



Jesús Marolla Gajardo

Doctor en Educación con especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales, Máster en Investigación en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica con Licenciatura en Educación con mención en Historia por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Sus áreas de interés se relacionan con la Didáctica de las Ciencias Sociales, los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía y las estrategias teóricas y prácticas enfocadas en el desarrollo docente. Además, ha trabajado y publicado artículos sobre la formación ciudadana para el presente y el desarrollo del futuro y sobre la inclusión de las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, posicionándose desde la pedagogía crítica, las perspectivas de género y las teorías feministas.



Camila Saavedra Solís

Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, se ha desempeñado como docente en contextos educativos interculturales. Actualmente es académica de la Cátedra Taller Aplicado de Historia y Geografía de América de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Chile.

Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza

Presence and absence of Latin America. The didactics of social sciences and interculturality as a challenge to teaching

Jesús Marolla Gajardo

jesus.marolla@umce.cl

Camila Saavedra Solís

camila.saavedra_s@umce.cl

Recepción: 13 de noviembre de 2019

Aprobación: 5 de diciembre de 2019

Resumen

No se puede desconocer que la globalización ha tenido distintos efectos en las dinámicas políticas, sociales, económicas y educativas. Desde tales perspectivas, el fenómeno de las migraciones se ha tratado desde distintas políticas, y se ha enfrentado y posicionado como contenido de enseñanza y aprendizaje de la historia y las Ciencias Sociales. El presente escrito trata sobre una investigación en curso, su primera fase ha sido el análisis de los materiales curriculares (años 2009 a 2015) con que se trabajan en Chile las dinámicas relacionadas al concepto de América Latina y las interacciones multi e interculturales. Los resultados arrojan que el contenido de los manuales se remite a perspectivas que destacan a la masculinidad blanca que ha tenido poder político, económico y/o bélico, excluyendo en gran medida a las etnias, las migraciones, las mujeres y la diversidad.

Palabras clave: Textos, diversidad, inclusión, América Latina, interculturalidad.

Abstract

It cannot be ignored that globalization has had different effects on political, social, economic and educational dynamics. From such perspectives, the phenomenon of migration has been treated from different policies, and thus, it has been confronted and positioned as teaching and learning content of History and Social Sciences. This paper is about an ongoing investigation, where its first phase has been the analysis of the curricular materials (years 2009 to 2015) with which the dynamics related to the concept of Latin America and multi / intercultural interactions are worked on in Chile. The results show that the content of the manuals refers to perspectives that highlight white masculinity that has had political, economic and / or war power, largely excluding ethnicities, migration, women and diversity.

Keywords: Latin America, curriculum, teacher education, interculturality.

Abordar los estudios sobre interculturalidad: perspectivas

A fin de plantear los estudios y las perspectivas de la interculturalidad, es fundamental que se instauren los principios de diversidad de pueblos y nacionalidades étnicas. Tales principios deben relacionarse a los ámbitos económicos, sociales, culturales y políticos. Es necesario repensar las actuales estructuras con el objetivo de construir nuevas dinámicas que reconozcan la igualdad de derechos, el respeto mutuo, la paz y la armonía entre todos quienes habitan los distintos territorios.

En el escenario educativo latinoamericano, se ha diagnosticado que la enseñanza de la historia se organiza desde perspectivas tradicionales, que relevan como protagonistas a los hombres blancos que han tenido poder político, económico y/o bélico,

excluyendo tanto la diversidad como las acciones de las etnias (Marolla, 2019).

No se puede desconocer que idear una educación intercultural, implica el planteamiento de perspectivas de lucha hegemónica (Hall, 1996). Pensar en posicionar los estudios interculturales requiere considerar las estrategias políticas, las subjetividades, así como los espacios asignados, tradicionalmente, a las jerarquías europeas y coloniales. Considerando que cada contexto es diferente en cuanto a su conformación y expresión identitaria, Foucault (2001) afirma que el poder no funciona como una imposición directa y fluida, al contrario, el poder se basa en distintas "tecnologías" que se mueven por distintos espacios, se materializan en diferentes esferas y ocupan sus propias estrategias de difusión.

Pensar el planteamiento de los estudios de interculturalidad, implica la reflexión sobre cómo tales mecanismos de poder fueron producidos, reproducidos e impuestos en los distintos contextos en que se pueden encontrar. Lo anterior resulta complejo, ya que los mecanismos de poder se han instalado como tradiciones arraigadas tanto en la sociedad, como en los comportamientos y expresiones políticas, económicas y culturales.

Para Romero (2010) el trabajo desde la interculturalidad debe comprenderse desde la gestión política de lo étnico, considerando el trabajo subjetivo y la relevancia del análisis particular de cada proceso, contexto, vínculo y protagonistas que son parte de las disciplinas y que, de esa manera, evidencian las categorías de poder, control y tradición. Hobsbawm (2002) plantea que la historia se basa en las estructuras de tradición, refiriéndose a que existen agentes de poder que plantean la legitimación del nacionalismo, las identidades, las etnias, la cultura y las jerarquías que hacen visible a unos, y subordinan a otros.

Textos escolares

Existen distintos estudios sobre los manuales escolares, Soler (2008), Mena (2009), Granda (2000),

Zárate (2011), Balsas (2011) y Romero (2009). Se puede considerar lo que plantean Miralles y Gómez (2017), quienes reconocen que los textos escolares funcionan como “artefactos culturales” claves para la comprensión de las propuestas que emergen desde distintos frentes. Coinciden en que las formas de enseñar historia tienen un interés en la construcción de identidades colectivas, las que son inclusivas y a la vez, excluyentes para distintos sectores de la población. En general, quienes quedan ausentes son las mujeres, la infancia, las etnias y los sujetos marginados, económicamente, del sistema. En esta línea, Miralles y Gómez (2017) plantean que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe problematizar los relatos y las perspectivas bajo las cuales se ha enseñado la historia.

Se reconoce que, en ese contexto, los libros y manuales han excluido a las diversidades étnicas y de género. Bauman (2003) afirma que todo se enmarca en las nuevas lógicas del capitalismo, donde se han generado renovadas invisibilidades sociales y precariedades socioeconómicas. Para el autor, una de las alternativas es el fomentar que el comunitarismo reconozca las políticas de la diferencia y las políticas del reconocimiento.

En el marco de la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales, Castillo (2011) plantea que el racismo se enmarca en lógicas tradicionales y estructurales que se han implantado tanto en la historia como en la cotidianeidad social. Normalizándose así, la subordinación e inferioridad de la diversidad, las etnias, sus relatos y sus memorias. Para Castillo (2011), la escuela guarda gran responsabilidad en la mantención del *status quo*, es decir, ha jugado un papel fundamental en la producción y la reproducción de prácticas y saberes que han relevado como constructores de la historia a los hombres blancos procedentes de Europa y el occidente. De ahí que los procesos educativos actúen como un mecanismo regulador de las jerarquías sociales, de los discursos que se producen —y se reproducen— y de las estructuras coloniales que se han perpetuado en la sociedad.

Mena (2009), desde sus estudios, plantea que el contenido de algunos textos escolares de historia y Ciencias Sociales ha reflejado una visión estereotipada y fragmentada sobre la diversidad étnica. No se conoce su historia, sus relatos, saberes, cultura y memorias, donde aparecen, esporádicamente y de manera aislada, en distintos momentos de la historia.

Quijano (2000) llama a lo anterior como “colonialidad del poder”, entendiéndolo que aspectos como la raza, la subordinación y la invisibilidad de sectores de la población, son parte de una estructura conflictiva y permanente establecida desde la colonia. El autor señala que la colonialidad se ha extendido a las perspectivas del ser, generando la no-existencia desde el saber y el conocer, en contraste al dominio y jerarquía que posee el concepto de europeo, occidental y blanco.

Perspectivas para la transformación

Miralles y Gómez (2017) coinciden con Granda (2004) en que dentro de las directrices gubernamentales se presentan perspectivas de inclusión de la interculturalidad. No obstante, dicha inclusión es realizada desde estructuras coloniales dominantes, blancas y europeas. Esto provoca el refuerzo de los estereotipos y los prejuicios en torno a la diversidad, perpetuando las tradiciones folclóricas en la formación.

El fin no es incorporar, tolerar, ni considerar a quienes han estado invisibilizados tradicionalmente, sino la reformulación de las estructuras educativas y sociales coloniales del poder. Se deben reformular las estructuras sociales, epistémicas y las prácticas culturales a fin de que se reconozcan las lógicas interculturales. Granda (2004) y Walsh (2012) coinciden en que la producción del currículo y los libros son uno de los primeros ejes a reformar en el contexto del planteamiento de proyectos interculturales, debido a que son una herramienta de amplio y reiterado uso por el profesorado (Miralles y Gómez, 2017). Walsh (2011) dice que existen tres perspectivas que pueden explicar los procesos de interculturalidad:

1. La perspectiva relacional.
2. La funcional.
3. La crítica.

(1.) La perspectiva relacional hace referencia a los procesos de contacto e intercambio entre las distintas culturas, es decir, el intercambio entre las personas, las prácticas, los saberes, los valores y las expresiones culturales disimiles. Tales relaciones, siguiendo la perspectiva de Walsh (2011), pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad, evidenciando que la multi/interculturalidad es un proceso que siempre ha existido en América Latina.

El problema con la perspectiva relacional, identifica Walsh (2011), es que suele ocultar o no considerar los conflictos que se generan desde las relaciones entre las distintas culturas y que han sido instauradas desde la época colonial europea. La colonialidad se instaura como una estructura dominante, fijando las jerarquías socioculturales y las relaciones entre las distintas poblaciones y etnias.

(2.) La perspectiva funcional, considera los planteamientos de Tubino (2005), donde los Estados reconocen la existencia de la diversidad, y si bien, existe una preocupación por la inclusión de las etnias, estas son vistas de manera "marginal" y como "minorías". El fin es el reconocimiento a la diversidad, no desde una perspectiva que transforme las estructuras de dominación y segregación, sino que se incluya la diversidad dentro de las estructuras políticas y sociales dominantes, jerárquicas y fijadas desde la colonia.

La propuesta tiene relación con posicionar el diálogo, la convivencia y el respeto hacia las diferencias, considerando un proceso intercultural que sea funcional al sistema colonial jerárquico dominante. No existe reflexión ni crítica ante las jerarquías, las desigualdades y las violencias simbólicas (Walsh, 2011; 2012), que son parte del sistema legado desde la colonialidad y que se han instalado como la tradición en la estructura social. Por ello Tubino (2005) argumenta que tal lógica es compatible con el modelo económico y social existente.

(3.) La perspectiva crítica de la interculturalidad (Walsh, 2007; 2011), no se centra en las complejidades de la diversidad *per se*, sino que en las estructuras coloniales y raciales que funcionan y son parte de la tradición sociocultural. Se afirma que las diferencias son originadas desde las estructuras y la matriz colonial, donde, desde la tradición se producen y reproducen los poderes racializados y jerárquicos, destacando a los hombres blancos, europeos y occidentales en las jerarquías superiores de poder.

La perspectiva crítica se plantea como un instrumento para la subversión ante los grupos que han estado subalternizados y marginados tradicionalmente. (Walsh, 2012) El fin debería ser el posicionamiento de la igualdad y la subversión de las categorías fijadas por la colonialidad. En esta línea, Walsh (2012) plantea que se deben transformar las estructuras desiguales y los dispositivos de poder bajo los que se ha perpetuado la inferiorización y la discriminación de las etnias.

Castillo y Rojas (2007) plantean que desde los grupos excluidos han existido políticas de reivindicación. Agregan que la interculturalidad no solo representa una forma de establecer relaciones entre los saberes diferentes, sino que es un proyecto político que cuestiona los lugares de poder desde los cuales "se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no" (Castillo y Rojas, 2007, p. 21).

Metodología

El estudio busca indagar desde los manuales escolares de historia y Ciencias Sociales sobre el contenido, las representaciones y los protagonistas que se hacen presente, y sobre quienes están ausentes en torno a los procesos multi/interculturales. Las preguntas que nos planteamos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Interrogantes del estudio.

¿Cuáles son los contenidos y las representaciones sobre la interculturalidad y América Latina en los textos de estudio de Ciencias Sociales?
¿Quiénes son los y las protagonistas de los textos en relación al concepto de América Latina y desde las perspectivas de la interculturalidad?

Fuente: Elaboración propia.

Los objetivos que se proponen para el desarrollo del estudio se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Objetivos del estudio.

Describir y contrastar los conceptos relacionados a América Latina que se hacen presente en los libros de estudio de historia y Ciencias Sociales.
Analizar y reflexionar en torno a las representaciones y contenidos de América Latina presente en los manuales de historia y ciencias, considerando las perspectivas de los estudios de interculturalidad.
Describir y analizar los y las protagonistas que forman parte del tratamiento de América Latina en los libros de texto de historia y Ciencias Sociales, considerando las perspectivas de los estudios de interculturalidad.

Fuente: Elaboración propia.

Metodológicamente, se han realizado los siguientes puntos:

1. Análisis documental.
2. Análisis desde la Literacidad Crítica.

Consideramos la Literacidad Crítica¹, ya que nos facilita algunas herramientas para el análisis y la reflexión sobre el contenido y los discursos con que

se trabaja en los libros de texto. Cassany (2006) Tosar (2018) y Ortega y Pagès (2017) plantean la LC como herramientas para la interpretación ideológica de los discursos históricos (desde la lectura y la escritura) y el análisis de los discursos desde perspectivas críticas. En este sentido, abarca los siguientes ámbitos de la comprensión, tal y como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Herramientas desde la Literacidad Crítica.

Comprensión literal o lectura desde las líneas.
Comprensión inferencial, o lectura entre líneas.
Comprensión ideológica, o lectura tras las líneas.

Fuente: Santisteban, 2015, p. 384.

1 En adelante, LC.

Estas herramientas nos han permitido realizar el trabajo analítico y reflexivo para dar respuesta a las preguntas y a los objetivos propuestos. En esta línea, Tosar (2018) considera que, al trabajar tanto los discursos escritos como prácticos desde la LC, es conveniente considerar preguntas como ¿quién está representado?, ¿qué voces faltan? o ¿quién se bene-

ficia de esto?, ya que aportan ideas y herramientas útiles para el estudio desarrollado.

En la Tabla 4 se muestran los materiales curriculares analizados, y en la Tabla 5, los textos en que nos hemos basado.

Tabla 4. Materiales utilizados en el estudio.

Ministerio de Educación República de Chile. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2009.

Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Primer Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2011.

Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Segundo Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2011.

Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Tercer Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2015.

Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Cuarto Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2015.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Textos de estudio utilizados en el estudio.

Arriagada, Patricio, Contreras, Yasna, Fuentes, Luis, Rossi, Susana Y Valdés, Magdalena. *Texto para el Estudiante, Historia Geografía y Ciencias Sociales Primer año Enseñanza Media*. Santiago, Chile: Editorial Santillana, 2009.

Martínez, Rodrigo, Méndez, Verónica, Puga, Isidora Y Satelices, Carolina. *Texto para el Estudiante, Historia Geografía y Ciencias Sociales Segundo año Enseñanza Media*. Santiago, Chile: Editorial Santillana, 2009.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los resultados presentados a continuación son parte de una investigación en curso. Previamente, se han establecido, de las bases curriculares y los programas de estudio, algunas conclusiones relativas a las representaciones y los contenidos sobre América Latina, la cual resulta desfavorecida en la jerarquización curricular. Desde el ámbito cuantitativo se concluye que, de un total de veintinueve contenidos mínimos obligatorios, solamente, en

ocho de ellos el concepto de América Latina aparece al menos nombrado, referido o señalado. Se determina que el concepto es desfavorecido tanto por el porcentaje en que es tratado respecto a otras temáticas, como por el carácter de su abordaje, el cual es mínimo y se encuentra subordinado a las temáticas tradicionales y europeas de comprender la historia.

La presente investigación se desarrolla bajo el supuesto de que la voz "América Latina" es presenta-

da por el discurso histórico escolar de modo disperso y flexible tanto en la organización de contenido, como en la diversidad de significantes, ya que su abordaje muchas veces se presenta de manera confusa y superficial.

A continuación, se analiza y se reflexiona en torno a las representaciones y contenidos sobre América Latina y sus protagonistas, presente en los manuales de historia y Ciencias Sociales, considerando las perspectivas de los estudios de interculturali-

dad. Las categorías han sido formuladas con base en las presencias de América Latina en el currículo, considerando perspectivas que aborden contextos históricos, vínculos económicos entre países y protagonistas que configuran el relato y la narrativa escolar. Como muestra la Tabla 6, la investigación documental del Programa de Estudios y los Textos Escolares permite establecer las siguientes categorías para nuestro análisis.

Tabla 6. Categorías de análisis.

América Precolombina.
Conquista y Colonia.
Expansión territorial chilena y la Guerra del Pacífico.
Globalización y América Latina.

Fuente: Elaboración propia.

6.1) América Precolombina

El Post Clásico de América es periodificado en el texto escolar desde una organización temporal y cronológica clásica, donde los hitos históricos relevantes tienen relación con la perspectiva europea sobre la llegada de los españoles al continente americano. El nombre del período histórico, "América Precolombina" permite identificar que se prioriza el momento del choque/encuentro entre ambas culturas. La existencia de los pueblos indígenas es relatada en función de la llegada de los hombres blancos europeos y con poder político, económico y/o militar que son parte de la historia Occidental. En efecto, los europeos y en especial, los españoles, son individualizados como personajes, en cambio, los y las indígenas son tratadas como cuasi personajes sin identidad.

El texto de estudio, por ejemplo, refiere únicamente al Imperio inca no pesquisándose la aparición de

civilizaciones americanas como aztecas y mayas. Se aborda en función de la Conquista de América y se explican los procesos históricos desencadenados luego del choque civilizatorio. Respecto de la aseveración sobre los españoles y su llegada a Perú, se obvian las concepciones territoriales de los indígenas para definir su espacio político y espiritual, imprimiéndoles marcas espaciales donde los estados nacionales se presentan como preexistentes. Es decir, la historia es narrada y presentada desde la perspectiva ibérica. Como refleja en la Tabla 7.

Tabla 7. Culturas originarias.

EVIDENCIA EN EL TEXTO DE ESTUDIO

1.1. Los españoles llegaron a Perú en 1531 y al año siguiente conquistaron al Imperio inca. La desarticulación del sistema administrativo incaico permitió a los conquistadores españoles dominar en forma expedita las sociedades ubicadas en la Zona Norte de nuestro territorio (Segundo Medio, 2009, p. 18).

Fuente: Elaboración propia.

El discurso histórico relativo a América no considera como elemento fundante de la identidad latinoamericana la existencia de un rico y complejo pasado indígena americano. Cuando son referenciados su existencia es subordinada a elementos político - culturales ajenos a sus formas de vida, organización política y espiritual (Castillo, 2011). Se evidencia un silenciamiento de las culturas aborígenes, mientras se profundiza en las particularidades de los españoles y los dispositivos que permiten su dominio sobre las culturas originarias, siendo reflejado desde una perspectiva relacional según las definiciones de Walsh (2012).

6.2) Conquista y Colonia de América

Tradicionalmente, el período conocido como “Conquista y Colonia” se extiende entre los siglos XVI y la primera mitad del XIX. Con la llegada de Cristóbal Colón a las Antillas se inaugura un extenso proceso de colonización donde los territorios americanos son ocupados, poblados y explotados por la corona española. El proceso es presentado en el texto escolar bajo el nombre del “legado colonial” remitiendo a la influencia del orden transatlántico en la configuración de “Hispanoamérica”. A modo de ejemplo, se puede apreciar el proceso de mestizaje, de acuerdo a lo que plantea el texto escolar en la Tabla 8.

Tabla 8. Mestizaje en América.

EVIDENCIA EN EL TEXTO DE ESTUDIO

En el continente americano no solo se produjo un mestizaje biológico, sino que también transformaciones en todos los ámbitos del quehacer humano, naciendo una nueva cultura a partir de la mezcla de elementos de indígenas y españoles. Aunque estos últimos intentaron someter a los grupos indígenas que habitaron el país, lo consiguieron en el aspecto político, pero fueron menos efectivos en otros ámbitos (Segundo Medio, 2009, p. 32).

1.2 La penetración del europeo en América implicó el fin del modo de vida y la adopción de un nuevo sistema cultural... Lo anterior significó un choque cultural importante para las sociedades indígenas, y solo algunas de ellas lograron subsistir a través del mestizaje y la asimilación de las costumbres de los conquistadores (Segundo Medio, 2009, p. 20).

1.3. En Chile, la resistencia de los naturales tuvo diferentes matices: pacífica, como en el caso del sincretismo, donde existió una resistencia cultural hacia la cultura foránea, pero no una lucha directa; y otra, violenta, a través de la lucha armada, en el que el sustento ideológico de las rebeliones planteaba un alejamiento de la nueva religión (católica) y un retorno a las creencias tradicionales (Segundo Medio, 2009, p. 27).

1.4. La población colonial chilena estuvo marcada principalmente por la presencia mestiza, pues las mujeres que llegaron a América inicialmente fueron muy pocas, lo que, sumado al contacto de los españoles con las indígenas, favoreció el mestizaje (Segundo Medio, 2009, p. 56).

Fuente: Elaboración propia.

El apartado 1.1. sostiene que el mestizaje es una “mezcla” de elementos indígenas y españoles que supera la noción del mestizaje biológico, compren-

dido como un proceso transformador que genera una nueva cultura. Aunque se propone una mezcla entre españoles e indígenas, los elementos que componen dicha mixtura son señalados solo para el

caso español, afirmando: “los españoles intentaron someter a los indígenas del país, y lo consiguieron en el aspecto político, pero fueron menos efectivos en otros ámbitos”.

Profundizando el apartado 1.2., podemos notar que la penetración del europeo en América implicó el fin del modo de vida y la adopción de un nuevo sistema cultural. En dicho sistema cultural se presenta la cultura española como elemento de estabilidad, mientras el componente indígena logra “subsistir a través del mestizaje y sus costumbres son asimiladas por los conquistadores”. Sostenida desde la noción de subordinación, la presencia indígena persiste en la medida en que es asimilada por los conquistadores españoles que representan la cultura dominante en la narración escolar.

El apartado 1.3. refiere que existe “resistencia” ante la dominación por parte de los naturales, adquiriendo diferentes formas, una pacífica asociada al sincretismo cultural, otra violenta, a través de la rebelión indígena donde la diferencia decisiva es el rechazo ante la religión impuesta por la corona española. El relato escolar presenta, como elemento estable, la conquista y la colonización española mientras las resistencias son representadas como una reacción ante la imposición foránea.

En relación al mestizaje biológico y cultural, el apartado 1.4. brinda información sobre las relaciones sociales que determinan el nacimiento del mestizo. La escasa problematización omite el contexto histórico en que se desenvuelven los hombres y las mujeres que participan del proceso como protagonistas. Excluyéndose de la explicación las relaciones abusivas en materia sexual desplegadas por el hombre blanco europeo, en especial hacia las indígenas por parte de los españoles. En suma, la idea del mestizaje biológico cultural representada por los textos escolares, invisibiliza los conflictos surgidos a partir del choque cultural. En base a lo anterior, se plantea que el texto trata el proceso de mestizaje en América desde una perspectiva funcional (Walsh, 2012).

De acuerdo al texto, se trabaja la composición étnica de América de una perspectiva funcional al sistema dominante (Walsh, 2012). Se asume que las relaciones y el intercambio entre culturas y etnias siempre ha existido. Se plantea el surgimiento de una nueva cultura, pero prima la caracterización del dominio español mostrándose, escasamente, a los pueblos indígenas como creadores y portadores de cultura. Prima una noción jerárquica y racializada donde se valida la cultura europea mientras se omiten e invisibilizan los pueblos originarios, como se muestra en el Tabla 9.

Tabla 9. Composición étnica de la América Colonial.

EVIDENCIA EN EL TEXTO DE ESTUDIO
1.1. La historiografía actual propone utilizar el término etnia para referirse a una comunidad humana, la que está definida por diferentes características, como raciales, culturales, lingüísticas, entre otras o bien, usar un término más neutral, como es el de tipo físico cuando se haga alusión exclusivamente a características biológicas (Segundo Medio, 2009, p. 31).
1.2. La sociedad colonial se consolidó como una sociedad altamente jerarquizada y con escasa movilidad social ordenada en función del origen étnico. Mientras más blanca fuera la piel, más alta era la valoración social. En la cima de la pirámide social se encontraban los españoles y criollos, hijos de españoles nacidos en América y que a su vez se subdividieron según su poder político y económico (Segundo Medio, 2009, p. 56).
1.3. La vida del mestizo no fue fácil, su origen bicultural les dificultó su integración social, ya que no pertenecían a ningún grupo étnico en particular, en un momento en que este tipo de pertenencia era muy relevante (Segundo Medio, 2009, p. 31).
1.4. Otro de los grupos que conformaron este sector fueron los mulatos, hijos de español o blanco con persona de etnia negra, y los zambos, descendientes de indígenas y negros (Segundo Medio, 2009, p.56).

Fuente:Elaboración propia.

El concepto de etnia suministrado en el apartado 1.1. se torna problemático al evaluar las características que definen la pertenencia o no a una comunidad humana. Como señala Cibotti (2004) “el “otro” es siempre visto como un sujeto homogéneo”, en el caso de la América colonial, españoles, indígenas y negros son categorizados sobre la base de su diferencia como etnias particulares y homogéneas.

La composición étnica de la América Colonial es especificada de la siguiente manera: el apartado 1.2. plantea que en la cúspide de la pirámide se encontraban españoles y criollos, el apartado 1.3. reseña a los indígenas americanos, brevemente, explicando la problemática de los mestizos al tener un origen bicultural y, por último, el 1.4. presenta a mulatos como “hijos de español con persona de etnia negra, y los zambos, como descendientes de indígenas y negros”. La sociedad colonial es descrita, someramente, como un conjunto humano diverso compuesto por una variedad de grupos étnicos que se entremezclan y originan nuevos grupos sociales (Quijano, 2000; Walsh, 2012). Conviene, para efectos de esta investigación, indagar respecto del modo en que se configuran los conceptos de etnia y de mestizaje, referenciado con anterioridad.

Desarrollando una lectura entre líneas (Santisteban, 2015) es posible extraer que el concepto de etnia es abordado desde la creencia que ciertos grupos humanos no han participado de ninguna mezcla anterior. Bajo este supuesto, la América hispánica está conformada por españoles, indígenas y negros. De estas etnias angulares surgirían mestizos, mulatos y zambos. No obstante, solamente para los mestizos se acentúa la perspectiva de la mezcla cultural, mientras no se referencian estos hallazgos para el caso de mulatos y zambos, quienes se encuentran ausentes tanto en sus narrativas, sus historias y sus identidades.

Las consideraciones aquí planteadas entran en tensión con las perspectivas de las relaciones interculturales. Una lectura tras las líneas (Tosar, 2018) permite evidenciar que el discurso histórico escolar se articula desde la noción de que existen etnias o culturas que no han participado de mezclas con otros grupos humanos. El mestizaje es trazado como fenómeno cultural para toda la América española al ser abordado desde la unidad cultural hispanoamericana, no obstante, es necesario establecer contrastes que permitan comprender las tensiones y distensiones del fenómeno en los distintos territorios americanos. En la Tabla 10 se presentan los puntos correspondientes a la herencia española e indígena, según la evidencia analizada.

Tabla 10. Herencia española e indígena.

EVIDENCIA EN EL TEXTO DE ESTUDIO

1.1 La herencia española está presente en el idioma. El español fue la lengua que se instauró en toda la América española y que permitió la comunicación política y económica con la madre patria, situación que ha favorecido la comunicación actual entre las naciones latinoamericanas. Si bien los indígenas adoptaron la lengua de la dominación, varias comunidades conservaron su idioma nativo, como una manera de preservar su identidad. Ejemplo de ello es la conservación, por ejemplo, del idioma mapudungun en las comunidades mapuches (Segundo Medio, 2009, p. 66).

1.2. El tercer elemento es la historia común: la colonización española implicó la instauración de un sistema de dominación común para toda Latinoamérica, adoptando nuevos sistemas políticos y económicos, los que hoy en día se siguen aplicando en las relaciones comerciales entre América y el resto del mundo (Segundo Medio, 2009, p. 66).

Fuente: Elaboración propia.

El apartado 1.1. establece como rasgo identitario común el idioma español, cuya importancia es gravitante para la comunicación actual entre naciones

latinoamericanas. Aunque se reconoce la conservación de otras lenguas como el mapudungun, los idiomas indígenas no son apuntados como lenguas

determinantes en la identidad latinoamericana. El apartado 1.2. sostiene “que la colonización española implicó la instauración de un sistema de dominación común para toda Latinoamérica, adoptando nuevos sistemas políticos y económicos”. De esta manera, la historia americana es determinada por los tres siglos de colonialismo español sobre las colonias americanas. Se identifica que el idioma, la religión y la historia común deviene de la herencia española como cultura dominante, mientras el legado indígena es presentado, únicamente en palabras nativas incorporadas esporádicamente en los lenguajes de cada territorio, aunque según el texto de estudio “no son apuntados como lenguas determinantes en la identidad latinoamericana”.

El mestizaje cultural es representado como un nuevo sistema cultural atravesado por procesos de tensión/sincretismo/mezcla cultural entre españoles e indígenas. No obstante, la herencia cultural española es exhibida como hegemónica tanto en la conquista y la colonia, como en la constitución del mundo actual, mientras, la cultura indígena es figurada como parte de un pasado cultural del que se mantienen resabios, aunque no se reconocen con claridad. En síntesis, existe una desconexión entre el discurso histórico explícito que plantea el mestizaje como mezcla cultural entre españoles e indígenas, y el relato histórico que, de modo contrario, expone casi

en su totalidad los aportes del mundo ibérico, dejando en ausencia los aportes aborígenes que han formado la identidad, las costumbres, así como los relatos y las narrativas propias del continente.

6.3) Expansión territorial chilena y guerra del Pacífico

Tras las independencias americanas, en la segunda mitad del siglo XIX surgen disputas territoriales con los países vecinos; Perú, Bolivia y Argentina en el contexto de la consolidación de las soberanías nacionales. El proceso abordado en la presente categoría es “la Guerra del Pacífico”. Un ejemplo del cómo es trabajado desde el texto de estudio, se evidencia en la Tabla 11.

Tabla 11. Guerra del Pacífico.

EVIDENCIA EN EL TEXTO DE ESTUDIO

La costa sur de Perú constituyó otro foco de atracción para los chilenos que, motivados por la explotación del guano y luego del salitre, emigraron hacia esas tierras. Los chilenos en la provincia peruana de Tarapacá llegaron a constituir un 25% del total de la población y como consecuencia, el Estado chileno destinó a las localidades de Iquique y Pisagua agentes consulares en su representación (Segundo Medio, 2009, p. 169).

Las consecuencias de este conflicto fueron de suma relevancia para nuestro país. Por una parte, Chile se adjudicó la hegemonía comercial y marítima sobre el Pacífico Sur y por otra, el éxito en el primer conflicto internacional que nuestro país enfrentaba como nación independiente favoreció el desarrollo de un fuerte sentimiento nación (Segundo Medio, 2009, p. 120).

Fuente: Elaboración propia.

El apartado 1.1 del texto de estudio desdibuja la soberanía del Perú sobre el territorio al presentarlo como una zona donde habita población chilena,

empleándose argumentos que muestran la zona como un asentamiento transfronterizo para cuestionar con posterioridad la soberanía real de Perú sobre

los territorios disputados. Se omite que, para la época, los límites fronterizos de los estados nacionales son difusos y que la población no responde, necesariamente, a la noción de identidad nacional, sino que su vínculo se relaciona con el lugar donde se han asentado tradicionalmente (Hobsbawm, 2002).

El 1.2. enuncia la identidad nacional, mostrándose la guerra como proceso histórico “que favoreció un fuerte sentimiento nacional”. Se omite la problematización de la guerra como vía de solución de conflictos entre países, al silenciarse del relato las consecuencias demográficas, humanas y sociales. El modo en que se enseña la Guerra del Pacífico continúa siendo un factor de tensión entre Chile y los países vecinos, siendo necesario reconceptualizarla más allá del conflicto entre estados. Comprendiendo que enfrenta a sujetos históricos subalternos cuya participación y roles dentro del conflicto han sido, para algunos casos silenciados, y para otros, comprendidos a favor desde dónde nacen los relatos.

Tanto por las presencias como por las ausencias conceptuales, se evidencia que en el programa de estudios y en el texto escolar opera un discurso centrado en los beneficios estatales que trae la guerra, mientras se silencian las consecuencias humanitarias catastróficas del proceso.

América Latina como zona de dependencia y sub-desarrollo

Se ha señalado con anterioridad que América Latina es construida dentro del panorama general del sistema mundo que, tradicionalmente, ha situado a Europa y Estados Unidos como el centro del progreso económico de la humanidad. A continuación, se analiza la Tabla 12, titulada *Capitalismo del siglo XVI al XXI*, extraída del texto de estudio. Esta figura, despliega un recuento del tránsito histórico de la economía mundial, desarrollando un desglose donde se caracteriza a las naciones que son el centro de poder económico y geopolítico.

Tabla 12. Capitalismo del siglo XVI al XXI.

Capitalismo mercantil (siglos XVI a XVIII)	
Centro de poder económico y geopolítico	-Norte de Italia. -Países Bajos.
Ciudades más importantes	-Brujas (Bélgica), Amberes (Bélgica), Ámsterdam (Países Bajos), Florencia (Italia).
Áreas dependientes	-Europa mediterránea. -Europa central/Báltico. -Colonias de América. -Colonias en el Índico.
Tipo de relaciones	-Comercio ultramarino de productos de lujo, lana, trigo, tránsito de esclavos, entre otros. -Compañías mercantiles y sociedades financieras.
Capitalismo mercantil (siglo XIX)	
Centro de poder económico y geopolítico	-Gran Bretaña.
Ciudades más importantes	-Londres (Gran Bretaña).
Áreas dependientes	-Resto de Europa, Estados Unidos, Japón, Rusia. -Colonias de poblamiento en zonas templadas de América y Oceanía. -Colonias de explotación de áreas tropicales de África, Asia y América Latina.
Tipo de relaciones	-Extracción de materias primas y alimentos. -Exportación de manufacturas y capitales. -Compañías mercantiles, mineras, ferroviarias y bancos.
Capitalismo monopolista o fordista (siglo XX)	
Centro de poder económico y geopolítico	-Estados Unidos.
Ciudades más importantes	-Nueva York (Estados Unidos).
Áreas dependientes	-Europa occidental. -Japón. -Australia y Nueva Zelanda. -América Latina. -África y Asia (nuevos países).
Tipo de relaciones	-Empresas multinacionales (instalación en múltiples países). -Estrategias multidomésticas (un mismo producto se adapta a las exigencias técnicas o legales de cada país). -Flujos de mercancías, capitales y tecnología (relaciones centro-periferia).
Capitalismo global (siglo XXI)	
Centro de poder económico y geopolítico	-Estados Unidos, Japón y Unión Europea.
Ciudades más importantes	-Nueva York (Estados Unidos), Tokio (Japón) y Londres (Inglaterra).
Áreas dependientes	-Australia y Nueva Zelanda. -Rusia y Europa oriental. -Este y sureste de Asia. -América Latina. -Sur Asia y China. -África.
Tipo de relaciones	-Mundialización/Globalización. -Apertura de mercados. -Nueva división internacional del trabajo. -Corporaciones/grupos transnacionales; estrategias globales.

Fuente: Primero Medio, 2009, p. 267.

Al evaluar y analizar la tabla se obtiene que estas naciones referentes se han ubicado, históricamente, en Europa y Estados Unidos, incorporando en el capitalismo global a Japón, sin entrar en mayores detalles ni profundidad en este último país. En los recuadros de áreas de dependencia, se muestra al continente americano reiteradamente con los siguientes nombres: Colonias de América, Colonias de poblamiento en zonas templadas de América y Oceanía, Colonias de explotación de áreas tropicales de África, Asia y América Latina, y América Latina.

La noción de que América Latina es un área de dependencia, se vincula con las características productivas de la región. Así la tabla presentada con anterioridad señala que existe un tipo de relación económica donde las áreas dependientes exportan materias primas y alimentos a las zonas de mayor desarrollo. A su vez, son caracterizadas como áreas de progreso y riqueza, mientras las zonas de subdesarrollo se relacionan con el atraso económico y social.

En síntesis, las categorizaciones resultan arbitrarias al tipificar a los países de América Latina como áreas de dependencia, sin presentar el contexto histórico en que surgen las teorías de centro o periferia ni las críticas a las que han sido sujetas. De esta forma, se perpetúan constructos tradicionales donde se visibiliza y se legitiman los sistemas económicos y políticos de Estados Unidos y Europa, mientras se

subordina a las zonas dependientes bajo la noción de "retraso económico/social", naturalizándose que las economías latinoamericanas debiesen seguir el rumbo y la dependencia trazada por las del centro del poder económico.

Discusión y conclusión

Al analizar los instrumentos curriculares se concluye que la idea de América Latina aparece de manera esporádica y descentrada en el relato histórico escolar. Tal relato es dependiente de otras temáticas históricas centrales, como las narraciones y los protagonistas del devenir de Chile, Estados Unidos o Europa. El abordaje del concepto de América Latina

es ajustado y flexibilizado según los contenidos y los objetivos con los que se estructura el currículo escolar. Esto tiene como consecuencia la construcción de un relato histórico escolar fragmentario, donde América Latina aparece de modo esporádico y aislado, anexo de relatos históricos eurocéntricos y nacionales opacándose los relatos, saberes y cultura del continente (Mena, 2009).

Ante la dispersión conceptual y de contenido para referir a América Latina, el principal desafío de este trabajo ha sido generar categorías que permitan reconstruir la noción de unidad para desarrollar análisis que permitan visibilizar los discursos presentes en el relato histórico escolar, considerando que no existen unidades de aprendizajes donde América Latina sea presentada desde sus identidades, culturas y narrativas.

Las categorías son analizadas desde la comprensión literal, inferencial e ideológica (Santisteban, 2015) del relato histórico escolar respecto de América Latina. Son articuladas desde las perspectivas de interculturalidad definidas, específicamente, por Walsh (2012), Quijano (2000) y Tubino (2005); destacando contextos históricos donde se han construido ideas fundamentales para las perspectivas interculturales como raza, etnia, mestizaje cultural y visibilidad de la diversidad cultural del continente. También se abordan los vínculos históricos entre Estados latinoamericanos y se tratan los conflictos que han modelado las relaciones políticas, económicas y culturales entre países y quienes son las y los protagonistas del relato histórico escolar.

De las categorías analizadas a) América Precolombina, b) Conquista y colonia, c) Expansión territorial chilena y la Guerra del Pacífico y; e) Globalización y América Latina se puede concluir lo siguiente:

- a) Respecto de la categoría de América Precolombina, se evidencian relatos históricos eurocéntricos, donde existe una mínima presencia de culturas originarias, y en el caso de ser referenciadas, son invisibilizadas desde sus relatos y sus memorias (Castillo, 2011). Cuando son exhibidas sus condiciones de vida, cultura y espiritualidad, es con el fin de estable-

cer contrastes con las categorías europeas y españolas, las que son vistas como eje dominante.

b) Para el caso de Conquista y Colonia se abordan conceptos como mestizaje cultural donde se refieren relaciones de contacto e intercambio entre españoles e indígenas. Aunque los textos escolares dan cuenta de las tensiones y los conflictos surgidos del proceso, se evidencia una perspectiva relacional en el relato histórico escolar. Se pormenorizan los elementos culturales españoles que persisten hasta la actualidad mientras desde lo discursivo se argumenta la importancia de la cultura indígena, pero al articular el relato histórico sus saberes y culturas son folklorizadas y/o planteadas desde lo anecdótico.

c) Respecto de la composición étnica de la América Colonial se construye una visión estereotipada y fragmentada sobre la diversidad étnica (Mena, 2009). Se asienta un modelo explicativo donde españoles, indígenas y negros son presentados como etnias, a partir de cuyos intercambios culturales surgen mestizos, mulatos y zambos. Resultado de lo anterior, se yergue una conceptualización que naturaliza la idea de culturas que no han participado de intercambios biológicos y culturales con otros grupos humanos.

d) En relación a la “Expansión territorial chilena” y “la Guerra del Pacífico”, se concluye que, aunque ha disminuido el lenguaje nacionalista y bélico para el tratamiento de la Guerra del Pacífico, se instala una representación positiva de “lo bélico” que resalta los valores patrios y la “identidad chilena” desde la óptica de las ganancias económicas que trajo para el país, resaltado el “sentimiento” de victoria y soberanía nacional al presentar a Chile como vencedor del conflicto.

e) Respecto de Globalización y América Latina en las representaciones sobre el continente se articulan definiciones políticas, económicas y culturales que la califican como área de dependencia y subdesarrollo, perpetuándose un concepto estereotipado de la región que la reduce a las jerarquías tradicionales de centro – periferia, sin problematizar en profundidad los factores que, históricamente, han producido la desigualdad económica y social entre los continentes, sus etnias y la heterogeneidad en cuanto población que existe en ellos.

La investigación desarrollada analiza las representaciones y contenidos de América Latina, concluyéndose que persiste una forma de construir el relato histórico escolar con foco en las historias nacionales y europeas, donde prima la enseñanza de una historia tradicional promotora de las identidades vinculadas a los estados nacionales y a los relatos identitarios eurocentrados. Se ha concluido que, paulatinamente, se detecta la incorporación de sujetos históricos invisibilizados por la historia. Sin embargo, para el caso de la América Precolombina, Conquista y Colonia persisten nociones donde permanen las jerarquías sociales del hombre blanco europeo situado en la parte superior, mientras en las jerarquías inferiores se ubican mestizos, indígenas y afrodescendientes como poblaciones homogeneizadas, tanto culturalmente, como por razones de etnia, género y clase (Mignolo 2007; Quijano 2000). Se encuentran una escasa presencia de sus relatos, saberes e historias propias, no describiéndose las condiciones de existencia previas a la invasión europea, como tampoco, las herencias culturales proyectadas al mundo actual.

En relación a los protagonistas del relato histórico escolar, para el caso de “la Expansión territorial chilena”, el tratamiento de “la Guerra del Pacífico” tiende a presentar contenidos económicos y políticos factuales donde se privilegia la historia tradicional nacional construida desde la visión de los grandes hombres. Entre los elementos pendientes, es necesario establecer la participación de grupos sociales y sujetos invisibilizados en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, superando las categorías de nacionalidad y analizando las implicancias sociales, económicas y territoriales del conflicto para los diferentes habitantes de los diversos territorios latinoamericanos.

Entre territorios, vínculos y protagonistas, América Latina es representada desde las presencias y ausencias, en procesos históricos multidireccionales donde las relaciones se readeúan según los contenidos históricos y las conceptualizaciones que han triunfado en la jerarquización curricular. Es posible afirmar que, desde la construcción ideológica de los textos, las perspectivas que se priorizan son aque-

llas definidas por Walsh (2012), desde lo relacional o funcional. Se incluyen y trabajan las perspectivas étnicas, los protagonistas y los procesos respecto a América Latina asumiendo que los mencionados procesos han existido siempre y son parte de una estructura jerárquica definida por la masculinidad blanca, occidental y que ha tenido poder político, económico y/o militar.

En atención al creciente desafío y necesidad de incorporar en la enseñanza de las Ciencias Sociales una mirada intercultural, es fundamental repensar los ejes temáticos bajo los que se articula la enseñanza. América Latina, como territorio, historia y continente habitado por sujetos, tradicionalmente, invisibilizados por la historia occidental, se presenta como una propuesta que no solo aporta desde lo disciplinar, sino como una posibilidad que, desde lo educativo, facilita la formación de los y las estudiantes que se desenvuelven en un mundo intercultural. Del conocimiento del otro y la otra como experiencia cultural e histórica depende la generación de ciudadanos y ciudadanas críticos, participativos/as y comprometidos/as con la transformación de las estructuras coloniales y raciales que han perpetuado la desigualdad social y cultural en el espacio latinoamericano.

Referencias

- Balsas, María Soledad. "Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: Del surgimiento del sistema nacional de educación al bicentenario". *Estudios Sociológicos. México*, 86(2011), p. 649-686.
- Bauman Zygmunt. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Corregidor, 2003.
- Cassany, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- Castillo, Elizabeth. "La letra con raza, entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana". *Pedagogía y Saberes*, 34(2011), p. 61-73.
- Cibotti, Ema. *Una introducción a la enseñanza de la historia Latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Foucault, Michel. *Defender la sociedad*. México: FCE, 2001.
- García, Francisco Y De Alba, Nicolás. "Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa Parlamento Joven". *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. R. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Eds.). Bolonia: Pàtron Editore. 2009, p. 515-521.
- Granda, Sebastián. *Textos escolares e interculturalidad: la representación de la diversidad cultural ecuatoriana*. Tesis de maestría, Programa de Maestría en Estudios Latinoamericanos, Mención en Estudios de la Cultura. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2000.
- Hall, Stuart. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- Hobsbawn, Erick. "Introducción: la invención de la tradición". *La invención de la tradición*. Eric J. y Terence Rangers (Coords.). Barcelona: Crítica, 2002, p. 7-21.
- Marolla, Jesús. "La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos". *Revista Colombiana de Educación*, 78(2019), p. 1-24.
- Mena, Isabel. "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: Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 383-390.
- Miralles, Pedro Y Gómez, Cosme. "Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas". *Historia y Memoria de la Educación*. 6 (2017), p. 9-28.
- Ortega, Delfin Y Pagès, Joan. "Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria". *REID-ICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1(2017), p. 102-117

- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. En E. Lander (Ed). Buenos Aires: FLACSO, 2000, p. 201-245.
- Rojas, Alex Y Castillo, Elizabeth. "Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación?" *Educación y Pedagogía*. 48 (2007), p. 11-24.
- Romero, Amanda. "Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación". *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(2010), p. 167-182.
- Santisteban, Antoni. "La formación del profesorado para hacer visible lo invisible". *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.). Cáceres: Universidad de Extremadura. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2015, p. 383-393.
- Soler, Sandra. "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia". *Discurso & Sociedad*. 2.3 (2008), p. 642-678.
- Tosar, Breo Y Santisteban, Antoni. "Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria". *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (eds.). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS, 2016, p. 674-683.
- Tosar, Breo. "Literacidad crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria: profe, las bolsas de plástico no son medusas". *REIDICIS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2 (2018), p. 4-19.
- Tubino, Fidel. (2009). Interculturalidad para todos: ¿un eslogan más? Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2005/02/15/interculturalidad-para-todos-unslogan-mas/>
- Tubino, Fidel. "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva". *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Norma Fuller (ed.). Lima: RDCSP, 2005, p. 51-76.
- Walsh, Catherine. "Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas". *Visao Global*. 1.2 (2012), p. 61-74.
- Walsh, Catherine. "La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: Reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento". *Indisciplinar las Ciencias Sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. C. Walsh, F. Schiwy, S y Castro-Gómez (Eds.). Quito: Abya Yala/Universidad Andina Simón Bolívar. 2002, p. 35-55.
- Walsh, Catherine. *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Lima: Bellido ediciones, 2011.
- Walsh, Catherine. "Lo Afro en América andina: reflexiones en torno a las luchas actuales de (in) visibilidad, (re) existencia y pensamiento". *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(2007), p. 200-212.
- Zárate, Adolfo (2011). Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso & Sociedad*. 5(2).

Bibliografía ampliada (Materiales curriculares)

- Ministerio de Educación República de Chile. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2009.
- Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Primer Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2011.
- Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Segundo Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2011.

- Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Tercer Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2015.
- Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Cuarto Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2015.
- Arriagada, Patricio, Contreras, Yasna, Fuentes, Luis, Rossi, Susana Y Valdés, Magdalena. *Texto para el Estudiante, Historia Geografía y Ciencias Sociales Primer año Enseñanza Media*. Santiago, Chile: Editorial Santillana, 2009.
- Martínez, Rodrigo, Méndez, Verónica, Puga, Isidora Y Satelices, Carolina. *Texto para el Estudiante, Historia Geografía y Ciencias Sociales Segundo año Enseñanza Media*. Santiago, Chile: Editorial Santillana, 2009.