



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN:2531-0968

Núm. 4, 2019
Recibido 31 de diciembre de 2018
Aceptado 28 de febrero de 2019

¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos

What do textbooks tell us about interculturality? Analysis of Chilean school materials

Jesús Marolla Gajardo

Universidad de Antofagasta (UA)

Email: jesus.marolla@uantof.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.110>

Resumen

El presente artículo analiza el tratamiento que se da a la multiculturalidad y la interculturalidad en los libros de texto de secundaria chilenos. Lo anterior resulta esencial en el contexto actual que vive Chile, donde en los últimos 10 años se ha incrementado de manera significativa tanto la migración, como la visibilidad de las etnias y los grupos afrodescendientes del país. La metodología utilizada es de tipo documental descriptiva, siendo este escrito parte de un estudio mayor que busca indagar sobre las creencias y las concepciones del profesorado sobre la inclusión de las etnias, los migrantes y los afrodescendientes en las clases de historia y ciencias sociales, así como su participación en la sociedad. A modo de conclusión se puede ver que los libros incluyen algunos breves aspectos sobre las etnias y la migración, no obstante, es realizado desde una perspectiva oficial, la cual no perturba el *status quo* social establecido.

Palabras clave: Interculturalidad; libros; migración; etnias; ausencia.

Abstract

This article analyzes the treatment given to multiculturalism and interculturality in Chilean secondary school textbooks. This is essential in the current context of Chile, where migration has increased significantly in the last 10 years, as has the visibility of ethnic and Afro-descendant groups in the country. The methodology used is descriptive documentary type, this article being part of a larger study that seeks to investigate the beliefs and conceptions of teachers about the inclusion of ethnic groups, migrants and people of African descent in history and social science classes, as well as your participation in society. In conclusion, it

can be seen that the texts include some brief aspects on ethnicity and migration, however, it is done from an official perspective, which does not disturb the established social status quo.

Keywords: Interculturality; schools texts; migration; ethnic groups; absence.

1. Introducción

La interculturalidad es un proceso que está en boga en la actualidad. Esto debido a que, desde distintos frentes, se presenta como un problema del cual la sociedad debe tomar parte. En este sentido, la educación no debe quedar aislada del debate, ya que es ahí donde se trabaja la mayor parte del tiempo con estudiantes de distintas procedencias.

Según Miralles y Gómez (2017), el profesorado, tradicionalmente, utiliza los textos escolares como un apoyo importante en sus clases. De ahí que sea fundamental conocer qué dicen los textos sobre el tema que se está investigando. Antes de entrar a indagar sobre las creencias y las concepciones, es necesario indagar y analizar uno de los factores primeros que incide en las prácticas que se realizan, y eso son los textos.

2. Marco teórico

2.1. Foco en los sujetos

Trabajar desde la interculturalidad es una tarea que implica un permanente cuestionamiento. Para reflexionar sobre ello, es necesario posicionarse bajo paradigmas que se enmarquen en luchas y posicionamientos políticos, y sobre todo en los contextos, las subjetividades y las identidades con que se trabaja. Foucault (2001), dice que, en general las estructuras de poder funcionan más que como imposiciones de voluntad, como tecnologías implícitas bajo las cuales se transmiten estructuras de representación que pretenden la normalización de determinadas estructuras y tendencias.

De manera similar, Popkewitz y Brennan (2000) comentan que es fundamental trabajar tanto centrados en los sujetos, así como el cuestionamiento que se debe hacer a las relaciones de poder que se establecen entre dichos sujetos, como entre ellos y la sociedad. El análisis debe promover el reconocimiento sobre la naturalización de las identidades, así como de las categorías culturales asignadas. Los autores anteriores, afirman que la sociedad se ha encargado de naturalizar y generalizar las identidades y la agencia de las personas, provocando que no se fomenten las emancipaciones en torno a problemas como el género, el reconocimiento de las etnias y la desigualdad socioeconómica.

Romero (2010) dice que la enseñanza debe posicionar su foco en torno a la manera en que se categorizado y clasificado a las personas que forman parte de los relatos históricos. De ahí que sea importante el reconocimiento de las subjetividades desde políticas de la diferencia (Romero, 2010, p. 179). En tal trabajo se deben considerar las subjetividades, las singularidades

de los procesos, los contextos en que se dan, las relaciones en que surgen, los vínculos que se generan, las disciplinas y, sobre todo, las tecnologías de poder y control (Foucault, 2001).

Miralles y Gómez (2017) coinciden con Barton (2010) al comentar que los conceptos de ciudadanía e identidad han estado ligados históricamente. Tales conceptos han sido trascendentales en la formación de los Estados-nación, y así, se han vinculado a la construcción de las simbologías nacionales y, sobre todo, la construcción de una identidad nacional homogénea.

2.2. Libros de texto

Miralles y Gómez (2017) comentan que los libros de texto son un “artefacto cultural” clave en los procesos educativos. Tanto por el uso que les da el profesorado a ellos, la masividad de su llegada a los y las estudiantes y, sobre todo, por el hecho de que son una representación del poder emanado desde distintas agencias en torno a conceptos y estructuras como las identidades, la cultura, la política, los géneros. Es decir, los libros transmiten una visión determinada sobre tales estructuras de acuerdo a quienes las construyen. Tal visión responde a la idea de mundo y sociedad que se quiere conformar, lo cual puede estar en línea con el gobierno imperante, como acorde a la política de determinada editorial. Todo dependerá de la elección que se realice desde el establecimiento.

En este contexto, en general los libros no dan cuenta ni relevan las problemáticas relacionadas a la otredad. Al contrario, se invisibilizan los discursos que destacan “el nosotros” y la diversidad (Miralles y Gómez, 2017), dando la apariencia de que vivimos en una sociedad y mundo relativamente homogéneos en cuanto etnias y cultura, y en donde los conflictos forman parte del pasado ya que no se hace mención de ellos a lo que vivimos en el presente. A lo anterior se suma que el profesorado también tiene sus propias concepciones y creencias sobre las estructuras y los procesos históricos, así como de las identidades, la interculturalidad, el género y los conflictos socioeconómicos.

2.3. Políticas de reconocimiento

Castillo y Rojas (2007) comentan que una de las maneras de generar marcos educativos de igualdad sería establecer una política de “reconocimiento” en torno a todos y todas las marginadas, sea por su origen étnico, género y/o clase. No obstante, aunque los organismos que han construido los libros han planteado la importancia de la inclusión, tales prácticas han sido realizadas desde lógicas que no cuestionan las estructuras de desigualdad existente. Es decir, tales prácticas contribuyen a la reproducción de los estereotipos y de los prejuicios sobre las poblaciones aborígenes y afrodescendientes, las que se insertan en lo que Walsh (2012) llama la matriz colonial.

En efecto, Castillo y Rojas (2007) afirman que, en la actualidad, las políticas y las estructuras educativas, se enmarcan en representaciones basadas en la colonialidad, las cuales han contribuido a la perpetuación y reproducción de las estructuras legadas por las definiciones

coloniales. Es decir, la legitimación de las subordinaciones sociales, políticas y epistémicas de los grupos aborígenes, los afrodescendientes y los y las migrantes.

Se reconoce que en la actualidad existe una tendencia de inclusión de las etnias, los afrodescendientes, así como de los migrantes a través de los discursos, así como hacia las prácticas que se realizan. Se ha “incluido” a los sujetos como la “otredad” en el proyecto de sociedad “occidental-blanco” construido desde la subordinación de los proyectos particulares de vida de las poblaciones y sus horizontes culturales, sus formas de organización política y sus conocimientos (Castillo y Rojas, 2007).

Banfiel (1979) dice que los libros entregan una imagen basada en estereotipos y prejuicios, respondiendo a los imaginarios sociales dominantes que ha construido figuras caricaturescas en torno a las etnias, los afrodescendientes y los migrantes. Es más, se presentan tales grupos no solo desde la exclusión, sino que, desde la homogeneidad cultural e identitaria, reduciendo sus complejidades a la invisibilidad.

2.4. Perspectiva relacional, funcional y crítica

Para analizar y comprender los libros de texto, me posiciono en las definiciones de Walsh (2012). La autora afirma que existen tres perspectivas para explicar, comprender y reflexionar en torno a los procesos de multiculturalidad como de interculturalidad: la relacional, funcional y crítica. Tales categorías serán útiles a fin de establecer marcos de reflexión y análisis sobre el contenido que están entregando los materiales.

La perspectiva relacional dice referencia al contacto e intercambio entre las culturales. En otras palabras, a los contactos entre personas, valores y tradiciones, entre otros rasgos que podrían darse desde perspectivas de igualdad, equidad y/o desigualdad. Walsh (2012) afirma que tal corriente siempre ha existido, ya que el contacto entre las culturales siempre se ha dado, no obstante, se destaca que ha sido un contacto basado en jerarquías construidas desde la colonialidad y las estructuras sociales mestizo-criollas (Walsh, 2011, p. 101).

La perspectiva relacional, en general, minimiza los conflictos de poder, las jerarquías y las estructuras de dominación que se han generado, producido y reproducido en la larga duración histórica. De esa manera, la colonialidad se mantiene como el eje desde el cual se comprenden las relaciones sociales, políticas, económicas y de saber, estableciendo diferencias, homogeneizando las identidades y reproduciendo las estructuras de racismo.

La perspectiva funcional se basa en las teorías de Tubino (2005) y en los procesos de reconocimiento de los Estados ante la diversidad. Los objetivos son lograr la inclusión de las poblaciones migrantes, así como de las etnias, promoviendo una perspectiva que sea “funcional” al sistema imperante. De esa manera no se cuestionan las causas de la desigualdad social y cultural, resultando una perspectiva compatible con las lógicas del modelo neoliberal existente.

La perspectiva funcional, por tanto, se enmarca bajo las lógicas del capitalismo, las cuales reconocen que la interculturalidad es un fenómeno actual que destaca las diferencias en la sociedad, no obstante, tales diferencias las “adapta” al orden imperante. Rojas y Castillo (2007), afirman al respecto que la perspectiva funcional se adapta a la visión hegemónica insertándose en la “matriz dominante” establecida por el Estado.

La perspectiva crítica de la interculturalidad cuestiona el problema de la diversidad desde la raíz colonial-racial. Se reconoce que las diferencias, así como las marginaciones han surgido desde estructuras construidas desde la matriz colonial. Tal matriz destaca por reproducir el poder y las jerarquías de los hombres blancos por sobre los indígenas y los afrodescendientes. Para la autora, la perspectiva crítica es un proyecto político que pretende luchar contra las estructuras de subalternización. Por ello se plantea la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales. Walsh (2012) dice que tal perspectiva implica la deconstrucción para alcanzar la justicia social.

La perspectiva crítica se enfoca en el respeto, la igualdad y la inclusión como ejes de la estrategia. No solo plantea la reflexión ante las desigualdades, sino que implica compromisos de transformación ante los dispositivos de poder, de racialización y de discriminación (Walsh, 2011, p. 102). Quijano (2000) dice que las estructuras de desigualdad por raza se han construido históricamente, definiendo escalas de identidades sociales con el blanco europeo en jerarquías superiores, estando en una escala inferior los indígenas y afrodescendientes como poblaciones homogeneizadas.

2.5. Literacidad crítica

Para analizar los libros me posiciono de manera metodológica y teórica en los postulados de la literacidad crítica. Comprendo, siguiendo a Tosar y Santisteban (2016) que la literacidad crítica (en adelante LC) es una práctica que se utiliza para analizar textos desde perspectivas críticas. Tal perspectiva colabora en establecer posiciones frente a los problemas sociales relevantes, considerando los contextos actuales de la ciudadanía global y la defensa de los derechos humanos. Cassany (2012) y Ortega y Pagès (2017) afirman que la LC es útil para la didáctica, ya que permite cuestionar las narrativas tradicionales. La LC, de esa manera, proporciona espacios para fomentar el pensamiento crítico. De esa manera se pretende reflexionar en torno a la racionalidad discursiva que se manifiesta en los distintos espacios de la sociedad, tanto escritos como desde la palabra (Bishop, 2014).

Tosar y Santisteban (2016) afirman que, la LC debe ser un medio que contribuya al desarrollo de la conciencia de las personas. De esa manera las personas podrían encontrar espacios para empoderarse críticamente y luchar contra las injusticias sociales. Santisteban (2015) dice que la LC colabora en el cuestionamiento del orden social y en la construcción de una ciudadanía plural, diversa e inclusiva. Para el autor, la LC debe promover que los estudiantes puedan saber leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer tras las líneas (comprensión del punto de vista o de la ideología, comprensión crítica) (Santisteban, 2015).

Ortega y Pagès (2017) afirman que a través de la LC se puede distinguir lo invisible de los textos y los discursos. Zárate (2010) a su vez, plantea que los procesos de escritura y lectura son productos histórico-culturales. De esa manera, la LC colabora en reflexionar sobre los marcos contextuales, las relaciones de poder, las prácticas sociales, así como los roles y las identidades. Valle (2008) al respecto, dice que las ideologías se transmiten a través de las lecturas, las fuentes de información y los manuales. De ahí que sea fundamental el uso de la LC para desvelar las

ideologías implícitas que se están transmitiendo. McLaughlin & DeVoogd (2004) afirman que, así, la LC se centra en los usos del poder. Pretende promover la reflexión, la transformación y la acción.

Cassany (2005) dice que el objetivo de aprender a leer desde la LC, es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor y las ideologías que se pretenden transmitir. En efecto, leer no es solo un proceso de transmisión de datos, sino también de prácticas que reproducen las organizaciones de los distintos poderes que se dan en la sociedad. Así, el discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad. La educación, en este sentido, debe contribuir a desarrollar la conciencia crítica del lector, y de esa manera pueda generar los espacios que promuevan el empoderamiento ante las desigualdades sociales.

3. Análisis de resultados

En el texto de primerio de secundaria chileno, la población y su diversidad es presentada desde una perspectiva descriptiva y territorial. Se espera que los estudiantes puedan aprender las ubicaciones de los pueblos originarios en el país. No se fomenta un análisis de las problemáticas históricas, ni las problemáticas del presente. Aún más, la visión que se propone es con objetivos de caracterizar a la población aborígen en base a un mapa:

“Heterogeneidad étnica y cultural de los habitantes. Durante parte del siglo XIX, la población chilena mantuvo las características propias del periodo colonial. La población ubicada entre la actual Región de Coquimbo y el Bío-Bío se componía fundamentalmente de descendientes españoles, indígenas y mestizos. El pueblo originario con mayor población a comienzos del siglo XIX era el mapuche, que habitaba prácticamente en situación de autonomía entre el Bío-Bío y la zona de Los Lagos.” (Mineduc, 2016, p. 198).

Como se puede evidenciar, el mapa de la Figura 1 representa con sus colores la actividad que deben realizar los estudiantes, ubicando en el mapa cada pueblo aborígen en el siglo XIX.

Además de lo anterior, se da énfasis al tipo de economía que tenían los pueblos aborígenes, destacando que vivían de la “explotación de recursos naturales”, marcando una diferencia con la economía implementada por el Estado de Chile. En cuanto a la inmigración, se destacan solo los inmigrantes europeos durante el siglo XIX. Aunque esta migración fue violenta ya que generó la expulsión del territorio de los pueblos aborígenes que ahí habitaban:

“si bien la inmigración europea permitió dinamizar la economía y asegurar la soberanía, muchos autores también resaltan que los colonos europeos se instalaron en zonas tradicionalmente habitadas por pueblos originarios, lo que trajo consigo la pérdida de gran parte de sus tierras y de su identidad cultural” (Mineduc, 2016, p. 210).

Se destaca el sentido que se da a la migración el cual es positivo. Aunque solo se menciona la perspectiva económica, en el texto hace una breve mención al conflicto, sin dar mayor énfasis, ya que el objetivo se posiciona en el aporte de la migración europea (principalmente se destacan a los alemanes británicos, croatas e italianos), por sobre la problematización de ella:

“aunque el Estado auspició la llegada de muchos colonos extranjeros, también existió una inmigración espontánea que trajo consigo capital, conocimientos y espíritu emprendedor, lo que favoreció el desarrollo de la industria, comercio, agricultura y minería, entre otras consecuencias. También se produjo el choque con los pueblos originarios por las tierras, enfrentamientos locales e intervención militar.” (Mineduc, 2016, p. 210).

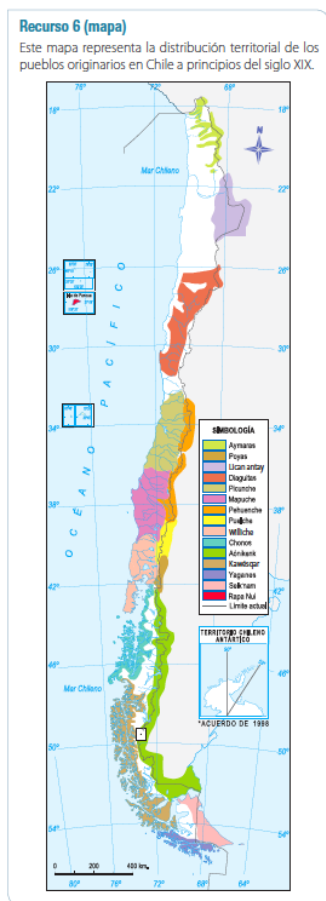


Figura 1: Mapa de Chile

Fuente: Mineduc, libro de texto de Historia y Geografía, 1º Medio: 198.

Las relaciones con los pueblos originarios se presentan desde la perspectiva de la historia oficial y la migración ocurrida. Es decir, tanto los acontecimientos como la historicidad relatada está compuesta desde lo que diría Walsh (2012) una perspectiva funcional al sistema dominante. En efecto, se plantea el contexto:

“a mediados del siglo XIX, la población indígena se había reducido considerablemente. En el valle central los Picunche habían desaparecido a causa del mestizaje, mientras que, por el contrario, la región entre el Bío-Bío y Toltén, era territorio del pueblo Mapuche, donde vivían y se organizaban con autonomía. Hacia el sur habitaban principalmente los willche, aónikenk, selk'nam, y en las costas, se podían ver cuncos, chonos, kawésqar y yaganes, quienes, dado el escaso contacto con los chilenos, habían podido mantener sus tradiciones en el territorio que habitaban”. (Mineduc, 2016, p. 212).

En tal contexto, se menciona que el pueblo más afectado con la migración fueron los willche, ya que con la llegada de los migrantes fueron despojados de sus tierras. No obstante, tal

tratamiento y mención se produce desde una perspectiva relacional (Walsh, 2012), donde no se da énfasis al tratamiento del conflicto como una problemática, sino que se trabaja como un acontecimiento factual e histórico que forma parte de la construcción del Estado de Chile:

“[...] cuando los alemanes quisieron expandir sus tierras cultivables, entraron en conflicto con las comunidades locales. El Estado favoreció los intereses de los colonos, ya que no existían leyes que velaran por los derechos de los indígenas sobre su territorio. Gran parte de esta población se integró a la fuerza de trabajo en las haciendas y fundos, y se convirtieron en inquilinos y peones” (Mineduc, 2016, p. 212).

Aún más, la “extinción de los indígenas del extremo sur” es trabajada como un fenómeno natural de la colonización e inmigración europea. Aunque, se menciona que se produjeron conflictos, se reafirma un relato implícito que denota que tales procesos obedecían al progreso de la historia y forman parte de estructuras económicas y sociales globales:

“El territorio austral fue colonizado desde la década de 1840 por ingleses, croatas e italianos. En esta zona, la comunidad indígena más numerosa correspondía a los selk'nam, cazadores de Tierra del Fuego, que vieron fuertemente afectado su estilo de vida con la llegada de los colonos cuando estos introdujeron la ganadería ovina. Entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, los selk'nam y aónikenk fueron diezmados casi en su totalidad como resultado del intento de asimilación realizado por misioneros y de una práctica de exterminio efectuada por algunos colonos terratenientes, quienes buscaban proteger sus intereses económicos, ya que los selk'nam no reconocían la propiedad privada y les sustraían las ovejas para alimentarse” (Mineduc, 2016, p. 212).

Uno de los temas controvertidos que se trabajan en el curso de 1 año medio de secundaria es el de la lección 3 “La ocupación de La Araucanía y las relaciones con los pueblos originarios” ya que, tal conflicto se extiende hasta el día de hoy, estando de manera permanente en la prensa, la agenda del Gobierno, así como en el conocimiento de la población:

“En esta lección conocerás el proceso de ocupación de La Araucanía, las estrategias empleadas por el Estado en este proceso y sus consecuencias. También estudiarás la relación que ha mantenido el Estado con los diferentes pueblos originarios del territorio nacional y los desafíos actuales que existen con respecto a sus demandas.” (Mineduc, 2016, p. 230).

Se menciona la valoración de la diversidad, no obstante, lo primordial de la temática no es tal valor, sino que el tratamiento que se debería dar al conflicto y la problematización de la segregación y subordinación de los Mapuches por sobre las imposiciones coloniales de los españoles:

“Para que conozcas las raíces históricas de temáticas actuales y las diversas demandas reivindicativas de los pueblos indígenas en su relación con el Estado. Así mismo, para que valores los beneficios de vivir en una sociedad diversa en la que distintos pueblos pueden compartir libremente la riqueza de sus culturas y cosmovisiones” (Mineduc, 2016, p. 230).

En adelante el libro de texto de Primer año Medio de secundaria se dedica a tratar en algunas páginas el “Proceso de ocupación de La Araucanía”. Se incluyen gran cantidad de datos, estrategias y acontecimientos relevantes. No se entregan mayores fuentes ni estrategias, o las perspectivas de los propios aborígenes sobre el conflicto, lo que podría haber permitido a los

estudiantes reflexionar sobre la problemática desde diferentes perspectivas y no solo desde la oficial y colonial.

Esto resulta interesante, ya que no se hace mención a los problemas de raza legados desde la colonia. Solo se refiere a razones externas y que podrían ser “válidas” entre los estudiantes, sin entrar en el conflicto de que el periodo colonial estableció pautas y estructuras raciales, donde funcionaban jerarquías fijas basadas en la procedencia étnica de las personas, así como en el color de la piel. En torno al control político el texto dice que:

“la incorporación de La Araucanía significaría para el Estado controlar de mejor manera un amplio sector del territorio, lo que además contribuiría a mejorar la defensa de las fronteras” (Mineduc, 2016, p. 231).

El resto del texto presenta fuentes primarias sobre las campañas militares y los principales acontecimientos que llevaron a que el Estado chileno ocupara el territorio Mapuche. Se entregan diversos hechos, así como datos precisos en cifras, con una tabla que da cuenta de los años, los avances y la variación de población:

Recurso 60 (fuente secundaria)

La siguiente tabla presenta las etapas del proceso de ocupación y las superficies ocupadas por chilenos y mapuche en cada una de ellas.

Etapa del proceso	Período	Superficie ocupada chilena (ha)	Superficie ocupada mapuche (ha)
Territorio mapuche entre Biobío y San José de La Mariquina	1818-1883	0	5 288 844
Ocupación costa de Arauco hasta río Lebu	1830-1860	272 315	5 016 529
Infiltración chilena en la alta frontera, Biobío a Malleco	1830-1862	739 245	4 277 284
Avance desde La Mariquina hasta Queule y Toltén	1862	9 071	4 268 213
Establecimiento de la línea militar en el Malleco y Tirúa	1865-1868	296 284	3 971 928
Avance a Purén	1869	158 779	3 813 149
Línea del Traiguén	1861-1882	239 099	3 574 050
Ocupación Alto Biobío	1878-1883	447 495	3 126 555
Avance a Temuco desde línea del Traiguén	1881-1882	614 297	2 512 258
Ocupación de la línea del Toltén, Panguipulli y Villarrica	1870-1883	1 703 833	808 425
Ocupación de la cordillera de la Araucanía	1883	808 425	0
SUPERFICIE TOTAL		5 288 844	0

Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas.
Santiago, Chile: Conadi y Pehuén Editores, 2009.

Figura 2: Tabla conflicto Araucanía

Fuente: Mineduc, 2016, libro de texto de Historia y Geografía, 1º Medio, 231.

Entre las consecuencias que destaca el texto sobre el tema que se está tratando, aunque denota que el pueblo Mapuche fue el afectado en su totalidad desde una perspectiva cultural, económica y social, se afirma que a pesar de aquello aún muchas comunidades preservan su cultura e identidad hasta la actualidad. Lo anterior, aunque podría interpretarse como positivo, puede resultar problemático. En efecto, no se menciona ni se trabaja el conflicto con la etnia en la actualidad:

“estas medidas tuvieron un profundo impacto en la comunidad mapuche. El cambio en la propiedad de las tierras afectó un elemento fundante de su cosmovisión, ya que para este pueblo la tierra es parte de su cultura y no solamente un recurso económico. Además, se desestructuraron las formas de organización y jerarquía que operaban en el antiguo territorio, pues las tierras pasaron de ser familiares a comunitarias. Finalmente, la mala calidad y escasez de los suelos agrícolas, influyeron en el empobrecimiento de algunas familias, por lo que muchos tuvieron que migrar o emplearse en las nuevas haciendas de los colonos. No obstante, estas dificultades, muchas de las comunidades mapuche mantuvieron y preservaron su cultura e identidad hasta la actualidad”. (Mineduc, 2016, p. 234).

Lo anterior, se puede ver reflejado en las actividades que se piden realizar a los estudiantes. Entre ellas, se destacan las mismas dinámicas que se han trabajado en el texto: la descripción, la caracterización y los acontecimientos históricos oficiales. Se destacan dos preguntas: “¿Cuáles fueron los objetivos de la ocupación de la Araucanía? ¿qué consecuencias sociales tuvo este proceso? Y ¿en qué consistieron las reducciones indígenas? ¿qué diferencias implicó este estilo de vida para los mapuches en relación con la etapa previa a la ocupación?” (Mineduc, 2016, p. 235).

Al respecto, el libro presenta una sección llamada “convivencia y conflicto entre el Estado y los pueblos originarios”, donde destaca a distintos pueblos aborígenes como los Aymaras, Quechuas, Licanantal, Collas, Diaguitas, Mapuche, Willche, Kawésqar, Yagán, Selk’nam, Aónikenk y Rapa Nui. En torno a cada pueblo el texto relata la manera en que se integraron al Estado de Chile, en donde muchos perdieron su autonomía, libertades, rasgos culturales, idioma, aunque en la mayoría de los casos los pueblos se adaptaron a las estructuras culturales dominantes, es decir, del Estado de Chile, como por ejemplo para el caso del pueblo Rapa Nui:

“El territorio polinésico fue incorporado a la soberanía chilena como resultado de una cesión firmada entre los jefes de la isla y el representante del Gobierno de Chile en 1888. Tras esto, iniciativas privadas despojaron parcialmente al pueblo de sus tierras, explotando y abusando de ellos. Esto generó agitación y sublevación que llevó, a partir de 1964, a una relación más activa entre el Estado chileno y este pueblo. Actualmente la vitalidad de su lengua y cultura se manifiesta en la rapanuización de las instituciones públicas, la escuela y las relaciones sociales” (Mineduc, 2016, p. 240).

Lo anterior, además, se reafirma con las actividades de aprendizaje que se incluyen: “¿Cómo crees tú que el Estado puede ayudar a preservar las tradiciones de los pueblos indígenas de la zona austral o sus descendientes? Ejemplifica en tu cuaderno” (Mineduc, 2016, p. 241). Se vislumbra que el énfasis está posicionado en el cómo el Estado incorpora a las etnias, y a la vez, cómo las etnias se incorporan al orden dominante. Por lo que no se problematiza en torno a los conflictos que existen en la actualidad, las segregaciones, discriminaciones, y pervivencias de estereotipos y prejuicios basados en la racialización colonial.

Para el curso de Primer año medio de secundaria, se incluye la sección “el valor de la diversidad”. Se puede hacer referencia a que se trabaja la diversidad desde una perspectiva relacional en algunos puntos y en otros, funcional (Walsh, 2012), dependiendo del tema que se trata. Por ejemplo, al tratar sobre el valor de la diversidad, se podría decir que se plantea desde una perspectiva funcional (Walsh, 2012), ya que se afirma que las etnias y las migraciones han sido un aporte para la construcción y proyectos del Estado, sin cuestionar ni modificar las bases estructurales y sociales legadas desde el pasado colonial:

“en nuestro país conviven distintos grupos humanos, los cuales se han sentido incorporados en mayor o menor medida a los proyectos del Estado. Nuestra sociedad actual se enriqueció culturalmente durante el siglo XIX con la llegada de inmigrantes europeos y la incorporación de pueblos originarios, desafiando formas nuevas de convivencia y reconocimiento de diversidad dentro de nuestro espacio nacional” (Mineduc, 2016, p. 242).

De manera similar, cuando se plantea “la diversidad en la historia”, es realizado desde una perspectiva relacional (Walsh, 2012), esgrimiendo que la diversidad es un fenómeno natural de la sociedad que siempre ha existido. Cabe destacar que el texto hace mención especial a los esfuerzos realizados por el Estado en cuanto reconocimiento de la diversidad y presencia de los aborígenes en el territorio. Se plantea como uno de los logros la promulgación de la “Ley Indígena” de 1993, la cual solamente da reconocimiento a los pueblos y establece el deber del Estado de respetar y promover su desarrollo. Lo anterior es realizado desde una perspectiva funcional al sistema (Walsh, 2012) y aunque pretende acercarse a las “políticas de reconocimiento” (Quijano, 2000), más bien son leyes que dan cuenta de que en el territorio existe una diversidad de etnias, las cuales son parte del Estado:

“En 1993, Chile dio un gran paso con la promulgación de la Ley Indígena, en la que se reconocen los principales pueblos y se establece el deber del Estado de respetar y promover su desarrollo, entre otros aspectos. Además, en 2005 el gobierno ratificó la convención de la Unesco sobre diversidad cultural y se comprometió a tomar medidas para promover la expresión y conservación de las diversas culturas presentes en el territorio. Una de las áreas en las que más se ha avanzado es la educación, pues actualmente los planes de estudio incluyen objetivos relacionados con el respeto a la diversidad.” (Mineduc, 2016, p. 242).

El texto de Primer año Medio de secundaria es el que incluye la mayor cantidad de datos e información sobre las etnias y la migración, por lo que podría tratarse desde las concepciones de la multiculturalidad o la interculturalidad. En el texto de segundo año medio de secundaria se incluyen algunos breves aspectos sobre las etnias y la migración. En la lección 2 llamada “la sociedad chilena actual y sus desafíos”, se trabaja la multiculturalidad y las migraciones de manera general como “grupos discriminados” en conjunto a colectivos tradicionalmente invisibilizados como las mujeres, las personas LGTBI y las personas con discapacidad.

Sobre los “grupos históricamente discriminados” el texto pretende transmitir una idea oficial sobre la marginación y las etnias. Es decir, se fomenta la estructura oficial del Estado sobre las concepciones de aspectos como las migraciones, las etnias y los grupos históricamente discriminados:

“Según la ONU, la discriminación corresponde a toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, sexo, idioma, opinión política, racionalidad, situación económica o social, que lleve a la anulación o el menoscabo de los derechos humanos y libertades fundamentales de la persona” (Mineduc, 2017, p. 284).

En torno a los pueblos originarios, se plantea una perspectiva funcional (Walsh, 2012) al sistema dominante, donde de manera similar a lo que se trabaja en el texto de Primer año medio de secundaria, se pretende trabajar desde políticas de reconocimiento, no obstante, el reconocimiento es ofrecido desde la historia oficial y las estructuras del sistema neoliberal que desconocen la propia historicidad, las voces, cultura y complejidad de los pueblos originarios:

“En el año 2001, la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas reconoció una deuda histórica con este grupo y elaboró políticas públicas específicas para su desarrollo. Además, en el 2009, se ratificó el Convenio 169 del a OIT, en el que se establecieron los lineamientos que debía seguir el Estado para proteger y asegurar la integración de estos pueblos. Actualmente, sus demandas no solo se limitan a mejorar sus condiciones sociales, sino que además buscan la aceptación constitucional de la diversidad cultural en Chile” (Mineduc, 2017, p. 284).

De ahí que el texto plantea la comprensión de la diversidad desde las lógicas del Estado por sobre la inclusión de las propias problemáticas que viven los distintos colectivos. En efecto, se presentan sus descripciones exentas de conflictos, con voluntades desde los aparatos dominantes para incluir dentro de las estructuras dominantes. De la misma manera, en torno a los migrantes se afirma el aporte que han causado al país, sin afirmar ni entrar en los conflictos que se generan ni las problemáticas sociales, culturales y económicas que se producen con los distintos procesos de contacto entre culturas:

“La mayoría de los extranjeros que llegan a Chile lo hacen buscando mejores posibilidades económicas y se establece en condiciones de vulnerabilidad, pues carecen de redes de apoyo y muchas veces desconocen sus derechos. El Estado y las ONG velan hoy por que los derechos y la identidad de los extranjeros sean respetados en Chile” (Mineduc, 2017, p. 284).

Recurso 63 (fuente secundaria)

El siguiente fragmento es parte de un reportaje sobre los inmigrantes en Chile.

En el 1° A del Liceo Miguel de Cervantes de Santiago hay un alumno chino, un haitiano, un colombiano, un dominicano, dos argentinos y 17 peruanos. Es decir, de los 36 niños que componen el curso, 23 son inmigrantes o hijos de inmigrantes. “Yo soy chinito y también chileno”, grita Vicente Liu Tan (7), quien asiste con sus papás a las reuniones de apoderados para poder traducirle a la profesora lo que dicen sus padres, que no hablan una gota de español. (...) La directora del liceo (...) explica que a los niños les encanta el hecho de venir de diferentes partes del mundo: “Es algo que los motiva a aprender. Si un compañero peruano llega a la clase de música con una zampoña, todos los compañeros la quieren tocar”, explica. El contraste de orígenes ha transformado la manera de hacer las clases de los profesores: en Lenguaje se habla de al menos un autor de cada país y en Historia se repasan los grandes hitos y la geografía de sus países.

Solari, C. y otros. El nuevo rostro de Chile.
En: Revista Paula, 27 de agosto de 2016.

Figura 3: fuente migración

Fuente: Mineduc, 2017, libro de texto de Historia y Geografía, 2º Medio, p. 285.

En efecto, se plantea la interculturalidad desde la perspectiva relacional (Walsh, 2012) en las aulas, más que desde las desigualdades legadas desde la colonialidad en base a la raza, el color de piel y la procedencia étnica y cultural de las comunidades. Desde ahí que se reproducen

las jerarquías sociales y culturales basadas en las categorías raciales establecidas desde la colonia. En efecto, una de las fuentes incluidas grafica las relaciones que se dan en las aulas, sin entrar en la problematización sobre las relaciones que se dan en las aulas en contacto con las distintas etnias (Figura 3).

En el texto de Tercero medio de enseñanza secundaria se incluye un breve apartado sobre las “demandas étnicas: reconocimiento, identidad y territorio”. Se incluyen las mismas temáticas que se trabajan en los cursos anteriores. El texto se divide en dos secciones, por un lado, se trabaja las acciones realizadas por el Estado con el fin de dar reconocimiento a las comunidades aborígenes:

“desde 1990, las agrupaciones étnicas comenzaron un proceso de negociaciones con el gobierno recientemente elegido, con el objetivo de reivindicar sus demandas, como la recuperación de tierras ancestrales y el derecho a definir sus propios patrones culturales. Como resultado, se dictó en 1993 la ley n° 19243, que creó la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), cuyos objetivos fueron financiar programas especiales para las comunidades indígenas y otorgarles defensa jurídica en conflictos sobre tierras y aguas.” (Mineduc, 2012, p. 272).

En el otro apartado se incluyen los aspectos sobre el conflicto de los aborígenes y las problemáticas que se han ocasionado. No obstante, el conflicto es presentado desde la perspectiva oficial, donde se visualizan a los mapuches y otras etnias como las causantes de los problemas y, además, de quienes actúan bajo dinámicas de violencia. El Estado se presenta como mediador y regulador del conflicto, no incluyendo la perspectiva de las comunidades:

“Si bien desde 1990 la organización Consejo de Todas las Tierras realizaba ocupaciones de terrenos, a partir de este momento algunos movimientos mapuches profundizaron este mecanismo de presión e implementaron otros más confrontacionales, como la quema de fundos y destrucción de maquinaria de propiedad de los empresarios madereros. Además, radicalizaron su discurso y empezaron a buscar una total autonomía cultural y política. En 1998 surgieron nuevas agrupaciones, entre ellas, Identidad Territorial Lafquenche, Asociación Ñancuñeo y, sobre todo, la Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco-Malleco (Cam), que reforzaron las nuevas opciones de lucha reivindicativa” (Mineduc, 2012, p. 272).

En este sentido, se presentan a los grupos étnicos resaltando los actos de violencia que han sucedido desde la perspectiva oficial del Estado. No se visualiza la perspectiva de las comunidades, e incluso, se asocia a los mapuches en comparación a los actos terroristas, generando profundos prejuicios y estereotipos en torno a las luchas reivindicativas históricas (desde periodos coloniales) por las que han luchado:

“Tanto la explotación maderera, muchas veces indiscriminada, como la acción de grupos mapuches radicalizados continuaron, lo que determinó al presidente a aplicar la Ley Antiterrorista, que terminó por judicializar el tema y reforzar la seguridad policial en la zona.” (Mineduc, 2012, libro de texto de Historia y Geografía, 3° Medio, 272).

Por último, en el texto de cuarto medio de enseñanza secundaria, se incluye dentro del tema “Problemas y desafíos que afectan a la democracia chilena”, se plantea la diversidad desde una perspectiva relacional (Walsh, 2012), donde se comprende que tal proceso es promovido desde la legislación y el Estado, quienes se encargan de su protección y su promoción, alejando

tales procesos de la naturalidad histórica y de los procesos tradicionales que han ocurrido y que ocurren en cuanto interacciones entre comunidades culturalmente distintas:

“[...] diversidad cultural, que se halla reconocida tanto en la legislación nacional como en numerosas convenciones y tratados internacionales. En relación con este tema, este principio supone que todas las expresiones culturales de una sociedad tienen derecho a promover sus principios y fundamentos y a ver protegidos sus derechos” (Mineduc, 2017, p. 97).

En este contexto, se trabaja el tema de la “Movilidad mundial: las migraciones”. Tal proceso es tratado desde la problemática de los migrantes que llegan, por ejemplo, de países como África y Oriente Medio, motivados por los conflictos bélicos de las zonas de procedencia, como por la búsqueda de mejores horizontes económicos de vida. Sin embargo, solo se trata aquí la migración como un problema debido a la llegada de migrantes de escasos recursos, ya que no se menciona la migración europea. Al contrario, la imagen que se incluye en la lección es de una partera de inmigrantes africanos con destino a España o Italia:

“En el contexto de la globalización, en que la economía se ha deslocalizado y se han ampliado los intercambios comerciales, el flujo migratorio también ha aumentado, ocasionando diferentes efectos tanto en los lugares de origen como de destino de quienes deciden cambiar su lugar de residencia habitual por otro. Además, la grave situación económica en países de África y el Oriente Medio, agravado por conflictos bélicos en la zona, ha llevado a que los inmigrantes de estas regiones del mundo presionen cada vez, en mayor número, las fronteras europeas. Algo similar ocurre con la gran cantidad de personas que por razones económicas emigran de América Latina a Estados Unidos.” (Mineduc, 2017, p. 131).



■ Inmigrantes africanos con destino a España o Italia.

Figura 4: migrantes en el mar

Fuente: Mineduc, 2017, libro de texto de Historia y Geografía, 4º Medio, p. 131.

Por último, se menciona que la diversidad cultural es una ventaja para las sociedades, aunque es comprendido desde una perspectiva económica. Es decir, la migración y la diversidad según el texto es beneficiosa en el marco que sean “aportes” para el sistema económico, marco en el cual los Estados deben cooperar y fomentar:

“La globalización, a través de los tratados de libre comercio y de la integración de los países en grandes bloques económicos de cooperación, ha generado acuerdos

para facilitar el tránsito de las personas entre países, por ejemplo, al interior de la Comunidad Europea o el Mercosur, cuyos ciudadanos pueden transitar sin la necesidad de visas, ni pasaportes, sino que solo con la cédula de identidad de las personas que pertenecen a estas comunidades” (Mineduc, 2017, p. 132).

De ahí que la migración, la diversidad y la multiculturalidad se comprendan desde dos perspectivas. Por un lado, el texto plantea una perspectiva de migración de escasos recursos, que se presenta como problema para los gobiernos debido a la llegada masiva. Por otro lado, se presenta la diversidad como un aporte a la economía, fuera de las problemáticas de los migrantes de escasos recursos que llegan a los distintos países. Se destaca que la diversidad y la migración, ambas son vistas desde las perspectivas del Estado y la historia oficial, sin considerar la historicidad propia de los grupos subalternizados.

4. Conclusiones

En general, los textos incluyen temas sobre la historia tradicional relativos a la política, la economía y las guerras. En efecto, se incluye la historia sobre los grandes hombres, los cuales destacan por ser blancos y occidentales. En cuanto a las comunidades étnicas, la diversidad y las migraciones, son incluidas de manera breve y aislada en los distintos cursos de secundaria.

Coincido con Walsh (2012) en que la perspectiva que transmiten los textos es de tipo relacional en su mayoría. Como dice la autora, el tratamiento que se da las etnias y las migraciones, se asume que siempre ha existido contacto entre diferentes comunidades culturales. No obstante, en tal contexto ha existido una cultura dominante que, para el caso de los libros, se plantea que es la visión de la historia tradicional chilena.

Por otra parte, algunos aspectos incluyen la perspectiva funcional (Walsh, 2012), donde se asume en algunos puntos los esfuerzos realizados por el Estado en la promulgación de distintas leyes de reconocimiento a las etnias y los inmigrantes. De ahí que sea plantee una perspectiva funcional al sistema dominante, ya que se reconocen, incluyen e incluso se fomentan sus derechos, siempre que se enmarquen en los márgenes y estructuras del Estado y el sistema económico dominante. No alteran el *status quo*. Ambas perspectivas, tanto la relacional como la funcional minimizan los conflictos de poder, las jerarquías y las estructuras de dominación. No se incluyen los conflictos ni las problemáticas desde distintas fuentes ni voces. La historicidad, la cultura y las cosmovisiones propias de cada pueblo no se problematizan ni se presentan en contraste a lo que figura de la historia oficial.

Se asume que los libros se construyen bajo lo que plantea Hall (2010), en torno a los estereotipos que asocian a distintas posiciones, roles y jerarquías sociales las cuales se transmiten de manera inferiorizada y fijas. Hall (2010) dice que los estereotipos retienen unas cuantas características ‘sencillas, vívidas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas’ acerca de una persona, reducen todo acerca de una persona esos rasgos, los exageran y simplifican y los fijan sin cambio o desarrollo hasta la eternidad [...] la estereotipación es, en otras palabras, parte del orden social y simbólico. Establece una frontera simbólica entre lo “normal” y lo “desviante”, lo “normal” y lo “patológico”, lo “aceptable” y lo

“inaceptable”, lo que “pertenece” y lo que no pertenece a lo que es “Otro”, entre “internos” y “externos”, “nosotros y ellos” (Hall, 2010, p. 430).

Al contrario, se fomenta la perspectiva transmitida desde la colonia, donde han existido jerarquías que han establecido subordinaciones sociales basadas en categorías raciales. Los libros presentan una visión construida desde la oficialidad y el Estado, en desmedro de las propias problemáticas de las comunidades étnicas y migrantes. Como ya se sabe, la escuela es un eje importante en la socialización de los estudiantes en los parámetros socioculturales (Starkey, 2012), en este sentido, si se enseña desde las perspectivas de la historia oficial, aquellas serán las concepciones que se formarán los y las estudiantes sobre las problemáticas, la cultura y la cosmovisión de los migrantes y las etnias en la sociedad. En esos marcos será complejo plantear escenarios de justicia social y lucha contra las desigualdades.

Rüsen (2005) dice que la historia debe ser un conocimiento útil para las vidas de las personas. La historia debe entenderse desde el potencial educativo hacia la formación para la ciudadanía (Rüsen, 2005). García y De Alba (2009) y Starkey (2012), plantean que la educación para la ciudadanía es un eje fundamental para promover cambios en la sociedad. Los textos deberían incorporar las dimensiones sociales, espaciales y temporales a fin de proponer el análisis y la reflexión en torno a los prejuicios y los estereotipos hacia los grupos étnicos. Como afirma Miralles y Gómez (2017), la enseñanza de las ciencias sociales debe problematizar lo que se ha realizado hasta la fecha en cuanto educación para la ciudadanía, y desde ahí, proponer hacia una formación que incorpore la diversidad y las identidades plurales.

Referencias bibliográficas

- Banfiel, B. (1979). Raíces tempranas de la actitud racista, en: Correo de la Unesco, *Los niños y las imágenes del mundo*. París: UNESCO.
- Barton, K. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos, en *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico-AUPDCS.
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48), 11-24.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. México: FCE.
- García Pérez, F. y De Alba, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa Parlamento Joven. En, Rosa M. Ávila, Beatrice Borghi e Ivo Mattozzi (coords.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 515-521). Bolonia: Pàtron Editore.
- Hall, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehensions: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 52-56.

- Mena, M. I. (2009). La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano. En: *Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, noviembre de 2008. Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc, (2012). *Texto del estudiante de 3º Medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago, Gobierno de Chile: Editorial S-M.
- Mineduc, (2016). *Texto del estudiante de 1º Medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago, Gobierno de Chile: Santillana.
- Mineduc, (2017). *Texto del estudiante de 2º Medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago, Gobierno de Chile: Santillana.
- Mineduc, (2017). *Texto del estudiante de 4º Medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, Santiago, Gobierno de Chile: Editorial Zig-Zag.
- Miralles, P. y Gómez, C. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas, *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117.
- Popkewitz, T. y Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina: CLACSO.
- Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(4), 167-182.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York: Berghahn.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En, A. M.^a Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Starkey, H. (2012). Citizenship, education and global spaces, *Language and Intercultural Communication*, 11(2), 75-79.
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En, C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.
- Tubino, F. (2005). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 51-76). Lima: RDCSP.
- Valle, A. (2009). El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico. En, Ministerio de Educación, *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales* (pp. 129-149). Santiago: MINEDUC.

- Walsh, C. (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Bellido ediciones: Lima, Perú.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas, *Visao Global, Joaçaba*, 15 (1-2), 61-74.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de Educación Secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.