



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

El texto escolar de historia: Categorías exclusoras y recepción pedagógica en contexto interétnico mapuche-chileno

Turra-Díaz, Omar; Minte Münzenmayer, Andrea; Lagos Pando, Mauricio
El texto escolar de historia: Categorías exclusoras y recepción pedagógica en contexto interétnico mapuche-chileno

Praxis Educativa (Arg), vol. 23, núm. 2, 2019
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161320008>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230208>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

El texto escolar de historia: Categorías excluidas y recepción pedagógica en contexto interétnico mapuche-chileno

The history textbook: Exclusion categories and teaching reception in the inter-ethnic mapuche-chilean context.

O texto escolar de história: categorias que excluem e recepção pedagógica em contexto interétnico mapuche-chileno

Omar Turra-Díaz
Universidad del BioBio, Chile
oturra@ubiobio.cl

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230208>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161320008>

 <http://orcid.org/0000-0001-5000-2336>

Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Los Lagos, Chile
andrea.minte@ulagos.cl

 <http://orcid.org/0000-0003-3158-0231>

Mauricio Lagos Pando
Universidad del BioBio, Chile
mauriciolagospando@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-6306-064X>

Recepción: 30 Octubre 2018

Corregido: 27 Febrero 2019

Aprobación: 08 Marzo 2019

RESUMEN:

El artículo presenta resultados de un estudio que tuvo como objetivo identificar y discutir categorías de sentido excluidas presentes en los textos escolares de historia y su recepción pedagógica en un contexto socioeducativo interétnico, específicamente, en escuelas localizadas en la región de la Araucanía-Chile. El estudio se realizó desde un paradigma sociocrítico en su vertiente metodológica de análisis crítico del discurso (ACD), siendo su corpus de análisis tres textos escolares utilizados como recurso didáctico el año 2015. Los resultados permitieron configurar dos categorías excluidas, diversidad lingüística resultante del encuentro de dos mundos y formación del territorio nacional/ocupación del territorio mapuche, respecto de las cuales predomina una recepción pedagógica crítica que argumenta y discute, con datos de contexto, la asimetría cultural que promueve la construcción discursiva del texto escolar.

PALABRAS CLAVE: Texto escolar, Enseñanza de Historia, Pedagogía, Contexto interétnico.

ABSTRACT:

This article shows the results of a research work whose objective was to identify and discuss excluding categories in History school textbooks, and its pedagogic reception in an interethnic social and educational context, specifically in schools located in the region of the Araucanía in Chile. The research was carried out under a socio-critical paradigm and the methodology used was critical discourse analysis. The sample was a corpus of three textbooks used as didactic resources in 2015. The results allowed as the possibility to set up two excluding categories: linguistic diversity as a result from the meeting of two cultures, and the formation of the national territory/occupation of mapuche territory. Here it seems to predominate a critical pedagogical reception that argues and discusses, with data of the context, the cultural asymmetry which promotes the discursive construction of the textbook.

KEYWORDS: School textbooks, History teaching, Pedagogy, Interethnic context.

RESUMO:

Este artigo apresenta resultados de um estudo que teve como objetivo identificar e discutir categorias de sentido que excluem e que estão presentes nos textos escolares de história, sua recepção pedagógica em um contexto educativo interétnico, especificamente, em escolas localizadas na região da Araucanía- Chile. O estudo realizou-se a partir do paradigma sócio crítico através de uma

metodologia de Análise Crítico do Discurso (ACD), cujo corpus de análise são os três textos escolares usados como recurso didático no ano 2015. Os resultados permitiram configurar duas categorias que excluem, diversidade linguística resultado do encontro dos dois mundos e formação do território nacional/ocupação do território Mapuche, a respeito das quais predomina uma recepção pedagógica crítica que argumenta e discute, com dados do contexto, a assimetria cultural que promove a construção discursiva do texto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Escolar, Ensino de História, Pedagogia, Contexto interétnico.

INTRODUCCIÓN

No cabe duda que el texto escolar se ha convertido en un emblemático material educativo, cuya presencia en las aulas escolares es cada vez más universal y sofisticado. También es sabido, que el proceso de escolarización tiene en este material a uno de sus pilares fundamentales, considerando que sus páginas proveen de conocimiento a numerosos estudiantes, de manera simultánea y con contenidos homogéneos.

Es por ello que la investigación educativa considera al texto escolar como una fuente de investigación fructífera, por su versatilidad como objeto de estudio (Fernández Palop *et al*, 2017; Tosi, 2011; Negrín, 2009). Para el caso del texto de historia se ha estudiado desde una dimensión curricular (Massone *et al*, 2014; Gómez *et al*, 2014; Maestro, 2002), desde la organización de sus componentes -diseño, imágenes e ilustraciones, propuesta de actividades, entre otras- en relación con su uso y potencialidad didáctica (Gómez y López, 2014; Minte, 2012; Sáiz, 2011; Valls, 2008) y, por cierto, desde sus exclusiones, estereotipos y conformaciones ideológicas que en él se proponen, ya sea tácita o explícitamente (Minte y González, 2015; Atienza y Van Dijk, 2010; Oteiza, 2009; Soler, 2006).

Un tema de interés para el caso latinoamericano ha sido el de la representación de los pueblos indígenas en los textos escolares de historia, ya sea a nivel discursivo o iconográfico (Saletta, 2012; Pacheco *et al*, 2011; Zárate, 2011; Aman, 2010; Ramírez *et al*, 2005), coincidiendo la mayoría de estos estudios en la imagen degradada y la alta presencia de estereotipos con que se representa a las sociedades originarias en los materiales educativos.

En Chile, estudios recientes han focalizado su interés en la representación de los indígenas en los textos de historia de educación básica, concluyendo que las narraciones instalan los contenidos asociados a pueblos originarios en el pasado lejano, para luego hacerlos invisible en la historia reciente, además de profundizar en estereotipos sobre su carácter salvaje (Villalón y Pagés, 2015); otro estudio, realizado desde un análisis multimodal de un texto escolar muestra que la presentación de los pueblos originarios se realiza sin la voz de éstos en la narrativa del texto, en donde la mayoría de las imágenes que se incorporan corresponden a caricaturas o dibujos simbólicos, imaginarios, presentados sin rigor histórico (Altamirano *et al*, 2014). Para el caso del pueblo mapuche en su representación en el texto escolar de historia, puede relevarse el estudio de Riedeman (2012), que a la base de un análisis histórico de los textos escolares en Chile testimonia las cambiantes representaciones con que se muestra a este pueblo originario en el desarrollo de la historia republicana.

Sin embargo, existe escasa investigación acerca de la relación del texto escolar con sus primeros receptores, el profesorado, en las significaciones que las propuestas discursivas del texto de historia genera en ellos, es decir en los procesos de recepción y recontextualización pedagógica realizada por los docentes en los contextos de desempeño profesional. Esta desconsideración nos parece un aspecto necesario de suplir por la investigación educativa, puesto que los sentidos y contenidos que un texto escolar proponga a los maestros no significa que, con un cierto automatismo cultural, éstos sean ineludiblemente los que se decodifiquen en la sala de clases. Las y los profesores son portadores de un acervo cultural, de una comprensión de la realidad social, de unas concepciones y visiones de mundo, más o menos articuladas, que se movilizan al momento de interactuar con un texto, por lo que la lectura de un texto implica un proceso de recreación, de recodificación de acuerdo con las experiencias y capacidad reflexiva de los sujetos docentes. Se trata, entonces, de la intersección de los

mensajes propuestos por los textos y del bagaje cultural-reflexivo de quien los lee, decodifica e interpreta sus sentidos.

Es por ello que, en este artículo, presentamos resultados de una investigación que tuvo como propósito discutir -docentes e investigadores- categorías de sentido exclusoras propuestas por los textos escolares de historia utilizados en un contexto socioeducativo interétnico, para aproximarnos a su recepción pedagógica por el profesorado que se desempeña profesionalmente en este contexto, específicamente, en escuelas localizadas en la región de la Araucanía-Chile. Se trata de escuelas que tienen por característica el formar a estudiantes provenientes del pueblo originario mapuche (aproximadamente el 60% de su matrícula), los que mayoritariamente asisten a ellas junto a escolares de origen chileno-occidental.

MARCO CONCEPTUAL

Los discursos que circulan en la escuela participan del proceso configurador de modelos de identificación y producción de significados que organizan las identidades sociales. Por tanto, la conformación de identidades está estrechamente vinculada a las formaciones discursivas que el sistema educativo propone como conocimiento escolar. Desde esta perspectiva, los textos escolares son una expresión concreta de creación y circulación de discursos relacionados con significaciones culturales e identitarias en el sistema de educación formal.

El estudio de los textos escolares ha definido al menos dos aspectos caracterizadores del conocimiento contenido en este material educativo: su protagonismo en la estructuración del currículum escolar y ser un producto cultural que muestra retazos de la realidad de acuerdo con la visión de la comunidad científica que los produce. Desde la dimensión curricular se le define como un material portador de la determinación y distribución del conocimiento institucionalizado (Gimeno Sacristán, 1995), en cuyas páginas se propone una determinada secuenciación de objetivos y contenidos de enseñanza (Martínez Bonafé, 2010; González, 2006) que llevan a considerarlo como un potente organizador de la actividad pedagógica. Más aún, en base al supuesto que el profesorado utiliza el texto escolar como un insumo fundamental en el trabajo cotidiano de las escuelas, se atribuye a este material un rol clave en la configuración del currículum escolar y de las prácticas pedagógicas (Turra, 2011).

Por otro lado, la investigación en perspectiva crítica ha mostrado el carácter de producto cultural del texto escolar el que puede representarse como un artefacto cultural (Espinoza, 2012), como un dispositivo de saber-poder (Palacio y Ramírez, 1998), portador de información e imágenes que dan cuenta de una particular comprensión del mundo, de la sociedad y la cultura, aquella vinculada a los sectores que producen y controlan la política cultural (Apple, 1996). En este sentido, actúan como vectores ideológicos (Choppin, 2000) por el que se promueven sistemas de valores, imágenes de los grupos sociales y proyectos de sociedad, sea de manera explícita o tácita, constituyéndose en las “verdades” que se difunden y aprenden en las escuelas y en un mecanismo de primer orden en la configuración ideológica de las cohortes estudiantiles.

También, el estudio del sentido de los discursos propuestos por el texto escolar se asocia estrechamente a las investigaciones provenientes del ámbito de la dimensión social del lenguaje, en tanto reconocen el poder simbólico que involucra el desenvolvimiento del lenguaje en determinados espacios de comunicación (Bourdieu, 2008; Chouliaraki & Fairclough, 2007; Burke, 1996) y consideran a los receptores y sus esquemas de interpretación como entes activos en el proceso de decodificación de los mensajes (Chartier, 2003). Desde esta mirada los discursos históricos que circulan en la escuela interétnica respecto de las sociedades originarias, tanto en la producción textual como en la recepción y recontextualización pedagógica, involucra una aproximación a la complejidad de los discursos escolares que resultan de la tensión entre normatividad y práctica escolar, así como de las comprensiones históricas que resultan de la disputa entre los imaginarios nacionales y la memoria de los vencidos (Carretero, 2007). Entre lo que se prescribe desde lugares de producción de discursos escolares (el currículum nacional, las editoriales) y la mediación

de los profesores, protagonistas curriculares, que pueden, al mismo tiempo, proyectar continuidades en los discursos institucionalizados o ser agentes de cambio en las significaciones que estos proponen. Es importante, entonces, captar lo que ocurre en el proceso de producción de sentidos, respecto del fenómeno que interesa, pero también lo es el proceso de significaciones diferentes y cambiantes que se construyen en el contexto de una propuesta y de una recepción.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un paradigma socio crítico con orientación comunicativa. El diseño organizó la producción de conocimiento en dos momentos o fases específicas. La primera se desarrolló en base al análisis crítico del discurso (ACD), aplicado al estudio de los textos escolares de 4°, 5° y 6° año Básico (educación primaria) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se utilizaron el año 2015 en el contexto interétnico. Se trata del Texto del Estudiante, 4° Básico, Editorial Norma; Texto del Estudiante, 5° Básico, Editorial Zig-Zag; y Texto del Estudiante, 6° Básico, de la Editorial Zig-Zag. El ACD focaliza su interés en los grupos e instituciones hegemónicas y en la forma en que estos crean y recrean la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua (Van Dijk, 2009).

El objetivo inicial del estudio fue identificar párrafos con sentidos hegemónicos/excluyentes en la representación histórica del pueblo originario mapuche, los que fueron complementados con unidades de sentido/interpretativas levantadas por el grupo de investigadores. Este constructo, organizado en un documento de trabajo, fue entregado en tres establecimientos educacionales pertenecientes a la comuna de Temuco (escuela Rengalil, Millantú y Licanco) que estuvieron dispuestos a participar en el estudio, para que sea socializado y discutido por las y los docentes que dictan clases en los niveles estudiados.

La segunda fase, involucró encuentros dialógico-comunicativos con las y los docentes que actuaron como participantes del estudio. Seis docentes, con experiencia profesional en el contexto interétnico, que realizan clases en los niveles escolares estudiados (codificados numéricamente de 1 a 6). En dos encuentros, en modalidad grupo de discusión comunicativo (Gómez et al, 2006), se procedió a discutir los párrafos y unidades de sentido propuestas, en el documento entregado, y sobre otros aspectos que los docentes e investigadores estimaran pertinente aportar. La búsqueda es por construir una interpretación intersubjetiva -investigadores y educadores- respecto a los sentidos que promueven el texto escolar y sus implicancias educativas en el contexto.

RESULTADOS

De acuerdo a las fases de la investigación, el proceso comenzó con la identificación de párrafos hegemónicos/excluyentes en los textos escolares, los que se definen como aquellos contenidos de textos que promueven discursos hegemónicos desde el poder material y simbólico estatal y que se identifican como barreras que impiden un diálogo intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar. Los párrafos identificados permitieron el levantamiento de dos categorías de estudio que guiaron la posterior discusión.

I. Diversidad lingüística resultante del encuentro de dos mundos

En el Cuadro 1 mostramos el contenido de estas categorías y aspectos relevantes que surgieron del diálogo de la comunidad de investigación.

Párrafo seleccionado	Unidad de sentido
Párrafo I <i>“¿Qué idiomas se hablan en América? “...Así, en América hay diversidad de lenguas, expresiones religiosas, costumbres y tradiciones. Además de sus rasgos étnicos los europeos nos heredaron elementos culturales tales como el idioma y sus creencias religiosas. Este aporte se dividió en dos ramas: una anglosajona que se instala en América del Norte (una parte de Canadá y Estados Unidos) y otra latinoamericana que se expandió desde México hacia el sur y cuyos idiomas derivan del latín...”</i>	<i>La diversidad lingüística en América se expresa en la variedad de lenguas europeas que en ella se habla, omitiéndose en esta descripción la diversidad y vigencia de lenguas originarias en el continente.</i>
<i>Actividad Individual (propuesta para fortalecer el conocimiento y habilidad) “Practica los idiomas que se hablan en América. 1. Completa los espacios con tus datos. A) Español: hola, ¿Cómo estás? Mi nombre esy vivo en el país llamado B) Inglés: Hi, how are you? My name is and I live in the country named C) Portugués: Oi, como vai? Meu nome é e eu vivo no país chamado D) Bonjour: Comment allez-vous? mon nom est et de vivre dans le pays” (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Texto del Estudiante, 4° básico, Norma, p.56)</i>	<i>El ejercicio propuesto refuerza la hegemonía y prestigio de las lenguas coloniales.</i>
Párrafo II <i>“¿Qué sabes del encuentro de dos mundos entre los indígenas americanos y los españoles provenientes de Europa? El contacto entre los habitantes de la América Indígena y la España</i>	<i>Desde diversas disciplinas sociales se ha evidenciado que el encuentro de dos mundos significó para la</i>

CUADRO 1.

Fuente: Elaboración propia

La narrativa del texto escolar de historia presenta una de las construcciones discursivas más tradicionales y exclusoras en relación al componente lingüístico presente en el continente americano, en el sentido de otorgar el carácter de lengua a los idiomas europeos e inferiorizar a una dimensión de dialecto al habla originaria. Desde esta comprensión se entiende que en la idea de diversidad lingüística presente en el continente, la lengua y habla de los pueblos originarios no es parte constitutiva de esta diversidad.

Al respecto, los docentes manifestaron una postura crítica frente a esta dimensión temática en consideración a que la lengua originaria es parte del itinerario formativo de sus escuelas, a través de la asignatura Lengua Indígena, la que busca revitalizar el mapuzungun (lengua mapuche) tanto en su nivel comunicativo como en su status simbólico. Por lo mismo, un enunciado común que surgió del profesorado fue, “*sin duda que el ejemplo del texto no contribuye a prestigiar la lengua indígena*” (Docente 2).

Por otra parte, algunos de sus estudiantes provienen de familias en que los “mayores” todavía hablan la lengua originaria, particularmente aquellos que provienen de comunidades que rodean la ciudad, y éstos se han encargado de transmitirla a las nuevas generaciones. “*Pienso yo que es como una forma de anulación, que parecería inocente, pero que en el fondo comunica que tu lengua no tiene valor*” (Docente 6). Esta idea expresada por una de las docentes enmarcó la discusión respecto del poder del texto y de la escuela en otorgar prestigio a unas lenguas y por el contrario desvalorizar a otras. El texto escolar en esta manifestación contribuye a proyectar lo que se ha denominado como desplazamiento lingüístico o diglosia sustitutiva (Turra et al, 2015), en donde la lengua originaria es desvalorizada y sustituida por la o las lenguas colonizadoras. En el contexto mapuche en específico aquello ha significado la ruptura de las prácticas comunicativas endógenas y la discontinuidad en el desarrollo lingüístico indígena, resultado de la política de castellanización y asimilación cultural promovida desde el sistema escolar.

La idea del encuentro de dos mundos y sus consecuencias culturales, situó la discusión en la relación asimétrica derivada de esta construcción histórica. Se habla de un supuesto intercambio cultural pero se muestra el despliegue de la cultura occidental en sus diversas manifestaciones presentando, desde una narrativa subalternizadora, la herencia cultural proveniente de los pueblos originarios, los que se traducen en juegos, comidas y alimentos, y en algunas palabras que se utilizan en el habla cotidiana de la sociedad nacional.

“El texto escolar se detiene en los pueblos originarios para mostrar su cultura desde el folklore, como prácticas culturales menores” (Docente 4).

Desde esta perspectiva, la idea del “gran intercambio cultural” generado por el encuentro de dos mundos deviene en una semántica eufemística que encubre la subalternización cultural, ampliamente estudiada por las Ciencias Sociales, y que con evidente elocuencia se expresa en el párrafo I.

II. Formación del territorio nacional/ ocupación del territorio mapuche

En el Cuadro II mostramos el contenido de esta categoría:

Párrafo seleccionado	Unidad de sentido
Párrafo I <i>“Concluida la Independencia, los países americanos acordaron mantener los territorios que tenían durante la época española. La Constitución Política de 1833 ratificó este principio, definiendo los límites del territorio.</i> <i>Artículo 1° “El territorio de Chile se extiende desde el desierto de Atacama hasta el Cabo de Hornos...”</i> <i>“Esta declaración debía ir acompañada de un dominio y una ocupación efectiva del territorio. Los gobiernos conservadores asumen esta tarea, lo cual significaba que el Estado debía fijar con precisión las fronteras, trasladar población a las zonas no ocupadas y ejercer su autoridad en ella”.</i> (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Texto del Estudiante, 6° Básico, Zig-Zag, p.88)	El Estado que surge pos independencia levanta un discurso que busca legitimar su derecho de soberanía en la amplitud del territorio. El Estado Chileno define unilateralmente, en la Constitución de 1833, su derecho de soberanía sobre el territorio mapuche.
Párrafo II <i>“La Araucanía permaneció como territorio independiente, sin formar parte del Estado Chileno. Hacia 1860 cambia la situación; con un Estado más fuerte se inicia un proceso militar que terminó con la incorporación real y efectiva de la zona de la Araucanía al territorio nacional.”</i> (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Texto del Estudiante, 6° Básico, Zig-Zag, p.89)	Se reconoce la autonomía territorial mapuche y también el ejercicio de la fuerza militar como medio legítimo para su dominación y despojo territorial.
Párrafo III <i>“...El Estado tomó la decisión de integrar a su dominio ese importante territorio. Para llevar esto a cabo se preparó un plan militar, ideado por Cornelio Saavedra, quién avanzó militarmente por la zona y posteriormente, fundó ciudades. Así se originaron Lebu, Mulchén y Temuco.</i> <i>En 1881, durante la Guerra del Pacífico, Gregorio Urrutia reinició con fuerza el proceso que terminaría con la derrota de los mapuches en 1883...La expansión del territorio acarreo una serie de consecuencias: permitió la llegada de nuevos colonos europeos y de chilenos. Los mapuches perdieron sus tierras y fueron agrupados en reducciones”</i> (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Texto del Estudiante, 6° Básico, Zig-Zag, p.108)	La ocupación militar del territorio mapuche permitió la expansión a estas tierras de expresiones culturales eurocéntricas, tales como ciudades e inmigrantes propiamente europeos.

CUADRO 2.

Fuente: Elaboración propia

Este ámbito temático propone una configuración discursiva en donde se deja ver el poder y hegemonía estatal desde su expresión simbólica, la soberanía constitucional y la arbitrariedad en la fijación de fronteras, y aquella asociada a la fuerza material propiamente tal, la invasión militar. Los párrafos presentados en la Cuadro 2 exponen con manto de legitimidad la definición de límites y ocupación militar de un territorio soberano, el territorio habitado por el pueblo originario mapuche, haciendo evidente la violencia estatal en su conformación decimonónica.

Como contrapartida, la descripción realizada por el texto escolar muestra el origen del despojo territorial mapuche y el consecuente proceso reduccional al que fue sometido el pueblo originario. En estos antecedentes pueden leerse los fundamentos de la resistencia y demanda mapuche ante el Estado chileno que, grosso modo, en la actualidad reivindica su reconocimiento como pueblo, además de derechos educativos, culturales y políticos.

En un contexto social, como el estudiado, históricamente signado por procesos de violencia estatal y subalternización cultural, el relato histórico contenido en el texto escolar, su discurso pedagógico, resulta ser una fuente de controversias para el profesorado e investigadores, por la simplicidad y unilateralidad de su

narrativa. Es así como, en esta dimensión, se manifestaron puntos de tensión y desacuerdo en los encuentros dialógicos, pues algunas voces docentes expresaron líneas de continuidad y correspondencia con la propuesta excluyente del texto escolar, planteando que en esta etapa formativa inicial debía enseñarse de esa manera para no generar confusión en los niños mapuches,

“los niños no entienden mucho de estas cosas de ocupación y despojo, para ello son historias como tantas otras, no hay que confundirlos con eso, ya más grande lo entenderán” (Docente 3).

Si bien el sentido de la perspectiva no sugiere necesariamente acuerdo con el discurso hegemónico estatal, si remite a una visión acrítica o simplista de la enseñanza de la historia, pues da carta de legitimidad a la difusión de los sentidos excluyentes del texto bajo el amparo de una supuesta “confusión” que podría generarse en los estudiantes, si se discute, complementa o impugna el sentido de los párrafos. Detrás de esta visión, puede leerse la presencia en el aula escolar de un relato histórico monocultural y unidireccional, que silencia la conflictividad resultante del enfrentamiento de dos lógicas culturales.

Confirmando la diversidad de modos en que se decodifican las propuestas discursivas del texto escolar, otras voces docentes expusieron una mirada crítica de éste en su uso pedagógico en consideración a la relación de hegemonía que se desprende de sus enunciados, condición que hace necesario su permanente examen:

“nosotros no utilizamos el libro sin analizarlo, siempre lo cuestionamos...con todo lo que ha sucedido acá, está en nuestras manos mostrar la historia completa, no solo una parte... todo profesor tiene ese poder” (Docente 1 y 2).

Desde esta comprensión se deja entrever una perspectiva más sincrónica y crítica en la recepción de las propuestas discursivas del texto y también de la enseñanza de la historia, en la medida que reconoce a este material como portavoz de una parte de la historia, la mirada estatal, y deposita en las actuaciones docentes la capacidad y “poder” de mostrar la otra historia, la que estudia al pueblo originario como sujeto histórico en su desarrollo como sociedad y en la relación interétnica. Los docentes que sostuvieron esta postura mostraron su acuerdo con enseñar historia desde una perspectiva controversial y multicultural, que supere los márgenes de una historia oficial que solo muestra el despliegue del Estado en su configuración territorial, instituyéndose como sujeto histórico central en el relato y, por el contrario, la sociedad originaria aparece de manera pasiva, desprovista de historicidad. Desde esta comprensión el texto escolar se convierte en un insumo pedagógico, entre otros, que sirve apoyo al proceso de enseñanza, mas no lo determina.

DISCUSIÓN

De acuerdo al sentido de los párrafos, el texto escolar de historia cumple su función tradicional de transportar el currículo común a los espacios escolares y lo hace en la perspectiva de aportar a la construcción de identidad nacional, por lo que corresponde al profesorado en su recepción pedagógica asimilar o tensionar sus propuestas discursivas, como se expresa en los testimonios docentes expuestos. En un espacio socioeducativo de diferencia étnico-cultural y de conflictividad histórica, la recepción pedagógica en uno u otro sentido definirá la simplicidad/complejidad de la comprensión del relato histórico y, por cierto, la identidad étnico-cultural a que se adscribe. La presencia de párrafos con contenidos hegemónicos/excluyentes recrea, en pleno siglo XXI, los sentidos de una historia escolar que tributa a los imaginarios nacionales, en tanto propone un relato donde la cultura occidental y el despliegue estatal se posicionan como ejes articuladores del desarrollo histórico (Carretero, 2007), simplificando la relación interétnica a un esquema interpretativo dicotómico: civilizados/bárbaros y ocupación/sometimiento. En este esquema de interpretación, la sociedad originaria, el pueblo mapuche, es representado como un otro que aparece pasivamente en el relato histórico -cuando aparece-, fruto de una operación simbólica del cual resulta desprovista de toda historicidad. Aquello redundaría en una simplificación del discurso pedagógico propuesto por el texto, pues deja de lado procesos históricos de negociación, resistencia y apropiación cultural asociados a coyunturas de enfrentamiento material y

simbólico en la relación interétnica, obviando con ello la transformación de la cultura y la sociedad en la complejidad de su desarrollo histórico. Es decir, actúa como un dispositivo de saber-poder (Palacio y Ramírez, 1998), que contribuye a la exclusión social y cultural en la medida que presenta discursos que naturalizan la asimetría cultural y una relación cultural unidireccional.

A partir de lo anterior, adquiere relevancia la recepción y recontextualización pedagógica que realiza el profesorado de los mensajes propuestos por el texto, en el entendido que se trata de agentes activos en el proceso de decodificación de estos mensajes, pues dependiendo de la profundidad del ejercicio crítico que realicen respecto de una propuesta discursiva excluyente se definirá el destino de ésta; o se convierte en un insumo pedagógico a la que se relativiza su hegemonía enunciativa o se transmite conforme a los sentidos del texto, en cuyo caso se instituye en una verdad absoluta a favor de una visión definitiva de la historia. Como se desprende de los relatos docentes, el profesorado *“tiene el poder”* de generar procesos pedagógicos reflexivos que permitan un estudio histórico desde la complejidad de los fenómenos, lo que involucra presentar la *“otra historia”*, la de los vencidos, cuya perspectiva no aparece en el texto escolar de historia sino que se construye a partir de otras fuentes de información presentes en el contexto, llámese relatos orales de kimches (sujetos sabios en la cultura mapuche), las producciones historiográficas de intelectuales mapuche que son conocidas a nivel nacional y la visita a los archivos regionales que testimonian las acciones de ocupación, despojo, negociación, resistencia, también de diálogo cultural en la relación interétnica.

No obstante, debemos ser conscientes que las y los profesores, como cualquier persona integrante de una comunidad social, además de su formación cultural-profesional son portadores de prejuicios, estereotipos, creencias e ideologías, determinantes socioculturales desde los cuales leen la realidad y decodifican los mensajes contenidos en los textos. Al respecto postulamos que, cuanto mayormente predominen los componentes asociados a una rigurosa formación cultural-profesional es de esperar un mayor ejercicio crítico en el proceso de decodificación, recepción y recontextualización pedagógica de los discursos excluyentes presentes en el texto.

CONCLUSIONES

Un estudio de los textos escolares de historia en su recepción pedagógica muestra el papel activo del profesorado en los procesos que median entre la propuesta discursiva del texto y el discurso pedagógico docente, situación que permite relativizar la autoridad discursiva y curricular del texto escolar con respecto a las categorías excluyentes que porta, pues al tenor de los relatos expuestos predomina una resignificación crítica que argumenta y discute con datos de contexto la parcialidad de la construcción discursiva institucionalizada.

Las dimensiones hegemónica/excluyentes que porta el texto escolar se constituye en obstáculo para avanzar en la construcción de sentidos interculturales en la enseñanza de la historia, en tanto concibe una relación cultural unidireccional donde el estado nacional controla la interacción y la propagación cultural, situación que naturaliza la asimetría cultural y la desigualdad educativa.



S/T XIV

grabado aguafuerte aguainta
Cristina Prado

Finalmente, una investigación realizada desde un ejercicio intersubjetivo que coloca en relación comprensiones y sentidos provenientes del ámbito científico (investigadores) y escolar (docentes), contribuye a reconocer la permanente interacción entre la teoría y la práctica y el dinamismo interpretativo que conllevan los procesos educativos en los contextos situados. En el mismo sentido, propone la validez y necesaria recuperación del saber producido por las voces de las comunidades docentes como modo de contribuir a una apertura semántica y epistémica que avance hacia la construcción de un conocimiento más consensuado, participativo y contextualizado.

REFERENCIAS

1. Altamirano, P.; Godoy, G.; Manghi, D. y Soto, G. (2014) “Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios”, en *Revista Estudios Pedagógicos*, Valdivia, 40(1), 263-280.
2. Aman, R. (2010). “El indígena “Latinoamericano” en la enseñanza: representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latinoamericanos”, en *Revista Estudios Pedagógicos*, Valdivia, 36(2) ,41-50.
3. Apple, M. (1996). *Política Cultural y Educación*. Madrid, Ediciones Morata.
4. Atienza, E. y Van Dijk, T. (2010). “Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales”, en *Revista de Educación*. Madrid, 353,67-106.
5. Bourdieu, P. (1999) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Editorial Akal.

6. Burke, P. (1996). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona, Editorial Gedisa.
7. Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
8. Espinoza, J. (2012). "El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil - militar en Chile (1973 – 1990)", en Paulo Freire, *Revista de Pedagogía Crítica*, Santiago, 11,69-83.
9. Fernández, M.; Caballero, P.; Fernández, J. (2017). "El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Murcia, 20(1), 201-217.
10. Gimeno, J. (1995) Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En J. Domínguez y M. Beas, *Libros de texto y materiales curriculares*. Granada, Editorial Proyecto Sur.
11. Gómez, C.; Cózar, R.; Miralles, P. (2014) "La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Albacete, Editorial Universidad de Castilla-La Mancha. 29,11-25.
12. Gómez, C. y López, M. (2014) "Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. Enseñanza de las Ciencias Sociales", en *Revista de Investigación*. Barcelona Editorial Universidad Autónoma de Barcelona. 13, 17-29.
13. González, M. (20016). "Conciencia Histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto", en *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Editorial Universidad de Barcelona. (5), 21-30.
14. Gómez, J; Latorre, A.; Sánchez, M. y Flecha, R. (2006) *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona, Editorial El Roure.
15. Chartier, R. (2003). "Un capítulo en la historia de la lectura" en *Revista La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, México. Enero, 385, 20-21.
16. Choppin, A. (2000) Pasado y presente de los manuales escolares. En J. Ruiz Berrio, (edit.) *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva. 107-165.
17. Chouliarakis, L. & Fairclough, N. (2007). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
18. Palacio, L. y Ramírez, M. (1998) "Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo", en *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia. 21 (10) ,217 – 236.
19. Maestro, P. (2002) "Libros escolares y currículum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida. 7, 25-52.
20. Massone, M.; Romero, N.; Finocchio, S. (2014). "Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente", en *Revista Perspectiva*, Brasil. 2 (32), 555-579.
21. Martínez, J. (2010) El currículum y el libro de texto: Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Editorial Morata. 246- 268.
22. Mínte, A. (2012). "Historiografía y transposición didáctica en los textos escolares de Historia de Chile", en *Revista de Historia y Geografía*, Santiago. 27, 73-87.
23. Mínte, A. y González, E. (2015). "Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia", en *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, 33 (2), 321-333.
24. Negrín, M. (2009). "Los manuales escolares como objeto de investigación" en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, México,v. VI (6), 187-208.
25. Oteiza, T. (2009). "Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media", en *Revista Discurso & Sociedad*, v. 3 (1), 150-174.
26. Soler, S. (2006). "Racismo discursivo de elite en los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia", en *Revista de Investigación*, Bogotá, v. 6 (2), p. 255-260.
27. Pacheco, L.; Navarro, M. y Cayeros, L. (2011) "Los pueblos indios en los libros de textos gratuitos", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 16 (49); 525-544.

28. Ramírez, T.; Gaspar, M.; Figueredo, V. y Perales, M. (2005) “La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela”, en *Revista de Pedagogía*, Caracas, v. 26 (75), 31-62.
29. Riedeman, A. (2012) *Representaciones cambiantes e historia fragmentada: Los mapuche en los textos escolares de Historia de Chile, 1846-2000*. Tesis para optar al grado de Ciencias Históricas y Culturales. Universidad Libre de Berlín.
30. Sáiz, J. (2011) “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO”, en *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, Valencia, 25, 37-64.
31. Saletta, M. (2012) “Fotografías de indígenas en manuales escolares argentinos: representaciones visuales y connotaciones textuales”, en *Revista Intersecciones en Antropología*, Buenos Aires, 13, 181-195.
32. Tosi, C. (2011) “El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos”, en *Revista Lenguaje*, Buenos Aires, 39 (2), 469-500.
33. Turra, O.; Moreno, L.; Huenupí, J. (2015). “Cultura originaria y diálogo de saberes en el aprendizaje de la lengua Mapuzugun”, en *Revista Porta Linguarum*, 24, 107-120.
34. Turra, O. (2011) “A atualidade do livro didático como recurso curricular”, en *Revista Linhas Críticas*, 17 (34), 609-624.
35. Valls, R. (2008) Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Pratsy M. Albert (eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història*. Barcelona, Editorial Universidad de Barcelona, 63-72.
36. Van Dijk, T (2009). *Discurso y poder*. Barcelona, Editorial Gedisa.
37. Villalón, G. y Pagés, J. (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”, en *Revista Diálogo Andino*, 47, 27-36.
38. Zarate, A. (2011). “Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú”, en *Revista Discurso & Sociedad*, v. 5(2), 333-375.

NOTAS

Este artículo presenta resultados del Proyecto CONICYT-FONDECYT Regular 1151233 y del Proyecto DIUBB GI171123/EF. Profesorado. Políticas de formación y praxis profesional (PROFOP).