

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20125>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El texto escolar de historia y su presentación de los colonizados

The textbook of the history subject and its presentation of the colonized

O livro didático da disciplina de história e sua apresentação dos colonizados



Mauricio Lagos-Pando

Universidad del Bío-Bío

 <https://ror.org/04dndfk38>

Chillán, Chile

mauriciolagospando@gmail.com

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

Recibido • Received • Recebido: 13 / 06 / 2024

Corregido • Revised • Revisado: 30 / 11 / 2025

Aceptado • Accepted • Aprovado: 15 / 12 / 2025

Resumen

Objetivo. Realizar un análisis crítico a una parte del contenido del texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el fin de lograr develar si se promueve un conocimiento occidentalista-europeo en desmedro de los saberes de las culturas originarias de América. **Método.** El estudio se realizó desde un enfoque interpretativo, utilizando como metodología el análisis discursivo sobre parte del contenido presentado en el texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 8° año básico, y que ha sido utilizado en los últimos cuatro años. **Resultados.** Los resultados permitieron identificar siete categorías en torno a una categoría central denominada el pensamiento predominante en la enseñanza de la historia escolar. **Conclusión.** Se concluye que el texto escolar de Historia posee una impronta eurocentrista al momento de abordar los contenidos referidos a la llegada de las personas europeas al continente y su interacción y presentación de las personas aborígenes americanas.

Palabras claves: Texto escolar; conocimiento occidental-europeo; culturas originarias de América; historia escolar; enseñanza de la historia.

ODS: ODS 4; educación de calidad; currículo educativo.

Abstract

Objective. Was to carry out a critical analysis of part of the content of the History, Geography, and Social Sciences textbook in order to reveal whether Western-European knowledge is promoted to the detriment of the knowledge of the native cultures of America. **Method.** The study was carried out from an interpretative approach, using as methodology the discursive analysis on part of the content presented in the 8th-grade History, Geography, and Social Sciences textbook, used in the last four years. **Results.** Allowed identifying seven categories around a central category called the predominant thinking in the teaching of history at school. **Conclusions.** It



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20125>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

is concluded that the textbook of history has a Eurocentric imprint when it comes to addressing the contents referring to the arrival of Europeans to the continent and their interaction and presentation of the American aboriginals.

Keywords: Textbook; Western European knowledge; Native American culture; subject of history; history teaching.

SDG: SDG 4; quality education; education curriculum.

Resumo

Objetivo. Analisar criticamente parte do conteúdo do livro didático de História, Geografia e Ciências Sociais, com o fito de revelar se o conhecimento ocidental-europeu é promovido em detrimento dos saberes das culturas originárias da América. **Método.** O estudo foi conduzido sob uma abordagem interpretativa, empregando-se a análise do discurso sobre parte do conteúdo apresentado no livro didático de História, Geografia e Ciências Sociais do 8º ano do ensino básico, utilizado nos últimos quatro anos. **Resultados.** Os resultados permitiram a identificação de sete categorias articuladas em torno de uma categoria central, denominada o pensamento predominante no ensino da história escolar. **Conclusão.** Conclui-se que o livro didático de História possui um cunho eurocêntrico ao abordar os conteúdos referentes à chegada dos europeus ao continente, bem como na sua interação com e representação dos povos aborígenes americanos.

Palavras-chaves: Livro didático; conhecimento ocidental-europeu; culturas originárias da América; história escolar; ensino de história.

ODS: ODS 4; educação de qualidade; currículo educacional.

Introducción

El texto escolar y los manuales de enseñanza han estado siempre presentes en la escolarización del estudiantado chileno. En la actualidad, el texto escolar—presente en la mayoría de las asignaturas— reúne una gran cantidad de información y se ha convertido en un recurso imprescindible para el desarrollo de las clases. En el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (en adelante, *asignatura de Historia*), el texto escolar incorpora numerosas imágenes, así como fuentes primarias y secundarias, que complementan el contenido teórico y las actividades de aprendizaje. Por ello, el texto escolar —conceptualizado como un género discursivo producido para ser utilizado en contextos específicos de enseñanza-aprendizaje— es uno de los géneros que presenta una mayor densidad de imágenes dentro de su diagramación (Colás Bravo, 1989; Kress, 2003; Pereira Henríquez & González Hernández, 2011).

La investigación de Pereira Henríquez & González Herández (2011), en su sustento teórico, da cuenta de la forma cómo se ha investigado el texto escolar y cómo influye este material áulico en el aprendizaje a través de su contenido, fuentes, imágenes y actividades. Pereira Henríquez & González Hernández (2011) revisaron literatura inglesa y española, y concluyen que esta combinación, imagen/texto, tiene un valor significativo en la configuración de los materiales didácticos. Son escasos estos tipos de investigaciones, y es por lo que este trabajo se propone

analizar parte del texto escolar de la asignatura de Historia, con el objetivo de conocer cómo son presentados al estudiantado los contenidos relacionados con la conquista española del territorio americano.

Estos contenidos guardan relación, principalmente, con los saberes, la cultura, los grupos sociales, las creencias, entre otros elementos que son propios de las llamadas culturas precolombinas. Se busca evidenciar, por medio del análisis crítico del discurso, la forma cómo son tratados por el texto escolar y presentados al estudiantado estos conocimientos “no occidentales” (Santos, 2009, p. 52) o “no europeos” (Quijano, 2014, p. 821). Bajo esta forma de comprender la realidad pasada y presente, los conocimientos que no se consideran científicos parecen ser presentados únicamente como datos folclóricos, o incluso invisibilizados o desvalorizados en su representación dentro de los textos escolares de la asignatura de Historia. Esto ocurre porque dichos saberes no forman parte del conocimiento tradicional occidental moderno, ni de la realidad aceptada y legitimada como científicamente válida y, por tanto, digna de ser transmitida y trascendida.

Marco teórico

La enseñanza de la historia

A menudo se asume que lo único que debe enseñar el profesorado de Historia es lo dictan los programas de estudio y lo que señalan los textos escolares, que pareciera estar en obligación de incluir dentro de sus clases. Cabe destacar que los contenidos de este texto, que se plantea como la historia a enseñar, se nutre de la historia académica, de donde los especialistas seleccionan las narraciones y fuentes que componen los programas de estudio y textos escolares (Carretero, 2007).

Estos relatos están cargados de conceptos, principios y valores que forman parte de una trama que genera una idea de pasado y nación. Nos encontramos en este punto con un conflicto epistémico que se da entre la historia como ciencia y la historia como materia escolar. Para el caso de esta última, al presentar como historia escolar solo lo seleccionado por los especialistas, nos da la impresión de que la historia como ciencia posee acotadas interpretaciones, e incluso que todos los historiadores coinciden en la síntesis narrativa que debe formar parte de esta asignatura escolar. Por otro lado, se genera la impresión de que el corazón de la historia como ciencia son los datos aislados y no la narrativa de un proceso, con causas, consecuencias y un contexto, por lo que el lenguaje pasa a un segundo plano en la construcción de significados históricos. Al traspasar este relato al profesorado y al alumnado, ya sea por medio de los planes de estudio y el texto escolar, se genera la idea de que la historia solo pertenece a las personas historiadoras, y son ellas las que legitiman lo que debe ser enseñado y lo que se considerará como memoria del pueblo.

Frente a estos conocimientos, construidos e impuestos, por supuesto que el profesorado de Historia, como lo señala Dosil (2014), también posee ciertas fascinaciones por algunos significados por medio de los que buscan someter el aula a su completo control, tales “como democracia, ciudadanía, tolerancia, paz, lucha social, etc.” (Dosil, 2014, p. 282).



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20125>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La enseñanza de la historia escolar, para el caso de Chile desde mediados del siglo XIX en adelante, "ha transmitido un relato de [histórico] que tiene como finalidad principal la construcción de ciudadanos obedientes y comprometidos con la patria" [Pagès \(1994\), citado en Villalón Gálvez & Pagès Blanch, 2015, p. 28](#).

Por otra parte, el texto escolar, antes también conocido como manual de estudio, presenta una realidad histórica objetiva, que muchas veces invisibiliza significados, tradiciones, demandas sociales y educativas.

El texto escolar en el proceso de la enseñanza

El texto escolar, texto del estudiantado, libro escolar, manual de estudio, entre otras denominaciones, es uno de los recursos didácticos de mayor tradición en el aula ([Pereira Henríquez & González Hernández, 2011](#)). Ni la inclusión de nuevas tecnologías de la comunicación, ni el gasto fiscal que conlleva su creación, ni las críticas que se le realizan han logrado quebrantar esta posición ([Colás, 1989, en Pereira Henríquez & González Hernández, 2011](#)). El Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) define el texto escolar como una herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y un apoyo a la implementación curricular pertinente para acceder de manera progresiva a las habilidades y conocimientos propios de las asignaturas, de acuerdo con lo señalado en los documentos curriculares de cada nivel ([Superintendencia de Educación, 2018](#)). Se espera que este material, elaborado para la enseñanza de una disciplina, sea utilizado como auxiliar en la promoción del aprendizaje. En el año 2008 el MINEDUC, citado en [Pereira Henríquez & González Hernández \(2011\)](#), en su política de textos escolares, declaraba que:

El Texto Escolar cumple una función central en la tarea educativa de los docentes, tanto en el aula como en otros espacios de aprendizaje (como la biblioteca o el hogar). Para el estudiantado juega fundamentalmente un rol articulador en el proceso de aprendizaje. Los docentes, en tanto, lo utilizan junto a la guía didáctica para planificar, preparar y desarrollar sus clases. Además, en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural, el texto representa un instrumento de equidad y enriquecimiento cultural para las familias. (p. 163)

El MINEDUC, por medio de la Superintendencia de Educación, en una Circular del 15 de marzo de 2018, realiza algunos alcances respecto a los textos escolares. A pesar de que el texto escolar y los manuales de enseñanza tienen presencia en las aulas chilenas desde el siglo XIX, recién en el año 2000 se decreta, vía Ley de Presupuesto Anual, la entrega de textos y guías didácticas docentes de manera sistemática y gratuita para todos los establecimientos subvencionados del país. Cabe señalar que, anteriormente, los textos escolares para el sector público solían ser bianuales, y en algunas ocasiones, por la variación en el total del alumnado matriculado, la cantidad de textos designados no era suficiente, por lo que se tenía que suplir la demanda con los textos de años anteriores. La designación anual de textos escolares y guías buscan asegurar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de todos los niños y las niñas, independientes de su condición social, económica y territorial ([Guernica Consultores](#)

S.A, 2016, en Superintendencia de Educación, 2018). Frente a esto, el texto escolar es un material emblemático dentro del proceso educativo, digno de ser considerado como objeto de exploración en la investigación educativa.

El texto escolar de historia, como lo menciona Turra-Díaz et al. (2019), es una fuente de investigación fructífera, ya sea desde lo curricular, desde su didáctica y, para el caso de este trabajo, desde la forma como propone un discurso cargado de ideologías y estereotipos. También, Turra-Díaz et al. (2019) señalan que, las investigaciones realizadas a los textos escolares dan como resultado que existe, en algunos casos, la representación caricaturesca y degradada de las sociedades originarias, principalmente las americanas.

Para el caso de este estudio, el análisis del texto escolar no será hacia las imágenes o ilustraciones, o respecto a la organización o selección de los contenidos que se espera que el profesorado de historia refuerce en sus clases por medio de su uso. Lo que se pretende realizar es un análisis del contenido desde una mirada crítica, para determinar de qué forma son tratados o abordados los saberes que son propios de los pueblos originarios, y si su presentación los lleva a trascender como parte del fundamento o base de la cultura actual.

Los saberes no occidentales

No existe duda de que los textos escolares no son neutros, sino que responden a una ideología, a un gobierno de turno y a una intencionada interpretación de la realidad. Como lo señala Ajagan (2007), citado en Pereira Henríquez & González Hernández (2011): “Los textos escolares no son productos culturales independientes de los procesos hegemónicos, sino que contribuyen a reproducir la cultura dominante, pero también pueden convertirse en escenario de conflictos en la constante producción/reproducción de conocimientos e ideologías” (p.164)

En estos últimos años, como lo señala (Rivera Cusicanqui et al., 2016) “el deconstruccionismo teórico busca desentrañar los efectos de poder y de dominio que se han desplegado en la racionalidad” (p. 14) moderna, que incluso lo encontramos muy presente en los discursos que rodean los procesos educativos. Bajo esta mirada, hoy la lucha indígena, campesina, afrodescendientes y de los movimientos populares son políticas y epistémicas.

Para el caso de América Latina, el capitalismo ha impuesto una forma de entender y conocer el mundo, en donde, a modo personal, la educación también se ha convertido en un instrumento para su dominación. Actualmente la conquista, la dominación es cultural y “de dominio epistémico sobre los imaginarios, las cosmovisiones, los modos de cognición y los saberes de las sociedades latinoamericanas” (Rivera Cusicanqui et al., 2016, p. 15). La educación, como dispositivo de poder, ha contribuido a la subyugación de estos modos tradicionales de los pueblos (Rivera Cusicanqui et al., 2016).

Esta forma de pensar ha invisibilizado una cantidad de conocimientos, tradiciones y saberes propios de las culturas americanas, y los pocos que son mencionados, como por ejemplo en las clases de historia, rápidamente se diluyen. Santos (2009) llama a estos saberes como los que se encuentran del otro lado de la línea abismal. Señala este autor que los saberes “no occidentales” (p.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20125>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

51) muchas veces se hacen presentes con el fin de justificar lo moderno y científico, pero el predominio lo poseen los pensamientos occidentales modernos, ya que son estos los que pueden ser comprendidos de forma empírica y poseen un sustento en el derecho oficial. Lo que está fuera de estos parámetros sólo corresponden a creencias, intuiciones, magia, conocimientos populares, etc. que forman parte de una realidad invisible, no existente ni comprensible.

considerando lo expuesto en este marco teórico y conceptual, puedo señalar, en primer lugar, que la presencia y función del texto escolar en la transmisión de conocimientos es innegable; en segundo lugar, que el relato histórico construye una realidad que es asumida por el estudiantado; y, en tercer lugar, que es posible evidenciar la presencia o ausencia de los saberes de culturas no occidentales en el texto escolar. A partir de estos planteamientos, este trabajo busca responder cómo son abordados y presentados, en el texto escolar de la asignatura de Historia de octavo básico, los saberes propios de las culturas consideradas no occidentales –sean originarias, americanas, mestizas, entre otras–; si dichos saberes están presentes, de qué manera son historiados, interpretados y ofrecidos al alumnado lector, y cuáles son las personas autoras que se utilizan como fuentes históricas para su estudio.

El objetivo central de este trabajo es realizar un análisis crítico de una parte del contenido del texto escolar de octavo básico, en la asignatura de Historia, con el fin de develar si se promueve un conocimiento predominantemente occidental. Ello se fundamenta en la posibilidad de que este material educativo folclórico, invisibilice o minimice de manera categórica o progresiva los saberes culturales que no tienen su origen en el pensamiento occidental moderno.

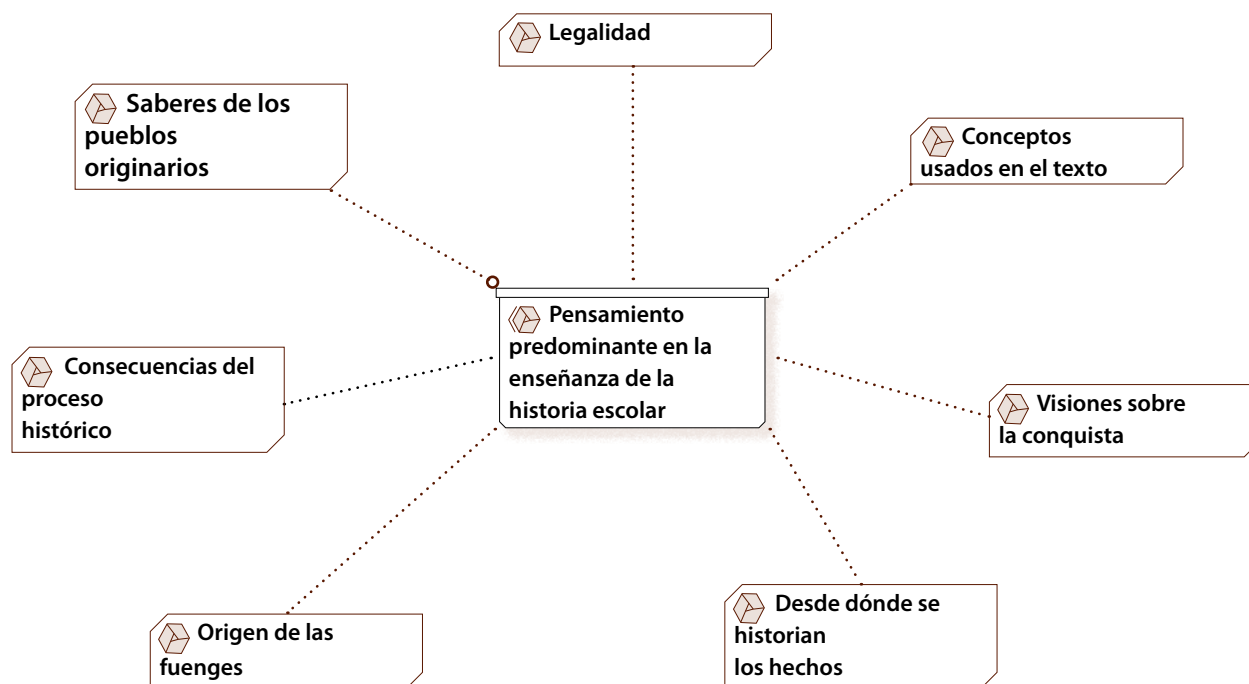
Metodología

La investigación se desarrolla desde un enfoque interpretativo. Para este trabajo se seleccionó como fuente a estudiar el texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del estudiantado de octavo año básico, titulado *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8º Básico* (Landa del Río & Pinto Arratia, 2016). El texto escolar por trabajar es una creación del Departamento de Estudios Pedagógicos de la editorial SM, del año 2016, que se ha utilizado hasta el año académico 2019. Se identificó en este texto los contenidos correspondientes a la Unidad 2 de aprendizaje, señalada por el MINEDUC en el Plan de Estudio de este nivel, la cual se titula *Formación de la sociedad americana y los principales rasgos del Chile colonial*. Este texto, en su Unidad 2 *Los españoles llegan a América ¿encuentro, enfrentamiento o descubrimiento?* aborda parte de los objetivos de aprendizaje presentados por Plan de Estudio señalado anteriormente. Se le aplicará, a los contenidos, un análisis crítico del discurso con el fin de determinar la intencionalidad, predominio ideológico y cultural que se puede interpretar. Este tipo de investigación se focaliza en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos, (van Dijk, 2009, 2016).

Se identificó y codificó, en el documento a trabajar, párrafos y personas autoras por medio de los cuales se busca potenciar la interpretación y el conocimiento europeo-occidentalista-

moderno, y párrafos que folclorizan, invisibilizan o minimizan los saberes no occidentales. Con el apoyo del software Atlas.ti 2018, se determinaron y codificaron unidades de análisis, que corresponden a segmentos del contenido que se analizarán, para luego agruparlas en categorías (Hernández Sampieri et al., 2014), relacionarlas y establecer inferencias a partir de ellas (Mayring, 2000). Como se trabajó con una fuente, cada segmento seleccionado va antecedido del número 1. En la Figura 1 se pueden ver las siete categorías a trabajar y la categoría central.

Figura 1: Red Categoría central y categorías apriorísticas



Nota: Elaboración propia.

Resultados

Los resultados serán presentados, considerando siete categorías, que fueron levantadas de forma apriorísticas, guiado por concepciones y principios señalados en el marco teórico.

Conceptos usados en el texto y su significación

Como se mencionó anteriormente, existe una fascinación por los conceptos y significados en la enseñanza de la historia escolar (Dosil, 2014), y para este caso, se exponen algunos de los que son usados de forma recurrente en la unidad temática analizada, su significado y relaciones entre ellos.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20125>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El texto escolar de historia está cargado de conceptos que poseen significados e intencionalidades, algunos usados como sinónimos. Ejemplo de estos son los conceptos descubrimiento, conquista y encuentro, como se muestra en la [Tabla 1](#).

Tabla 1: Conceptos presentes en el texto escolar de historia

Concepto	Algunos párrafos seleccionados
Descubrimiento	1:5 La era de los grandes descubrimientos y exploración de territorios desconocidos por los europeos... 1:38 Tradicionalmente, se ha señalado que Colón “descubrió” América 1:48 El Pontífice, mediante la Bula Menor Intercaetera, dividió el mundo descubierto... 1:128 Además, el rescate de la cultura grecorromana y las inquietudes que surgieron en cuanto al “descubrimiento de América”
Conquista	1:46 Tras la llegada de Colón a América, se inició el proceso de conquista de los territorios. 1:76 Tras esta experiencia, la conquista de Chile no atrajo a los españoles, pues fue considerado un territorio pobre y peligroso. 1:104 Para los españoles, en cambio, la conquista implicaba la asimilación total, es decir, imponer su forma de organización política, social, económica y religiosa
Encuentro	1:2 Lo indiscutible es que el proceso de conquista tuvo como consecuencia el nacimiento de una nueva sociedad a partir del encuentro entre europeos e indígenas 1:124 El encuentro con la cultura de los pueblos originarios implicó que los europeos reajustaran la imagen que tenían del mundo

Nota: Elaboración propia a partir de textos tomados de [Landa del Río & Pinto Arratia \(2016\)](#).

Situación similar a lo antes mencionado ocurre con la utilización de los conceptos dominación, sometimiento, invasión y encomienda. Algunos ejemplos de su utilización se muestran en la [Tabla 2](#).

Tabla 2: Conceptos presentes en el texto escolar de historia

Concepto	Algunos párrafos seleccionados
Dominación	1:7 La era de los grandes descubrimientos y exploración de territorios desconocidos por los europeos... cuando el dominio europeo alcanzó prácticamente a todo el mundo. 1:42 Tras el éxito obtenido en la expedición de Colón, los Reyes Católicos se dirigieron al papa Alejandro VI para asegurar sus dominios.
Sometimiento	1:143 La población local fue sometida al sistema de encomienda, que nació como una forma de retribuir los servicios militares entregados por los encomenderos. 1:146 El creciente poder que adquirieron los encomenderos y los maltratos sufridos por las personas indígenas
Invasión	1.1 Para los europeos, tal vez, se trató de un descubrimiento; para los pueblos originarios, quizás, de una invasión
Encomienda	1:143 La población local fue sometida al sistema de encomienda, que nació como una forma de retribuir los servicios militares entregados por los encomenderos. 1:146 El creciente poder que adquirieron los encomenderos y los maltratos sufridos por los indígenas

Nota: Elaboración propia a partir de textos tomados de [Landa del Río & Pinto Arratia \(2016\)](#).



También existen otros conceptos, los cuales poseen un sentido y una significación que puede ser entendida, en el tiempo y contexto histórico, solo desde una visión Eurocentrista, como la evangelización. Otros términos más contemporáneos, como los que se presentan en la [Tabla 3](#), por medio de los cuales se busca dar una explicación a hechos del pasado, como transculturación y el sincretismo, igual poseen una carga europea dominante.

Tabla 3: Conceptos presentes en el texto escolar de Historia

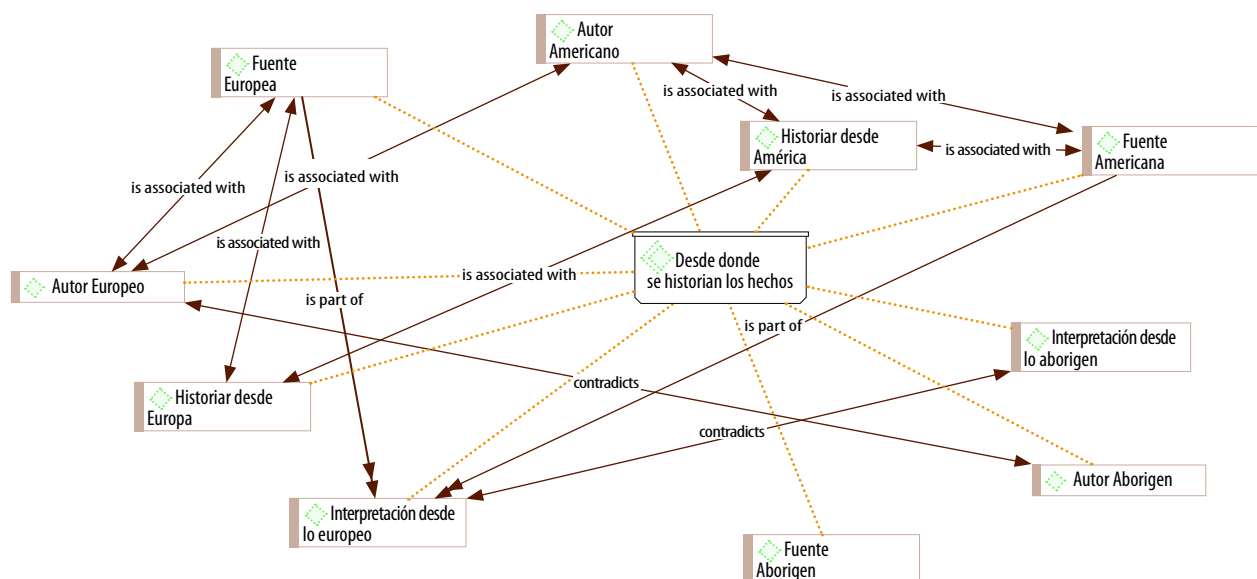
Concepto	Algunos párrafos seleccionados
Evangelizar	1:50 El capitán y la Corona firmaban las capitulaciones, donde el primero se comprometía a... incorporarlos al Imperio español y evangelizar a la población; 1:100 a ello se sumó el afán evangelizador, es decir, la convicción de que los indígenas debían adoptar la fe católica 1:110 (refiriéndose a las interpretaciones) y otras que, por el contrario, valoran la evangelización y la supuesta acción civilizadora de los españoles.
Transculturación	1:162 adopción por parte de un pueblo o grupo social de formas culturales que sustituyen completa o parcialmente las formas propias.
Sincretismo	1:105 Al existir un sistema de gobierno altamente jerarquizado y centralizado, los españoles solo debieron descabezar la estructura política y religiosa, establecer una autoridad y sustituir los dioses indígenas por figuras cristianas, preservando los lugares de culto.

Nota: Elaboración propia a partir de textos tomados de [Landa del Río & Pinto Arratia \(2016\)](#).

Desde dónde se historian los hechos

En su contenido, el texto escolar del estudiantado presenta un relato que, como se mencionó en el marco teórico, por lo general corresponden a interpretaciones realizadas por la ciencia histórica.

Figura 2: Red categoría Desde dónde se historian los hechos



Nota: Elaboración propia.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20125>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Para el caso de este texto escolar, la mayoría de la fundamentación historiográfica se sustenta en fuentes y personas autoras de origen europeo. También están presentes personas autoras y fuentes que historian desde América, pero en la mayoría de los casos no difieren de la interpretación europea. Se han incorporado personas autoras y fuentes aborígenes, las cuales plantean una interpretación que dista de la europea, pero, como se verá más adelante, con una presencia menor. Cabe destacar que en el contenido de la unidad analizada se menciona textualmente solo una vez la interpretación desde la mirada aborígen, cuando se explican las visiones sobre la conquista que ha planteado la historia en estos años. Por el contrario, se plantean cerca de veintiséis interpretaciones desde lo europeo, y textualmente aparecen citados en el contenido ocho autores de origen europeo y dos autores de origen americano.

Consecuencias del proceso histórico

En lo que respecta a las consecuencias del proceso histórico, los resultados de esta categoría muestran que el texto escolar da a entender que existieron efectos sobre las personas europeas llegadas al continente y sobre las personas aborígenes existentes en el territorio americano. También menciona textualmente los beneficios que trae este proceso histórico para el continente europeo. Por supuesto, esta categoría guarda mucha relación con la interpretación que se hacen de los acontecimientos.

En relación con las consecuencias sobre las personas aborígenes, la mayoría poseen una tendencia hacia lo negativo, las enfermedades, desaparición, exterminio y sometimiento. Ejemplo de esto es lo que señala el contenido del texto escolar sobre las ciudades Aztecas e Incas. Respecto a Tenochtitlán señala que "Con la llegada de los españoles, la ciudad desapareció, quedando bajo lo que hoy es Ciudad de México" (1:20). En lo que se refiere a la ciudad capital del imperio Inca señala que "Pese a la resistencia de los incas, la ciudad del Cuzco fue saqueada y ocupada" (1:72). También, este proceso histórico trajo consigo consecuencias en la forma de entender y organizar el trabajo. Indica que "Tras la llegada de los españoles, los indígenas conquistados se vieron obligados a trabajar en sistemas impuestos por los españoles. Uno de los métodos más extendido fue el de la encomienda" (1:142). En lo que respecta al despojo de su forma de organización y creencias, "los españoles solo debieron descabezar la estructura política y religiosa, establecer una autoridad y sustituir los dioses indígenas por figuras cristianas, preservando los lugares de culto" (1:105).

Otra consecuencia tiene que ver con la forma como será entendido este ser aborígen. El texto escolar señala que "Juan Ginés de Sepúlveda planteó que los indígenas eran menos cultos que los españoles, por lo tanto, eran incapaces de gobernarse y esto autorizaba a los españoles a someterlos" (1:135).

También, cabe destacar los siguientes párrafos seleccionados, los que muestran las consecuencias inmediatas sobre los indígenas, en donde la desgracia y calamidad de estos se transforma en la dicha y victoria de los españoles. Por ejemplo, el texto señala que "Pese a la resistencia de los incas, la ciudad del Cuzco fue saqueada y ocupada. En 1535, Pizarro fundó la

Ciudad de los Reyes en el valle de Lima y fue nombrado, por el emperador Carlos V, gobernador de los territorios del Perú, que recibieron el nombre de Nueva Castilla" (1:72). Respecto a los hechos ocurridos con los dominios Aztecas menciona, "Un año más tarde los españoles sitiaron Tenochtitlan, cortando el suministro de agua y de alimento. Esto, sumado a una epidemia de viruela, enfermedad traída por las personas europeas, debilitó a la población, la que no pudo resistir los ataques. Después de tres meses de sitio, Tenochtitlan fue destruida y ocupada. Hacia 1521, el Imperio azteca había caído. El emperador Carlos V nombró a Cortés capitán general y gobernador de los territorios, llamados "Nueva España" (1:64).

Para el caso de los españoles, las consecuencias se inclinan más hacia lo positivo. Destacan en el contenido del texto escolar párrafos como "mientras que la Corona concede al capitán parte de las tierras adquiridas y la gobernación del territorio conquistado" (1:50). Por otra parte, también indica que "Atahualpa ofreció una habitación llena de oro más dos repletas de plata a cambio de su rescate, pero pese a cumplir, Pizarro lo hizo ejecutar en 1533" (1:73). El deseo de obtener más ganancias llevó a los conquistadores a recorrer todo el continente. Para el caso de Chile señala que "Sumado al rumor de la existencia de un imperio que poseía aún más riquezas que el de los incas, motivaron a Almagro a organizar una hueste, conquistar Chile y conseguir fama y poder" (1:75). Por otra parte, "la Corona autorizó a estos últimos (conquistadores) a cobrar los tributos de los indígenas, entregados en metales preciosos, especies o trabajo" (1:145). Todos estos extractos seleccionados para los resultados nos dan a conocer que las consecuencias están ligadas a la fama, la victoria, reconocimiento, títulos, el ascenso social y la riqueza que buscaba el conquistador español en América.

En el caso de la campaña de Hernán Cortés, el texto escolar relata que "Aunque inicialmente los totonacas se enfrentaron a los españoles, posteriormente se aliaron con ellos para liberarse de las cargas impuestas por los aztecas" (1:53). Cortés es presentado como un libertador, y se da a entender que el aborigen es opresor de sus pares. Incluso, el mismo párrafo continúa diciendo que "Doscientos soldados murieron a manos de los aztecas, episodio que, debido a los relatos de Bernal Díaz del Castillo, Francisco López de Gómara y Francisco de Aguilar, fue conocido por los sujetos españoles como La noche triste" (1:59), por lo que las personas europeas son presentadas como víctimas de las personas aborígenes. Algo similar se puede deducir de estos dos párrafos, "Las pérdidas humanas, la pobreza del territorio y la resistencia de los indígenas motivaron a Almagro a volver a Perú cruzando el desierto" (1:76); "Los historiadores han coincidido en afirmar que el primer año de asentamiento fue difícil debido a la resistencia indígena y la escasez de bienes. A pesar de ello, los españoles persistieron y decidieron permanecer en territorio chileno" (1:7). En ambos se resalta el sacrificio realizado por los españoles, quienes se esfuerzan en vencer la naturaleza y los elementos.

El texto escolar también señala, de manera implícita y explícita, los beneficios que este proceso le trajo para el continente europeo. Algunos párrafos que dejan de manifiesto esto son: "Se trató de un mundo que entregó a los europeos riquezas, mano de obra y territorios" (1:3); "esperaban obtener materias primas, esclavos para el trabajo y nuevos consumidores a los que

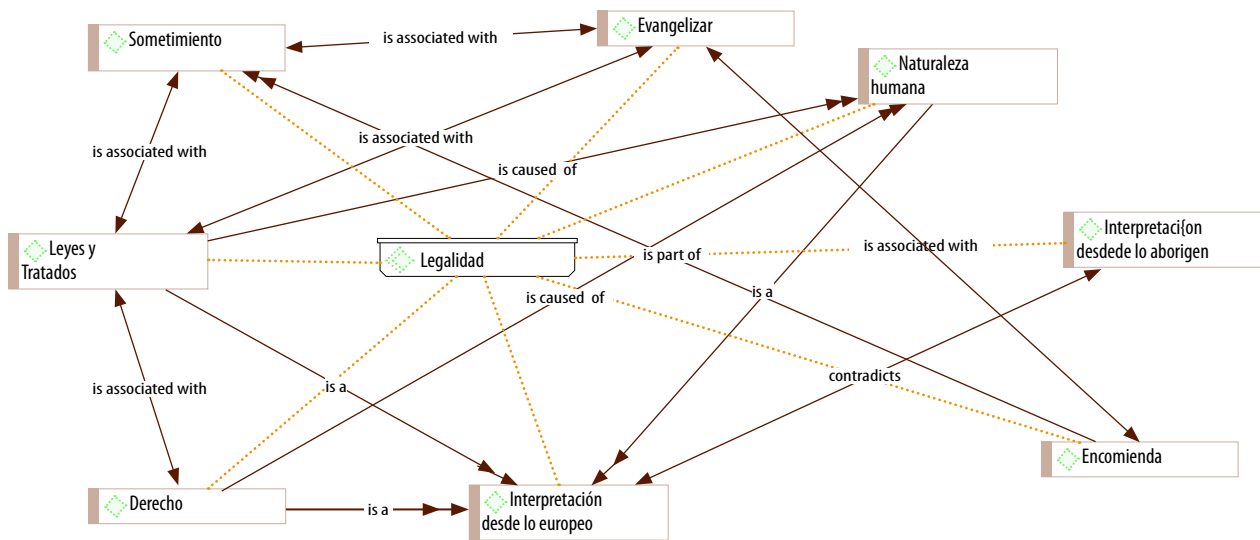
<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20125>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

vender su producción en los territorios de ultramar” (1:34); “El primer europeo que organizó un viaje de expedición destinado a incorporar los territorios que se encontraban al sur del Cuzco fue Diego de Almagro” (1:74); según el historiador argentino José Luis Romero, la visión de que “la Europa cristiana constituía el único mundo válido, en medio de mundos inferiores y sumidos en la oscuridad” (1:97); “en el transcurso de la Edad Moderna comenzaron a circular utensilios elaborados a partir de metales americanos o diversos productos naturales, como el cacao, lo que contribuyó a enriquecer a la cultura europea” (1:118); “la captura de nuevos territorios ricos en minerales permitió el ingreso de grandes cantidades de oro y plata a las arcas hispánicas que impulsaron la expansión económica europea” (1:119). Para el continente, las consecuencias o beneficios giran, principalmente, en torno a lo económico y comercial.

Estudio de la legalidad y el derecho

Los resultados de esta categoría se encuentran en directa relación con las presentadas anteriormente, ya que existen conceptos, principios e interpretaciones que provienen desde Europa y son implementados para explicar y justificar el actuar de las personas europeas en el continente americano. Tanto las leyes, los tratados y el derecho es entendido bajo esta perspectiva, y no se presentan normas de costumbre, convivencia o justicia que hayan pertenecido a los pueblos aborígenes americanos. En la **Figura 3** es presentada la conexión e inconexión que existe entre los conceptos y las interpretaciones que forman parte de esta categoría levantada.

Figura 3: Red categórica Legalidad



Nota: Elaboración propia.



Para el caso del debate sobre la naturaleza humana, las interpretaciones provienen desde Europa, una apelando a lo racional pero no negando la dominación, ya que “Bartolomé de las Casas sostuvo que indígenas y colonos podían llegar a tener una convivencia pacífica, ya que se trataba de seres racionales que gozaban de los mismos derechos. Para el fraile dominico, la conquista se legitimaba solo por la necesidad de evangelizar” (1:133). La otra interpretación corresponde a “Juan Ginés de Sepúlveda (quien) planteó que los indígenas eran menos cultos que los españoles, por lo tanto, eran incapaces de gobernarse y esto autorizaba a los españoles a someterlos” (1:133). La imagen que el texto presenta de las Casas en las páginas posteriores al párrafo citado, quita fundamento a su persona e idea de aborígen, ya que señala que “parte de los españoles, ... llegó a tildar a Bartolomé de las Casas como loco, obstinado o incluso como un sujeto de personalidad obsesiva, que no hacía sino llevar adelante alegatos panfletarios y desprovistos de rigor, posturas que han sido mantenidas incluso por autores modernos” (1:155). Estos debates, finalmente, “brindaba a la monarquía un fundamento jurídico para la colonización de América por los reyes castellanos” (1:132).

Respecto de las leyes y tratados, el texto escolar presenta algunos de los acuerdos originados en Europa que fueron aplicados sobre el territorio americano y sus habitantes, en resguardo tanto del territorio como del europeo vecindado. Ejemplo de ello son la *Bula menor Inter caetera*, de carácter pontificio, que divide los territorios entre Portugal y España; el Tratado de Tordesillas, suscrito entre ambas coronas; y las Capitulaciones, mediante las cuales “el capitán y la Corona firmaban donde el primero se comprometía a [] explorar los territorios desconocidos, incorporarlos al Imperio español []; mientras que la Corona concedía al capitán parte de las tierras adquiridas y la gobernación del territorio conquistado” (1:50). Para el caso del territorio inca, se indica que “luego de dos viajes fallidos, en 1529 Pizarro obtuvo la Capitulación de Toledo, que lo autorizó a realizar la conquista del actual Perú” (1:65).

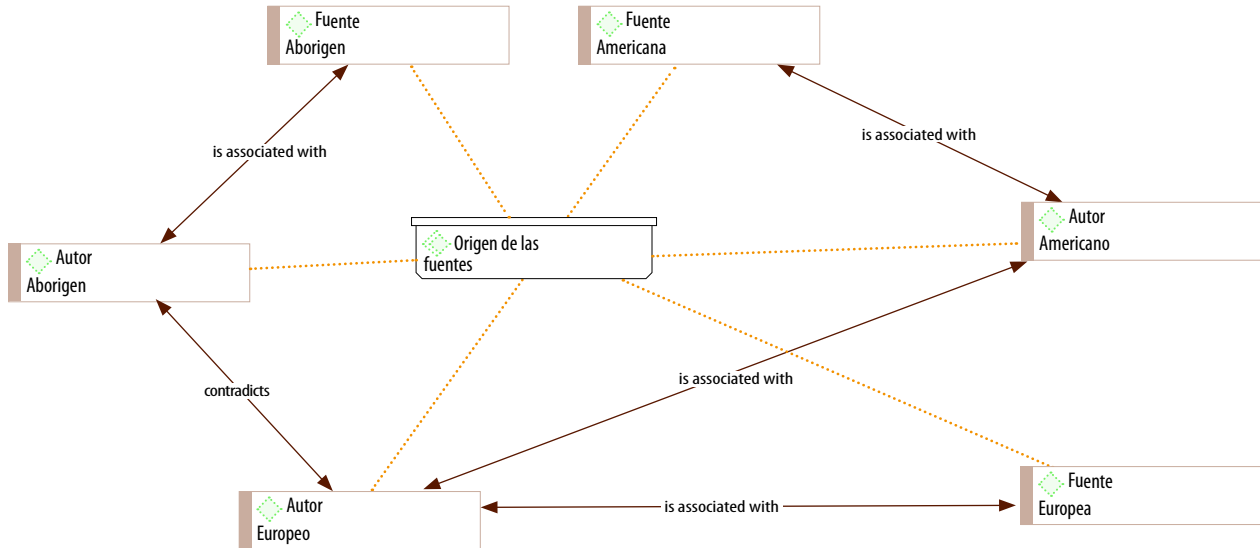
Asimismo, se mencionan las leyes destinadas a resguardar la vida de las personas indígenas americanas, pues “el creciente poder que adquirieron los encomenderos y los maltratos sufridos por los indígenas llevaron a la Corona a promulgar leyes que regulasen el funcionamiento del sistema: las Leyes de Burgos en 1512 y las Leyes Nuevas en 1542” (1:147).

El origen de las fuentes históricas

El texto escolar presenta extractos de fuentes históricas, primarias y secundarias. Como lo muestra la [Figura 4](#), dependiendo el tipo de autor y el lugar desde donde publica, podemos hablar de fuentes de origen europeo, americano y aborígen americano. Existe, en algunos casos, una similitud respecto a la forma cómo presentan los acontecimientos las personas autoras americanas y europeas, lo que también queda de manifiesto en las interpretaciones que hacen de los hechos, pero ambos difieren con lo que presentan las personas autoras aborígenes.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20125>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Figura 4: Red de categoría Origen de las fuentes



Nota: Elaboración propia.

De lo revisado, podemos señalar que la unidad dos del texto escolar presenta 34 fuentes de origen europeo, 16 de origen americano y 7 de origen aborigen americano.

Saberes de los pueblos originarios

Esta categoría ha sido denominada de esta forma ya que guarda relación con elementos que son propios de las culturas aborígenes americanas con las que entraron en contacto las personas europeas.

El texto escolar de historia menciona los saberes que son propios de las culturas aborígenes americanas. Respecto a las creencias señala que “En las sociedades agrícolas indígenas el tiempo se organizaba en torno a los ciclos de siembra y cosecha. De estos, surgían los dioses, las danzas y los rituales” (1:92); “Concepciones religiosas. Mientras los hispanos creían en un solo dios, las creencias de los pueblos originarios fueron diversas. Los dioses americanos solían relacionarse con los fenómenos de la naturaleza, como la lluvia o la tierra” (1:93). Aquí un ejemplo claro de la aplicación de un concepto europeo como es *religión*, el cual posee sentido y significado en la tradición cristiana. En lo que se interpreta como ciencia aborigen, desde la mirada europea, se señala solo que “En cuanto a los avances científicos, entre los aztecas destacan: la escritura pictográfica y el uso de dos calendarios, el solar (de 365 días) y el lunar (de 260 días). Al igual que los mayas, tuvieron una numeración vigesimal, es decir, con unidades numéricas que contaban de 20 en 20” (1:14).

En relación con lo que se denomina tecnología aborigen, el texto menciona “mientras que los incas, ubicados en la cordillera de los Andes, implantaron técnicas como los andenes o terrazas de cultivo” (1:12); “Como los aztecas se localizaron en medio de un lago, crearon un sistema

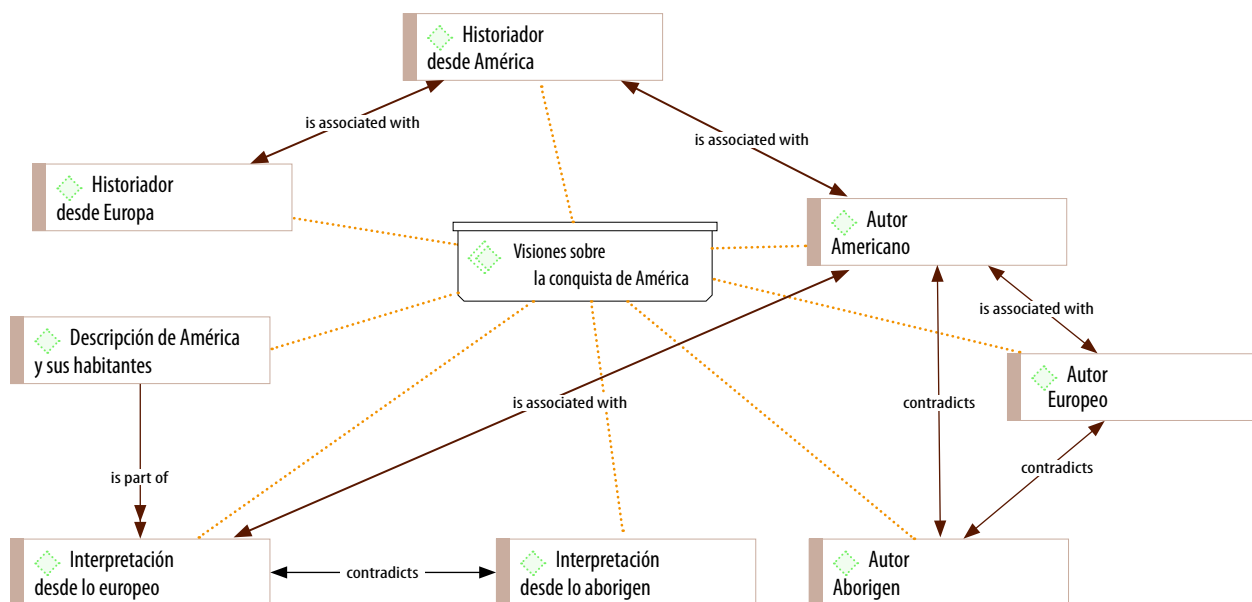
de islas flotantes, conocidas como chinampa” (1:13). En definición a lo que las personas europeas denominaron como arquitectura, el texto escolar señala que “Los aztecas se caracterizaron por un gran desarrollo urbano y sus construcciones. Tenochtitlán...contaba con acueductos, palacios, pirámides y templos. La arquitectura inca... se caracterizó por la sencillez de las construcciones y, a su vez, por la simetría y la monumentalidad. Edificaron fortalezas, templos y palacios, y crearon terrazas de cultivo” (1:17). Respecto a la economía, el texto es tajante en afirmar que “La principal actividad económica de aztecas e incas fue la agricultura” (1:15), por lo que predominan las actividades de extracción, y da la impresión de que estas culturas son principalmente rurales.

En forma general aparece el concepto de cultura, pero se le incluye una explicación desde lo europeo cristiano, cuando el texto señala que “Cronistas, conquistadores y sacerdotes hicieron esfuerzos por captar las imágenes de este nuevo mundo y lo describieron como un territorio de exuberante naturaleza y grandes riquezas. Se deslumbraron con la prosperidad material y cultural de las grandes civilizaciones americanas y asociaron las formas de vida indígena a una especie de paraíso terrenal, en conformidad con la tradición cristiana” (1:125).

Visiones sobre la conquista

Esta última categoría analizada se encuentra muy vinculada con los códigos presentados en las anteriores, como se observa en la [Figura 5](#).

Figura 5: Red de categoría Visiones sobre la conquista



Nota: Elaboración propia.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20125>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Como se puede ver, la visión que se crea de la conquista depende principalmente de los individuos que escriben sobre los acontecimientos, la interpretación que se realiza de estos hechos y el lugar desde donde se levantan estas interpretaciones. Como el propio texto escolar lo señala, y siguiendo la tradición historiográfica europea, la cual señala que la ciencia histórica para ser considerada como objetiva debe basarse en fuentes, “los hechos que se sucedieron desde 1492 en adelante tienden a basarse en las crónicas dejadas por españoles que vivieron, observaron o supieron de lo que acontecía” (1:84), es por esto por lo que, como se señaló anteriormente, todo el relato es realizado con una visión europea.

Además, el texto señala que “conocer la visión de aquellos que estaban al otro lado, es decir, los pueblos originarios, es más difícil, pues la documentación es escasa” (1:85), por lo que da la impresión de que sin documentación no se puede hacer historia. Páginas más adelante se vuelve a reafirmar esta idea de que sin documentación no es posible construir un relato histórico, cuando el texto expone que “Algunos españoles dejaron testimonio de su experiencia en cartas, diarios de viaje y crónicas” (1:109). A pesar de que el texto declara que “entre los historiadores y otros intelectuales existen distintas interpretaciones sobre este proceso. Hay visiones que critican el dominio español y los numerosos abusos cometidos, y otras que, por el contrario, valoran la evangelización y la supuesta acción civilizadora de los españoles” (1:110), no se presentan testimonios o fuentes de origen aborigen como para que el estudiantado pueda crear su propia interpretación de lo acontecido.

Discusión

En lo que respecta a los conceptos, se produce un uso arbitrario de estos, presentando como sinónimos conceptos que poseen una carga significativa muy distinta en la realidad. El territorio americano no es desconocido para quienes habitaban en él, pero el texto escolar utiliza el concepto descubrimiento para imponer la mirada eurocéntrica del relato histórico. Existe solo una dirección conceptual e interpretativa de los hechos, que parte desde Europa, lo conocido y visible, hacia lo desconocido, lo incivilizado y salvaje. Bajo esta lógica, lo desconocido debe ser explorado, dominado, conquistado y sometido.

Utilizando el concepto encuentro se trata de poner en igualdad de condiciones a los actores, ya que este término intenciona la idea de que la posición e interacción entre personas europeas y aborígenes fue desde una postura de reconocimiento y trato igualitario. Se habla de encuentro de culturas, pero gran parte del relato analizado deja de manifiesto la imposición de una sobre otra. Se da por hecho que el nacimiento de la nueva sociedad mestiza es por un encuentro, creando la falsa idea y la imagen de algo pacífico, voluntario, de beneficio y respeto mutuo. De esta forma se trata de moderar la presentación del contenido escolar, frente a una realidad pasada que, si fuera estudiada con mayor documentación, sería mucho más cruda y cruel.



También se evidencia, en la narración histórica, la aplicación de conceptos contemporáneos para explicar fenómenos pasados. Un ejemplo de esto ocurre cuando se presenta el despojo cultural bajo el concepto de transculturación, o actos de sometimiento e imposición como sincretismo. Existen conceptos que sí han trascendido en el tiempo, pero su carga significativa ha cambiado. No podemos entender y comparar la evangelización católica de fines de la edad media, guiada por una iglesia que gozaba de una enorme autoridad política y jurídica, con la evangelización católica y protestante actual, guiada por instituciones altamente cuestionadas en medio de una sociedad escéptica frente a lo religioso.

Frente a toda esta problemática conceptual, urge la necesidad de concebir la enseñanza de la historia escolar como una instancia abierta a distintas voces y saberes, que contribuya a un enriquecimiento cultural, con amplitud conceptual (Turra Díaz et al. 2018). Es necesario tensionar los conceptos tradicionales, ya avanzar hacia una especie de ecología de saberes (Souza Santos, 2013 en Turra Díaz et al., 2018). Según Pérez Ruiz & Argueta Villamar (2011), desde la actualidad son muchas las denominaciones y las áreas que abarcan estos saberes. Pérez Ruiz & Argueta Villamar (2011) realizan un compilado, basado en literatura hispana y anglosajona, de definiciones de estos saberes los cuales han sido denominados como ciencia indígena, ciencias nativas, conocimiento campesino, saberes indígenas, epistemologías alternativas, local and indigenous knowledge systems, traditional ecological knowledge, entre otros.

La historia se reconstruye basándose en fuentes del pasado. Esta premisa formativa es sabida por las personas historiadoras y por el profesorado de Historia. En el texto de escolar investigado, se justifica la poca presencia de escritos y personas autoras aborígenes porque estas fuentes son difíciles de encontrar, a pesar de que existe mucha tradición y relato que perdura hasta el día de hoy. Sumado a esto, como se mencionó en las primeras páginas, la historia escolar es una síntesis intencionada de la historia académica, por lo que el conocimiento a considerar debe emanarse en lo que se conoce como ciencia histórica. Si esto no ocurre, no se cumple con los requisitos de la tradición historiográfica occidentalista. La historia oral aborígen existente en Chile, que en algunos casos ha sido transcrita (de Moesbach, 1930, 2017; Guevara, 1911; Manquilef, 1911, 1914) no es considerada ciencia, por lo que también aquí encontramos otra muestra del predominio del pensamiento europeo por sobre el aborígen. Lo poco que se presenta del pensamiento aborígen siempre va en contraste de lo europeo que perdura hasta el día de hoy, como ejemplo las creencias. Se presenta la historia de los pueblos indígenas como tan lejanas, que posteriormente su presencia histórica se diluye, dando la impresión de que sus tecnologías, creencias y ciencias desaparecieron por completo.

El texto escolar también construye una idea de desarrollo y cultura “inferiores”, sin dar cabida a la diversidad cultural. Un ejemplo de ello aparece cuando afirma que la economía de los pueblos originarios se basaba en la agricultura, pese a que, en el mismo capítulo, reconoce la existencia de grandes centros comerciales en urbes como Tenochtitlan y el Cuzco. Esta contradicción sugiere una intencionalidad alineada con la idea de que el comercio era un ámbito dominado exclusivamente por personas europeas, y que habrían sido ellas quienes introdujeron a América en el “mercado”.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20125>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tras presentar un relato sustentado principalmente en una conceptualización y tradición histórica de matriz europea, el texto expone las consecuencias del proceso, las cuales se inscriben en la forma misma en que se historian los acontecimientos. Se identifican, al menos, tres efectos directos sobre el europeo, el aborigen y el propio continente europeo. El conquistador es representado como el beneficiario directo: vence a la naturaleza, a los elementos y a los grupos humanos considerados inferiores. Es quien recibe fama, títulos y riquezas, consolidando la idea de una imposición de "lo civilizado", digna de reconocimiento y trascendencia.

En contraste, la figura del aborigen es cuestionada incluso en su condición humana, como lo demuestran los debates entre Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda. A ello se suman las enfermedades, el exterminio y el sometimiento. No existe un registro exacto de la población indígena que desapareció como consecuencia de la conquista europea, pero sí un detallado recuento de los españoles muertos en los enfrentamientos.

Según el relato del texto escolar, América pasa de ser un "mundo desconocido" a uno "conocido" gracias a la llegada de los conquistadores, aportando riqueza, mano de obra y territorios al continente europeo. No se mencionan beneficios para América; por el contrario, se presenta la incorporación del continente al mundo europeo como el punto de partida para su "trascendencia histórica". El mundo se amplía para el europeo, de modo que su cultura y su visión pasan a predominar, relegando o anulando los saberes originarios.

Se evidencia una tendencia persistente a explicar la transformación del mundo desde la mirada europea: cómo mejora su vida, cómo cambia su dieta, cómo se expande su territorio y cómo se fortalece su economía. Las ganancias siempre tributan a Europa, reforzando la impronta eurocentrista del texto. A ello se suma que leyes, bulas papales y debates sobre la naturaleza humana emanar desde Europa y constituyen el marco legítimo para interpretar la realidad.

Producto de esta formación y tradición histórica occidentalista, las fuentes con autoría europea y americana incluidas en el texto escolar, en su mayoría, no difieren en su representación o interpretación de los acontecimientos en América. Solo las fuentes de autoría indígena se apartan de esta hegemonía interpretativa. De las 57 fuentes presentadas en la unidad analizada, 34 son de origen europeo, 16 de origen americano y solo 7 corresponden a autorías indígenas.

El texto escolar presenta los saberes indígenas de forma folclorizada, como datos anecdóticos de un pasado que "en algún momento ocurrió", pero que no habría logrado imponerse frente a la modernidad europea. Se atribuye a estos pueblos, situados en un nivel "arcaico" respecto de Europa, un conjunto de creencias, tecnologías, sistemas económicos y saberes científicos que no alcanzarían la supuesta superioridad del pensamiento occidental. En la unidad de aprendizaje analizada, el pensamiento no occidental –propio de los pueblos americanos– se diluye y queda subordinado al conocimiento moderno.

Conclusiones

A pesar de que el curriculum nacional declara que la base constitutiva de Chile es el mestizaje y las culturas que se relacionan o encuentran dentro del territorio, predomina una historia escolar que potencia una base cultural eurocentrista, donde todos los conocimientos y significados poseen un fuerte sustento en lo que hemos heredado de los conquistadores del continente, y lo perteneciente a las culturas americanas se pierde y no pasa a formar parte de esta supuesta base cultural. Incluso, hacia fines de esta unidad curricular no tenemos presencia de los conocimientos no occidentales. Estos son invisibilizados, ya que no se puede justificar la creación del Estado moderno sobre estos fundamentos, por lo que es necesario unirlos a este futuro único, moderno, occidentalista, capitalista.

Los resultados del estudio confirman que existe un predominio del pensamiento occidentalista europeo en el contenido y las fuentes que componen una sección del texto escolar de Historia de octavo básico, en la cual se le enseña al estudiantado sobre la llegada de las personas europeas al territorio americano. Los saberes propios de las culturas aborígenes americanas son presentados en contraste, para potenciar lo moderno europeo o solo como datos de grupos humanos que en algún momento habitaron el continente, pero no fueron capaces de predominar frente al pensamiento moderno y la futura conformación del Estado-Nación. Existe en el texto escolar “un relato histórico monocultural y unidireccional, que silencia la conflictividad resultante del enfrentamiento de dos lógicas culturales” (Turra-Díaz et al. 2019, p. 9).

El desafío del profesorado de historia es conocer su territorio para rescatar los saberes propios de la localidad en donde se desempeña y la raíz cultural de donde provienen sus estudiantes, ya que esto debería formar la base de su historia personal, y ser considerada al momento de contextualizar los aprendizajes. Respecto al texto de historia, podemos señalar que es uno de los instrumentos más eficaces y trascendentes en el tratamiento de los aprendizajes a abordar en la asignatura de historia, pero, como lo señala Moreno Vera & Martínez Llorca (2020), no trasciende más allá del de transmisor de contenidos discursivos sociales y culturales cerrados, sin dar pie a la libre formación del pensamiento histórico por parte del alumnado.

En el desarrollo de sus clases, el profesorado de historia, quien como profesional recibió en su formación competencias para trabajar fuentes históricas, debería trabajar no solo con las fuentes que propone el texto escolar, si no que incluir otras fuentes que son excluidas por las personas creadoras del texto, logrando con esto que el alumnado critique el texto escolar y lo que este quiere imponer como única versión del pasado.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15580709>



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20125>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/297-2013-07-29-6-07.pdf>
- Colás Bravo, M. P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: Enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 7, 41-50. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/issue/view/288>
- de Moesbach, E. W. (1930). *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*. Imprenta Cervantes.
- de Moesbach, E. W. (2017) *Lonco Pascual Coña. Testimonio de un cacique mapuche*. Santiago, Editorial Pehuén.
- Dosil, J. (2014). La función del sujeto en la formación de docentes en historia. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, (60), 280-303. <https://www.scielo.org.mx/pdf/treh/n60/n60a10.pdf>
- Guevara, T. (1911) *Folklore Araucano. Refranes, cuentos, cantos, procedimientos industriales, costumbres prehispánicas*. Imprenta Cervantes. https://issuu.com/albedu/docs/guevara_tom_s_-_folclore_araucano_1911/141
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). McGraw-Hill.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234-9>
- Landa del Río, L. & Pinto Arratia, V. (2016). *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 8 básico*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.colegiocolonos.cl/upload/textos/historia-geografia-y-ciencias-sociales-8o-basico-b24d516bb65a5a58079f0f3526c87c57.pdf>
- Manquilef, M. (1911). *Comentarios del pueblo araucano. (La faz social)*. Imprenta Cervantes. <https://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0008915.pdf>
- Manquilef, M. (1914) *Comentarios del pueblo araucano. La gimnasia nacional. (Juegos, ejercicios y bailes)*. Imprenta Barcelona.
- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. *FQS. Forum Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Moreno Vera, J. R. & Martínez Llorca, F. J. (2020). La narrativa del colonizador: La América Precolombina, un contenido 'invisible' en los libros de texto españoles. *Izquierdas*, 49, 341-351. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492020000100220>



- Pérez Ruiz, M. L. & Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(10), 31-56. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002
- Pereira Henríquez, F. & González Hernández, G. (2011). Análisis descriptivo de textos escolares de lenguaje y comunicación. *Literatura y lingüística*, (24), 161-182. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112011000200009>
- Quijano, A. (2014) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En L. Sablich (Coord.), *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (Colección Antologías, pp. 777-832). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Rivera Cusicanqui, S., Domingues, J. M., Escobar, A., & Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología. Revista de Estudios Sociales*, (14), 1-23. <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09/7368>
- Santos, B. de S. (2009). Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes. En E. Sader (Ed.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 31-84). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12595/1/olive.pdf>
- Superintendencia de Educación. (2018). *Circular normativa sobre textos y útiles escolares, del 15 de marzo*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2019/02/CIRCULAR-NORMATIVA-SOBRE-TEXTOS-Y-UTILES-ESCOLARES.pdf>
- Turra Díaz, O., Lagos Pando, M., & Valdés Vera, M. (2018). Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano. *Diálogo andino*, (57), 49-60. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049>
- Turra-Díaz, O., Minte Münzenmayer, A., & Lagos Pando, M. (2019) El texto escolar de historia: Categorías excluseras y recepción pedagógica en contexto interétnico mapuche-chileno. *Praxis Educativa*, 23(2), 1-16. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022019000200008&script=sci_arttext
- van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- van-Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Villalón Gálvez, G. & Pagès Blanch, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogo Andino*, (47), 27-36. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200004>

