

Narrativas sobre los y las Indígenas en los textos escolares de Historia de Chile

Gabriel Villalón Gálvez

Universidad de Chile

Perla Rivera Delgado

Universidad de Chile

Alicia Zamorano Vargas

Universidad de Chile

Introducción

Las prácticas de la Historia en la escuela han tendido a seguir las lógicas de un currículum técnico o tradicional, lo que en la práctica ha conllevado a la construcción de discursos que entienden a la sociedad como un cuerpo homogéneo, en donde la diversidad y la diferencia son invisibilizadas (Villalón y Pagès, 2015; 29). Los relatos escolares de la historia han negado desde el enfoque descrito el tratamiento de los conflictos y la historicidad de los grupos subalternos como indican en su investigación Sarah B. Shear, Ryan T. Knowles, Gregory J. Soden y Antonio J. Castro (2015) por ejemplo, en Estados Unidos los modelos tradicionales de la enseñanza de la historia han negado el aporte de los grupos minoritarios en el desarrollo histórico del país, es así como el tratamiento de contenidos asociados a los grupos de emigrantes latinos o el papel de los grupos indígenas ha sido minimizado (Villalón y Pagès, 2015).

Los y las indígenas han sido uno de los grupos subalternos que la enseñanza de la historia tradicional ha negado o invisibilizado. Investigaciones sobre el currículum han mostrado que la historia escolar ha ignorado los episodios oscuros relacionados con la destrucción las culturas indígenas (Fixico, 1998). Como consecuencia las representaciones de los indígenas en los textos de estudio han consolidado los estereotipos y prejuicios sobre la población indígena, ya que ha presentado una imagen de ladrones, borrachos, salvajes, y perezosos (Shear, et. al., 2015).

Luis Urrieta (2004) indica que en la escuela se ha construido un discurso que ha validado la subyugación del indígena, esto a través de la transmisión de relatos que dan cuenta de la supremacía blanca y los principios cristianos de “la salvación” y

la construcció d'una imatge del indígena com un ser que necessita ser salvat i civilitzat. Ante este escenari Urrieta conclou que la ensenyança de la història sobre els indis ha estat marcada per la invisibilitat i per un aprenentatge acrític.

Atenint a que el escenari descrit no difereix en demasia en la realitat chilena com han mostrat Villalón i Pagès (2015) en el present treball tenim com objectiu descriure les narratives que es presenten sobre els indis –en particular el poble Mapuche– en els textos escolars de Història de Chile que s'utilitzen en l'Educació Mitjana Chilena. Els textos revisats corresponen als entregats pel Ministeri d'Educació de Chile a totes les escoles públiques i subvencionades.

1. Currículum chileno de historia e interculturalidad

El currículum nacional de història, en relació amb el concepte d'interculturalitat, es presenta de manera poc consistent. La llei que dona origen a les orientacions curriculars parteix d'una noció d'interculturalitat que, a la llum dels processos migratoris que s'han accelerat en els últims anys, és limitada i per lo tant ha d'haver estat revisada i ampliat des de la promulgació de la Llei General d'Educació (Llei 20.370) fins a les vigents Bases Curriculars. En este context, podem dir que l'interculturalitat en el marc jurídic i curricular chileno reflecteix un interès per atendre a la diversitat cultural, no obstant, les directrius han variat transitant entre una mirada de l'interculturalitat bilingüe – que busca propiciar una vinculació amb l'Estat amb els pobles originaris – fins a una visió que reconeix en el present una concepció de la cultura més ampla i per lo tant, releva la heterogeneïtat com una característica de la societat actual en mirades de ciutadania global.

En el cas particular de les Bases Curriculars, la tensió abans mencionada encara és observable. De fet, tant en els principis valòrics que la sustenten, com en les orientacions que dona sobre l'aprenentatge, es promou una col·lectivitat que ressalta el valor de l'individu inscrit en una col·lectivitat nacional d'identitat més ben homogènia (Mineduc, 2015, 18-19). A pesar d'esto, existeixen possibilitats de poder integrar la diversitat cultural, ja que si bé s'afirma en els objectius transversals "la necessitat de favorecer una identitat formativa que promou els valors i ideals nacionalment compartits", subyace una concepció de l'educació que valora la diversitat dels éssers humans i busca "reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias" (2015, 27).

El currículum de història, declara explícitament la valoració de la diversitat cultural conceptualment, sin embargo, en relació amb els continguts i objectius, esta valoració segueix excluint a altres grups subalterns (mujeres, niñas y niños, LGBTI+, entre otros), de ahí que al investigar els diferents actors relevats en la his-

toria nacional, observamos que en la selección de contenidos, el énfasis está puesto en los pueblos originarios, aunque de manera discontinua y vinculada a un relato mayor que está hegemonizado por el conflicto con los europeos en el período de la conquista y la colonia y desapareciendo progresivamente hacia el presente (Pagès, Villalón, Zamorano, 2017).

Con respecto a la historia de los y las indígenas, éstos son considerados a lo largo de la educación escolar, con énfasis en los cursos de segundo, cuarto, quinto, sexto y octavo año de primaria; y en secundaria, los contenidos asociados se concentran en primer año (medio). La presencia de estos grupos, se plasman más bien a los contenidos, pero no necesariamente se intenciona una problematización de éstos en relación al relato histórico general. Esto sólo aparece explícitamente en un objetivo de primer año medio que promueve en los estudiantes: “Evaluar, por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad” (Mineduc, 2015, 206). En suma, la reflexión de la relación del Estado con los pueblos indígenas, queda en general supeditada al pasado y tiende a omitir las continuidades (problemas, desafíos, tensiones), invisibilizando la historicidad de los pueblos originarios en la actualidad.

2. Una perspectiva para el desarrollo de un aprendizaje de una Historia intercultural

La Enseñanza de la Historia en el mundo del siglo XXI, debe instalarse en un relato que debería situarse y moverse en el espacio de las identidades múltiples, abrirse a los otros en sus diferencias, en la propia percepción de cada uno y en la percepción del otro. En conclusión, la enseñanza de la historia debería ser un continuo diálogo intercultural (Pagès, Villalón y Zamorano, 2017).

Continuando con la perspectiva indicada anteriormente Nordgren y Johansson (2015) han dado forma a una matriz de trabajo para la realización de una enseñanza de la Historia desde una perspectiva Intercultural. Para esto han construido un modelo que toma los elementos que constituyen las competencias sobre la narrativa histórica (Experiencia, Interpretación y Orientación) y los relaciona con los componentes de la competencia intercultural (Procesos Sociales y Culturales, Representación de Diferentes Culturas y Perspectiva Descentrada).

Tomando como base la propuesta de Nordgren y Johansson (2015) hemos construido matriz que tiene como foco caracterizar las narrativas de enseñanza de la Historia desde una perspectiva intercultural. La matriz que hemos construido se presenta a continuación:

Narrativa/ interculturalidad	nivel 3	nivel 2	nivel 1
EXPERIENCIA INTERCULTURAL	<p>Desarrollo de un contenido que pueda contribuir al análisis del impacto de los procesos migratorios o de encuentros culturales como foco central de las narrativas históricas.</p> <p>La narrativa histórica considera los relatos de las y los distintos actores y culturas participantes a partir de la incorporación y problematización de distintas fuentes.</p> <p>La narrativa histórica permite problematizar el presente desde el conocimiento de la historia, permitiendo la construcción de juicios de valor propios que surjan del análisis del pasado.</p>	<p>Desarrollo de un contenido que visualiza el desarrollo de los procesos migratorios o encuentros culturales. Las narrativas históricas relativizan u omiten los conflictos.</p> <p>La narrativa histórica se presenta sin problematización y considera sólo algunos relatos siendo casi siempre dominantes los de una cultura.</p> <p>La opción de problematizar el presente se presenta de manera discontinua, superficial o anecdótica dificultando el levantamiento de juicios de valor (ejemplo: presentismo).</p>	<p>Desarrollo de un contenido que coloca el foco en narrativas nacionales o de una cultura dominante, no considera o no evalúa el impacto de los encuentros culturales o proceso migratorios desde distintas perspectivas, considerando narrativas, ni fuentes de otras culturas.</p> <p>No hay problematización en relación a sus causas y consecuencias.</p> <p>No hay problematización en el presente que permitan construir juicios de valor a partir del análisis del pasado.</p>
INTERPRETACIÓN INTERCULTURAL	<p>Plantear la Historia como una estructura narrativa. Esto quiere decir que la enseñanza de la Historia debe dar oportunidad de des-construir los relatos históricos aprendidos.</p> <p>A través de narrativa que tomen en consideración la perspectiva de cada cultura, las relaciones causa-consecuencias, continuidad y cambio, dicotomías (modernidad-colonialidad).</p> <p>para el desarrollo de la interpretación se recurre a fuentes de distintas culturas, que permiten conocer y problematizar distintas evidencias y perspectivas históricas.</p> <p>desarrollo de la narrativas históricas que permiten desde el análisis del presente cuestionar cómo la cultura dominante ha sido construida en torno al silencio de otros relatos.</p>	<p>Se acerca a la posibilidad de la existencia de distintos relatos, no obstante mantiene un relato dominante, subordinando las otras narrativas.</p> <p>Se presentan de manera discontinua la posibilidad de considerar perspectivas de otras culturas, realizar relaciones de causa-consecuencia, continuidad y cambios, etc.</p> <p>Se incorporan fuentes de otras culturas pero son anexas o complementarias a las fuentes de la cultura dominante.</p> <p>Se promueven reflexiones de manera discontinua que permitan analizar el presente a partir del pasado, pero sin necesariamente colocar en cuestión los relatos dominantes.</p>	<p>Plantear la Historia como un relato único y no cuestionable.</p> <p>No hay o son escasos los espacios para el desarrollo de la interpretación.</p> <p>El uso de fuentes es escaso o si existe las fuentes son poco diversas y no son problematizadas.</p> <p>No hay casi desarrollo del análisis histórico o este es superficial. otras culturas no aparecen representadas o casi no están presentes para desarrollar el análisis.</p> <p>No hay posibilidades de cuestionar la cultura dominante.</p>

Narrativa/ interculturalidad	nivel 3	nivel 2	nivel 1
ORIENTACIÓN INTERCULTURAL	Considerar que las narrativas históricas han sido utilizadas por los distintos grupos sociales y culturales. Analizar y evaluar los distintos usos de la historia realizado por los distintos grupos sociales y culturales. Aplicar el conocimiento histórico para la generación de respuestas desde un posicionamiento ético para la resolución de conflictos presente y futuro considerando una perspectiva intercultural.	Considera relatos de distintos grupos, pero no se releva, ni problematiza el uso de esos relatos históricos por los grupos culturales y sociales. La utilización del conocimiento histórico para el análisis de problemáticas del presente es limitada y son escasos los ejercicios que permiten una relación entre el pasado y el presente. Los relatos que hacen alusión al presente, no establecen no relevan la importancia de su relación con el pasado y la situación de los grupos culturales y sociales en la actualidad se presenta desmembrada del pasado y es escasa su problematización. La perspectiva de los relatos sobre de otros grupos culturales y sociales se hace desde una perspectiva multicultural, más que intercultural.	Considera relatos únicos que no reconocen su construcción social. tienen como característica la exclusión de otros grupos culturales y sociales. esto puede presentarse también como relatos de odio. El presente es comprendido como resultado de un proceso de evolución de la sociedad en su conjunto en cual no hay conflictos.

3. Resultados

En general, la tendencia en la enseñanza de la historia de Chile, en relación a los pueblos indígenas ha tendido a omitirlos o presentarlos como un otro ajeno y muchas veces definido por oposición a aquellos sujetos, relatos y valores que constituían “tradicionalmente” la identidad de la nación (Beniscelli, 2013). Considerando esto, observamos que, en el texto analizado, existen elementos que persisten de esa tradición pues, el relato en general permanece anclado en una narrativa hegemónica, centrada en los avances y retrocesos de los españoles durante la Colonia, tal como prefigura la definición que abre el capítulo sobre este período:

“Tras la conquista de América, se inicia la Colonia, el período de dominio español sobre territorios americanos, que se extendió entre los siglos XVI y XIX. Esta etapa es clave para entender la realidad y la identidad latinoamericana y chilena. A lo largo de aquellos siglos España consolidó su influencia política, económica y social. Asimismo, en el campo cultural,

españoles, mestizos, indígenas y africanos intercambiaron elementos culturales, aspecto que aún es posible evidenciar en América.” (Ediciones SM, 2013, 124)

En relación a las fuentes empleadas en las actividades, de las treinta y una registradas en la lección revisada, sólo nueve (29,03%) tratan exclusivamente sobre los y las indígenas y de éstas, siete (22,58%) se encuentran en actividades complementarias de la unidad. Si bien, dieciséis de ellas (51,61%) mencionan distintos tópicos o sujetos indígenas, estas apariciones siempre están subyugadas a los procesos de los españoles. Finalmente, seis fuentes (19,35%) tratan exclusivamente sobre el devenir de distintos ámbitos de la sociedad colonial, por lo que nos encontramos con un discurso hegemónico el que cubre 70,97% de las fuentes empleadas.

La caracterización de la periodización utilizada en el texto y los datos cuantitativos que acabamos de mencionar, permiten cuestionarse sobre la existencia de una narrativa intercultural en el texto escolar para octavo básico. En términos declarativos, observamos una clara intencionalidad por desarrollar en los estudiantes la capacidad de empatizar con otros (empatía histórica) para conocer cuáles fueron las formas de convivir entre los españoles e indígenas, sin embargo el relato –como ya lo hemos mencionado y de manera análoga a lo que ocurre en otros textos de estudio para la enseñanza primaria–, autoriza la aparición de un *otro* pero, este registro no se acompaña de la apertura hacia otros relatos (Pagès, Villalón, Zamorano, 2017). Los y las indígenas no aparecen en una narrativa distinta o cuestionadora y la pregunta que articula la unidad tácitamente, es cómo lograron convivir los indígenas con los españoles, mostrando una clara relación de sujeción de unos actores por sobre los otros.

Considerando los tres ámbitos planteados para el análisis de narrativas interculturales, observamos en general que la unidad didáctica observada se encuentra en un nivel intermedio (nivel 2). En el primero de ellos –cómo se percibe la experiencia intercultural– nos encontramos con narrativas históricas que tienden a omitir los conflictos y aun cuando el texto propone “Establecer relaciones de continuidad y cambio entre la sociedad colonial y el presente” (Ediciones SM, 2013, 124), las tensiones surgidas y existentes en la actualidad respecto a la relación del Estado y el pueblo mapuche en particular, casi no se problematizan salvo en una actividad de debate que explícitamente aborda este tema, no obstante su localización como actividad complementaria y no vinculada explícitamente a los cuatro temas propuestos en la unidad, la posicionan como un ejercicio anexo, diluyendo su potencial.

En el segundo ámbito de análisis, la posibilidad de interpretación intercultural queda constreñida por el relato dominante. A lo largo de la unidad no se observa la posibilidad de considerar la cultura indígena. La aproximación a este ejercicio a través de la empatía histórica, queda en deuda al desarrollar este trabajo de forma complementaria pues el énfasis de los temas está dado por el avance y consolidación del

dominio español y la aparición del componente mestizo, tema que sea dicho de paso, tampoco es problematizado.

Finalmente, sobre la orientación intercultural encontramos un relato de corte europeo – español que excluye la historicidad de los indígenas en el registro histórico. La selección de textos tiende a utilizar a autores que tradicionalmente han excluido y desautorizado la voz de los indígenas en la historia de Chile, no obstante, el potencial del uso de esas fuentes puestas en diálogo con otros documentos más críticos, no son aprovechados para problematizar los temas abordados ni la relación pasado-presente.

La pregunta que abre la unidad, sobre las formas de convivencia de los distintos actores que confluyen en la sociedad colonial, no logra resolverse en el tratamiento de los temas ni orientar –en una perspectiva intercultural– para apreciar la voz de los pueblos indígenas. Aun cuando es destacable la gran cantidad de fuentes que se emplean en texto, el trabajo con ellas sigue interrogando por el papel de los indígenas en una sociedad colonial, caracterizada desde el dominio español y se cuestiona más por la información contenida y la opinión (aunque en menor grado) que por la reflexión e interrogación sobre el pasado. Sin esas preguntas, resulta complejo pensar, tensionar y problematizar pasado, presente y futuro.

Bibliografía

BENISCELLI, L. (2013) Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile, 1970-1980. *Cuadernos chilenos de historia de la educación*. Recuperado desde <http://www.historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/94>

FIXICO, D. L. (1998) Ethics and responsibilities in writing American Indian history. En D. A. Mihesuah (Ed.), *Natives and academics: Researching and writing about American Indians* pp. 84-99. Lincoln: University of Nebraska Press.

KENNETH NORDGREN & MARIA JOHANSSON (2015) Intercultural historical learning: a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 47:1, 1-25.

PAGÈS, Joan, VILLALÓN, Gabriel y ZAMORANO, Alicia. (2017). Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica: los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42(1), 161-182. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623661186>

SHEAR, S. B.; KNOWLES, R. T.; SODEN, G. J. y CASTRO, A. J. (2015) Manifesting Destiny: Re/presentations of Indigenous Peoples in K-12 US History Standards. *Theory & Research in Social Education*, 43(1), 68-101.

URRIETA, L. (2004) Dis-connections in «American» Citizenship and the Post/neo-colonial: People of Mexican Descent and Whitestream Pedagogy and Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 32(4), 433-458.

VILLALÓN, Gabriel y PAGÉS, Joan. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la Historia en la educación básica chilena: el caso de los textos de estudio de Historia de Chile. *Diálogo Andino*, (47), 27-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200004>