

## **Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica: los casos chileno y español**

**Joan Pagés Blanch<sup>I</sup>**  
**Gabriel Villalón Gálvez<sup>II</sup>**  
**Alicia Zamorano Vargas<sup>III</sup>**

<sup>I</sup>Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Barcelona – España

<sup>II</sup>Revista Nuevas Dimensiones (Investigador independiente), Santiago – Chile

<sup>III</sup>Universidad de Tarapacá (UTA), Arica – Chile

**RESUMEN – Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica: los casos chileno y español.** Una característica del mundo actual es la diversidad étnica y racial. Esta realidad, sin embargo, no está resuelta en el currículo escolar y, en particular, en el de historia y ciencias sociales. En nuestro trabajo analizamos lo siguiente: a) las razones que avalan la necesidad de una historia escolar centrada en la diversidad étnica, b) la enseñanza de la historia y de los pueblos originarios en América, c) Los y las indígenas en el currículo chileno de historia y d) la situación en España: el tratamiento de la diversidad étnica en los currículos de historia. En la conclusión señalamos la necesidad de perseverar en la búsqueda de una solución basada en la diversidad y en la igualdad como requisitos fundamentales de la ciudadanía global. Palabras-clave: **Enseñanza de la Historia. Diversidad Étnica y Racial. Currículo.**

**ABSTRACT – History Teaching and Ethnic Diversity: the Chilean and the Spanish cases.** A characteristic of the contemporary world is the ethnic and racial diversity. This fact, however, is not resolved in the school curriculum, particularly in the curriculum of history and social sciences. In our study we analyzed: a) the arguments for the need for a History education focused on ethnic diversity, b) the teaching of history and of native peoples in America, c) the indigenous in the Chilean history curriculum, and d) the situation in Spain: the approach of ethnic diversity in History curricula. In the conclusion, we highlight the need to persevere in the search for a solution based on diversity and equality as fundamental requirements of global citizenship.

Keywords: **History Teaching. Ethnic and Racial Diversity. Curriculum.**

## Introducción: ¿para qué enseñar en historia la diversidad étnica y racial?

Mostafa Hassani Idrissi (2007) en la introducción al *Rencontre de l'histoire et Rencontre de l'autre*, da algunas de las claves de aquello que podría y debería hacer la enseñanza de la historia para comprender a los otros y plantear relaciones étnico-raciales entre los distintos colectivos o entre las distintas comunidades basadas en la fraternidad y en la paz. Estas son algunas de sus propuestas:

- La denuncia de la violencia como método para resolver los problemas de convivencia y la apuesta por el diálogo.
- El desarrollo de un espíritu crítico que evite la manipulación de las personas y las dote de capacidades para situarse y moverse ante identidades múltiples y para abrirse a los demás con sus diferencias.
- La combinación de diferentes escalas territoriales.
- La aceptación del otro y el respeto mutuo. La historia como protección contra el etnocentrismo.
- La diferencia y la comparación como elementos clave de la enseñanza de la historia.
- La descentración, la empatía, el relativismo como valores culturales.

Idrissi cree que para llegar a una mejor comprensión de las culturas, no es suficiente con enseñar o transmitir conocimientos apropiados. Es necesario el desarrollo del pensamiento histórico. Para este autor “On ne peut pas voir à l'école toute la diversité des faits de culture, toutes les sociétés ni toutes les minorités; on ne peut non plus aborder toutes les variations existantes du racisme, des préjugés et de l'ethnocentrisme” (Idrissi, 2007, p. 11).

Como es sabido, buena parte de los problemas causados por las relaciones étnico-raciales derivan de las historias nacionales dominantes en la mayoría de los países en los que se enseña historia. A nivel interno, la nación se presenta como una realidad étnica homogénea, sin conflictos- y a nivel externo *los otros* –casi siempre los vecinos del otro lado de la frontera- son los responsables de las malas relaciones con *nosotros*. Lautier y Moniot (2007, p. 415) afirmaban en la conferencia de clausura del *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre* que:

La didactique de l'histoire a déjà bien observé et étudié ces histoires nationales, leurs expressions dans les programmes et les manuels, les conflits que soulèvent leurs confrontations d'un pays à l'autre, les ambiguïtés des fonctions éducatives attendues de l'histoire, les aspects regrettables donnés parfois à la représentation des autres par ces constructions nationales.

Para estos autores,

Aujourd'hui, le commerce raisonné des identités en histoire est plus imparable et plus utile que jamais et aussi plus problématique parce que nous sommes entrés dans une situation où jouent concrètement à tous les niveaux, du local au mondial, les occasions de penser 'nous' et 'les autres', parce que cet élargissement se double d'un brassage des données entre ces niveaux eux-mêmes et parce que le rapport à l'histoire est devenu moins bravement gratifiant (Lautier; Moniot, 2007, p. 416).

Consideran que las inmigraciones han creado situaciones de vecindades multiculturales en muchos países del mundo donde pueden relacionarse grupos procedentes de todo el planeta (situación que se da en muchísimas ciudades europeas, norteamericanas, canadienses o australianas y que cada vez es, también, más frecuente en muchas latinoamericanas). Creen que las categorías de cultura, comunidad y de país aparecen más dudosas cuando tantas personas pertenecen a varios lugares y a distintos mundos y “[...] les diasporas fabriquent des individus qui peuvent appartenir à deux communautés, celle de départ et celle d'arrivée, y prenant à convenance leurs relations et leurs engagements” (Lautier; Moniot, 2007, p. 417). El mestizaje, la *créolisation* (criollización), se han convertido, para estos autores, en un modo normal y reivindicativo de la vida cultural. Esta situación ha introducido una diversificación de modos de identificación de individuos y grupos “dés-tabilisant le présumé d'espaces culturels homogènes et la prétention d'asseoir sur eux l'espace politique et échangeant parfois la métaphore des “racines” pour celle du “rhizome”” (Lautier; Moniot, 2007, p. 417).

Por ello opinan que la enseñanza de la historia debería situarse y moverse plenamente en el espacio de las identidades múltiples, abrirse a los otros en sus diferencias, en la propia percepción de cada uno y en la percepción del otro. Entienden que la enseñanza de la historia debería ser un continuo diálogo intercultural.

Advierten al profesorado de historia de algunas de las medidas que deberán tomar frente a los juicios sociales que las relaciones étnico-raciales han provocado y provocan. Advierten, en primer lugar, que conocer al otro implica siempre hacer un juicio. Sin juicio no habría comprensión de los otros, de aquellos que forman parte de grupos distintos. Sin embargo, es difícil reconocer que el juicio que se realiza sobre los otros tiene tendencia a transformar la diferencia en desigualdad, sobrevalorando su propio grupo y desvalorizando a los otros y la igualdad en identidad. Por ello consideran que se deben tomar medidas para evitar enfoques educativos basados en el etnocentrismo, la xenofobia y su consecuencia más directa, el racismo.

También consideran que se deben tomar medidas para controlar y evitar en la enseñanza de la historia la presencia de estereotipos. Creen que desde la didáctica y desde la enseñanza de la historia se debe potenciar una acción pedagógica centrada en:

[...] exercer plutôt que contraindre, travailler sur les processus plutôt que sur les connaissances brutes; se soucier

de maîtriser ensemble (et au sein du groupe classe) dans le domaine social des idées d'identité, d'altérité, d'universalité, de relations, qui font bien partie d'une même panoplie conceptuelle; se soucier de reconnaître aux phénomènes de racisme, xénophobie, ethnocentrisme, catégorisation, des limites floues et ambiguës pour mieux confronter les notions et leurs usages; construire des situations favorables aux procédures d'historisation, en particulier par l'élaboration de groupes sociaux pour lesquels on ne néglige pas de confronter les stéréotypes en cours (Lautier; Moniot, 2007, p. 422).

### **Las Historias Nacionales y las Naciones Pluriculturales: la ciudadanía global**

La historia y su enseñanza fue una preocupación para los líderes políticos adscrito a los proyectos nacionales desde el siglo XIX, ya que para la consolidación de los proyectos de Estado Nación se necesitaba fortalecer los lazos de pertenencia entre los habitantes de las nuevas naciones. Los nuevos estados buscaron a través de la historia construir y fortalecer la idea de una cultura común a través de la construcción de los mitos nacionales, objetivos comunes para el desarrollo de la nación y la instalación de una serie de símbolos, de celebraciones y de rituales nacionales (Zachos; Michailidou, 2014).

Zachos y Michailidou indican que la construcción del pasado y su enseñanza se caracterizaron por la exclusión del otro:

However, the criteria for the inclusion of individuals or groups in a nation, at the same time, were also the criteria for exclusion. People with obvious and different characteristics of those promoted by the nation, the 'others', were excluded. In fact, this 'otherness' was presented like 'an enemy', in order to support and consolidate the national identity of the nations' citizens (Zachos; Michailidou, 2014, p. 2)

Para comprender como la enseñanza ha considerado la inclusión de los otros grupos étnicos es relevante tomar en consideración las geopolíticas del conocimiento legadas del colonialismo. Catherine Walsh (2007) nos indica que:

Hablar de 'un orden del conocimiento' es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o las propuestas curriculares, y considerar cómo la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras.

De hecho, el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista que, a la vez y todavía, es colonial. Es decir 'la historia' del conocimiento

to está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente, tiene valor, color y lugar 'de origen'. En América Latina, esta geopolítica se evidencia sobre todo en el mantenimiento del eurocentrismo como la única o por lo menos la más hegemónica perspectiva dominante del conocimiento, una perspectiva presente tanto en las universidades como en las escuelas y colegios, que exalta la producción intelectual euro-americana como 'ciencia' y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de 'saber localizado'. Claramente negado aquí es el hecho de que el conocimiento producido en Europa y Estados Unidos también es local [...] (Walsh, 2007, p. 28).

Los relatos históricos escolares han negado, desde el enfoque descrito, el tratamiento de los conflictos y la historicidad de los grupos subalternos. Por ejemplo, en su investigación Sarah B. Shear, Ryan T. Knowles, Gregory J. Soden y Antonio J. Castro (2015) indican que los discursos tradicionales de la enseñanza de la historia han silenciado las experiencias históricas de las minorías. Esto ha traído como consecuencia que también se hayan negado continuamente los actos de xenofobia y discriminación. Sarah B. Shear y sus colegas (2015) muestran, además, que los modelos tradicionales de la enseñanza de la historia han negado el aporte de los grupos minoritarios en el desarrollo histórico de los Estados Unidos minimizando a los grupos de emigrantes latinos o el papel de los grupos indígenas. En una línea similar Luis Urrieta (2004) indicó que, a pesar de los esfuerzos por desarrollar planes de estudio de historia que buscaban construir una ciudadanía que se hiciera cargo de la diversidad y de las características multiculturales de la sociedad actual, en el caso norteamericano, los discursos tradicionales de la enseñanza han continuado dominando la práctica, lo que se ha traducido en que en las escuelas se continúe transmitiendo una idea de que la ciudadanía completa norteamericana está reservada al hombre blanco.

La ausencia de temas asociados a grupos subalternos para que los estudiantes puedan aprender en una sociedad diversa e intercultural ha sido una característica de 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* (Villalón; Pagès, 2013). La revisión de los textos de estudio de historia de la educación primaria chilena, por ejemplo, muestra que se ha 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 *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 de las 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 (Villalón; Pagès, 2013).

Las dificultades para hacer visibles en la enseñanza de la historia a las personas o a los colectivos invisibles son enormes, y deben plantearse globalmente. Si la reivindicación de las presencias de mujeres o de los homosexuales, por ejemplo, va por un lado y la de las minorías étnicas va por otro, probablemente, unas y otros seguirán siendo invisibles durante mucho tiempo como ha puesto de relieve, por ejemplo, Legris (2014) para el caso francés.

### **La Enseñanza de la Historia y los Pueblos Originarios en América**

En América, la construcción de las actuales naciones se hizo sobre un modelo europeo que descartó, e incluso invisibilizó, a los pueblos indígenas, y raramente contempló a otras minorías no europeas como la población negra procedente de la esclavitud o a la población china que, sin tener el estatus de esclava, ocupó en muchos países los lugares más bajos del escalafón social.

Los y las indígenas han sido otro de los grupos subalternos que la enseñanza de la historia tradicional ha negado o invisibilizado. Las investigaciones sobre el currículum estadounidense han mostrado que la historia escolar ha ignorado los episodios oscuros relacionados con la destrucción de las culturas indígenas (Fixico, 1998). Las representaciones de los indígenas en los textos de estudio han consolidado los estereotipos y prejuicios sobre la población indígena, ya que han construido una imagen que les presentaba como ladrones, borrachos, salvajes, y perezosos (Shear et al., 2015). En las conclusiones de su investigación sobre los estándares y textos de estudio en Estados Unidos, Shear y sus colegas nos indican que la incorporación de los temas asociados a las culturas indígenas continúa estando centrada en contenidos que hablan de una historia lejana, anterior a 1900 y construida con narrativas propias de la historia americana-eurocéntrica (Shear et al., 2015).

Luis Urrieta (2004) señala que en la escuela se ha construido un discurso que ha validado la subyugación del indígena a través de la transmisión de relatos que dan cuenta de la supremacía blanca y de los principios cristianos de *la salvación* y la construcción de una imagen del indígena como un ser que necesita ser salvado y civilizado. Urrieta en su investigación concluye que la enseñanza de la historia sobre los indígenas está marcada por la invisibilidad y por un aprendizaje acrítico. Por acrítica, se refiere a las representaciones que se centraron en el estereotipo y en un enfoque festivo para aprender acerca de un/otro. Es lo que Banks (2003) denomina las *contribuciones enfoque*, que se centran por lo general sólo en héroes, días de fiesta, y otros elementos culturales discretos de multiculturalismo (Urrieta, 2004).

Y lo mismo ha ocurrido en otros países. En nuestro trabajo analizamos el caso chileno con mayor detalle. Sin embargo, también es interesante conocer el caso argentino pues en los últimos tiempos se ha trabajado para hacer visibles tanto a los indígenas como a los negros y para enseñar la historia del genocidio cometido contra las poblaciones indígenas a partir de la Guerra del Desierto. Así, por ejemplo, Ramos (2009, p. 157) analiza el exterminio de las poblaciones indígenas en la Pampa y en la Patagonia en el último cuarto del siglo XIX y lo compara con la “*guerra sucia*” producida en este país durante la última dictadura militar. Para ello utiliza los conceptos de *etnocidio* –“negación de una formación social o sistema social por otro” y de *genocidio*– “[...] exterminio o destrucción parcial o total de un grupo humano nacional, racial o religioso” (Ramos, 2009, p. 158). Para Ramos (2009, p. 167-168):

[...] durante varios siglos, desde el XVI hasta el XX, los europeos primero y los criollos-europeos después, se enfrentan con los pueblos originarios que habitan América y, particularmente, lo que luego sería Argentina. Ambos conviven, intercambian en paz o en guerra y finalmente los ‘indios’ son derrotados a fines del siglo XIX en los territorios de Pampa y Patagonia. [...] A los indígenas de Pampa y Patagonia, como también a los de otras regiones, les aguardaba un duro futuro de reclusión en reservas, insuficientes en extensión y calidad agropecuaria, también desarraigados y desmembramientos familiares, con muchos casos de reclutamiento obligado dentro de las fuerzas armadas del Estado, encerrados en prisiones y entregados para la servidumbre en estancias y casas de familia, separación de familias; también pobreza y discriminación [...]. El vencido forma parte del botín de guerra y, como tal, se puede disponer tanto de sus cosas como de él.

Aunque Ramos no hace ninguna propuesta educativa si señala los marcos teóricos, conceptuales y éticos que deberían permitir desarrollar estos temas en las aulas argentinas. Dos ejemplos de lo que se está proponiendo y trabajando en Argentina son los trabajos de De Bail, D’Amico, Gómez y Vijarra (2010) en relación con los pueblos indígenas o de Ocoró Loango (2014) en relación con los negros argentinos. Las autoras del primer trabajo exponen los resultados de una experiencia y de una investigación sobre la enseñanza de los “[...] vínculos entre las sociedades indígenas y los *blancos* a finales del siglo XIX” (Bail; D’Amico; Gómez; Vijarra, 2010, p. 99) desarrollada con estudiantes de primaria de la provincia de Chubut. Estas autoras pretendieron:

[...] enseñar una parte de la historia de la Patagonia desde los pueblos originarios desmontando la idea de un desierto. Intentamos hacer historia regional con los niños sin moralizar, proponiéndoles adentrarse en la rica realidad social en la que convivieron intercambios, cautivas, guerras, fronteras y exterminio entre blancos y aborígenes, pero también entre blancos, y blancos y mestizos pues los intereses no sólo se fundaron en rasgos de etnicidad (Bail; D’Amico; Gómez; Vijarra, 2010, p. 122).

En las conclusiones finales señalan las aportaciones de este enfoque para estudiantes y docentes. De ellas destacaríamos dos. Una en relación con el alumnado “Les acercó la idea de que hay problemas pendientes por los que las comunidades originarias están presentes en sus luchas y reclamos por la tierra, y que las fronteras siguen existiendo en nuestros modos actuales de pensar en los otros” (Bail; D’Amico; Gómez; Vijarra, 2010, p. 123). Otra en relación con el profesorado: “Asumieron que los discursos sociales no reflejan la realidad sino una mirada particular y situada de ella; que hemos heredado como país una forma de leer la historia, que es necesario interrogarla y que esta tarea es complicada” (Bail; D’Amico; Gómez; Vijarra, 2010, p. 123).

Un ejemplo de lo complicado de esta tarea lo señala Ocoró Loango en relación con la enseñanza de los negros en Argentina. Para esta autora, que analiza el papel de los negros – de los *negritos* en sus palabras – en las fiestas escolares del 25 de Mayo:

[...] para los maestros no hay negros en la vida social argentina. Los negros no existen como sujetos, solamente son un personaje, no hay ciudadano negro sino tan sólo recipientes para su representación estereotipada.

También está presente una visión muy extendida en el común de los argentinos: los negros desaparecieron, todos murieron en las guerras y no hace parte de la identidad nacional argentina (Ocoró Loango, 2014, p. 79).

El blanqueamiento del currículum, la imposición de una historia de los hombres blancos ha supuesto, para esta autora, que

[...] los negros no sólo no están invisibilizados en la memoria histórica y en los actos escolares, sino que esta invisibilización se desarrolla a la par con la existencia de prácticas racistas.

Finalmente, conviene enfatizar que las naciones no sólo se construyen a partir de lo que necesita ser recordado, sino también de lo que se ha olvidado y de lo que necesitaba ser olvidado (Ocoró Loango, 2014, p. 79).

## Los y las Indígenas en el Currículum Chileno de Historia

En Chile en los últimos años, el currículum oficial ha sido inestable, probablemente debido a los cambios de gobierno. Hoy la enseñanza de la Historia en Chile se regula de la siguiente manera: de primero a sexto año de primaria por el decreto 439/2012; para séptimo y octavo año de primaria rige el decreto 256/2009; de primero a cuarto año de secundaria por el decreto 254/2009. Estos decretos se reducen a dos documentos: las Nuevas Bases Curriculares del año 2012 y el Marco Curricular actualización 2009 publicado el mismo año.

La revisión de estos dos documentos nos permite establecer que las declaraciones del Marco Curricular y de las Nuevas Bases Curriculares dan la posibilidad de poder integrar la enseñanza de la diversidad étnico-racial a nivel local, regional, nacional y mundial.

En el caso del Marco Curricular (actualización 2009) podemos ver que los propósitos declarados indican que la Historia y las Ciencias Sociales pretenden:

Desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional. [...] Así mismo, busca que valoren la dignidad de todos los seres humanos entendiendo a la persona como sujeto libre, autónomo, dotado de derechos y deberes. Por tanto se espera que los estudiantes desarrollen una actitud de respeto a la diversidad cultural de la humanidad y del país, junto con un sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad, valorando su identidad social y su pertenencia a la comunidad nacional (Chile; Mineduc, 2009, p. 195).

Los propósitos del currículum de historia de secundaria en Chile evidencian la preocupación de que los y las estudiantes sean capaces de aprender al final de su etapa escolar a ser ciudadanos que sepan vivir y reconocerse como parte de una sociedad diversa culturalmente.

En el caso de la Nuevas Bases Curriculares del año 2012 los propósitos están en una línea similar. Las Nuevas Bases Curriculares de Educación Primaria indican en sus propósitos que la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales debe conseguir que los estudiantes se reconozcan como parte de una cultura y para esto se indica que es necesario que “[...] tomen conciencia de que también existen otras, distintas, y perciban la diversidad inherente a los seres humanos y a la naturaleza y las diferentes formas en que estos se relacionan entre sí” (Chile; Mineduc, 2012, p. 197). A esto se agrega que “[...] reconozcan que cada ser humano es único y que todas las personas son diferentes, pero que, a su vez, podemos encontrar muchos elementos en común que son los que nos permiten sentirnos parte de comunidades específicas” (Chile; Mineduc, 2012, p. 197). En las Nuevas Bases Curriculares se indica, además, que la enseñanza de la Historia debe promover que los y las estudiantes sean capaces “[...] de reconocer la riqueza de la diversidad y de comprender que el género, el origen étnico, las creencias o el nivel socioeconómico, entre otros, no deben ser objeto de discriminación o de diferencia de oportunidades” (Chile; Mineduc, 2012, p. 198). También se pretende desarrollar actitudes de respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

Los currículos de Historia en Chile enfatizan el desarrollo de una enseñanza que permita a los y las estudiantes adquirir aprendizajes para reconocerse como parte de un mundo diverso. Partiendo de estos propósitos podemos ver que el currículum chileno ofrece espacios necesarios para el desarrollo en la práctica de una enseñanza de la historia

que promueva la integración de contenidos sobre los distintos grupos étnico- raciales. Pero, esta predisposición no es tan clara cuando nos acercamos a los objetivos de aprendizajes y a los contenidos que se deben cubrir en la escuela, referentes al papel de los y las indígenas en la Historia de Chile.

En el Marco Curricular, los indígenas son incorporados en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos principalmente en los cursos de segundo y tercer año de secundaria, ya que se abordan los contenidos específicos de la Historia de Chile. En el caso del segundo año la temática indígena aparece como el primer objetivo de aprendizaje del curso. Al respecto se indica que los y las estudiantes deben ser capaces de “Valorar la persistencia de las culturas indígenas y el legado cultural hispano, y comprender la importancia del mestizaje en la conformación de las sociedades latinoamericanas” (Chile; Mineduc, 2009, p. 230). El logro de este objetivo se supedita a que los y las estudiantes puedan aprender los contenidos de la unidad 1 del curso titulada “Persistencia de pueblos y culturas indígenas”:

- Contraste entre la destrucción de las sociedades indígenas y la pervivencia de las culturas indígenas al interior de las estructuras coloniales.
- La condición jurídica de los indígenas en la colonia
- La disminución de la población indígena
- Los procesos de sincretismo entre las culturas originarias y el nuevo orden colonial
- Las formas de organización social y de representación de los pueblos indígenas y su articulación con la legislación española.
- Caracterización de las relaciones entre los mapuches y la Corona en Chile: la resistencia mapuche; la frontera en el Biobío y sus dinámicas
- La esclavitud en el siglo XVII y los parlamentos en el siglo XVIII.
- Reflexión sobre la incidencia del mestizaje en la conformación de la sociedad chilena y sobre la presencia de los pueblos indígenas en Chile contemporáneo (Chile; Mineduc, 2009, p. 232).

Las temáticas asociadas a los y las indígenas son retomadas en el segundo curso de secundaria en El legado Colonial y La Conformación del Territorio Chileno y de sus Dinámicas Geográficas. En estas unidades su presencia es menos importante y aparece relacionada a los siguientes contenidos:

- Evaluación de los parlamentos como una nueva forma de relación con los mapuches.
- Caracterización y localización de los principales procesos mediante los cuales Chile delimita su territorio e incorpora nuevas zonas productivas, y se impone sobre los pueblos indígenas (en el Norte Grande, la Araucanía, la Patagonia y la Isla de Pascua).

– Caracterización del impacto del proceso de expansión territorial sobre los modos de vida de los pueblos indígenas y sus relaciones con el Estado nacional (Chile; Mineduc, 2009, p. 232-233).

La presencia de temáticas indígenas en 3er curso es casi anecdótica y aparece solamente en la unidad El Proceso de Recuperación de la Democracia, en el tema de *La emergencia de las demandas indígenas*.

En las Nuevas Bases Curriculares de los cursos de educación primaria, la incorporación de temáticas indígenas es mayor. Los cursos de segundo, cuarto, quinto y sexto integran temáticas sobre los indígenas. Los objetivos y contenidos del segundo curso tratan del conocimiento de los pueblos aborígenes de Chile. Las temáticas abordadas describen los modos de vidas de las culturas originarias e identifican y reconocen las formas de vida de los pueblos aborígenes en el Chile actual y sus aportes a la cultura chilena.

En cuarto de primaria se retoman las temáticas indígenas centrándose en una mirada a las culturas americanas. Los objetivos apuntan a describir, comparar y analizar las principales características de las culturas Maya, Azteca e Inca. En quinto de primaria se abordan los contenidos referidos al período de conquista y colonial en Chile, sin embargo la presencia de los indígenas no es importante. Los indígenas solamente aparecen considerados cuando se propone que los estudiantes deben “investigar sobre los efectos de la conquista sobre los pueblos indígenas americanos, utilizando fuentes dadas por el docente” y en el objetivo referido a “Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos” (Chile; Mineduc, 2012, p. 210).

Finalmente en sexto año de primaria la presencia de los indígenas es mínima y aparece relacionada con el desarrollo del objetivo “[...] describir cómo se conformó el territorio de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de Isla de Pascua, la ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores” (Chile; Mineduc, 2012, p. 216).

En la revisión del currículum chileno de historia la presencia de los y las indígenas nos muestra que en términos declarativos – los propósitos del currículum tanto en el del año 2009, como en las nuevas bases del año 2012 – se pone el énfasis en la importancia de que los estudiantes adquieran aprendizajes para reconocerse como parte de una sociedad diversa culturalmente. Esta es la razón por la que el currículum presenta los espacios para poder incorporar el abordaje de temáticas asociadas a la historia indígena. Sin embargo, cuando revisamos los objetivos y contenidos, la preocupación por incorporar contenidos que permitan a los estudiantes aprender sobre la diversidad no sigue la misma línea. En la revisión podemos ver que la historia indígena está incorporada tanto en la enseñanza primaria como en la educación secundaria, pero el tratamiento de los contenidos se refiere a aspectos

costumbristas o está asociado a los conflictos con los españoles en el período de conquista y colonial, mientras que tiende a desaparecer a medida que el relato histórico se acerca al presente.

En los textos escolares chilenos la situación no es distinta. Los indígenas tienen presencia en los textos escolares de Historia de segundo, cuarto, quinto y sexto año de primaria; y en los textos escolares de segundo de secundaria. Los indígenas son entre los distintos grupos subalternos los que tienen mayor presencia:

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 de primaria, el tratamiento de los pueblos aborígenes es, en exclusiva, el contenido tratado para el caso de Historia de Chile. En quinto de primaria, la conquista y la colonia cubren parte importante del currículum. En sexto de primaria, las temáticas cubren el siglo XIX y XX y las menciones a los indígenas son menores (Villalón; Pagès, 2013, p. 7).

También se incorporan temáticas indígenas en cuarto de primaria cuando se tratan las grandes culturas americanas. La presencia de temáticas asociadas a los indígenas es mayor en los cursos de 2º y 5º de primaria. Mientras que en 6º de primaria la aparición es esporádica. El texto de estudio de segundo de primaria se ordena en cuatro grandes unidades de aprendizaje. Dos de estas 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 (Santillana, 2012). El texto de estudio de quinto de primaria tiene tres unidades de aprendizaje. En dos de ellas hay referencias a los pueblos indígenas: en la 1, El encuentro entre dos mundos Europa y América y en la 2: La Colonia en América y Chile (Zig-Zag, 2012). En el texto de sexto de primaria la presencia de temas indígenas se encuentra en la Unidad 2, La independencia de Chile y la organización de la República y en la 3, La consolidación de la República (Santillana, 2012).

La incorporación de las temáticas indígenas en los contenidos de los textos escolares no significa que su tratamiento promueva un aprendizaje para que los estudiantes deconstruyan prejuicios sobre las culturas indígenas y reconocer la historicidad de estas como se evidencia en las narraciones que hacen los textos sobre los indígenas. En los textos se pueden identificar dos tipos de representaciones: a) el legado cultural mestizaje y el folklore nacional; b) El indígena como guerrero y como sujeto de rebelión (Villalón; Pagès, 2015).

La representación asociada al legado cultural, al mestizaje y al folklore nacional se encuentra en primer lugar en el estudio de los indígenas por ser parte de los pueblos originarios. Este relato continúa con una narración de las características culturales generales (aspectos económicos, sociales, formas de vida y actividades cotidianas) para cada una de las culturas indígenas prehispánicas (Villalón; Pagès, 2015). La

narración se complementa con un relato del mestizaje como un proceso ajeno al conflicto. Por ejemplo, el texto de segundo de primaria cuando se refiere al surgimiento de los mestizos describe el proceso como apacible y no cuestionado: “Se formaron familias en que uno de los padres era español y el otro indígena. Los hijos que tuvieron tenían rasgos de ambos y se llamaron mestizos. La mayoría de los chilenos somos mestizos” (Santillana 2012, p. 78). El mestizaje se representa como una de las manifestaciones sobre las cuales perviven las culturas originarias en la actualidad y por medio del cual entregan su aporte a la construcción de la identidad nacional (Villalón; Pagès, 2015).

El segundo relato de los textos de primaria es aquel que otorga al indígena el carácter de guerrero y sujeto de rebelión. Se transmite a los estudiantes una concepción de las y los indígenas como violentos y guerreros, se da entender que la resistencia indígena a la conquista española es una cuestión cultural y no una reacción ante la invasión de su territorio. En las narraciones se muestra como los conquistadores españoles son víctimas del carácter agresivo y beligerante de los indígenas. Por ejemplo sobre el caso del fracaso de Diego de Almagro se indica que “Almagro decide abandonar Chile: el frío, la resistencia araucana, y la pobreza del territorio lo convencieron de abandonar su empresa. Rápidamente emprendió el regreso, esta vez por el desierto de Atacama, y no regresó nunca más a Chile” (Zig-Zag 2012).

La representación del indígena como un guerrero y propenso a la rebelión es reafirmada de manera definitiva por el texto de 5º de primaria cuando establece que la resistencia de los mapuches a la conquista se encuentra en directa relación con su naturaleza guerrera:

Fue hacia 1550, cuando los españoles decidieron avanzar hacia el Sur e ingresar a las tierras mapuches. Fundaron ciudades y comenzó una larga resistencia que los españoles jamás pudieron doblegar completamente. ¿Por qué resistieron los araucanos? Por rechazar la encomienda, y defender sus tierras y su libertad. ¿Por qué les costó tanto a los españoles? Porque enfrentaron a un pueblo acostumbrado a la guerra y porque carecían de jefe político. Hacer la paz con un lonco o cacique no implicaba la paz con todos los araucanos (Zig-Zag, 2012, p. 54).

El texto explica la resistencia mapuche a su cultura guerrera y a las estructuras organizacionales que se convertían en un obstáculo para la paz y la colonización española. De esta manera el texto evita que los y las estudiantes puedan deconstruir los prejuicios sobre el indígena como pueblo combativo que ha construido el relato cotidiano de la historia de Chile.

## **La Situación en España: el tratamiento de la diversidad étnica en los currículos de historia**

La situación española es distinta. En España existe una diversidad cultural y lingüística – no étnica – representada por la existencia de

cuatro culturas: la castellana, que habitualmente se identifica como la española tanto por el peso de su lengua como por su posición política claramente hegemónica desde la construcción del estado nacional en el siglo XIX, la catalana, la vasca y la gallega. Esta diversidad está reconocida en la Constitución española y en los currículos que las distintas comunidades autónomas aprueban a partir de una propuesta de contenidos mínimos elaborada por el gobierno central. Plantearemos en este apartado el papel que la diversidad étnica y racial ha tenido y tiene en el currículo de la enseñanza secundaria en la actual democracia. Describiremos y analizaremos el tratamiento dado a la diversidad étnica y racial en las tres leyes de educación, y en sus respectivos currículos, aprobados en democracia: la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (España, 1990), la Ley Orgánica de Educación (España, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (España, 2013). Fundamentalmente buscaremos el lugar que ocupan aquellos grupos étnicos que han tenido alguna relación con la historia de España – por ejemplo, los habitantes del África musulmana o los pueblos originarios de América Latina y el colectivo gitano.

### La LOGSE (1990)

En los documentos preparatorios de la primera ley de educación democrática que se aprobó en España en 1990 (La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE) se podía leer que una de las grandes finalidades del currículo era:

Una educación no discriminatoria, antes al contrario, orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad (España; MEC, 1989, p. 10).

Esta finalidad del sistema educativo y, en particular, de la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) tendrá eco en la propuesta de objetivos generales del área de Ciencias sociales, geografía e historia de esta etapa educativa.

En cuatro de los diez objetivos generales se hacía referencia explícita a los otros. Por ejemplo:

3. Manifestar actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por las otras opciones y opiniones (políticas, ideológicas, culturales, de vida privada, etc.) que no coinciden con las propias.

4. Manifestar un *comportamiento* de solidaridad con las sociedades y grupos sociales desfavorecidos, denunciando los factores que están en la base de las desigualdades, las injusticias y los desequilibrios sociales y participando activamente en iniciativas dirigidas a remediarlos (España; MEC, 1989, p. 287).

Los contenidos de esta propuesta estaban organizados en 14 bloques agrupados en cuatro ejes: Sociedad y territorio, Sociedades históricas y culturas diversas, Sociedad y cambio en el tiempo y El mundo actual.

El eje dedicado a *Sociedades históricas y culturas diversas* dedica uno de los bloques, el 8 a Sociedades y culturas diversas. En la introducción al primero – Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y antigüedad clásica- se afirma que es necesario:

Reflexionar sobre la existencia de formas de vida y organización muy distintas a las nuestras. Esto último exige profundizar en el estudio de alguna de esas sociedades, de manera que sea posible considerar con mayor detalle los distintos elementos de su estructura (tecnológicos, económicos, políticos, mentalidades, artísticos, etc.) y las relaciones entre los mismos (España; MEC, 1989, p. 304-305).

En el apartado de hechos, conceptos y principios de este bloque se hacía referencia explícita a “las Islas Baleares y Canarias” y a “Pueblos, ciudades y estados mediterráneos durante la Antigüedad”, además, por supuesto de Grecia, Roma y los pueblos de la Península Ibérica. El bloque 7 – Las sociedades medievales y la época moderna- dedicaba un apartado a “La sociedad islámica. Aspectos de su trayectoria histórica, organización socio-económica y política, religión, vida cotidiana, cultura y arte” y una parte de otro a “Al-Andalus: la impronta del Islam en la organización del territorio, en la cultura y en el arte” dentro de las sociedades medievales. En las sociedades de la época moderna (siglos XV-XVIII), se dedica un apartado a “El mundo no europeo a principios de la Edad Moderna. Formas de vida y organización social en uno de los grandes imperios asiáticos o de la América pre-colombina”. Y existen referencias a “Los imperios coloniales” y a “La colonización de América y el impacto recíproco” en otros dos apartados.

El bloque 8 está dedicado en exclusiva a “Sociedades y culturas diversas”. En la introducción se explicita que el objeto de este bloque es:

Enriquecer con otras perspectivas y puntos de vista el conocimiento del alumno sobre la realidad social y cultural en la que está inmerso. Por ello se ocupa del estudio de sociedades y culturas actuales distintas a las suyas, analizando sus elementos fundamentales (tecnología y adaptación al medio, estructura social y sistema de creencias) (España; MEC, 1989, p. 309).

Los hechos, conceptos y principios de este bloque se organizan en tres apartados:

1. Elementos fundamentales de un sistema sociocultural: Tecnología y adaptación al medio, estructura social y sistema de creencias.
2. Culturas actuales no occidentales [...].
3. Otros grupos sociales y culturales de nuestro entorno próximo. Minorías étnicas y religiosas. Grupos

marginales. Costumbres, tradiciones, ritos, etc. de nuestro pasado” (España; MEC, 1989, p. 310).

Como puede comprobarse en estos apartados tienen cabida el estudio de cualquier sociedad musulmana, de cualquier pueblo originario latinoamericano y, por supuesto, de la minoría gitana, aunque no se explicita concretamente ninguno. En los procedimientos y en las actitudes, valores y normas que acompañan a los hechos de este bloque se fomentan la comprensión empática, el análisis comparativo, el interés por conocer otras culturas y la “Tolerancia, el respeto y la valoración crítica de las actitudes, creencias, formas de vida, etc. de sociedades o culturas distintas a la propia” (España; MEC, 1989, p. 311).

En el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se presentan las enseñanzas mínimas del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), se destinó uno los objetivos generales del área – el 3 – a “Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas”.

El eje *Sociedades históricas y cambio en el tiempo* está formado por siete bloques conceptuales en cuatro de los cuales hay referencias suficientemente explícitas para poder tratar la diversidad étnica a pesar de haber desaparecido de la propuesta anterior algunos contenidos relevantes:

3. Las sociedades medievales. Al-Andalus y los reinos cristianos en España. La confluencia de las tres tradiciones religiosas en la España medieval: cristianismo, islamismo y judaísmo [...].

4. Las sociedades del Antiguo Régimen en la época moderna. La Monarquía hispánica: logros e insuficiencias en su proyección exterior y desarrollo interno: la colonización en América y el impacto recíproco [...].

5. Alguna sociedad destacada de ámbito no europeo durante las Edades Media y Moderna [...].

7. Sociedades y culturas diversas. Diversidad y relativismo cultura a través del análisis de algunos elementos de culturas distintas a la propia: cultura tecnológica y adaptación al medio, estructura social, sistema de género, sistema simbólico, creencias.

El procedimiento 8 estaba centrado en el “Análisis comparativo y valoración relativizadora de las diferencias culturales”, mientras que en las actitudes se potencia en la 3 la “Tolerancia, respeto y valoración de formas de vida, creencias, etc. de sociedades y culturas distintas a las nuestras”.

En los cuatro bloques conceptuales del tercer eje – *El mundo actual* – no hay ninguna referencia explícita a la diversidad étnica y racial pero podrían haber tenido cabida en los dos primeros – Transforma-

ciones y desequilibrios en el mundo actual y Organización económica y mundo del trabajo. En las actitudes, en la 3, se explícita: “Valoración de los derechos humanos como una importante conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como de cualquier forma de discriminación por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc.”.

### **La LOE (2006)**

En los principios que presiden la LOE (Ley Orgánica de Educación) aparecen algunos conceptos que nos pueden hacer pensar en la incorporación de la diversidad étnica y racial como una de sus principales metas. Por ejemplo, en el artículo 1 se cita la equidad, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, los valores que favorecen la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, la prevención de conflictos, la no violencia, etc... todos ellos conceptos que podrían traducirse en temáticas relacionadas con la diversidad étnica y cultural. Y lo mismo ocurre en el artículo 2, en relación con los fines donde de nuevo se repiten conceptos en cuyo desarrollo era posible tratar la diversidad étnica y racial. Por ejemplo: “La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad [...]”, “La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, [...]”. Explícitamente, sin embargo, no hay ninguna referencia a la necesidad de educar para la diversidad étnica y racial.

Más explícitos son los objetivos de la enseñanza secundaria obligatoria. De los 12 objetivos, en tres se mencionan ideas vinculadas a la diversidad étnica y racial. Son los objetivos a), d) y j) En el a) se decía conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y entre los grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural. En el d), rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos”. Finalmente en el objetivo j) se hace una referencia concreta a la cultura y a historia de los demás -“Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y de la historia propias y de los demás [...]” aunque estos “demás” pueden ser muchos y no necesariamente los diversos étnica y racialmente.

### **La LOMCE (2013)**

Finalmente, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la última ley de educación de la democracia española, fue aprobada durante el último mandato del Partido Popular, la derecha española. Esta ley forma parte de unas políticas educativas impulsadas por las derechas europeas cuya lógica viene definida desde el mismo preámbulo:

La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las tra-

vectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional (España; Lomce, 2013).

El talento, el esfuerzo, la emprendeduría, la empleabilidad, etc... presidirán ahora las decisiones curriculares. Así:

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes (España; Lomce, 2013).

A partir de estas premisas, la organización del currículo se convierte en más disciplinar de lo que ya era y los contenidos se alejan cada vez más de aquellos problemas y aquellas situaciones a las que el alumnado deberá dar respuesta aunque se mantienen, de manera general, en el discurso. Los contenidos aparecen perfectamente seleccionados y secuenciados. Y a su lado, hay dos listados: uno de “criterios de evaluación” y otro de “estándares de aprendizaje evaluables”. En la introducción de la Geografía e Historia para la ESO se afirma que el propósito de estas disciplinas es:

[...] profundizar en los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la Educación Primaria, favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en Sociedad (España; Lomce, 2013).

La traducción de estos propósitos en contenidos, sin embargo, no contempla la diversidad étnica y racial. En el 1º ciclo de la ESO (1º a 3º) hay tres bloques, dos de geografía (uno de geografía física y otro de geografía humana donde se plantea el estudio de las migraciones) y uno de historia (desde la Prehistoria hasta a Edad Moderna incluida). Los contenidos de este bloque están organizados cronológicamente y son fundamentalmente de naturaleza política. En la Edad Media se plantea el estudio de “El Islam y el proceso de unificación de los pueblos musulmanes. La Península Ibérica: la invasión musulmana (Al-Ándalus) y los reinos cristianos” y “La evolución de los reinos cristianos y musulmanes”, además de “El Emirato y el Califato de Córdoba”. Y en la Edad Moderna, “La conquista y colonización de América”. Los criterios de

evaluación número 27 y 28 hacen referencia a la España medieval y a la presencia del Islam. Mientras que el 34 plantea “Entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias”. En los estándares de aprendizaje evaluables encontramos referencias en los siguientes: 27.1. Comprende los orígenes del Islam y su alcance posterior, el 27.2. Explica la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media y el 34.1. Explica las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización.

Los contenidos de 4º de la ESO se presentan en 10 bloques fundamentalmente de contenido histórico (desde el siglo XVIII a la actualidad). Los contenidos que más se acercan se al abordaje de los temas étnicos y raciales se hallan en el bloque 6 – Las causas y las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) – al plantear los procesos de descolonización de Asia y África. A estos contenidos corresponden los criterios de evaluación siguientes: 5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX. 6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual – y los estándares de aprendizaje evaluables: 5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. Y 6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y La India (1947). Y esto es todo.

Como puede comprenderse, el currículo del Partido Popular evita uno de los problemas reales de la actual sociedad española: la diversidad étnica y racial. En los últimos años la población española ha aumentado gracias a las migraciones procedentes de América Latina, de África (de Norte y del África Subsahariana) y de Asia. Nuestras ciudades y nuestros pueblos son cada vez más diversos y más multiculturales.

## Conclusión

El tratamiento de la diversidad étnica y racial en los currículos de historia de Chile y de España, como en los de muchos otros países, sigue estando mal resuelto, mientras que en los centros educativos la diversidad étnica-racial es cada vez mayor. Se sigue tratando de resolver la inclusión de *los otros* desde una mirada anecdótica/superficial que impide su internalización en las finalidades del currículum. Creemos que no se trata de añadir a los currículos, que ya están muy saturados de contenidos, más contenidos de la Historia de los mapuches, de los gitanos o de Historia de África, de América Latina o de Asia no estamos seguros que esta medida ayude al profesorado a tratar de vez en cuando la diversidad en las aulas y a acercar la historia de los otros a los chicos y las chicas autóctonos. Se trata de repensar la enseñanza de la historia desde una perspectiva que contemple una historia global para una ciudadanía global. Esta historia debería centrarse en estudios comparativos de los problemas comunes de toda la humanidad para que los y las jóvenes estudiantes de la escuela obligatoria puedan comprender que es más lo que tienen en común los hombres y mujeres del mundo que aquellas diferencias que los pueden separar. Por otro lado, también es

importante evidenciar que las distintas respuestas a los problemas comunes son el resultado de la diversidad cultural y los que nos enriquece mutuamente frente a la homogeneización de los mercados y de una economía que no contempla la diversidad étnica y racial ni la igualdad de derechos de todas las personas y pueblos del mundo.

En un mundo convulso, como el que estamos viviendo, y en el que nuevamente asistimos impávidos a masivos movimientos de personas que huyen de sus hogares por la búsqueda de un mundo mejor, podríamos recordar que la enseñanza de la historia debería practicarse, en palabras del historiador catalán Josep Fontana (2011, p. 33-34):

[...] en el interior de este mundo revuelto en que vivimos, como pedía mi amigo Moreno Friginals, que quiso mantener estas ideas en su práctica de investigador y docente, y que consiguió con ello que le excluyesen de la universidad cubana, porque los disidentes estorban en todas partes. Una historia que cumpla con la exigencia que formulaba Bloch de convertirse en 'la voz que clama en la plaza pública' y que nos ayude, como pedía, Flores Galindo, a recuperar la dimensión de utopía, lo cual quiere decir, como dijo un poeta en mi tierra, a recuperar la convicción de que 'todo está por hacer y todo es posible'. Esta es la clase de historia que necesitamos para el siglo XXI, la que puede conseguir que nuestro trabajo sea útil en términos sociales [nosotros añadiríamos 'y también en términos étnicos'], aunque resulte políticamente incómodo. No será fácil construirla, pero merece la pena intentarlo.

Recibido en 28 de diciembre de 2015

Aprobado en 15 de junio de 2016

## Referencias

BAIL, Nora; D'AMICO, Viviana; GÓMEZ, María Luisa; VIJARRA, Ana María. Enseñar sobre los pueblos originarios y la "conquista del desierto": alternativas para revisar la propia mirada. In: SIEDE, Isabelino (Org.). **Ciencias Sociales en la Escuela**. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique, 2010. P. 99-129.

BANKS, James Albert. Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. In: BANKS, James Albert. **Handbook of Research in Multicultural Education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2003. P. 3-29.

CHILE. Mineduc. Bases Curriculares. **Educación Básica**. Santiago de Chile: Mineduc, 2012.

CHILE. Mineduc. Marco Curricular. **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media**. Actualización 2009. Santiago de Chile: Mineduc, 2009.

ESPAÑA. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). **BOE n. 238**, España, 4 octubre de 1990.

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **BOE n. 106**, España, 4 de mayo de 2006.

ESPAÑA. ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. **BOE n. 295**, España, 10 de diciembre de 2013. Sección I. P. 97858-97921.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Diseño Curricular Base. **Educación Secundaria Obligatoria**, Madrid, 1989. Sección I.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Cultura. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. **BOE n. 3**, España, 3 de enero de 2015. P. 169-546.

FIXICO, Donal. Ethics and Responsibilities in Writing American Indian History. In: DEVON, Abbott Mihesuah (Ed.). **Natives and Academics: researching and writing about American Indians** Lincoln: University of Nebraska Press, 1998. P. 84-99.

FONTANA, Josep. ¿Para qué enseñar historia?. In: GUERRERO BARÓN, Javier; WEISNR GRACIA, Luis (Org.). **¿Para que Enseñar Historia?** Colombia: La Carreta Editores, 2011. P. 23-34

HASSANI IDRISSE, Mostafa (Org.). Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel. **Horizons Universitaires**, Marruecos, v. 3, número spécial, 2007.

LAUTIER, Nicole; MONIOT, Henri. Penser "nous", penser "les autres". Confe-  
rence de clouture. In: HASSANI IDRISSE, Mostafa (Org.). Rencontre de l'histoire  
et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue intercul-  
tural. **Horizons Universitaires**, Marruecos, v. 3, número spécial, p. 415-425, oct.  
2007.

LEGRIS, Patricia. **Qui Ecrit les Programmes d'Histoire?** Grenoble: Presses uni-  
versitaires de Grenoble, 2014.

OCORÓ LOANGO, Anny. El lugar del negro en la cultura escolar argentina o la  
cuestión negra en los actos escolares del 25 de mayo. **Novedades Educativas**,  
Buenos Aires, n. 282, año 26, p. 74-80, 2014.

RAMOS, Mariano. Etnocidio y genocidio: "nosotros" y los "otros". In: INSAU-  
RRALDE, Mónica (Org.). **Ciencias Sociales**. Líneas de Acción Didáctica y Pers-  
pectivas Epistemológicas. Buenos Aires: Noveduc, 2009. P. 149-192.

SANTILLANA EDITORIAL. **Texto del Estudiante**. Historia, Geografía y Ciencias  
Sociales, Segundo año Básico. Santiago: Editorial Santillana, 2012.

SHEAR, Sara; KNOWLES, Ryan; SODEN, Gregory; CASTRO, Antonio. Manifes-  
ting Destiny: Re/presentations of Indigenous Peoples in K-12 US History Stan-  
dards. **Theory and Research in Social Education**, Estados Unidos, v. 43, n. 1, p.  
68-101, 2015.

URRIETA, Luis. Dis-connections in "American" Citizenship and the Post/  
neo-colonial: People of Mexican Descent and Whitemain Pedagogy and Cur-  
riculum. **Theory and Research in Social Education**, Estados Unidos, v. 32, n. 4,  
p. 433-458, 2004.

VILLALÓN, Gabriel; PAGÈS, Joan. ¿Quién Protagoniza y Cómo la Historia Escor-  
lar?: La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio  
de Historia de Chile de educación primaria. **Clio y Asociados: La historia ense-  
ñada**, La Plata, n. 17, p. 119-136, 2013.

VILLALÓN, Gabriel; PAGÈS, Joan. La representación de los y las indígenas en la  
enseñanza de la historia en la educación básica chilena. el caso de los textos de  
estudio de historia de Chile. **Revista Diálogo Andino**, Chile, n. 47, p. 27-36, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Edu-  
cación y Pedagogía**, Medellín, n. 48, p. 25-35, 2007.

ZACHOS, Dimitris; MICHAILIDOU, Anastasia. 'Others' in Textbooks: The Case of Greek Sixth Grade's History Textbook. *Theory in Action*, New Jersey, v. 7, n. 3, p. 1-25, 2014.

ZIG-ZAG EDITORA. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Textos del Estudiantes, Quinto y Sexto año Básico. Santiago: Editorial Zig-Zag, 2012.

**Joan Pagés Blanch** es catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su investigación se ha centrado en los problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia, de la educación para la ciudadanía y la enseñanza de la política y en la formación didáctica de su profesorado.

E-mail: joan.pages@uab.cat

**Gabriel Villalón Gálvez** es director de la Revista Nuevas Dimensiones, investigador independiente y doctor en didáctica de las ciencias sociales. Su línea de investigación es la formación de profesores de historia, geografía y ciencias sociales y los otros en la enseñanza de las ciencias sociales.

E-mail: villagal@gmail.com

**Alicia Zamorano Vargas** es profesora asistente en la Universidad de Tarapacá y doctora en didáctica de las matemáticas. Su línea de investigación es la formación de profesores y la práctica de la enseñanza.

E-mail: azamoranov@uta.cl