

¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria

por Gabriel Villalón y Joan Pagès

Universidad Autónoma de Barcelona, España.

villagal@gmail.com, joan.pages@uab.cat

Recibido: 13|05|2013 · Aceptado: 30|05|2013

Resumen

El currículum de historia escolar y los libros de texto no han evolucionado al ritmo de la investigación histórica. Así puede comprobarse analizando quiénes son los seleccionados para protagonizar los hechos y los procesos históricos. Ni en el currículum ni en los manuales de didáctica de la historia ni en los libros de texto se concede la importancia que se debería a las mujeres, los niños y niñas, a los miembros de cualquier minoría, a los pobres, a los homosexuales, a aquellas personas y grupos que no pertenecen a la elite y a la minoría dirigente. En este trabajo presentamos algunas reflexiones sobre los protagonistas, sobre los actores, de la historia desde la historiografía y desde la didáctica de la historia y analizamos su tratamiento en libros de texto de historia de la educación primaria chilena.

Palabras clave

Protagonistas de la historia, historiografía, didáctica de la historia, libros de texto.



Who stars in school history and how? The teaching of the history of the other and the other in the history textbooks of primary education in Chile

Abstract

The school history curriculum and textbooks have not kept pace with historical research. This can be checked by analyzing who is selected to star in the facts and historical processes. Neither the curriculum or teaching manuals or history textbooks is given the importance it should to women, children, members of any minority, the poor, homosexuals, those individuals and groups that do not belong to the elite and the minority leader. We present some thoughts on the players, on the actors of history from historiography and from the teaching of history and analyze their treatment in history textbooks of Chilean primary education.

Keywords

Protagonists of history, historiography, history didactics, textbooks.





Este trabajo tiene sus antecedentes en trabajos anteriores en los que hemos investigado el papel de los niños y las niñas (Pagès y Villalón, 2013) y el papel de las mujeres (Sant y Pagès, 2011a y b, 2012) en el currículo y en los textos escolares. En este trabajo reflexionamos sobre los actores y los protagonistas de la historia escolar e indagamos el trato que reciben en algunos textos escolares. Nuestro trabajo tiene tres apartados. En el primero presentamos algunas reflexiones sobre los actores de la historia desde la historiografía. En el segundo hacemos un breve recorrido sobre algunas propuestas didácticas. Y, en el tercero, analizamos el lugar y el tratamiento que se da a los protagonistas de la historia en libros de texto de historia de primaria en Chile.

Los protagonistas de la historia

En un libro de divulgación sobre la historia editado en 1973, el profesor Fontana se preguntaba, ¿quién es el protagonista de la historia? Y se contestaba: «La respuesta parece sencilla: el protagonista de la historia es el hombre. Pero esta aparente simplicidad oculta multitud de problemas» (Fontana, 1973:32). Después de señalar algunos de estos problemas, concluía *«El protagonista de la historia es el hombre en sociedad. Son los hombres agrupados en una colectividad que incluye a los estadistas, los héroes y los genios, pero también a los obreros, los campesinos y los indigentes. Todos son actores, individualmente y en los grupos sociales en que se integran, y el objetivo de una historia renovada debe ser hablarnos de aquello que afectó al mayor número posible de hombres: que marcó sus vidas y decidió sus destinos»* (Fontana, 1973:43).

Fontana volvió a tratar este tema en otras ocasiones. Así, por ejemplo, en 2002 escribió *«El mayor problema que se ha planteado la historia en la segunda mitad del siglo XX, y que sigue vigente a comienzos del siglo XXI, es el de superar el viejo esquema tradicional que explicaba una fábula de progreso universal en términos eurocéntricos —justificando el paso del imperialismo en nombre de “la carga del hombre blanco”— y que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes, políticos y económicos, de las sociedades desarrolladas, que se suponía que eran los actores decisivos de este tipo de progreso, dejando al margen de la historia a los grupos subalternos y a la inmensa mayoría de las mujeres. Esta es una cuestión que hay que examinar desde la doble perspectiva de la exclusión de los pueblos no europeos (de los “pueblos sin historia”) a escala de las historias “universales” o “mundiales”, y de la exclusión social de buena parte de la población, y en especial de las mujeres y de las clases subalternas, a escala de las historias “nacionales” de los países desarrollados, es decir, de los “países con historia”.»* (Fontana, 2002:163)

Más adelante proponía alternativas, «nuevos caminos» pues, afirmaba *«necesitamos superar la fractura que en la actualidad existe entre la memoria del pasado que los hombres y las mujeres construyen para organizar sus vidas —estableciendo puentes desde la propia memoria personal y familiar hacia un pasado más amplio, en una visión construida con experiencias, recuerdos de gente de otras generaciones, lecturas, imágenes recibidas de los medios de comunicación, etc.— y la historia que se enseña en las escuelas, que la gente común ve como un saber libresco «sobre la política, los reyes, las reinas y las batallas»* (Fontana, 2002:188–189)

Consideraba que una historia no lineal es la alternativa idónea para superar los problemas derivados de «la mitología del progreso»: «el peso real de las aportaciones culturales de los pueblos no europeos, el papel de la mujer, la racionalidad de los proyectos de futuro alternativos que no triunfaron, la política de los subalternos, la importancia de la cultura de las clases populares». Y proseguía: «Y nos ayudaría a escapar, con este enriquecimiento de nuestro horizonte, a la apatía y la desesperanza a que quiere condenarnos el discurso dominante en nuestro entorno, que nos ha llevado a este “tiempo de resignación política y de fatiga”» (Fontana, 2002:194).

La historiografía ha avanzado muchísimo en este campo. Hoy cualquier grupo humano, cualquier colectivo, cualquier persona puede ser actor y protagonista de la historia. Es verdad que aún hay muchas historias que se miran el pasado desde arriba, pero hace ya tiempo que los de abajo se han abierto paso y son objeto de rigurosos estudios históricos. La historia de las mujeres, la historia de la infancia, la historia de las minorías —de cualquier minoría—, la historia de la sexualidad, la historia de los pobres y de los marginados, la historia de las religiones y de las heterodoxias, y un largo etcétera han encontrado su espacio en la academia y, lo que es más importante, en determinados productos de divulgación histórica, vinculados a veces a las memorias del grupo, a veces a las luchas identitarias, a veces a las injusticias que se siguen cometiendo contra quienes son diferentes. Es un amplio colectivo que Hobsbawm (1999) denominó «Gente poco corriente». Para este historiador

«Sus vidas son tan interesantes como la suya y la mía, aunque nadie haya escrito sobre ellas. Lo que quiero demostrar es más bien que, si no como individuos, colectivamente estos hombres y mujeres son actores importantes en la historia. Lo que hacen y piensan tiene importancia. Puede cambiar y ha cambiado la cultura y la forma de la historia, y nunca más que en el siglo XX» (Hobsbawm, 1999:7–8)

Esta nueva forma de hacer historia que Burke (1993) contrapuso a la historia tradicional, a la vieja historia, en siete aspectos entre los que destacamos el tercero: «la historia tradicional presenta una vista desde arriba, en el sentido de que siempre se ha centrado en las grandes hazañas de los grandes hombres, estadistas, generales y, ocasionalmente, eclesiásticos. Al resto de la humanidad se le asignaba un papel menor en el drama de la historia» (Burke, 1999:15). Burke señala la importancia que han tenido la descolonización y el feminismo en este cambio de paradigma en la historiografía, pero también la apertura hacia otros campos ignorados o poco explorados hasta bien entrado el siglo XX como la historia de la vida cotidiana, la nueva historia cultural, etcétera.

¿Por qué en el currículo, en los textos escolares y en la enseñanza de la historia no se han incorporado todos los protagonistas del devenir humano?, ¿por qué los debates y las innovaciones se centran más en el objeto que en el sujeto?, ¿en los temas o en los problemas que en los actores? La enseñanza de la historia ha incorporado aspectos tan importante como la conciencia histórica, la temporalidad, la memoria histórica, el patrimonio... sin embargo se ha dejado de lado el debate sobre los protagonistas más allá del debate relacionado con las historias nacionales o con los grupos de presión que, en algunos países, tienen poder para incluir su presencia en los currículos.

Tal vez la explicación nos la den Appleby, Hunt y Jacob para quienes las relaciones entre historia y democracia son tensas porque «Las naciones utilizan la historia para construir un sentido de identidad nacional, priorizan la necesidad de fábulas generadoras de solidaridad y postergan la inquisición abierta y docta que acaso lesione ilusiones». Ésta es la historia en la que, según estas autoras, se centran los libros de texto:

«Los críticos han examinado los libros disponibles en todos los niveles de enseñanza y los han estimado eurocéntricos, racistas, sexistas y homofóbicos. Se alega que celebran logros de varones europeos blancos por sobre las contribuciones de mujeres, homosexuales, minorías u otros grupos oprimidos y excluidos. Antes que ayudar a niños y jóvenes a ver más lejos, reforzarían los peores estereotipos raciales y sexuales» (Appleby, Hunt y Jacob, 1994: 270 y 17).

La didáctica de la historia y el debate sobre el lugar de los otros y de las otras en la enseñanza de la Historia

No es habitual que en los manuales de didáctica de la historia, aún en los más recientes, figure un capítulo dedicado a los actores, a los protagonistas del devenir histórico o a los personajes y grupos invisibles. El predominio de la historia eurocéntrica y androcéntrica, de los relatos nacionales y de la tradición, es tan abrumador que ni siquiera quienes reivindican cambios en la enseñanza y en la formación del profesorado han planteado este debate y han elaborado estrategias para que la historia deje de estar protagonizada por las minorías dirigentes y se abra a la gente común, a los otros, a los diferentes.

Existen dos excepciones importantes que van haciendo mella en la concepción dominante: la educación intercultural y la historia de las mujeres. También a partir de propuestas vinculadas a enfoques curriculares centrados en los problemas sociales relevantes y en las cuestiones socialmente vivas han empezado a emerger actores que hasta ahora habían sido invisibles (por ejemplo, los esclavos). Y, finalmente, existen algunas propuestas en las que se apuesta por abrir la historia a todos sus actores en países donde la enseñanza de la historia y la didáctica de la Historia tienen un lugar importante en el debate y en la política educativa como es el caso, por ejemplo, de Brasil.

Sin pretensiones de exhaustividad hemos revisado algunos manuales de didáctica de la historia y de las ciencias sociales de algunos países para comprobar cómo plantean el problema de la selección de los protagonistas de la historia que han de presidir el currículo y la enseñanza. Y se nos ha confirmado nuestra intuición. Simplemente, o no se habla o se habla muy poco.¹

En Francia, por ejemplo, Leduc, Marcos-Alvárez y Le Pellec (1998) tratan parcialmente este tema en las finalidades implícitas de la enseñanza de la historia junto con la decisión de privilegiar algunos períodos históricos y ningunear otros. Para estos autores,

«l'histoire fixe les grandes figures emblématiques du patriotisme national: les rois (Philippe-Auguste, Saint Louis, Louis XIV, Napoléon...), les héros (Du Guesclin, Jeanne d'Arc...). Elle exalte à travers les héros positifs des qualités telles que le courage, le travail, le goût de l'effort, l'honnêteté. A l'inverse, sont envoyés aux oubliettes des personnages peu recommandables : "Il [le professeur] se débarrassera d'un mot des rois fainéants" (1890). Les héros négatifs servent de faire-valoir : Attila, le destructeur, Clovis, la bâtisseur...» (Leduc, Marcos-Alvárez y Le Pellec, 1998:32).

Como puede comprobarse se trata sólo de un tipo de protagonistas —la minoría dirigente—, pero no de todos los protagonistas de la historia.

Cooper, en cambio, plantea en su manual para el profesorado de primaria algunos de los cambios producidos en el contenido de la historia en los últimos años:

«A history, then, may be broad or in-depth. It may be about an individual, about social groups, economic or political movements, local, national or global. Historians have their own interests: women's history, Black history, the history of childhood, the history of a particular class, left-wing or right-wing perspectives» (Cooper, 2007:6).

Más adelante, al hablar de la interpretación histórica, ilustra esta situación con las siguientes palabras: «Historians also write from their own interest and perspectives: gender, ethnicity, politics, social class» (ídem:25). Cooper considera que la historia ha de tratar de todos los grupos sociales, de los hombres y de las mujeres, de los niños y de las niñas. En su opinión, el currículum de historia inglés apuesta por una enseñanza no anglocéntrica ni eurocéntrica y apuesta por reducir las tensiones y los prejuicios raciales a través de la inclusión de las minorías culturales en la enseñanza. Sin embargo, también considera que las mujeres están infra-representadas en los libros de texto y cuando aparecen raramente son interpretadas desde el punto de vista de las mujeres. Cooper sugiere que los niños y las niñas de primaria han de considerar las razones por las que la mujer ha sido invisible y subvalorada y discutir cómo ha sido representada en los manuales.

En Brasil, el debate para acabar con la hegemonía de la historia tradicional ha generado muchas propuestas. Para Pinsky:

«A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista» (Pinsky, 2009:7).

En el debate sobre el papel del multiculturalismo en el currículo y en la enseñanza de la historia en Brasil, Ramos (2007) señala las contradicciones entre la globalización y la diversidad social y cultural cuando lo que se pretende por parte de los gobiernos es el fortalecimiento de la identidad nacional. Para esta autora:

«O multiculturalismo há muito tempo é uma experiência vivida pelas sociedades, e seu debate se intensifica na contemporaneidade devido às lutas, às pressões dos grupos sociais discriminados, subordinados ou marginalizados em busca do reconhecimento de suas identidades e direitos, bem como em razão de se buscar neutralizar os conflitos socioculturais e os discursos reivindicatórios dos grupos minoritários pela proclamação de um convívio tolerante. É principalmente nos países que os conflitos, os preconceitos, a necessidade de afirmação identitária —excluindo o “Outro” de maneira rigurosa— são mais prementes, que a escola se configura como um campo de luta por vezes dramático, tornando pertinente o discurso multicultural» (Ramos, 2007:96).

La situación de Brasil, un país en el que, como afirma Silva (2007) la diversidad étnico-racial coincide con divisiones sociales —blanco/negro equivale a libre/esclavo o a pobre/rico— ha obligado a los gobiernos a tomar medidas. Así en 2004 se aprobaron unas Diretrizes das Rela-

ções Étnico–Raciais e Ensino de História e Cultura Afro–Brasileira. «Ao tornar obrigatório o ensino da temática história e cultura afrobrasileira em todos os níveis de ensino, busca-se problematizar a diversidade em todos os níveis, em especial a racial e cultural, como um conhecimento que valorize e promova respeito à diversidade de noso país» (Silva, 2007:143). Para esta autora, la inclusión en la enseñanza de la historia de la Historia de los afro–brasileños y de los africanos convierte «A escola é o espaço de valorização cultural de todos os grupos; nela, o ensino da história, comprometido com a análise crítica da diversidade das experiências humanas, poderá contribuir para a luta permanente e fundamental da sociedade: direitos do homem, democracia e paz» (Silva, 2007:149).

Para Martins (2009), la situación empezó a cambiar en Brasil en los últimos años del siglo pasado debido a las transformaciones económicas, sociales y políticas que acabaron con una unidad impuesta e hicieron emerger la diversidad:

«Os movimentos populares, na direção da cidadania, ganharam grande força neste período, quando os excluídos e as chamadas minorias adquiriram visibilidade e seus relatos e depoimentos, resgatados pela História oral, tornaram-se fontes privilegiadas para a construção de novas histórias» (Martins, 2009:18).

Hasta estos años, la diversidad estaba sojuzgada a la identidad nacional. Como afirma Abud (2009), en el caso de Brasil, generalizable por lo demás al resto de países americanos:

«a construção da idéia de Nação que não se assentava sobre a oposição à antiga metrópole: o novo país se reconhecia como continuador da tarefa civilizatória que, antes da Independência, era atribuída a Portugal. A antiga metrópoli não se definiu como o outro. A alteridade que se buscava como afirmação da identidades caminhou por duas vias. No plano externo, os outros, os representantes da barbárie, eram as novas repúblicas americanas. Internamente, os outros eram os excluídos do projeto de Nação, pois se tratava de gente incivilizada: os índios e os negros. O conceito de nação era eminentemente restrito aos brancos» (Abud, 2009:109).

Para comprobar qué sucede o no sucede en relación con los nuevos enfoques historiográficos y didácticos sobre los actores de la historia hemos analizado en algunos textos escolares de historia de la enseñanza primaria chilena.

Los otros y otras en los textos de estudio de Historia: el caso de la enseñanza de la Historia de Chile

En este apartado mostramos los resultados del análisis de los textos de estudio chilenos. Hemos revisado la presencia de los que tradicionalmente se han llamado los «sin historia» o la «gente poco corriente» en los textos de estudio de educación primaria. De este gran grupo hemos seleccionado a mujeres, niños, homosexuales, trabajadores, campesinos, indígenas, y sectores populares. En la revisión hemos identificado, en primer lugar, si estos grupos tienen o no presencia en la propuestas de los textos escolares; en segundo lugar, hemos analizado las temáticas en las que aparecen; y en tercer lugar, como son desarrollados los relatos y actividades en relación con estos grupos.

El análisis lo hemos centrado en los textos de estudio que trabajan los contenidos referidos a la Historia de Chile. Estos contenidos aparecen en el currículo chileno en los cursos de segundo (estudiantes de 7 años), quinto (estudiantes de 10 años) y sexto básico (estudiantes de 11 años) de la educación primaria.

A continuación mostraremos los resultados ordenados por nivel.

1.1. ¿Están los otros y otras presentes en los libros de textos de Historia?

En cuanto a la presencia de los otros y otras en los textos de estudio podemos ver lo siguiente:

Tabla 1: Presencia de los otros y otras en los textos de estudio

Actores	Texto de Historia de 2º básico	Texto de Historia de 5º básico	Texto de Historia de 6º básico
Mujeres		X	X
Niños		X	
Homosexualidad			
Trabajadores			X
Campeños		X	X
Indígenas	X	X	X
Sectores populares		X	X

La revisión de los textos de estudio nos muestra como la mayor parte de los grupos que hemos seleccionado en nuestro estudio tienen presencia en las propuestas de contenidos. La homosexualidad, como temática, no tiene ninguna mención en los contenidos tratados, cuestión relevante si consideramos que el texto de estudio de 6º básico considera el tratamiento de la Historia de Chile hasta el presente.

El grupo que cuenta con mayor presencia son los indígenas que están presentes en los tres cursos revisados. Esta amplia presencia de los indígenas es consecuencia del espacio que ocupa como contenido curricular en los tres cursos de la Educación Básica. En segundo básico, el tratamiento de los pueblos aborígenes es, en exclusiva, el contenido tratado para el caso de Historia de Chile. En quinto básico, la conquista y la colonia cubren parte importante del currículum. En sexto básico, las temáticas cubren el siglo XIX y XX y las menciones a los indígenas son menores. La ausencia de mujeres y niños en los contenidos tratados en segundo básico llama la atención, ya que en este curso se describen las características de la sociedad indígenas antes de la llegada de los conquistadores españoles.

1.2. ¿Cuándo se enseña sobre los otros y otras?

La revisión de los textos nos muestra que los otros y las otras aparecen en los textos escolares en referencia con las siguientes temáticas.

–*Los indígenas*

Como hemos indicado los tres textos que hemos revisado para la educación básica chilena consideran en sus contenidos a los grupos indígenas. Los cursos donde aparecen con mayor presencia son los cursos de 2º y 5º básico. Mientras que para 6º básico la aparición es esporádica.

El texto de estudio de segundo año básico se ordena en cuatro grandes unidades de aprendizaje. Dos de estas unidades incluyen el tratamiento de contenidos que hacen referencia a los indígenas. La unidad número 2: *Los primeros habitantes de Chile* y la unidad número 3: *Chile un país mestizo*. Cada unidad desarrolla las siguientes temáticas:

Tabla 2: Los indígenas en el texto de estudio de 2º año Básico. (Santillana, 2012)

Texto de Estudio 2º año básico	Unidad 2: Los primeros habitantes de Chile.	Unidad 3: Chile un país mestizo.
Temáticas	4. Los pueblos originarios: Modos de vida: Nómades y Sedentarios. 5. Pueblos originarios en Chile: Mapa de ubicación. 6. Aymaras, Atacameños, Diaguitas y Changos. 7. Mapuche y Rapa Nui. 8. Chonos, Onas, Yaganes y Alacalufes.	1. Pueblos originarios hoy. 2. Los mestizos en Chile.

El texto de estudio de quinto año básico se ordena en tres unidades de aprendizaje. En dos de ellas encontramos referencias a los pueblos indígenas: en la unidad 1, *El encuentro entre dos mundos Europa y América* y en la unidad 2: *La Colonia en América y Chile*. Las temáticas que se desarrollan por cada unidad son las siguientes:

Tabla 3: La presencia de los indígenas en el texto de estudio de 5º año Básico (Zig-Zag, 2012)

Texto de Estudio de 5º año básico	Unidad 1: El encuentro entre dos mundos Europa y América.	Unidad 2: La Colonia en América y Chile.
Temáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad de inicio: Mural de Diego Rivera «Desembarco de los españoles en América». 2. México antes de la llegada de los españoles. 3. Hernán Cortés, Conquistador de México. 4. Perú antes de la llegada de los españoles. 5. Francisco Pizarro conquistador del imperio Inca. 6. Los primeros años de la conquista de Chile. 7. La resistencia indígena. 8. La batalla de Curalaba, y el fin de la conquista. 9. Las relaciones hispano indígenas en Chile. 10. Consecuencias de la Conquista de América. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inquilinos y peones en el campo chileno. 2. El mestizaje base étnica de Chile. 3. El sincretismo cultural. 4. Los grupos sociales de la colonia. 5. Ser mujer en la colonia: mujeres indígenas.

El texto de sexto año básico se organiza en las siguientes cinco unidades: Unidad 1 *Democracia y participación ciudadana*; Unidad 2, *La independencia de Chile y la organización de la República*; Unidad 3, *La consolidación de la República*; Unidad 4, *Desarrollo y democratización* y Unidad 5, *Territorio Nacional*. En la unidad 2 y 3 encontramos menciones a contenidos vinculados al mundo indígena.

Tabla 4. La presencia de los indígenas en el texto de estudio de 6º año básico. (Zig-Zag, 2012).

Texto de Estudio de 6º año básico	Unidad 2: La independencia de Chile y la organización de la República.	Unidad 3: La consolidación de la República.
Temáticas	1. Economía y sociedad posindependencia.	1. La incorporación de la Araucanía.

–*Las mujeres*

La presencia de las mujeres en los textos de estudio la encontramos distribuida de la siguiente manera. En el libro de cuarto año básico no se hace mención específica entre los contenidos referidos a la Historia de Chile a las mujeres.

En el libro de quinto año básico encontramos referencias a las mujeres en la Unidad 1, *El encuentro entre dos mundos Europa y América*; y en la Unidad 2, *La colonia en América y Chile*.

Tabla 5. La presencia de las mujeres en el texto de estudio de 5º año básico. (Zig-Zag, 2012)

Texto de Estudio 5º año básico	Unidad 1: el encuentro entre dos mundos Europa y América.	Unidad 2: La colonia en América y Chile
Temáticas	Las mujeres en la conquista.	Ser mujer en la colonia. La comida y el vestuario. Educación y cultura en la colonia.

En el texto de sexto año básico las mujeres aparecen en las Unidades 2, *La independencia de Chile y la organización de la república*; en la unidad 3, *La consolidación de la república*; y en la Unidad 4, *Desarrollo y democratización*.

Tabla 6. La presencia de las mujeres en el texto de estudio de 6º año básico. (Zig-Zag, 2012)

Texto de Estudio 6º año básico	Unidad 2: La independencia de Chile y la organización de la república	Unidad 3: La consolidación de la república	Unidad 4: Desarrollo y democratización
Temáticas	Las mujeres de la independencia.	Otros actores de la guerra. La educación.	Actividad de inicio imágenes del siglo XX. El país a comienzos del siglo XX. La nueva clase media. Nuevos grupos organizados. La mujer en el nuevo siglo. Democratización de la sociedad.

—Los niños y las niñas

La incorporación de la historia de los niños y niñas en los textos de estudio de educación básica de Chile es escasa. Solamente el texto de quinto año básico incorpora entre sus contenidos a los niños y niñas. En la Unidad 2, *La colonia en América y Chile*.

Tabla 7. Los niños y las niñas en el texto de estudio de 5º año básico. (Zig-Zag, 2012)

Texto de Estudio 5º año básico	Unidad 2 La colonia en América y Chile.
Temáticas	La vida familiar, base de la sociedad colonial. Educación y cultura en la Colonia.

–Trabajadores, campesinos y sectores populares

Estos grupos aparecen en los textos de estudio de quinto y sexto año básico. En el caso de contenidos referidos a los campesinos y sectores populares encontramos su presencia en los dos cursos. Los trabajadores solamente son considerados en el curso de sexto año básico.

El texto de quinto año básico incorpora temáticas referidas a los campesinos y sectores populares en la Unidad 2: *La colonia en América y Chile*. Las temáticas en que aparecen mencionados estos grupos son las siguientes.

Tabla 8. Trabajadores, campesinos y sectores populares en el texto de estudio de 5º año básico (Zig-Zag, 2012)

Texto de Estudio 5º año básico	Unidad 2: La colonia en América y Chile
Temáticas	Inquilinos y peones en el campo chileno. Los vagabundos. Mestizaje y sincretismo cultural. Espacios de diversión y esparcimiento. La vida familiar, base de la sociedad colonial. Educación y cultura en la Colonia.

En el texto de 6º año básico, además de campesinos y sectores populares, se incorporan en las temáticas tratadas a los trabajadores. Los grupos mencionados son trabajados en la Unidad 2, *La independencia de Chile y la organización de la república*; la Unidad 3, *La consolidación de la república* y la Unidad 4: *Desarrollo y democratización*. Las temáticas tratadas son las siguientes.

Tabla 9. Trabajadores, campesinos y sectores populares en el texto de estudio de 6º año básico. (Zig-Zag, 2012)

Texto de Estudio 6º año básico	Unidad 2: La independencia de Chile y la organización de la república.	Unidad 3: La consolidación de la república.	Unidad 4: Desarrollo y democratización.
Temáticas	Otros actores en el proceso de independencia. Economía y sociedad posindependencia.	Migraciones campo ciudad. La vida en la pampa salitrera. La sociedad de fines de siglo. Los inicios de la cuestión social.	Nuevos actores sociales y políticos. Nuevos grupos organizados. Conflictos sociales y laborales. El problema de la vivienda popular. 3 Las grandes transformaciones: quiebre y recuperación de la democracia.

1.3. ¿Qué se enseña sobre los otros y otras en los textos de estudio? Y ¿cómo se enseña?

Hasta ahora la revisión que hemos hecho de los textos de estudio de la educación primaria en Chile, nos entrega como resultado que hay presencia de los otros y otras en sus propuestas curriculares. También podemos ver que este tipo de contenidos aparece en relación con distintas unidades.

En el apartado anterior vimos que la inclusión de los otros y otras se vincula fundamentalmente en los contenidos referidos al período anterior a la llegada de los conquistadores, sobretodo en el caso de los pueblos originarios, y a la Conquista y a la Colonia. En los contenidos referidos a la Historia de Chile del siglo XIX y XX la presencia es menor.

Los contenidos sobre los otros y las otras por lo general aparecen como un anexo o complemento de «la Historia oficial». Solamente en segundo año básico, se plantean dos unidades de aprendizaje que tienen como centro el tratamiento de uno de los grupos seleccionados: los Indígenas. Sin embargo, la exposición de los contenidos y su construcción sigue manteniendo un modelo tradicional donde lo que se hace es una descripción de algunos aspectos de las culturas aborígenes antes de la llegada de los españoles. Veamos por ejemplo el orden de una de las unidades.

Figura 1. Índice del texto de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2º año básico (Santillana, 2012:5)

Unidad 2	
Los primeros habitantes de Chile	48
Lección 1. Los pueblos originarios	50
Lección 2. Aymara, atacameños, diaguitas y changos	54
Lección 3. Mapuche y rapa nui	58
Lección 4. Chonos, onas, yaganes y alacalufes	62
¡A investigar!	66
Soy ciudadano	68
¿Cuánto he aprendido?	70

Si vemos una de las lecciones se nos hace más evidente como el tratamiento del contenido sigue un modelo tradicional. Por ejemplo, la lección 1.

La lección 1 tiene como objetivo describir las características generales de los pueblos aborígenes. Las características que se describen son los modos de vida y la ubicación geográfica. En la figura 2 vemos como se presenta la exposición del contenido.

El relato que se presenta no se construye desde los pueblos aborígenes. Se hace una descripción superficial de algunas características con el objetivo de que los estudiantes reconozcan dos conceptos: nómada y sedentario. En este sentido, el tratamiento de los indígenas aparece como un complemento para que los estudiantes conozcan los conceptos indicados.

Fig. 2. Presentación sobre los pueblos originarios. (Santillana, 2012:50)

Los pueblos originarios

Antes de la llegada de los españoles, cuando América no se dividía en países, en el territorio donde ahora se ubica Chile habitaron diversos pueblos. Hoy los llamamos pueblos originarios, por ser los primeros habitantes de estas tierras. Estos pueblos tuvieron distintos modos de vida.

Algunos desplazaban sus viviendas de un lugar a otro en busca de alimento, por medio de la caza, la pesca y la recolección de frutos. Estos pueblos tenían un modo de vida nómada.

Como vestimenta, los pueblos nómadas utilizaban las pieles de los animales que cazaban y sus viviendas eran provisorias.

Otros pueblos producían su propio alimento, dedicándose a la agricultura y la ganadería, por lo que no necesitaban desplazarse. Su modo de vida era sedentario, y también desarrollaron la textilería, es decir, producían sus propias telas con lana de animales.




Grupo de Selk'nam vestidos con pie

Las actividades que se plantean para la primera parte de la lección continúan en la misma línea. Se formulan a los estudiantes cuatro preguntas que tienen como objetivo reproducir las características de los dos modos de vida estudiados como podemos ver en el ejemplo:

- a. *¿Cómo crees que se desplazaban los pueblos nómadas?*
- b. *Si los pueblos nómadas se dedicaban a la caza o a la pesca, ¿dónde crees que habitaron?*
- c. *¿Por qué los pueblos cazadores eran nómadas?*
- d. *¿Por qué los pueblos agricultores eran sedentarios?» (Santillana, 2012:50).*

Como podemos comprobar la forma de plantear el aprendizaje continúa siendo la tradicional. Los alumnos han de identificar en el texto y reproducir en el cuaderno lo que está escrito en él. El énfasis se ubica en lo conceptual, no hay un planteamiento por conocer a los pueblos indígenas a partir de fuentes propias que permitan realizar una caracterización desde su historicidad y no un conocimiento a partir de dos conceptos.

El tratamiento superficial y alejado de una propuesta que coloque a los propios indígenas como actores de las problemáticas se puede comprobar, también en la lección 1 de la unidad 3.

La unidad 3 se desarrolla en torno a la problemática de Chile como un país mestizo. En la lección 1 se plantea el tema de los pueblos aborígenes en la actualidad. Se indica que de los pueblos aborígenes algunos continúan existiendo, mientras otros desaparecieron debido al proceso de mestizaje. A continuación se presenta una descripción de algunas culturas aborígenes en la actualidad:

«Varias características de estos pueblos permanecen a pesar del paso del tiempo, pero muchas otras han cambiado. Uno de los pueblos que ha mantenido su cultura hasta la actualidad es el aymara. Entre sus costumbres que han permanecido destacan la domesticación de llamas y alpacas, su permanente contacto con la tierra o pachamama y sus ceremonias y celebraciones, como la fiesta de Las Cruces y el Floreo» (Santillana, 2012:74).

En la misma lección se incluye una descripción de los mapuches que dice lo siguiente:

«El pueblo mapuche ha mantenido varias de sus tradiciones y ceremonias religiosas, como el machitún, que es una ceremonia para curar a los enfermos. Su arte de tejer lana es una de las más destacadas; y su lengua, el mapuzugun, también ha perdurado en el tiempo» (Santillana, 2012: 75).

La actividad que cierra la lección solicita a los estudiantes indicar, primero, los elementos de estas culturas que se han mantenido en el tiempo. En segundo lugar, se pide a los estudiantes complementar un texto referente a las tradiciones de estos pueblos que permanecen en la actualidad. En tercer lugar, se solicita a los estudiantes que indiquen un pueblo aborigen e señalen algún elemento que se mantenga hasta hoy. Por último, se pide a los estudiantes que realicen un dibujo que haga referencia a cómo creen que viven estos pueblos hoy.

La presentación que se hace del contenido y las actividades en la unidad 3, reafirma lo visto en el primer ejemplo pese a que la centralidad de la unidad la tenga el tema de los pueblos aborígenes y el mestizaje. La inclusión de estos grupos sigue siendo superficial y ahistórica. Como vemos en los ejemplos, el relato en el que se presenta a los pueblos aymaras y mapuche en la actualidad, los describe como grupos lejanos a la cotidianidad de los estudiantes del

mundo que los rodea. La presentación nos muestra a los grupos indígenas como conjuntos de personas que siguen viviendo en sus pueblos alejados de la interacción con el Chile actual y alejados de la problemáticas socialmente relevantes. Esto es importante de destacar si consideramos que en el caso del norte de Chile se puede encontrar un número importante de estudiantes con orígenes aymaras. Y en el caso de los mapuches parte importante de la población del Chile Central tiene sus orígenes en este grupo. Además el problema mapuche ha irrumpido en el espacio público del Chile reciente.

Los relatos y actividades propuestas para el caso de mujeres y la infancia no se alejan de lo visto anteriormente. La inclusión de temáticas relacionadas con la infancia y las mujeres se desprende por lo general del tratamiento de la vida cotidiana. Las mujeres, a diferencia de los niños y niñas, tienen mayor visibilidad y aparecen con vinculación incluso a la historia política, como se ve del tratamiento de los movimientos de mujeres a comienzos del siglo XX. Los niños y niñas tienen una presencia menor. Como indicamos solamente aparecen en la unidad referida al período colonial tratada en el curso de 5º año básico.

Los niños y niñas aparecen vinculados al desarrollo del tema de la vida familiar en la colonia. En este apartado se presenta la siguiente actividad:

Figura 3. Actividad sobre los niños y niñas en la Colonia. Texto de Estudio 5º año básico. (Zig-Zag, 2012:118)

Actividad
Lee detenidamente el siguiente texto y realiza las tareas que se solicitan:

En las familias pudientes, era costumbre contratar nodrizas para amamantar a sus hijos, negando al niño la posibilidad de aceptar las caricias y cuidados de su progenitora, generando en cambio vínculos afectivos entre el niño y su nodriza pero, por otro lado, deteriorando las relaciones que estas madres pobres daban a sus propios hijos.

La crianza del niño, en ambos casos fue compleja y las acciones, podían interpretarse de varios modos, producto de la presencia de muchas personas al interior de la casa, lo que les impedía reconocer al padre y a la madre como únicos portadores de enseñanza o receptores de confianza.

La educación se dio más por observación que por instrucción, y se desarrolló en dos ámbitos: el hogar y la calle. De este modo, la personalidad infantil estuvo condicionada por un amplio espacio en el que el niño vinculó lo aprendido en uno y otro lugar".

Fuente: Salinas, René. Adaptado de "Población, habitación e intimidad en el Chile tradicional". En Gazmuri, C. y Sagredo, R. *Historia de la vida privada en Chile*, Tomo I (2005). Santiago, Taurus.

1. Señala:

- ¿A qué tipo de fuente histórica pertenece el texto?
- ¿A qué época histórica y a qué espacio pertenece?
- ¿Cuál es la idea central del texto?
- Señala tres elementos o aspectos del texto que ayudan a comprender esta idea central

2. Compara la información entregada en el texto con la realidad de los niños en la actualidad. Para ello copia en tu cuaderno un cuadro similar al siguiente:

CRITERIOS DE COMPARACIÓN	COLONIA	ACTUALIDAD
Alimentación recién nacido		
Tipo de unidad familiar o doméstica		
Tipo de educación		
Lugar donde se desarrolla esta		

Pese a la poca presencia que tiene la historia de la infancia, la actividad permite a los estudiantes indagar en la vida de los niños en sus primeros años. En este caso, a diferencia del de los indígenas, se reconoce la historicidad a los niños. Sin embargo, la no mención de los niños y niñas en el resto de las propuestas nos muestra que la historia de la infancia sigue siendo un apéndice olvidado de las propuestas de los textos de estudio. A manera de ejemplo, se puede mencionar la invisibilidad que tienen los niños y niñas en el tratamiento de contenidos como la cuestión social, donde ya las investigaciones históricas recientes nos han mostrado incluso la irrupción de los niños en el espacio político y laboral. La presencia de los niños y niñas

más allá de aspectos relacionados con la vida cotidiana, como la crianza o los juegos, es escasa tanto en los textos de estudio, como también en el currículo como hemos mostrado en otra investigación (Pagès y Villalón, 2013).

Los sectores de trabajadores, populares y campesinos, no tienen una presencia distinta a la de los grupos anteriores en las propuestas de los textos de estudio. Los sectores populares y campesinos aparecen en primer lugar vinculados a la descripción del orden social o a los aspectos de la vida cotidiana. El tratamiento de estos contenidos se ubica principalmente en la unidad referida al período colonial. Los relatos sobre estos grupos siguen siendo complementarios de la historia oficial y no están contruidos a partir de fuentes de los propios actores.

Los trabajadores aparecen vinculados a los sectores populares en las temáticas relacionadas con el siglo XIX y siglo XX. Las Unidades 3 y 4 del texto de estudio de sexto año básico visibilizan a los trabajadores y sectores populares en relación con la temática de la cuestión social. Es en estas unidades donde los trabajadores y sectores populares se convierten en centro del contenido.

Los relatos presentados para tratar la historia de los trabajadores y sectores populares no son contruidos con eje en las fuentes generadas por estos grupos. El relato que se hace continúa siendo una mirada desde arriba, desde las instituciones. En las Unidades 3 y 4 del texto de sexto año podemos ver ejemplos de lo anterior.

En la Unidad 3 se desarrolla como temática «los inicios de la cuestión social». El relato que se hace pone el énfasis en la perspectiva social del problema. Describe algunos de estos problemas como son el hacinamiento, las enfermedades y los bajos salarios. Se indica que producto de estos problemas comenzó a darse forma a diversas organizaciones sociales que comenzaron a desarrollar la protesta. El relato enuncia características generales y para definir el concepto de «cuestión social», utiliza un escrito de un médico del período. En el relato no está contruido desde el punto de vista de los trabajadores, y no se profundiza en el hecho que el problema de la cuestión social fuese finalmente un problema político que tuvo como consecuencia la irrupción en el espacio público de los de abajo. La única referencia que encontramos a un intento de construcción de una historia desde abajo, es la presentación de un testimonio de un trabajador del período. Sin embargo, la fuente que se expone no se acompaña con ninguna actividad.

El tratamiento continúa igual en la Unidad 4. Se desarrolla el apartado «conflictos sociales y laborales». El relato que se presenta sigue siendo un texto contruido desde arriba. El texto no da protagonismo a los trabajadores ni a los sectores populares. Se hace solamente una descripción superficial de lo que sucede en el período. El texto indica que en el período se iniciaron una serie de cambios legislativos vinculados a mejorar las condiciones sociales de los pobres y los trabajadores. Se afirma que estos cambios son el resultado de la presión de los grupos de trabajadores, clases medias, intelectuales e importantes sectores de la iglesia católica. A continuación se nombran algunas leyes y se destaca el papel de la Iglesia y la Encíclica *Rerum Novarum*. Sin embargo, no hay mención específica ni en el relato ni a través de la muestra de fuentes de lo que pedían y reivindicaban los trabajadores.

El relato continúa con una descripción de los distintos tipos de organizaciones obreras, destacando que estas tuvieron como mecanismo de acción principal la huelga. Entre las

últimas se destaca la Huelga de 1907 de la Escuela de Santa María de Iquique que concluyó en una matanza de obreros realizada por el ejército. Sobre este acontecimiento se solicita a los estudiantes que investiguen sobre él y realicen una reflexión. La lección concluye con una descripción del problema de la vivienda. En la descripción lo que se hace es describir tres tipos de viviendas ocupadas por los sectores populares y obreros.

La consideración de los sectores populares y trabajadores desde sus propios relatos vuelve a aparecer, aunque sea tangencialmente, en una de las actividades de cierre de la unidad. En la actividad se solicita a los estudiantes comparar dos textos críticos sobre el primer centenario. Uno de los textos pertenece al principal dirigente de clase obrera de Chile del período Luis Emilio Recabarren.

Conclusiones

La revisión de los textos de estudio de historia de la educación primaria chilena nos muestra que se han incorporado la historia de los otros y otras. Sin embargo, siguen existiendo silencios en la escuela sobre algunos grupos como los homosexuales que no aparecen en ninguna propuesta.

La integración de la historia de los otros y otras no significa un cambio en la manera de concebir la construcción del relato histórico en los textos ni en la enseñanza y el aprendizaje. La inclusión de los otros y otras ha sido de tipo periférico y como un anexo a la historia oficial que continúa dominando la manera de ordenar la narración histórica en los textos de estudio.

El relato que se hace en los textos sobre los otros y las otras en ocasiones niega su historicidad y es construido desde una visión dominante, desde arriba. Casi no hay desarrollo de un relato que se construye con base a las diversas fuentes propias de estos grupos. Eso provoca que los otros y otras aparezcan en sus acciones como reactivos o subsidiarios a las decisiones tomadas por los de arriba.

La manera de presentar a los otros y otras en el relato de los textos de estudio disminuye las posibilidades que tiene la inclusión de la historia de estos grupos para la enseñanza. Los relatos y actividades que vemos en los textos de estudio no establecen relaciones con problemas socialmente relevantes, ni potencian el desarrollo del pensamiento histórico y de las competencias ciudadanas sociales y ciudadanas necesarias para interpretar el presente y ser participe en la construcción del futuro.

Notas

¹ Uno de nosotros ha coordinado dos manuales de didáctica de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia para la enseñanza secundaria y para la educación primaria y en ninguno de los dos ha planteado de manera específica quiénes son y quiénes deben ser los protagonistas de la historia.

Bibliografía

- Abud, K.M. (2009).** «A História nossa de cada dia: aber escolar e saber acadêmico na sala de aula». En Monteiro, A.M., Gasparello, A.M. & Magalhães, M. de S. (orgs.) *Ensino de história. sujeitos, saberes e práticas* (pp. 107–117). Rio de Janeiro: Mauaud X/ Faperj.
- Álvarez Bravo, G., Barahona Jonas, M. & Cisternas Lara, L.E. (2012).** *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del Estudiante. 5º año básico*. Santiago de Chile: Zig–Zag.
- Álvarez Bravo, G., Barahona Jonas, M. & Cisternas Lara, L.E. (2012).** *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del Estudiante. 6º año básico*. Santiago de Chile: Zig–Zag.
- Appleby, J., Hunt, L. & Jacob, M. (1994).** *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andres Bello.
- Burke, P. (1993).** «Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro». En Burke, P. (ed.). *Formas de hacer historia* (pp. 11–37). Madrid: Alianza Editorial.
- Cooper, H. (2007).** *History 3–11. A guide for teachers*. Abingdon: David Fulton.
- Fontana, J. (1973).** *La historia*. Barcelona: Salvat.
- (2002). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (1999).** *Gente poco corriente*. Barcelona: Crítica.
- Leduc, J., Marcos–Álvarez, V. & Le Pellec, J. (1998).** *Construire l'histoire. Nouvelle édition conforme aux nouveaux programmes*. Toulouse: Bertrand–Lacoste/CRDP Midi–Pyrénées.
- Martins, I. de Lima, (2009).** «História a ensino de história: memória e identidades sociais». Em Monteiro, A. M., Gasparello, A.M. & Magalhães, M. De S. (org.). *Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas* (pp. 13–21). Rio de Janeiro: Mauaud X/ Faperj.
- Moreno Bustamante, M.E., Paulsen Bilbao, A.G. & Villarreal Castillo, F.J. (2012).** *Texto del Estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2º año básico*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- Pagès Blanch, J. & Sant Obiols, E. (2012).** «Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?». *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25 (1), pp. 91–117.
- Pagès, J. & Villalón, G. (2013).** Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, LXXIV (109), pp. 29–66.
- Pinsky, C. Bassanezi (2009).** «Introdução». Em Pinsky, C.B. (org.). *Novos temas nas aulas de história* (pp. 7–12). São Paulo: Contexto.
- Ramos, M.E.T. (2007).** «O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais». Em Cerri, L.F. (org.). *Ensino de histórias e educação: olhares em convergência* (pp. 93–111). Ponta Grossa: UEPG.
- Sant Obiols, E. & Pagès Blanch, J. (2011).** «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?». *Historia y Memoria*, 3, pp. 129–146.
- Sant, E. & Pagès, J. (2011).** «Princeses, bruixes, feministes, . . . només dones. Una reflexió sobre el paper de les dones en l'ensenyament de les ciències socials». *Perspectiva Escolar*, 357, pp. 9–17.
- Silva, L. H. Oliveira (2007).** «Por uma história e cultura Afro–Brasileira e Africana». Em Cerri, L.F. (org.). *Ensino de histórias e educação: olhares em convergência* (pp. 139–151). Ponta Grossa: UEPG.