIA VALENCIA CASTAÑEDA
DANIEL PALMA ALVARADO
ROLANDO EUGENIO ÁLVAREZ VALLEJOS



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Santillana

EDICIÓN ESPECIAL PARA EL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
PROHIBIDA SU COMERCIALIZACIÓN
AÑOS 2007 y 2008

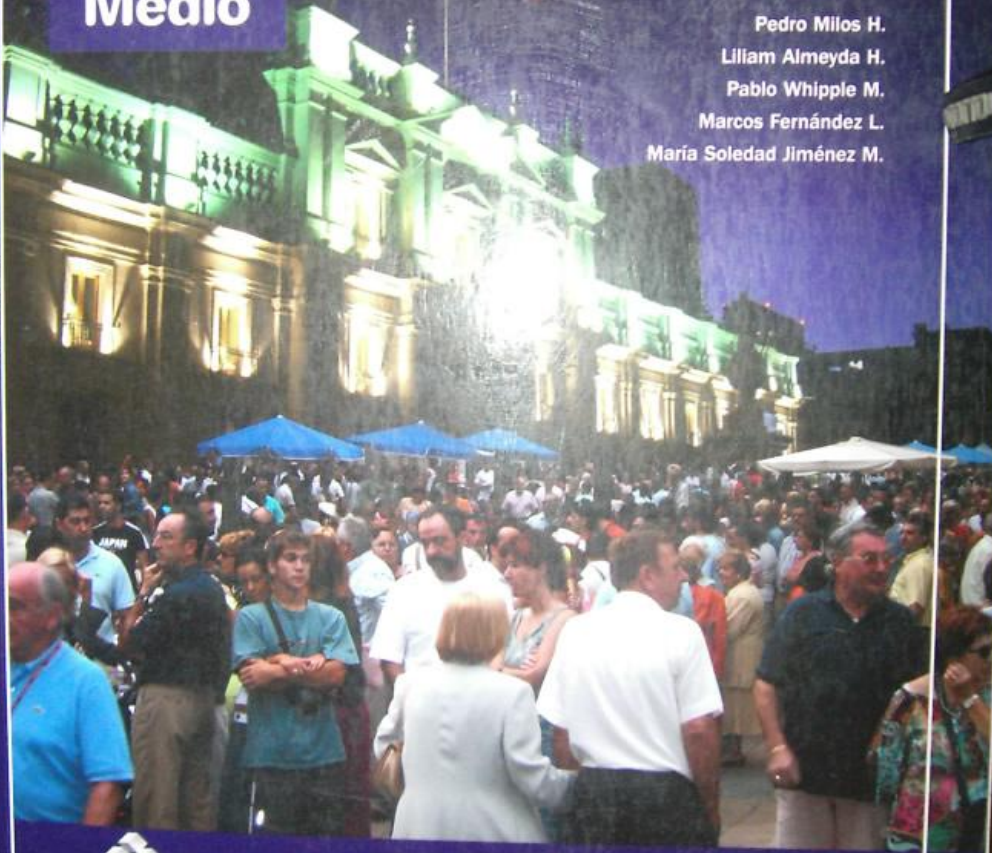


2º
Medio

Historia y Ciencias Sociales

TEXTO PARA EL ESTUDIANTE

Pedro Milos H.
Lilliam Almeyda H.
Pablo Whipple M.
Marcos Fernández L.
María Soledad Jiménez M.




GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

EDICIÓN ESPECIAL PARA EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
PROHIBIDA SU COMERCIALIZACIÓN • AÑO 2009

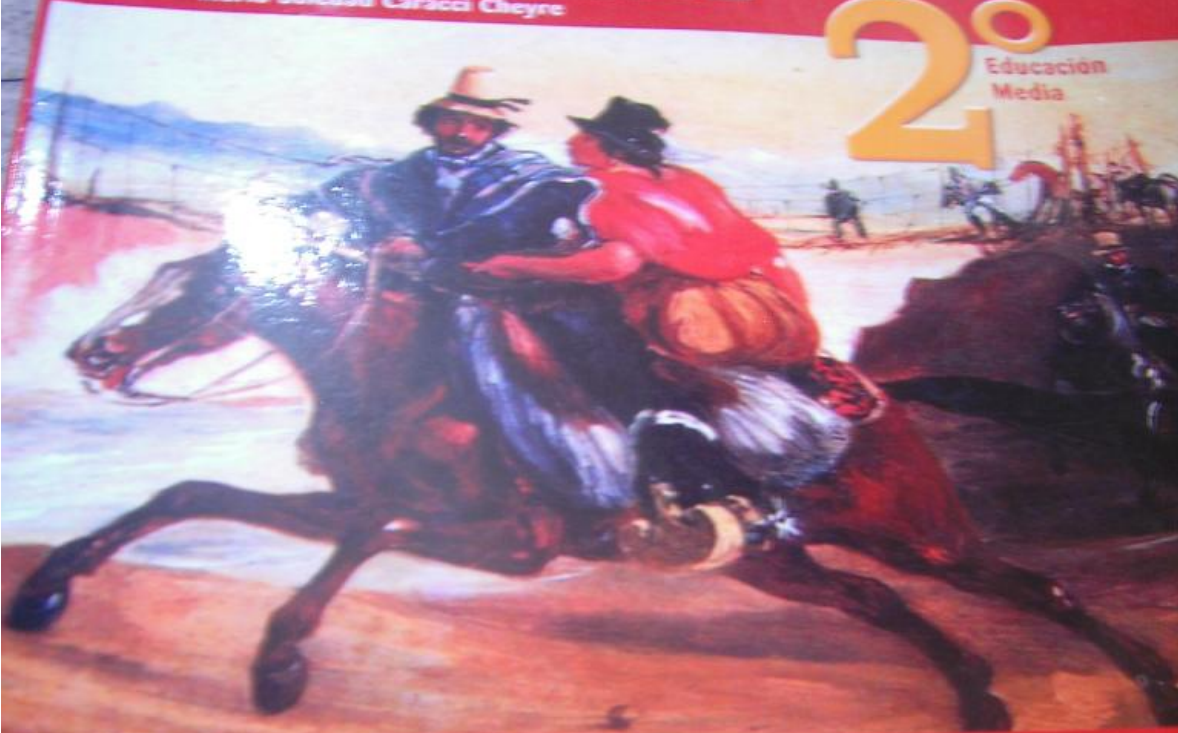

editorial

TEXTO PARA EL ESTUDIANTE

HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Javiera Müller Blanco - Magdalena Valdés Díaz
María Soledad Caracci Cheyre

2^o
Educación
Media



AÑO 2009

EDICIÓN ESPECIAL PARA
EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
PROHIBIDA SU COMERCIALIZACIÓN



Sant

Anexo Entrevista Astorga C. (2003) “El discurso de los textos escolares en Chile”

Entrevista Personal a Maximiliano Moder, de la unidad currículum y evaluación del ministerio de educación, Santiago Chile, 12 de enero del 2003.

Maximiliano Moder: yo me llamo, Maximiliano Moder y trabajo en la unidad, currículum y Evaluación, del ministerio de educación. En el componente currículum, que somos los que tenemos que ver con el diseño curricular de la enseñanza de las Ciencias Sociales acá en el País. Yo soy parte de un equipo de 6 personas.

Catherine Astorga: ¿Cómo funciona el sistema de licitación de textos escolares?

MM: El sistema en Chile, funciona como todo sistema neoliberal, el retraimiento del Estado implica sacar al Estado de todo. El Estado no hace textos escolares sino que licita, hace como un negocio. Se abre una licitación pública, en las que se presentan editoriales y presentan propuestas de texto que nosotros evaluamos y al final escogemos una, se hace un concurso, se le asignan puntos a las distintas propuestas y una de esas propuestas gana, y el libro que gana, de esa editorial, es el libro que compra el Ministerio, la editorial lo fabrica, lo produce en la cantidad que el ministerio lo desee y se distribuye en los colegios municipalizados.

Normalmente se licitan dos textos cada año, para que los profesores puedan elegir uno de los dos libros que propone el Ministerio.

CA:¿ Qué hace el ministerio?

MM: El ministerio elabora unos términos de referencia de acuerdo al marco curricular en que dice: el texto debe tener esto y esto otro, entrega unas orientaciones generales que se llaman los términos de referencia. En función de las orientaciones generales las editoriales compran las bases de licitaciones le entregan esas orientaciones a sus autores. Las editoriales contratan a quienes van a escribir los libros de texto, elaboran un texto piloto y lo envían al ministerio, en una fecha determinada en la que el ministerio evalúa todos los textos que llegan. Y en función de eso, nosotros leemos los textos, decimos este sí, este no, por esto y esto, o este está muy desenfocado y tenemos que elegir entre lo que llega. Existe la posibilidad de dejar vacante el sistema de licitación que si los textos son muy malos hay que hacerlos porque nosotros no tenemos el control sobre cómo se hacen los textos, porque se puede dar el caso que los textos que lleguen sean pesimamente contruidos o muy desenfocados y de hecho la variedad de textos que llegan es muy grande, hay editoriales que presentan dos textos.

Nosotros nos preocupamos de que esos textos que van a ser repartidos en los colegios estén dentro de los marcos que establece la reforma curricular y que respondan más o menos a las orientaciones que se están entregando del ministerio. Ahora, como lo que el ministerio hace es entregar un marco curricular una base mínima sobre la cual los profesores y el sistema educativo tiene que trabajar, los textos pueden tener diferencia uno con otros y pueden aportar distintas visiones, distintas formas de aproximarse a los temas.

Nosotros tenemos que hacer cuestión de que los contenidos mínimos obligatorios y los objetivos fundamentales de la educación estén contemplados. Estos contenidos mínimos obligatorios y objetivos fundamentales están en un par de libracos, que se llaman así, Contenidos mínimos obligatorios y objetivos fundamentales de la educación chilena. Son dos libros uno azul para la enseñanza básica y uno verde para la enseñanza media, el interior de ellos, están los que tiene que ver con las CS.

En básica es medio complicado por que de 1° a 4° año básico, estamos dentro del sector Ciencias, están articulados por sectores educativos, sectores de aprendizaje al interior del sector ciencias hay un sub-sector que se llama “estudio del medio social cultural, de 5° a 8° año básico, se llama “estudio y comprensión de la sociedad” y en la enseñanza media “ historia y ciencias sociales” todo ello va por niveles y se van estableciendo los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Así, los textos de estudio deben dar cuenta de eso.

CA: ¿Cuántas editoriales concursan?

MM: El año pasado se presentaron 12 editoriales, la licitación es abierta, se pueden presentar todas las editoriales que quieran. Hay editoriales que envían hasta dos textos al concurso.

CA: ¿En qué nivel se comienza a tratar historia de Chile?

MM: La historia de Chile fundamentalmente se trata en 6° básico y 2° medio, según la actual reforma curricular, pero se habla de manera general también en 5° básico y 1° medio

Este sistema funciona así desde la Ley orgánica constitucional de enseñanza (LOCE), que fue dictada el 10 de marzo de 1990, un día antes que Pinochet entregara el poder. Bajo esta ley está todo el sistema educacional actual, todo lo que se quiere hacer tiene que ser coherente con ese marco legal. Pero la unidad en donde trabajo fue creada en 1994, la UCE, unidad currículo y evaluación no existía antes, antes existía la dirección general de educación, la dirección de cultura, etc.

En cuanto a los textos, la licitación al final la aprueba el consejo superior de educación, que tiene representantes de las universidades, de los militares también, ellos aprueban el marco que se enseña.

Eso es lo que te puedo decir.

CA: Muchas Gracias.

Entrevista personal a Lucía Oyarzún profesora de castellano quien trabaja en la unidad Currículum y evaluación del ministerio de educación, Santiago de Chile, 15 de enero del 2004.

Lucía Oyarzún: Hola, yo me llamo Lucía Oyarzún, yo trabajo con los textos escolares en el componente Unidad, currículum y evaluación del ministerio de educación.

El sistema en Chile es el siguiente, el ministerio de educación llama a licitación, invita a todas las editoriales del país a participar en este proceso, el Ministerio de Educación a través del equipo de la unidad currículum y Evaluación elabora los anexos técnicos en estas bases de licitación. Estos anexos técnicos son todos los requerimientos que debe cumplir el texto escolar que quiere comprar el ministerio, estos requisitos están en el informe asesor de textos, que es un consejo que se reunió el año 2000, el cual definió cuál era el tipo de texto que debían utilizar los estudiantes de nuestro país.

Se elaboran estas bases de licitación, las editoriales interesadas en participar en este proceso de licitación compran estos anexos técnicos, ahí están estipulados todas las características que debe tener este texto. Hay un anexo que apunta a todos los sub-sectores y hay anexos específicos para historia, para los requisitos de lenguaje y comunicación, para química, etc. De 1° año básico hasta 4° medio. Después de eso las empresas, las editoriales elaboran estos textos escolares, y presentan su propuesta y el ministerio evalúa.

CA: ¿Cómo evalúan los textos escolares?

LO: Nosotros contratamos a evaluadores externos estos son profesores de aula que están haciendo clases en colegios y especialistas curriculares que está integrada esta comisión que va a evaluar esta propuesta, la integran las personas del componente currículum y evaluación.

Hay una pauta de evaluación a estos evaluadores nosotros les hacemos una capacitación les explicamos más o menos cuáles son los requerimientos del marco curricular. Todos estos textos tienen que estar alineados con el currículum y estar alineados con la reforma educacional vigente y los evaluadores, según una pauta evalúan cual es el mejor texto.

CA: ¿Qué pasa con historia y Ciencias Sociales? ¿Es una asignatura que crea un poco de conflicto o no?

LO: Actualmente, no ha habido conflicto. Las editoriales se rigen por lo que el ministerio les solicita. Si tu revisas los anexos técnicos para historia, está muy claro en un párrafo en donde dice que hay que darle a conocer a los estudiantes el proceso que se vivió y ellos crear en ellos una conciencia cívica de desear que nunca más vuelvan a ocurrir estos hechos.

Entonces, las editoriales, además, asisten a una reuniones preparatoria, especie de talleres que realiza el componente currículum y se trabaja ese tema. Este año no hubo conflicto en cuanto a la asignatura de Historia, seguramente el principio las hubo ahora no.

Volviendo a lo anterior, el consejo asesor de textos de estudio, es una comisión que está integrada por varios miembros de todos los sectores: del centro de estudios públicos (CEP), está el sub-secretario de educación, rectores de universidades, etc. Ellos reflexionan sobre cuál es el tipo de texto escolar que debe ser distribuido, ellos hablan de la diversidad cultural, de la experiencia histórica reciente, de la participación de los actores, etc.

El programa de dotación de textos escolares empezó en 1998. Pero el ministerio de educación siempre ha distribuido textos escolares. Ahora el programa de textos empezó a regir a partir del MECE, del programa de mejoramiento de la calidad de la educación, programa como su nombre lo dice que trato de mejorar la calidad de la educación.

Los profesores pueden elegir para sus alumnos entre dos textos de distintas editoriales, el ministerio de educación envía por página web, publica el texto y el índice del texto y el profesor en conjunto con la unidad técnica pedagógica del establecimiento pueden elegir con cual texto trabajar.

CA: Muchas gracias por la información