



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO.  
FACULTAD DE HUMANIDADES.  
INSTITUTO DE HISTORIA Y CS. SOCIALES.

TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE  
PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES  
Y LOS GRADOS ACADÉMICOS DE LICENCIADO EN HISTORIA, LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN.

Pueblos Indígenas y Textos Escolares. Un relato de omisiones,  
olvidos y mitificaciones (2005-2015)

Daniel Ángel Gavilán Campos

Profesor Guía: Carolina Figueroa

Profesor Informante: Patricio Quiroga

VALPARAÍSO, 2016

# Índice

Introducción.....	4
Capítulo I.....	11
Los Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales. Artefactos culturales del Estado.....	11
1.1. La investigación sobre Manuales Escolares.....	11
1.2. ¿Qué investigar? .....	12
1.3. Características de los Manuales Escolares.....	15
1.4. Los Textos Escolares como Medios de Masas.....	16
1.5. Contenidos de los Textos Escolares: Ideología, selectividad y omisión ..	17
1.6. Textos Escolares e Identidad nacional: Reproducción y socialización de códigos culturales.....	21
1.7. El Texto Escolar como objeto de estudio.....	28
Capítulo II.....	30
Pueblos Indígenas. Historias de Omisión, Olvido y Mitificación.....	30
2.a. La Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato. El contexto. ....	31
2.b.- Elementos de una relación compleja: El Estado y los Pueblos Indígenas .....	34
2.1.- El norte peruano y los Aymaras: Consecuencias de la Guerra del Pacífico. ....	38
2.1.a- Los Aymaras y el Estado Peruano .....	38
2.1.b.- El Auge del Salitre y la irrupción de la Guerra del Pacífico .....	41
2.1.c- La Chilenización de las provincias anexadas .....	42
2.1.d.- La Escuela y la chilenización de los Aymaras.....	51
2.2.- La tragedia en el día de Pascua. Rapa Nui, una historia de crisis y adaptación social. ....	56
2.2.a.- Una historia ancestral: Crisis y cambio durante la época del aislamiento. ....	57
2.2.b.- Europa llega un día de Pascua: Muerte y esclavitud en Rapa Nui. .	61
2.2.c.- Y la bandera tricolor llegó a la polinesia: Rapa Nui y el Estado nacional chileno.....	65

2.2.e.- Colonización chilena, abandono, olvido y esclavitud en Rapa Nui: El alzamiento de los isleños .....	68
2.3.- Los Mapuche y el Estado de Chile. Consideraciones Iniciales.....	77
2.3.a.- El Análisis Crítico del Discurso y los Pueblos Indígenas: Elementos para una crítica discursiva .....	78
2.3.1.- El Discurso Independentista Criollo. Representaciones de lo Mapuche .....	80
2.3.1.a- Tiempo Pasado: El Discurso Mítico sobre los Mapuche .....	83
2.3.1.b.- Discurso Futuro. La utopía igualitaria como ficción retórica .....	87
2.3.1.c- La heterogeneidad del discurso del presente .....	90
2.3.2.- Elementos del Análisis Crítico del Discurso aplicado en los discursos nacionalistas criollos.....	93
Capitulo III.....	99
Descripción y Análisis de los Textos Escolares distribuidos entre el año 2005 y el 2015.....	99
3.1.a.- Texto para el Estudiante 2005-2006.....	100
3.1.b.- Texto para el estudiante años 2007-2008 .....	108
3.1.c.- Texto para el Estudiante 2009.....	113
3.1.d.- Texto para el Estudiante 2010.....	119
3.1.e.- Texto Escolar año 2011, 2012 y 2013.....	129
3.1.f.- Texto para el Estudiante año 2014-2015.....	134
3.2.- Panorama General: Los Pueblos Indígenas en los Textos Escolares 2005-2015.....	143
3.2.a.- Los Aymaras .....	143
3.2.b.- Los Rapanui .....	144
3.2.c.- Los Mapuche .....	146
3.3. Los Textos Escolares y los Pueblos Indígenas. Análisis final.....	148
4.- Conclusiones .....	155
Bibliografía .....	157

## Introducción

La presente investigación surge a partir de la intención de reconocer cual es la forma en que son enseñados los contenidos referidos a las poblaciones indígenas dentro del Sistema Educacional chileno. Si bien esta es una temática amplia, que puede ser abordada desde distintos puntos de vista y enfoques, para este caso en especial hemos optado por realizar un análisis de los Textos Escolares oficiales, es decir, aquellos que son distribuidos de forma gratuita por el Estado de Chile a los diversos Liceos y Colegios Particulares Subvencionados<sup>1</sup>.

Y si bien son variadas las investigaciones relacionadas a Pueblos Indígenas y Textos Escolares, pretendemos con esta investigación establecer un parámetro distinto. Al abordar un período que va desde el año 2005 hasta el 2015, tenemos la intención de reconocer hasta qué punto han cambiado los Textos Escolares en relación a los contenidos enseñados y los últimos avances históricos sobre las poblaciones indígenas. Es decir, nuestro objetivo general será analizar el relato oficial presentado a través de los Textos Escolares para visualizar la forma en que se omite, olvida y mitifica la historia de los Pueblos Indígenas ubicados dentro de las fronteras del territorio chileno. Para ello escogeremos tres Pueblos Indígenas, Aymaras, Rapanui y Mapuche, debido a que nuestra finalidad es identificar como, los manuales escolares, *Omiten* el pasado peruano y el proceso de Chilenización

---

<sup>1</sup> Estos establecimientos corresponden, en primer lugar, a aquellos que están a cargo de cada una de las Municipalidades a través de sus respectivas Corporaciones de Educación. Y en segundo lugar, a aquellos que, estando a cargo de un sostenedor de carácter privado, reciben algún tipo de financiamiento a través de subvenciones entregadas por el Estado.

vivido en la zona norte; como *Olvidan* la historia de los Rapanui y las consecuencias derivadas tras la incorporación de la Isla a la soberanía chilena, y; finalmente, como el relato oficial *Mitifica* la historia y algunos de los personajes principales del pueblo Mapuche.

Para realizar este objetivo, es necesario tener en cuenta algunos de los libros que han abordado la relación entre Pueblos Indígenas y Textos Escolares, en primer lugar podemos citar el trabajo de Andrea Riedemann, titulado "*Representaciones cambiantes e historia fragmentada: Los mapuche en los textos escolares de historia de Chile, 1846-2000*" (2012). En este texto podemos encontrar un análisis generalizado de la perspectiva bajo la cual se abordan, en específico, los contenidos referidos a los Mapuche<sup>2</sup> en una extensión amplia de tiempo. La principal idea que esta autora pretende demostrar es como se han creado distintas representaciones o visiones sobre este pueblo, y como estas se han ido modificando en función del cambio en los intereses y necesidades relacionadas con la idea de nación y la identidad nacional. Agregando también que el relato histórico sobre el Pueblo Mapuche es *episódico y fragmentado*, o sea, no es una narración que tenga una consistencia y este siempre presente en función de la Historia de Chile, sino que se encuentra solo en ciertos momentos específicos, generando una negación de su historia en el presente (Riedemann, 2012).

Aunque no deja de ser interesante esta propuesta, existe a lo menos un problema fundamental y tiene relación con la cantidad de textos revisados según cada período. Así por ejemplo, para todo el período que va desde el retorno a la democracia hasta el año 2000, utiliza un solo texto. Creemos que a partir del análisis de un solo manual escolar no es posible comprender un período de tiempo tan amplio, entendiendo a su vez, toda la lógica que existe tras la distribución de los Textos Escolares. En otras palabras, nos estamos refiriendo al proceso de adquisición de Textos Escolares, el que consta de cinco procesos

---

<sup>2</sup> Según dice José Bengoa, utilizaremos el sentido estricto de la palabra Mapuche, sin "s" debido a que "el sufijo "che" significa "gente" (no se dice "gentes" en castellano" (Bengoa, 2000;14)

interrelacionados<sup>3</sup>, en el cual existe un proceso de licitación dentro del que participan variadas editoriales. Además de esto, y como veremos en el primer capítulo, existen por lo menos tres procesos complementarios que se realizan en función de la selección de los contenidos, referidos al currículum nacional, la funcionalidad del manual y la traducción que los autores realizan de los conocimientos científicos. Este último punto es de vital importancia, porque, independientemente que cada uno de los manuales tiene que estar en concordancia con el currículum, la traducción realizada desde los autores puede variar considerablemente entre un año y otro, y sobre todo cuando cambia la editorial que se adjudica la licitación.

Otro de los trabajos relacionados con este punto es el realizado por Daniela Frías, titulado "*La representación del Pueblo mapuche en los textos escolares 1880-1930*" (2010). En este texto podemos encontrar varios aspectos destacables, entre ellos, la relación entre las representaciones sobre el pueblo Mapuche y su impacto en el imaginario colectivo nacional, dentro del cual prevalecen imágenes estereotipadas que siguen la línea marcada por el poema de Alonso de Ercilla, "*La Araucana*". Es así como nos encontramos tanto con representaciones positivas, como también con perspectivas negativas en torno a la imagen de los Mapuche, destacando en primer lugar aquella relacionada con la idea del "*guerrero indómito*", por un lado, y la de "*borrachos, inmorales, supersticiosos y viciosos*", por otro (Frías; 2000: s/p).

El problema fundamental que podemos encontrar en función de este texto, está relacionado con el período de estudio. El cual, al ser tan alejado al nuestro, presenta dificultades al momento de establecer algún tipo de continuidad histórica en relación a su hipótesis.

---

<sup>3</sup> Una descripción más amplia de este proceso la podemos encontrar en el siguiente enlace: [http://www.textoscolares.cl/index2.php?id\\_portal=65&id\\_seccion=3749&id\\_contenido=15679](http://www.textoscolares.cl/index2.php?id_portal=65&id_seccion=3749&id_contenido=15679)

Aunque el texto de Sara Smith, "Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche", también aborda la relación entre textos escolares y poblaciones indígenas. Este se desarrolla a partir de la problemática de la multiculturalidad, un tema importante pero que se aleja de nuestros objetivos de investigación.

En el año 2011 Rodrigo Basualdo publicó una tesis de pregrado titulada "*El indígena un Otro en los textos escolares de historia. Estudio sobre las concepciones y significados en los textos escolares licitados en los gobiernos de la Concertación*". A diferencia de los trabajos anteriores, en este texto podemos encontrar un análisis que abarca a los Pueblos Indígenas en general y no solo sobre el pueblo Mapuche en particular. Teniendo como idea principal que las representaciones sobre los pueblos indígenas son de carácter colonialista o eurocentrista, el autor propone y define una serie de conceptos bajo los cuales se circunscribe el relato sobre estos pueblos, caracterizados principalmente por la "raza, racismo, civilización, barbarie y la problemática de género". El principal defecto que podemos encontrar en esta tesis de pregrado está en relación a la forma en que se analizan los textos escolares y la coherencia entre su hipótesis, el desarrollo la investigación y la forma en que presenta la conclusiones.

Finalmente, podemos citar dos tesis de pregrado las que, junto con presentar un contexto relacionado específicamente con el pueblo Mapuche, ponen a disposición propuestas de cómo se debería abordar la enseñanza de estos contenidos: "*Desmitificando la Historia Mapuche. Contribuciones para la enseñanza de una nueva Historia de Chile*" (2006) y otro que propone de plano un nuevo texto de estudio: "*Una nueva propuesta de texto escolar para el estudio del pueblo mapuche entre 1850-1870. Aproximaciones a su realidad actual*" (2001).

Teniendo en cuenta las principales investigaciones relacionadas con nuestro tema de investigación, podemos identificar que estas concentran su análisis en torno al pueblo Mapuche en específico. Y cómo señaláramos anteriormente, nuestra

intención es establecer un parámetro distinto, esto lo podremos observar a través de variados elementos, por ejemplo, esta investigación no particulariza la relación del Estado chileno con los Pueblos Indígenas a través del estudio de una etnia en particular, sino que al incluir a tres distintas, pretendemos establecer algunos elementos que puedan ser homologados, en cierto grado, a los demás Pueblos Indígenas. Así por ejemplo, los Aymaras en la zona norte representan procesos característicos vividos por otras etnias que también sufrieron procesos de aculturación similares. El caso de los Rapanui, si bien es totalmente distinto en su origen al resto de las poblaciones originarias chilenas, presenta elementos comunes, sobre todo con aquellas etnias ubicadas en la zona austral, especialmente los Tehuelches, debido principalmente a los procesos de privatización de las tierras y de la explotación económica. El caso de los Mapuche, como se contextualizará más adelante, es abordado en esta investigación debido a que son la principal etnia, tanto demográfica como históricamente, dentro del contexto nacional y, a su vez, la que mayor cobertura recibe en diversos aspectos. Entre ellos podemos destacar todos los problemas asociados al “conflicto mapuche”, y su manipulación a través de los medios, como también, aquellos relacionados con la CONADI y el problema de la tierra.

Otro de los elementos con los cuales pretendemos marcar una diferencia en relación a los demás trabajos está condicionado por el análisis mismo de los textos escolares. Debido a que, los trabajos recién enumerados solo toman algunos manuales específicos para describir procesos más amplios o, simplemente su análisis no fue el más adecuado. Ante esto, nuestro período de análisis incluye los textos publicados entre los años 2005 y 2015, esto nos permite no tan solo conocer las visiones propias por cada manual, sino que también, establecer las perspectivas que cada Editorial otorga y realizar una comparación entre las mismas. Junto con dilucidar la forma en que son expuestos los contenidos referidos a los Pueblos Indígenas.

Para poder desarrollar este objetivo específico, la presente investigación está dividida en tres capítulos, el primero de ellos se titula: “*Los Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales. Artefactos culturales del Estado*”. En este apartado sintetizaremos las principales características de los Textos Escolares, abordando problemáticas relacionadas con la Investigación sobre manuales escolares, su funcionalidad como medios de comunicación de masas, los contenidos y los procesos de selectividad y omisión derivados de posiciones ideológicas, la reproducción y socialización de códigos culturales, entre otras, con la intención de establecer ciertos elementos que nos permitan analizar los textos escolares distribuidos en nuestro período de estudio.

En el segundo capítulo, titulado “*Pueblos Indígenas. Historias de Omisión, Olvido y Mitificación*”, desarrollaremos los principales acontecimientos históricos derivados del proceso conocido como “Asimilación Forzosa (1880-1939)<sup>4</sup>”, para el caso de Aymaras y Rapanui. Estableciendo los principales elementos de su historia ancestral, la forma en que comenzó a gestarse la relación específica con el Estado chileno y las consecuencias derivadas de este proceso. Para el caso de los Mapuche, estableceremos un parámetro distinto, debido a que nuestro objetivo está relacionado con visualizar procesos de mitificación es que su análisis estará enfocado en establecer las perspectivas que el relato oficial presenta en cuatro secciones distintas del texto escolar. Específicamente estamos hablando de la representación que de ellos se establece en los capítulos dedicados a los Pueblos Originarios y la Resistencia Indígena (1541-1810), la Conformación del Estado nacional (1810-1830), y el proceso de Ocupación de la Araucanía (1860-1883).

Estableciendo estos parámetros analíticos, relacionados específicamente con los textos escolares en general, y con la historia de los pueblos indígenas en particular. En el tercer capítulo presentaremos un análisis detallado por cada uno de los manuales publicados dentro de nuestro período de estudio. El tercer

---

<sup>4</sup> Esta periodificación es presentada dentro del Informe Final de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato (2008).

capítulo finalizará con una síntesis general de cómo son presentados y representados los pueblos indígenas tomando en cuenta para ello, los elementos vistos en el segundo capítulo.

Como forma de concluir la presente investigación, estableceremos cual es la visión que los Textos Escolares presentan sobre cada uno de los Pueblos Indígenas escogidos a través de los parámetros analíticos expuestos en el primer capítulo, para reconocer hasta qué punto es posible comprobar nuestra hipótesis. La cual consiste, en términos concretos que el Texto Escolar, como artefacto cultural y político manipulado por el Estado, *Omite*, *Olvida* y *Mitifica* la historia de los Pueblos Indígenas. En particular, *Omite* el pasado peruano y la Chilenización de los Aymaras, *Olvida* la historia y las consecuencias derivadas de la incorporación de la Isla de Pascua a la soberanía chilena y *Mitifica* la historia y los héroes de los Mapuche

# Capítulo I

## Los Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales.

### Artefactos culturales del Estado

El presente capítulo tiene por finalidad identificar las principales características de los manuales escolares. Para esto, realizaremos una breve descripción sobre la forma en que son entendidos, según variados autores e investigadores, con respecto a sus definiciones y funciones, entre otros aspectos.

La idea general de este capítulo es reconocer los elementos principales que definen a los manuales escolares, para a partir de estos, realizar el respectivo análisis de aquellos Textos Escolares distribuidos por el Estado de Chile desde el año 2005 al 2015.

#### **1.1. La investigación sobre Manuales Escolares**

El análisis de los libros escolares actualmente está tomando una gran relevancia dentro de las investigaciones relacionadas al sistema educativo en general, y de la escuela y las relaciones que se dan dentro de ésta, en particular. Esta importancia se puede observar desde dos aristas, la primera referida al aumento de investigaciones relacionadas a los textos escolares y, en segundo lugar, a que éstas se desarrollan dentro de instituciones con relaciones continentales e

intercontinentales. Claro ejemplo de esta situación se expresan en los trabajos del Instituto Georg Eckert para la investigación internacional sobre textos escolares (Georg Eckert Institute for International Textbooks Research<sup>5</sup>) ubicado en Alemania pero con un amplio trabajo en el continente europeo; el Centro de investigación MANES<sup>6</sup> (Manuales Escolares), que incorpora investigadores españoles, portugueses y americanos; y en el caso de Francia, está el “Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Los cuales, junto con dedicarse a realizar una investigación multidisciplinar en torno a los textos escolares, han destinado parte del tiempo en recolectar manuales escolares, creando así una amplia base de datos desde donde es posible obtener los materiales necesarios para la investigación.

Chile no queda ajeno a esta realidad, y junto con investigaciones desarrolladas por autores en forma independiente, o asociada a alguno de los centros de investigación nombrados anteriormente. Están aumentando también las instancias oficiales de análisis de Manuales Escolares, ejemplo de esto son los seminarios nacionales e internacionales organizados por el Mineduc.

## **1.2. ¿Qué investigar?**

Por lo tanto, no es de extrañar que las investigaciones actuales sobre textos escolares aborden una gran cantidad de temáticas específicas, como bien lo han resumido Gómez, Cózar y Miralles (2014;18).

“Los vínculos entre el poder, las reformas de los currículos, el uso partidista del pasado por parte de las instituciones, el papel de la historia en la creación de identidades sociales y culturales, y su reproducción en los manuales; los tópicos y estereotipos sobre contenidos históricos, su reproducción en la concepción de la historia por parte del alumnado, la selección y omisión de conocimientos del pasado y sus vínculos con la investigación académica; el tratamiento de las competencias educativas, el

---

<sup>5</sup> <http://www.gei.de/en/the-institute.html>

<sup>6</sup> <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/index.htm>

desarrollo del pensamiento histórico y crítico a través de las actividades de los libros de texto, las imágenes y recursos textuales”<sup>7</sup> (Gómez, Cózar y Miralles, 2014;18).

En cuanto a temáticas de estudio, Alejandra Pellicer sintetiza todos estos aspectos, pero desde una clasificación más precisa, en este sentido establece dos ámbitos de estudio desde los cuales es posible investigar. En primer lugar, clasifica la investigación relacionadas a los “aspectos periféricos”:

“tales como el análisis de su carácter ideológico, la discusión sobre la competencia que genera con los libros de iniciativa privada, su gratuidad (en los casos donde la política de cada país sea distribuirlos gratuitamente), su obligatoriedad, su unicidad, etcétera.” (Pellicer; 2007;280).

Y en segundo lugar, destaca los “aspectos técnicos pedagógicos” del libro de texto:

“tales como las estrategias metodológicas y los conceptos implícitos en su elaboración; el análisis sobre si los contenidos incluidos en el currículo nacional están presentes o no; de qué modo se hace uso de los libros de texto en la escuela; sobre qué concepciones tienen los usuarios (maestros y alumnos) de ellos, etcétera.” (Pellicer; 2007:280).

Al complementar ambas propuestas, podemos obtener una síntesis como la siguiente:

**Aspectos periféricos:**

- a) Los vínculos entre el poder y el carácter ideológico.
- b) El uso partidista del pasado por parte de las instituciones.
- c) El papel de la historia en la creación de identidades sociales y culturales, y su reproducción en los manuales.
- d) Los tópicos y estereotipos sobre contenidos históricos, su reproducción en la concepción de la historia por parte del alumnado.

---

<sup>7</sup> Para una mayor especificidad de esta cita recomendamos leer el artículo titulado “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias.” Publicado por los autores ya citados en *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 11-25 (2014)

- e) La selección y omisión de conocimientos del pasado y sus vínculos con la investigación académica.
- f) La competencia que genera con los libros de iniciativa privada.
- g) Su gratuidad, su obligatoriedad, su unicidad.

**Aspectos técnico pedagógicos:**

- h) El tratamiento de las competencias educativas.
- i) El desarrollo del pensamiento histórico y crítico a través de las actividades de los libros de texto, las imágenes y recursos textuales.
- j) Las estrategias metodológicas y los conceptos implícitos en su elaboración.
- k) Las reformas de los currículos y el análisis sobre si los contenidos incluidos en el currículo nacional están presentes o no.
- l) De qué modo se hace uso de los libros de texto en la escuela.
- m) Sobre qué concepciones tienen los maestros y alumnos de ellos.

Como es posible observar, existe una gran diversidad en cuanto a temáticas de estudio e investigación relacionadas a los textos escolares, destacándose no tanto en torno a la especificidad de cada una, sino que más bien por cuanto la posibilidad que existe de interrelacionar estas temáticas. En relación a nuestro tema de estudio, si bien este trata de la visión sobre los pueblos indígenas chilenos que se traduce en los textos escolares, este tema está relacionado a su vez con los vínculos entre el poder, las reformas de los currículos, el uso partidista de la historia, la creación de identidades sociales, la reproducción de estereotipos y con la selección y omisión de conocimientos.

Todas estas temáticas de investigación, nos permiten a su vez, perfilar cuales son las características específicas de los textos escolares.

### 1.3. Características de los Manuales Escolares

Como es posible observar, son múltiples las variables que pueden ser estudiadas a partir del análisis de los textos escolares. Pero para entenderlas, es necesario a su vez, conocer cuáles son las características más importantes de los libros de texto que nos permiten transformarlo en una riquísima fuente de estudio. En este sentido, Simone Lässig, directora del Georg Eclert Institute y conferencista en el “Seminario Internacional de Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales” desarrollado en Santiago en el año 2008, nos entrega un aporte fundamental para entender las características específicas del conocimiento que encontramos en los textos escolares, las cuales podemos resumir en las siguientes ideas:

- a) Son un tipo específico de “*Medios Masivos*”, que “están directa o indirectamente influenciado, definido y de varias maneras certificado, por el Estado”;
- b) El conocimiento es “*siempre altamente selectivo*”; los currículos y los textos escolares son “*hasta cierto punto un “timbre” oficial que promete “la verdad*”; a su vez, son “*instrumentos de influencia política y control social*” aunque en sociedades democráticas, el conocimiento de los textos escolares va de la mano de una negociación entre varios grupos;
- c) “*transportan no solo información sino también códigos culturales, sociales y políticos*” los cuales están en función, y van cambiando, según las modificaciones en las estructuras sociales y hegemónicas (Lässig, 2009; 12-13).

En relación a las características expuestas por la investigadora, las podemos sintetizar en tres ideas esenciales que son ilustrativas de los textos escolares:

- 1) son un medio de comunicación de masas
- 2) la alta selectividad de los conocimientos entregados
- 3) la reproducción de códigos culturales, sociales y políticos a través de los manuales escolares.

En síntesis, podemos observar cómo, a través de los textos escolares, se identifica la idea de “La Reproducción”, expuesta por Bourdieu, en tanto que, la

función de adoctrinamiento que cumple el sistema educativo se expresaría esencialmente a través de la selección de los contenidos que son entregados desde los textos escolares, como forma de reproducción cultural.

#### **1.4. Los Textos Escolares como Medios de Masas**

Como “Medios Masivos”, la importancia radica fundamentalmente en la cobertura que pueden alcanzar los textos escolares, debido a que, al ser entregados en forma gratuita desde el Estado, estos *“llegan a gran parte de la población y en que en muchos casos son la instancia formadora inicial, y por ello de gran impacto en los educandos”* (Riedemann, 2012; 8). Al estar *“certificado por el Estado”*, su uso deja de ser neutral y, por consiguiente, actúa tanto como artefacto cultural como político<sup>8</sup>, en otras palabras son *“instrumentos de influencia política y control social”* (Lässig, 2009;12).

Pero fue solo a fines del siglo XIX que se dieron las condiciones necesarias para que el libro de texto comenzara a ser un recurso pedagógico utilizado dentro del sistema escolar y para el respaldo de la labor del docente dentro del aula.

“Los estados nacionales y la nueva burguesía crearon un sistema escolar y nuevas materias escolares. A partir de entonces, el libro de texto empezó a ser elaborado en la forma en que hoy día se conoce (producción masiva, contenidos acordes con la edad del niño, sujetos a un programa oficial y con respaldo institucional), surgiendo un nuevo género” (Torres & Moreno, 2008;167).

En Chile la preocupación por el uso y distribución de textos escolares la encontramos con fuerza desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, aunque como bien acota Andrea Riedemann (2012), la producción de textos escolares no

---

<sup>8</sup> Según Apple (1993) los textos escolares no son solamente artefactos o elementos culturales y políticos, también son mercancías económicas: “los principales núcleos editores controlan el mercado de la mayor parte del material, no sólo en los centros capitalistas, sino también en muchos otros países. El dominio cultural es un hecho real para millones de alumnos de todo el mundo, debido, en parte, al control económico de la comunicación y la edición que ejercen los grupos multinacionales y, en parte, a las ideologías y los sistema de control político y cultural de las nuevas elites de los países que fueron antiguas colonias. Todo ellos ha llevado a complicadas relaciones y luchas sobre el conocimiento oficial y el libro de texto entre el “centro” y la “periferia” y también dentro de esta última.”

se realizaba en función de un currículo oficial, dejando a otras instituciones la responsabilidad de elaborarlos:

“Podríamos decir que el Estado, la iglesia y la elite vieron en los textos escolares un elemento civilizador de la población chilena que posibilitó la uniformidad del saber dentro de todos los confines del territorio [...] pues los textos escolares poseyeron los siguientes fines: moralizar, reformar y normar a la población por medio de sus enseñanzas.” (Frías Meneses, 2010;3).

En la actualidad, esta política de distribución masiva de los Textos Escolares sigue siendo una realidad que consume millones de pesos y que se encuentra altamente cuestionada, específicamente las licitaciones que se han realizado en este ítem muestran el gran gasto que efectúa el Estado<sup>9</sup>.

### **1.5. Contenidos de los Textos Escolares: Ideología, selectividad y omisión**

En relación a la segunda característica relacionada con el tema de la selectividad de los conocimientos entregados por los textos escolares, podemos observar que:

“Su elaboración expresa la selección de determinados conocimientos, saberes y representaciones que reproducen la ideología dominante. La selección, instalación y transmisión de conocimientos y saberes son parte de un currículum hegemónico, al decir de Michael Apple, y de una pedagogía instrumental [...] Así, los lenguajes escritos y visuales de los textos escolares representan las fuerzas y producciones de los poderes hegemónicos de una sociedad, es decir, la legitimación de una ideología dominante.” (Espinoza, 2012;70)

Dentro de las explicaciones a esta selección de determinados conocimientos, podemos encontrar una serie de variables interrelacionadas entre sí, ya esbozadas en la cita anterior, pero que es necesario especificar. En primer lugar y

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, los establecimientos educacionales pertenecientes al sector municipal y los de tipo particular-subvencionado reciben de forma gratuita los textos escolares, previa licitación realizada desde el Estado. Para este año 2015, se compraron 17.358.900 ejemplares, con un costo total de \$24.078.205.935. Fuente: González, F., & Reyes, C. (23 de Febrero de 2015). Los negocios también vuelven a clases en marzo. *La Tercera*, págs. 2-4.

siguiendo a Luis Alberto Romero existen al menos tres procesos diferentes que confluyen en los textos escolares:

“El currículo, que el texto desarrolla; la disciplina científica, cuyos resultados el autor del texto traduce, y la producción editorial, que define cuestiones tales como la selección de autores o la presentación gráfica, de múltiples implicaciones didácticas” (Romero, 2009; 58).

En función del problema fundamental que estamos presentando, los conceptos importantes entregados por el autor están relacionados con el currículo y la traducción que él o los autores de los textos escolares realizan de la disciplina científica.

En segundo lugar tenemos lo que Ajagán & Turra (2009: 89) definen en relación a la función del texto escolar, estos autores, sintetizan claramente una doble funcionalidad que es posible apreciar en este tipo de textos, por una parte existe una función “*manifiesta*”, caracterizada por: “*reproducir datos de la realidad lo más fielmente posible, reproducir fundamentalmente conocimientos ya creados en el contexto de la investigación, de la ciencia, seleccionándolos, filtrándolos.*”<sup>10</sup>. Los autores explican que, junto con este contexto de investigación, existen otros dos más, el segundo es el relacionado con la “*producción didáctica*” en el cual se simplifican, filtrando los conocimientos científicos y, finalmente, el contexto de la “*descodificación*” o “*recepción*” que se realiza en el aula. Por otra parte, la segunda función otorgada a los textos recibe el nombre de “*selectiva*”, caracterizada por el énfasis que se les otorga a ciertos conocimientos culturales, en desmedro de otros, para presentarlos como “*los oficiales, verdaderos y legítimos; no pocas veces se trata de los productos culturales de los sectores socialmente dominantes*” (Ajagán & Turra, 2009; 87).

---

<sup>10</sup> La cita continúa de la siguiente manera: “Una característica del texto escolar es que tiende a simplificar, filtrar contenidos, por ejemplo: no es lo mismo la química que se enseña en secundaria que aquella que se crea y se estudia en un instituto de investigación; tendrán distintos niveles de abstracción, de profundidad, de rigor. Ese contexto de la producción científica o de la ciencia; el libro escolar operará como un contexto de nivel intermedio, como una suerte de filtro que simplificará esos conocimientos creados en el contexto de la ciencia; existirá, por fin, un tercer contexto que será el de la descodificación (o recepción) en la sala de clases.” (Ajagán & Turra, 2009: 89).

En síntesis, podemos observar que esta selectividad que se evidencia en los textos escolares responde a una serie de variables relacionadas entre sí. En primer lugar, la selección y omisión de contenidos responde a la especificidad del currículo nacional, siendo éste quien estructura las bases bajo las cuales se elaboran los textos escolares y, por lo tanto, los contenidos a presentar. En segundo lugar, el otro factor influyente dentro de estos procesos está relacionado a la funcionalidad que se les otorga a los manuales, tanto la función selectiva como la manifiesta, pueden presentarse en un mismo texto escolar, o en un mismo contenido en específico. En tercer lugar, nos encontramos con dos conceptos, que si bien tienen distintos nombres, hacen referencia a un mismo proceso, la “*traducción de la disciplina científica*” (Romero, 2009) y la “*producción didáctica*” (Ajagán y Turra, 2009). Es decir, la forma en que son procesados los conocimientos científicos para que puedan ser enseñados en la sala de clases.

En cuanto a la relación entre el texto escolar y el currículo, podemos observar que el currículo nacional es el que impone las bases de selectividad de los conocimientos reproducidos en los textos escolares. Entendiendo a su vez, que el currículo responde a lo que Rafael Valls (2001) denominó como “*historia regulada*”, es decir, aquellos aspectos preestablecidos desde la “*Administración*”, que en este caso correspondería a lo que Lässig establecía como una de las características del texto escolar, es decir, la “*certificación y participación directa o indirecta del Estado*” (2009: 12). Esta relación entre el currículo, la escuela, el texto escolar y la selectividad del conocimiento queda claro con las palabras de Jaume Martínez Bonafé:

“El saber escolar se presenta preelaborado según el código curricular hegemónico de la fragmentación disciplinar. En ese modelo de catequesis es necesario un recurso que compendie el resumen de lo importante, a menudo en forma de preguntas y respuestas. El libro de texto es el catecismo de la pedagogía escolástica y, en efecto, resulta una coherente concreción de la teoría de la cultura y del conocimiento escolar que define el proyecto escolástico” (Martínez, 2007; 430).

Por otro lado, si hablamos del control o certificación que otorga el Estado, tanto para el currículo como para los textos escolares, es necesario destacar el aporte realizado por Michael Apple (1987), quien se ha encargado de develar fundamentalmente, las distintas relaciones entre el sistema educativo, el poder y las ideologías dominantes que dan sustento al Estado. En este sentido, y tomando las palabras del mismo autor, indicamos que:

“[...] los libro de texto no son simplemente “sistemas de transmisión” de “datos”. Son, a un mismo tiempo, el resultado de actividades, conflictos y compromisos, económicos y culturales. Están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con intereses reales. Se publican en función de las limitaciones políticas y económicas de los mercados, los recursos y el poder [...] Lo que se considera conocimiento legítimo es, por el contrario, el resultado de complejas relaciones de poder y de luchas entre clases, razas, sexos y grupos religiosos identificables. Por tanto, educación y poder son elementos de un binomio indisoluble.” (Apple, 1993: 110).

Es por esto que, el texto escolar se posiciona en el centro de este “*binomio indisoluble*” entre Educación y Poder, debido a que la selectividad de los contenidos reproducidos por los manuales están en concordancia con las tensiones presentes entre lo que esperan las Instituciones del Poder de la Educación y los Sistemas Educativos.

Llegado a este punto, y para comprender la legitimidad del conocimiento seleccionado y omitido y, a la vez, reproducido por los manuales escolares, es necesario retomar uno de los puntos ya descritos anteriormente en cuanto a las características de los textos escolares como Medios Masivos, esencialmente todo aquello relacionado a su carácter de artefacto político y cultural. En este sentido Mario Carretero señaló que:

"Su poder para cartografiar lo real en sentido amplio, discriminándolo de la fantasía y recordando aquello que se dará por cognoscible, por lógico y legible, coloca al libro por encima de la autoridad de la palabra del maestro. Lo convierte en la voz del sentido de realidad y del saber hegemónico, en el portador de un sentido común *aggiornato* por las sucesivas

administraciones y la eficacia de la palabra escrita, con el plus de prestigio simbólico que posee como artefacto cultural ("lo dicen los libros" es una frase que indica la legitimidad del objeto independientemente del contenido, y que expresa un respeto- ¿fetichista?- construido desde la escuela)." (Carretero, 2007; 79).

En otras palabras, independientemente de la selección o discriminación que se realizan con ciertos contenidos en los textos escolares, estos se alzan como los portadores de la verdad oficializada desde el Estado y que está escrita y descrita en función de sus intereses y poder hegemónico. Esto se establece a partir de la construcción misma del currículo nacional y por la funcionalidad del texto escolar en específico.

En relación a la traducción científica o producción didáctica de los textos escolares, estos también influyen en cuanto a la selección de los contenidos a reproducir en los Manuales Escolares:

"Vale señalar que la transposición didáctica contiene un matiz singular en el caso de los contenidos históricos: la enseñanza de la historia suele guardar una íntima adhesión emotiva a los símbolos y los relatos de la identidad nacional en detrimento del pensamiento crítico. Finalmente la transposición se convierte en re-posición" (Carretero, 2007: 38).

Este punto en específico lo trataremos con mayor profundidad en el siguiente apartado.

### **1.6. Textos Escolares e Identidad nacional: Reproducción y socialización de códigos culturales.**

Sin tener la intención de adentrarnos en profundidad en torno al concepto de identidad nacional, es necesario establecer ciertos aspectos importantes derivados de la relación existente entre nación e identidad. En primer lugar, y siguiendo tanto a Hobsbawn como a Gellner, hay que tener en cuenta que el concepto de nación es una "novedad" que podemos circunscribir dentro de un contexto histórico específico, en este caso, dentro de la modernidad (Hobsbawn, 2004) y, a su vez,

entendiendo que tanto “las naciones, al igual que los estados, son una contingencia, no una necesidad universal” (Gellner, 2001;19), se comprende que la nación, al ser una construcción cultural, no es un ente inmutable e invariable, al contrario, es una “contingencia” que está sujeta a un constante cambio y revisión. En este sentido, si la identidad nacional es un derivado o expresión de la nación, y la nación es a su vez una construcción cultural, también lo es la identidad y sus definiciones.

“La identidad no es sólo una especie de herencia inmutable recibida desde un pasado remoto, sino que es también un proyecto a futuro. Además, por su naturaleza misma, una identidad nacional no sólo va cambiando y construyéndose, sino que va creando versiones plurales sobre su propia realidad.” (Larraín, 2001; 10)

Otro de los aspectos que es necesario destacar en torno al concepto de nación está relacionado con la forma bajo la cual los grupos humanos pasan a formar parte de la nacionalidad y, por lo tanto, parte del estado-nación. En este caso, podemos observar que existen a lo menos dos formas clásicas que pueden describir este proceso, ya sea por asimilación o limpieza étnica (Rossineri, 1999; s/p). Siguiendo esta línea, los estados nacionales necesitaron fortalecerse, tanto para asimilar culturalmente a través de la escuela -y otras instituciones-, como también para “limpiar étnicamente”, es decir, a través de la violencia y el exterminio usando la fuerza legítimamente organizada.

Es en función de este primer punto, la asimilación cultural, que podemos circunscribir la tercera característica que destacamos a partir de los postulados de Lässig, en relación a que los textos escolares “*transportan no solo información sino también códigos culturales, sociales y políticos*” (2009; 13). Esto tiene una amplia relación con el componente socializador que se le imprime, no tan solo al texto escolar en particular, sino que más bien al sistema educativo en su conjunto, y esto se da por el rol que cumple la escuela dentro del funcionamiento estatal, según Althusser (2008), uno de los principales aparatos ideológicos de Estado en

la sociedades capitalistas. En este sentido, y siguiendo a Mario Carretero, la escuela:

“tiene una particularidad: es una institución oficial –no autónoma respecto del Estado-, cuya función es formar ideológica y cognitivamente –en ese orden de prioridades- a alumnos de muy poca edad, altamente versátiles, si tenemos en cuenta que no han desarrollado aún las habilidades cognitivas para percibir la aculturación de formato histórico-académico que se les imparte” (Carretero, 2007;38)

En palabras más claras, lo que señala el autor es que, es en la escuela en donde se dan los procesos de aculturación en formato histórico-académico, es decir, se enmascara la Historia a través de la academia y su legitimidad, por lo tanto, la “cultura” que se les traspa a los estudiantes no es tal. En esta misma línea y precisando los dichos de Carretero, los conceptos que explican de forma más clara estos procesos de aculturación serían el ocultamiento y manipulación ideologizada y partidista de la historia y de su enseñanza (Carretero, 2007).

La formación ideológica que impone el Estado a través de la Escuela cumple con varios objetivos, los cuales, siguiendo al mismo autor se pueden definir como “fines ilustrados”<sup>11</sup> y “fines románticos”<sup>12</sup>. Este último es uno de los más relevantes y es el concepto bajo el cual podemos contextualizar esta tercera característica de los textos escolares, pues está destinado a crear ese sentimiento de amor a la patria que une a los distintos ciudadanos bajo el Imaginario de una Identidad nacional común y compartida dentro de unas fronteras geográficas establecidas. Son estos códigos culturales, sociales y políticos los que, regulados y certificados desde el Estado, se crean -o manipulan, según sea el caso- para reproducir la idea de nación y, por lo tanto, la identidad nacional. En síntesis, podríamos establecer que es el Estado el que crea y recrea a la nación a través de la Escuela, y la enseñanza de la historia es su cara más visible:

---

<sup>11</sup> Los fines ilustrados están ligados a la “*formación del conocimiento social y la construcción del espíritu crítico [...] se pretendía que el alumno comprendiera racionalmente los procesos históricos sometidos a un recurso de objetivación progresiva*” (Carretero, 2007;20).

<sup>12</sup> En cambio los fines románticos surgen “*a fines del siglo XIX con fines identitarios, ligados al espíritu romántico y vinculados con la construcción de las naciones*” (Carretero, 2007;20).

“Las identidades nacionales también desempeñan funciones internas, más íntimas, que atañen a los individuos de las comunidades. Entre éstas, la más evidente es la socialización de sus miembros para que lleguen a ser ciudadanos y ‘naturales’ de la nación. Esta función es desempeñada por los sistemas públicos de educación normalizada y obligatoria, por medio de los cuales las autoridades estatales esperan inculcar en sus miembros la adhesión a la nación y una cultura moderna singular”. (Smith (1991), citado en Carretero; 2007: 44)

O como bien señala Jelin y Lorenz (2004),

“el espacio escolar es clave para la transmisión de conocimientos específicos, pero también se espera que lo sea para la transmisión de valores y reglas sociales. Por añaduría, también se lo ve como clave para la construcción de identidades colectivas, especialmente aquellas concentradas en torno a la idea de Nación”.

Por lo tanto la Escuela, y específicamente hablando, la enseñanza de la historia (con sus respectivos materiales de apoyo, como por ejemplo, el texto escolar), juegan un rol preponderante para la reproducción del Estado, de su ideología y su Identidad nacional. Como bien señaló Carretero, “la historiografía y la escuela se revelaron cruciales en la configuración de la identidad común, en torno a la cual se fusionaron por completo los conceptos de Estado y de nación” (Carretero, 2007: 41).

Pero para que la Escuela cumpla con su finalidad romántica, es necesaria la existencia de un relato sobre la nación, en el cual se sinteticen las características distintivas de ésta, por lo tanto lo primero que se constituye es un Imaginario en torno a la idea de nación. En este sentido, la definición entregada por Miguel Rojas Mix expresa lo que se debe entender por imaginario:

“El imaginario nacional no es lo mismo que la iconografía nacional. Aunque hace uso de ella, el imaginario nacional es mucho más vasto. Se desarrolla en el marco de un relato autorizado de la historia, un relato que adquiere un estatus casi teológico y se blindo frente a cualquier interferencia. Se unen en él lo simbólico, lo típico y lo convencional. Está compuesto de héroes

fundadores, ideas, valores y alegorías patrias que tienen efecto vinculante para la vida política y social, ya que son cohesionadoras del cuerpo social. Toda comunidad, nación, patria o tribu necesita sólidas imágenes mentales para creer en sí misma” (Rojas Mix, 2006: 1156-1157).

En relación a lo anterior, la Historia como asignatura escolar y la enseñanza de esta, toman una gran importancia desde mediados del siglo XIX, debido a que fue necesaria la creación del Estado nacional y de un sistema educacional acorde a los preceptos ideológicos de este, para que fuese la Escuela la institución encargada de otorgar la legitimidad necesaria para reproducir sus códigos sociales, políticos y culturales, es decir, su imaginario. Transformando así a la enseñanza de la historia como prioridad gubernamental. En este sentido, Carretero en concordancia con Althusser, señaló que:

“Si las naciones son, en cierto sentido, ficciones historiográficas, la escolarización y la enseñanza de la historia adquieren un carácter estratégico y estructural tal que lleva a las teorías más críticas de siglo XX a considerarlas aparatos de reproducción ideológica del Estado” (Carretero, 2007: 42).

Claramente, el texto escolar no queda ajeno a esta problemática, y ésta es una de las razones por la cual, su estudio se presenta como un paso importante para comprender los valores sociales en constante pugna presentes en ellos, tanto en la producción didáctica o traducción científica, como por sobre todo en las bases curriculares impuestas y certificadas oficialmente a través del Estado.

“El libro o texto escolar – con sus lecturas, y con la selección de lecturas y de contenidos temáticos – transmite y propone valores, valoraciones de la cultura propia y de otras culturas. Un texto escolar no es un texto neutro en cuanto a valores, no está libre de ideologías o visiones de mundo, aun cuando no pocas veces se intenta o se aspira a crear textos que sean neutros. Por el contrario, el análisis de contenido del texto escolar demuestra que éste participa activamente en la creación de identidades sociales.” (Ajagán & Turra, 2009: 93)

En función de la creación de identidades sociales, los distintos países de Latinoamérica, con sus diferentes sistemas de educación y, por lo tanto, con sus respectivos textos escolares, no están para nada ajenos a esta realidad. Como bien señalan Luis Alberto Romero (2009) y Juan Fonseca (2009), para el caso argentino y el peruano respectivamente. El factor esencial que permite entender esta función creadora de identidades o sentido común, tiene amplia relación con la ideología dominante y la consecuente proliferación de los nacionalismos como forma de particularizar la historia de cada país. Por lo tanto, lo que puede ser observado es un uso partidista e ideologizado de la enseñanza de la historia. *“Este uso ideológico de la historia se nota en la manera en que se han abordado muchos procesos de la historia común latinoamericana”* (Fonseca, 2009: 336).

Aterrizando esta problemática para el caso chileno, Daniela Frías Meneses es clara en señalar que:

“[...] desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, los textos escolares se hicieron masivos en la nación chilena y, con ello, los contenidos de los textos se comenzaron a transformar en una “doctrina” para la sociedad. Sus representaciones elaboradas desde la óptica de la *elite*, fueron las que normaron y ayudaron a concretar el imaginario colectivo de la sociedad. Bajo este escenario, la propagación de la enseñanza de la Historia de Chile fue pieza crucial para generar las lealtades hacia el emergente Estado.” (Frías Meneses, 2010: 1)

Aunque si bien durante este período la influencia del currículo no es determinante como para explicar la selectividad de los contenidos, lo que sí permite comprender la funcionalidad del texto escolar tiene relación con la importancia que la misma elite le otorgaba al sistema educativo en general, como forma de civilizar y moralizar a los nuevos ciudadanos.

Con lo descrito hasta el momento, tanto la diversidad de temas de investigación posibles relacionadas a los textos escolares, sus características específicas, los procesos que influyen dentro de éstos, la funcionalidad y la selectividad de los

contenidos, y como éstas se relacionan con el currículo y la creación y transmisión de valores sociales. Es necesario comenzar a aproximarse a lo que podría ser una definición de texto escolar. En este sentido, Simone Lässig propone lo siguiente:

“En casi todos los Estados ocupan un rol central en la construcción de identidades y en la transición de concepciones históricas oficiales. Alrededor de todo el mundo, transportan las esferas simbólicas de significado y valores que podrían ayudar a crear cohesión y producir legitimidad política dentro de sus sociedades. No solo transmiten hechos o información sino también auto-imágenes específicas, imágenes de lo “otro” e imágenes del “enemigo”. De esta manera, los textos de historia sirven como instrumentos de la política de memoria del Estado y como recursos clave en proyectos de identidad y construcción de nación a través de la producción de conocimientos” (Lässig, 2009: 13).

Con respecto a lo anterior, lo importante sería destacar que el texto escolar funciona como “*instrumento de la política de memoria del Estado*” (Lässig, 2009: 13), es decir, nos permite visualizar la forma en que el Estado, el poder y la ideología dominante, perciben a la sociedad en un determinado periodo de tiempo. En relación a esto, Juan Pablo Espinoza es más enfático en señalar la manipulación ideológica presente en los textos escolares:

“El texto escolar o pedagógico oficialmente tiene como función la transmisión de saberes y conocimientos, según los planes y programas educacionales. Es un instrumento que apoya las prácticas de los docentes y participa de procesos de socialización, ya que son transmisores de creencias, valores, dimensiones morales y éticas, ideologías, representaciones sociales y culturales de la infancia, mujeres, hombres, instituciones, entre otros. (Espinoza, 2012: 70).

Siguiendo esta misma línea, pero relacionándola al problema de la enseñanza de la historia y, por lo tanto, la versión oficial de ésta que se genera desde el Estado, Mario Carretero sostiene que:

"Negar, perseguir, matar, destruir las pruebas físicas y simbólicas, desintegrar radicalmente. Eso mismo han hecho las distintas versiones de las historias escolares de cada Estado-nación -aunque la violencia se

amortigüe bajo las suaves, plastificadas y alegremente ilustradas portadas de los libros escolares" (Carretero, 2007; 22).

### 1.7. El Texto Escolar como objeto de estudio

Como hemos indicado la enseñanza de la historia en la escuela es el principal promotor de estas ideas creadas por el Estado, y el texto escolar oficial, a su vez, aparece como una de las herramientas culturales ideales creadas para el cumplimiento de dichos objetivos. En este sentido, y siguiendo a Torres & Moreno el texto escolar se puede definir como:

"Así entonces, el texto escolar es un recurso didáctico, que puede ser de sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como recurso pedagógico en el proceso de enseñanza aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio, elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento." (Torres & Moreno, 2008; 64-65).

Es decir, el texto escolar al ser un "*recurso didáctico*" elaborado por las "*autoridades educativas*", es también un "*artefacto cultural y político*" (Carretero, 2007: 76), al ser "*utilizado como recurso pedagógico*" se constituye como un "*instrumento pedagógico privilegiado para la formación de sujetos y, con él, la posibilidad de promover imaginarios colectivos en el paso por la escuela*" (Jaramillo, 2012: 167), y al entregar información supervisada y reglamentada, el texto escolar "*parcela el saber de acuerdo con programas de estudio, que, a su vez no son neutrales, sino que responden a políticas educativas en permanente pugna*" (Carretero, 2007: 80).

En palabras más simples, el texto escolar es el artefacto cultural y político manipulado por el Estado para entregar una idea de imaginario y una noción de

identidad, vale decir, transmite los valores y códigos culturales, sociales y políticos creados desde el poder y la ideología dominante. Supeditado al currículo nacional, transmite estos valores seleccionando los contenidos que más encajen dentro del modelo preestablecido y su importancia radica en la amplia cobertura que alcanza al ser un medio de masas, distribuido de forma gratuita en las escuelas y colegios del país.

## **Capítulo II**

### **Pueblos Indígenas. Historias de Omisión, Olvido y Mitificación**

El presente capítulo no pretende ser un relato acabado y completo sobre la historia de los pueblos Aymaras, Rapanui y Mapuche, sino que más bien, es el punto de partida y de referencia para el posterior análisis sobre la visión y los contenidos que son seleccionados a la hora de enseñar la materia específica en torno a los pueblos indígenas en los Textos Escolares entre los años 2005 y 2015, en segundo año de Educación Media. Por lo tanto, las referencias a la historia de estas etnias indígenas se realizan en forma general, pero especificando aquellos rasgos y acontecimientos que, desde nuestro punto de vista y para la presente investigación, son esenciales para establecer los mecanismos bajo los cuales, se omite, olvida y mitifica la historia de estos tres pueblos a través del relato oficial presentado en los Manuales Escolares distribuidos por el Estado. Sin embargo, esto no quiere decir que en el posterior análisis de los Textos Escolares no incluyamos otras variables.

El texto que utilizaremos como referencia para la construcción de este capítulo es el Informe Final elaborado por la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato

(2008)<sup>13</sup>. Si bien este capítulo no fue creado exclusivamente en torno a las conclusiones de esta comisión, sí consideramos importante partir desde esta iniciativa pero de forma crítica, debido a que presenta una serie de aspectos relevantes para la presente investigación y, además, para su elaboración se contó con la participación de importantes investigadores y especialistas en esta área<sup>14</sup>. Específicamente el apartado que trata sobre el pueblo Aymara y el pueblo Rapanui se construyeron a partir de este Informe, el apartado sobre los Mapuche tendrá una metodología distinta, la cual será debidamente explicada cuando sea el momento de abarcar a esta etnia.

## **2.a. La Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato. El contexto.**

Es interesante consignar, antes de adentrarnos en la materia en específico, algunos elementos que consideramos relevantes en cuanto trata del uso y motivaciones que, desde el gobierno de turno, se otorgó a esta Comisión. En primer lugar, el texto parte con palabras de la Presidenta de la República del período 2006-2010, Michelle Bachelet Jeria, quien reconoce que las intenciones de este Informe están relacionadas con dar conocer la “visión de los pueblos indígenas” y elaborar “recomendaciones para construir una política de Estado que permitiera avanzar hacia el reencuentro de la sociedad chilena en su totalidad” (CVHNT, 2008; 15).

Al respecto podemos identificar una serie de elementos relevantes. Al señalar que es necesario conocer la “*visión de nuestros pueblos indígenas*”, independientemente del concepto “*nuestros*”, indirectamente está indicando que antes de este Informe esa *visión* no existía o, simplemente no se tomó en cuenta, y por lo tanto, “*nuestros pueblos indígenas*” no eran parte de “*nuestra historia nacional*” (o no lo eran hasta ese momento). Aunque lo más paradójico viene de la

---

<sup>13</sup> En adelante la designaremos con las siglas: CVHNT.

<sup>14</sup> Entre los variados participantes, podemos nombrar a José Bengoa, Francisco Huenchumilla, Aucán Huilcamán, Rolf Foerster, Jorge Hidalgo, Leonardo León, Lautaro Núñez, Jorge Pinto, entre otros.

mano del concepto de “*recomendaciones*” las que, como tales, pueden o no ser tomadas en cuenta. Otorgando un amplio grado de ambigüedad al Informe Final

“La Comisión sometió a deliberación y a debate estos documentos, y sobre la base de los mismos, se formó convicción en torno a una serie de propuestas sobre las cuales sustenta las recomendaciones, que constituyen sugerencias para un Nuevo Trato entre el Estado de Chile y los Pueblos Indígenas del país.” (CVHNT, 2008: 29).

Con lo dicho hasta este momento, no queda más que cubrir con un manto de dudas todo aquello que, a partir de este Informe, se tome como sugerencia para la elaboración de propuestas que serán recomendaciones para que exista un Nuevo Trato. Finalmente quedará en manos de la historia saber si alguna de estas propuestas ayudó a generar los cambios esperados.

Para finalizar esta primera parte introductoria, no tomaremos en cuenta que al parecer, el carácter multiétnico y multicultural de nuestra sociedad se estableció solo a partir este Informe, ni hablar de cambios y reconocimientos constitucionales. Pero si existe un punto importante mencionado por la Presidenta Bachelet en cuanto a que, y según ella, este Informe será difundido en todos los establecimientos educacionales del país. Esto nos demuestra dos aspectos importantes, el primero es que, efectivamente el sistema escolar es uno de los elementos más eficaces para la difusión del pensamiento emanado desde el Estado, pero a su vez, como este Informe solo presenta sugerencias, propuestas y recomendaciones, el mecanismo esencial para la difusión y propagación de la visión oficial del Estado, el texto escolar, no presenta ningún tipo de cambio y/o modificación a raíz de las conclusiones expuestas en este Informe. Este será uno de los elementos que en el tercer capítulo abordaremos para nuestro análisis y conclusiones.

Otro de los motivos por los cuales decidimos iniciar este capítulo, abordando el Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, es que las temáticas que se tratan en éste, están directamente relacionadas con varios de los puntos a

investigar en este trabajo, esencialmente en este segundo capítulo. Las materias tratadas en este informe van desde la: “Relación histórica entre el Estado y los Pueblos Indígenas; tierras y territorios mapuches; historia y situación de los pueblos indígena del Norte de Chile (Aymara, Atacameño, Quechua y Colla); historia, situación actual y perspectivas para el desarrollo del Pueblo Rapa Nui; sugerencias para una nueva política de Estado” (CVHNT, 2008: 22).

Con el objetivo de lograr comprobar nuestra hipótesis de trabajo, solo seleccionaremos a tres pueblos, Los Aymaras, el Pueblo Rapa Nui y los Mapuche. Las razones que nos motivaron para esta selección están en función a que cada uno de ellos representa un proceso distinto y característico dentro de sus especificidades, pero a la vez, enmarcado dentro de una visión global que enmarcó la relación entre el Estado y los Pueblos Indígenas desde el momento de su ‘Asimilación Forzosa’ hasta el día de hoy.

“Los pueblos indígenas sienten su cultura amenazada y se ven a sí mismos como víctimas de un proceso histórico en el que fueron condenados -a veces con violencia- a la invisibilidad y a la exclusión. Ellos sienten que hoy en día tienen derecho a hacer pública, y a que se les sea reconocida, la identidad que fue ahogada durante el proceso de constitución del Estado nacional. Hoy día reivindican esa identidad y los lugares con los que ella está atada, no con el afán de desconocer los íntimos vínculos que poseen con la Nación chilena, sino con el propósito de integrarse plenamente a ella desde lo que ellos son, desde lo que han llegado a ser. La Comisión valora profundamente ese propósito de integración y comprende que debe él debe ser alcanzado no desde la supresión de la identidad de esos pueblos, sino mediante su pleno reconocimiento.” (CVHNT, 2008; 26).

No deja de ser interesante destacar que el reconocimiento de la identidad propia de los pueblos indígenas siempre estará condicionado a los límites impuestos desde el Estado y dentro del contexto de la identidad nacional chilena. En otras palabras, lo que plantea este informe, aunque sea de manera indirecta, no es más que una forma de asimilación de las reivindicaciones étnicas al marco legal establecido dentro de los parámetros estatales y de la nacionalidad chilena. Por lo

tanto, excluye y deslegitima cualquier otra forma de reconocimiento que no siga esta fórmula. Por ejemplo, las demandas de autonomía territorial de ciertas organizaciones mapuches.

Para terminar con esta parte, es necesario tomar en cuenta un aspecto importante destacado en este Informe y que tiene relación con un tema ya abordado en el capítulo anterior, estamos hablando del concepto de “Historia Oficial”. Según palabras de la Comisión:

“la comisión, tiene por objeto contribuir al debate sobre la Historia Indígena de Chile y no pretende en ningún momento, transformarse en la única verdad o en la nueva versión de una “historia oficial” (CVHNT, 2008: 38).

Estos dichos, y a la luz de lo descrito en el capítulo anterior, claramente pueden expresar un hecho cierto y comprobable. Si este Informe quisiese erigirse como una verdad oficial y parte de la Historia Oficial del Estado, sus conclusiones se verían expresadas dentro del Sistema Escolar, las bases curriculares y, desde luego, en los Textos Escolares.

## **2.b.- Elementos de una relación compleja: El Estado y los Pueblos Indígenas**

En forma general, la relación que ha establecido el Estado nacional con sus Pueblos Indígenas ha sido compleja desde sus inicios, si bien tomaremos el caso de tres Pueblos Originarios, creemos que los elementos que aquí identificaremos fácilmente pueden ser homologados para el resto de aquellos que dejamos fuera. El primer pueblo que analizaremos es el Aymara, pueblo de larga data en la actual zona norte, anexo al Estado chileno a consecuencia de la Guerra del Pacífico, y desde ese momento, pueblo trifronterizo, es decir, una nación entre tres fronteras distintas. En segundo lugar, los Rapa Nui, que si bien tienen un origen étnico distinto al de los otros pueblos ubicados dentro de las fronteras nacionales, estos han vivido y sufrido una histórica relación con el Estado nacional marcada por la omisión y el olvido de los procesos vividos y los hechos sufridos a lo largo de su

desarrollo. Y en tercer lugar, los Mapuche, quizás el pueblo más característico y recordado dentro del relato oficial y no sólo aquel representado en los Textos Escolares. Su historia es parte de la Historia de Chile, sus héroes son usurpados por la nación chilena y su reconocimiento como pueblo es a través de la mitificación de su pasado aunque se les niegue en el presente.

De cada uno de estos pueblos hablaremos de su historia y de su relación con el Estado, no con la finalidad de reivindicarla, debido a que claramente ya existen textos que lo hacen y de mucho mejor forma de lo que podríamos hacerlo dentro de esta investigación. La idea general es señalar los elementos principales de cada una de estas historias para así poder mostrar y demostrar que es más lo que se omite, olvida y mitifica de ellos que lo que realmente se cuenta como verídico dentro del relato oficial difundido por los Textos Escolares. Este relato a su vez, continúa con algunos de los elementos propios del siglo XIX que caracterizaron la relación entre el Estado y los Pueblos Indígenas, por ejemplo, la dicotomía entre la civilización y la barbarie.

Retomando nuestra línea principal y siguiendo algunos de los planteamientos emanados por la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato (2008) la histórica relación entre el Estado nacional y los Pueblos Indígenas fue dividida en dos periodos diferenciados, el primero de ellos se denominó como “Asimilación Forzada” y el segundo como “Integración Frustrada” (CVHNT, 2008: 38). En función de los objetivos planteados en esta investigación, solo abordaremos el primer período, el trata sobre las formas bajo las cuales comenzó la relación entre el Estado nacional y los pueblos indígenas anteriormente mencionados.

Otro de los elementos que consideramos importante destacar antes de hablar de cada uno de los pueblos, es que dentro de este mismo Informe, se reconocen una serie de aspectos relevantes para la discusión actual de las reivindicaciones de los grupos indígenas, como también para el debate académico e intelectual. La Comisión reconoce que tras el proceso de expansión territorial vivido a fines del

siglo XIX, no solo cambiaron las fronteras nacionales, sino que esto afectó de manera determinante a las Comunidades Indígenas reconociendo que en los territorios incorporados a la nación no se ejercía soberanía o no se ejercitaba de manera efectiva; que no existieron políticas de protección hacia los indígenas y estos, a su vez, era considerados como obstáculos para la incorporación económica; que para hacer efectiva esta soberanía, se dejó en manos de privados las tareas de explotación de recursos nacionales y civilización de los indígenas; identifica lo perjudicial de este tipo de políticas sobre todo para las comunidades de la zona austral y para los Rapa Nui (CVHNT, 2008; 36-37)

El periodo de la “Asimilación forzada” (CVHNT, 2008) comienza cronológicamente en 1880 y termina en 1930 y se *“caracteriza por la aplicación de políticas del Estado hacia los Pueblos Indígenas, con el objetivo de transformarlos en ciudadanos chilenos, bajo un concepto de identidad nacional homogénea, sin consideración a la diversidad cultural existente en el territorio”* (CVHNT, 2008: 38). Las políticas aplicadas en cada zona geográfica siguieron esta idea en general pero con diferencias específicas según las características propias de cada pueblo y según el destino económico previsto para cada espacio. En el caso de los pueblos del norte, esta política se reconoce con el nombre de “chilenización”, para el caso de los Mapuche fue la “Comisión de Radicación de Indígenas” y los Rapa Nui sufrieron procesos de concentración de la población originaria y la entrega de sus territorios a manos de privados (CVHNT, 2008: 38).

A continuación, examinaremos brevemente la historia de cada uno de estos pueblos poniendo énfasis en ciertos rasgos relevantes que, a nuestro juicio, no solo oscurecen el relato oficial omitiendo, olvidando y mitificando lo publicado a través de los Textos Escolares, sino que por sobre todo, demuestran que la idea de “inclusión” a la nación no es más que eso, una idea. El enfoque principal es describir este primer contacto o relación con el Estado nacional debido a que, de

una manera u otra, es este el que define el porvenir de cada pueblo hasta la actualidad.<sup>15</sup>

En síntesis, los principales elementos que abordaremos en este capítulo, según cada uno de los tres Pueblos Indígenas seleccionados, son: a) Aymaras, la omisión de parte su pasado peruano y los procesos implicados en la chilenización; b) Rapa Nui, el olvido –no solo discursivo, sino que literal- de su historia y de los sucesos traumáticos propiciados por el Estado chileno; c) Mapuche, mitificación y utilización de su historia.

Contextualizando a cada uno de estos pueblos dentro del período conocido como “Asimilación Forzosa” (1880-1930<sup>16</sup>) el que a su vez, coincide con el momento en que nuestras elites se vieron mayormente influenciadas por la discusión sobre la civilización y la barbarie.

---

<sup>15</sup> En lo que respecta a las demandas por sus tierras ancestrales para el caso de Mapuche y Rapanui y de reconocimiento para los Aymaras.

<sup>16</sup> Si bien el período comienza en el año 1880, para el caso de los Mapuche, iniciaremos el análisis a partir del inicio del proceso de independencia chileno, debido a que es a contar de esa época que comienza la relación entre la Elite capitalina que llegará al Estado y los Mapuche.

## **2.1.- El norte peruano y los Aymaras: Consecuencias de la Guerra del Pacífico.**

La Historia de los Aymaras se inscribe dentro de la larga historia de poblamiento y adaptación al espacio andino. El sector de los Andes ha sido cuna de grandes culturas a lo largo del tiempo, siendo los Inkas, la última expresión de la herencia de una forma de vivir que se traspasó de generación en generación.

La llegada de los europeos a América significó un proceso de cambio radical para todos los pueblos indígenas que lograron someter bajo su control. Aunque si bien, lo 400 años de dominación española no significaron un exterminio de la cultura de los pueblos vencidos, sino que más bien, durante todo el período colonial, las culturas americanas lograron re-articular y adaptar su cosmovisión y tradiciones al nuevo contexto impuesto.

Solo fue producto de la llegada de los Estados nacionales que las Culturas Indígenas vieron gravemente afectadas, no solo sus formas tradicionales de existencia, sino que por sobre todo, su cultura y cosmovisión.

### **2.1.a- Los Aymaras y el Estado Peruano**

“Estos indígenas han enfrentado no sólo distintos contextos sociales, económicos y políticos, sino también dos “comunidades imaginadas” (Anderson: 1993) con sus propias definiciones de sus “límites” y “soberanías”, frente o respecto de las cuales han debido plantear modalidades particulares de inclusión o exclusión y, además, estrategias para enfrentar leyes y prácticas gubernamentales, incluidas las destinadas a regimentar el acceso a las tierras necesarias para su reproducción económica y social” (Gundermann Kröll y González Cortez, 2009: 51).

Necesariamente, al hablar de las poblaciones Aymaras ubicadas en el actual territorio chileno, tenemos que hacer referencia también a la historia del Perú y el nacimiento de su Estado nacional. Este, al integrar dentro de su seno una mayor cantidad de población indígena y étnicamente diferenciada se vio en la gran

dificultad de compatibilizar y homologar la calidad de ciudadanos de la nación a todos los miembros de la sociedad, incluidos los indígenas:

“Cuando se produce la Independencia y nace la república peruana, el ideario liberal de los libertadores trae fundamentalmente dos noticias a los indígenas: por un lado se plantea que dejarán de ser “indios” para transformarse en “ciudadanos”, en el mismo pie de igualdad que todos los habitantes del recién creado país; por otro, se eliminará la comunidad tradicional, por lo que deberán convertirse en pequeños agricultores que contribuyeron con su trabajo a la formación de la riqueza nacional. Se buscaba una reforma radical de la estructura agraria la sociedad estamental. Con la abolición del tributo, se removía un pilar básico del vínculo entre Estado colonial y comunidad india.” (Gundermann Kröll y González Cortéz, 2009: 54).

Fue José de San Martín quién en 1821, estableció la calidad de ciudadanos a los indígenas, aboliendo con ello el tributo indígena, el cual, según él, era el *“principio de la desgracia política de los grupos indios”*, aboliendo también *“la denominación de ‘indios o naturales’ junto con el ‘tributo indigenal’”* (Díaz y Tapia, 2003: 183).

Posteriormente fue Simón Bolívar quien, en 1824 y 1825 abolió el tributo indígena, suprimió la propiedad corporativa de las tierras y los títulos nobiliarios (ej. Caciques), junto con todos los servicios personales gratuitos que pervivían desde la época colonial (Díaz y Tapia, 2003: 183).

Si bien todas estas medidas se enmarcaban en los ideales del liberalismo político de la época, fue a causa de la crisis económica posterior a la Independencia y *“debido a la falta de organización en la fragmentación de los territorios comunales y al desinterés de los propios indígenas, [que] éstas medidas carecieron de efectos prácticos”* (Díaz y Tapia, 2003: 184), lo que motivó que en 1826 se reintrodujera el tributo *“mediante un nuevo concepto: contribución de indígenas”* (CVHNT, 2008; 112), era necesario reactivar las arcas fiscales y el tributo de los “indígenas peruanos” fue una de las formas utilizadas por el naciente Estado.

Aunque en la práctica las estructuras virreinales se mantuvieron dentro del nuevo contexto político liberal, lo que en palabras de van Kessel sería una “recomposición del status neocolonial” (van Kessel, 2003:167) esto, expresaba una condición de hibridez social y política que permitió *“a los indígenas apelar a la condición de ciudadanía para sostener demandas por educación y/o protección legal de parte del Estado, y al mismo tiempo, utilizar la condición de contribuyentes, articular el reconocimiento estatal de los viejos títulos coloniales sobre repartimientos.”* (Díaz y Tapia, 2013: 186). Esta condición de hibridez social y política se mantuvo hasta 1854 cuando, nuevamente, se homogeneizó a la población indígena a través de conceptos como “agricultores”, “peones” o simplemente “andinos” (CVHNT, 2008: 112).

“En perspectiva, la posición de los indígenas al interior de la sociedad peruana decimonónica fue ambigua, ya que se desplazaba contradictoriamente entre un *status* de sujeto tributario (remante de los vestigios coloniales) al de un ciudadano propietario (libre, con múltiples derechos). Esta ambigüedad discursiva (moderna y ciudadana) y práctica (praxis colonial), en tanto en contenidos sociales como políticos, caracterizó las relaciones (en ocasiones tensas) entre los comuneros andinos y el Estado, generando la mentada ‘ciudadanía tributaria’ (Contreras y Cueto, 2000).”<sup>17</sup>.

En síntesis, con todos estos cambios, la Comunidad Tradicional Indígena comenzaba un proceso de cambio cultural en el cual, la Comunidad cedía su importancia en función de la autonomía familiar dentro de cada uno de los pueblos indígenas. Este cambio se verá acelerado gracias a la modernidad que traía consigo el auge del salitre.

---

<sup>17</sup> Díaz y Tapia, 2013: 185

### 2.1.b.- El Auge del Salitre y la irrupción de la Guerra del Pacífico

“La empresa del salitre fue la que dio su carácter y significado a la economía de Tarapacá en el siglo XIX y hasta 1930. Junto con la explotación guanera, ella fue, desde 1835, el sector más dinámico de la economía de Tarapacá, y a partir de 1850 se transformó en una empresa de interés mundial, por la importancia estratégica del producto para la industria bélica (pólvora) y para la agricultura (abono). Fue su interés político lo que desencadenó la guerra del Pacífico (1879-1880) y la guerra civil de Chile (1891).” (van Kessel, 2003; 166)

Entre los años 1870-1880 y 1930, en la zona norte del actual territorio chileno, se vivió un proceso modernizador de corte capitalista caracterizado por la extracción del salitre, esto significó la creación de vías ferroviarias y puertos para la extracción de este mineral. Lo que, para las poblaciones indígenas, significó un nuevo tipo de relación con el capital, el mercado y nuevos agentes económicos, políticos y religiosos (CVHNT, 2008).

A raíz de esto, las poblaciones indígenas no estuvieron como entres pasivos, sino que todo lo contrario, tuvieron que reacomodarse al nuevo contexto económico. Para el caso de los Aymaras, estos se integraron económicamente a través de dos formas, “como proveedores de alimentos y forrajes, y como mano de obra en las oficinas salitreras” (Díaz y Tapia, 2013: 191). Generando cambios y el reemplazo de formas tradicionales por nuevos agentes económicos, por ejemplo, el arriero (que se traslada por distintos circuitos económicos) desplazó al tradicional *llamero* (Díaz y Tapia, 2013: 191).

Con la irrupción del Auge Salitrero las poblaciones Aymaras comenzaron a vivir un nuevo proceso económico que influyó y transformó la forma en que tradicionalmente se habían desenvuelto.

Con el inicio de la Guerra del Pacífico (1879) no se detuvo el crecimiento y expansión de la producción salitrera, al contrario, “por la apertura del mercado internacional de inversiones, así como la multiplicación del comercio,

contribuyeron a acentuar los procesos migratorios hacia afuera de las comunidades y una mayor conexión mercantil con los centros económicos regionales” (CVHNT, 2008: 112). En función de todo esto y del necesario control que necesitó establecer el Estado chileno en los nuevos territorios sometidos es que comenzó a gestarse lo que en su momento y hasta el día de hoy –pero no sin contradicciones- se conoce como “Chilenización”.

### **2.1.c- La Chilenización de las provincias anexadas**

“La historia de la chilenización prácticamente empieza con la firma misma del tratado de Ancón. A partir de ese instante puede decirse que Chile intentará, por todos los medios posibles, ganarse la adhesión y simpatía de los habitantes de esa zona [...] En esa forma, pues, la chilenización se convertía –como muy bien lo calificó el diario La Unión de Valparaíso- en un “estado de guerra sin fusiles”. (Palacios, 1974; 16).

Como es conocido, la Guerra del Pacífico (1879-1883) fue un conflicto que involucró a tres países, Chile, Perú y Bolivia. Las acciones bélicas estuvieron concentradas en la zona norte del actual territorio chileno, antiguamente, de soberanía indígena, peruana y/o boliviana.

“hacia 1879, la población indígena de Tarapacá no solamente se encontraba al margen de los motivos de la guerra, sino al margen de los tres Estados en conflicto. La relación entre el Estado chileno y las comunidades indígenas, será con posterioridad a la guerra, incluso podría decirse que en rigor será al comienzo del siglo XX.” (CVHNT, 2008: 114)

Fue a raíz de este conflicto que, los Pueblos Indígenas de “nacionalidad” peruana y boliviana ingresaron dentro de la jurisdicción, soberanía e imaginario del Estado de Chile y comenzaron a ser parte de la comunidad imaginada (Anderson, 1993) por las elites nacionales. Ubicados en una zona estratégica que rápidamente se transformó en el polo de desarrollo económico de Chile.

“Consecuencia inmediata de la Guerra del Pacífico fue la ocupación por tropas chilenas del sector andino de Tarapacá y Arica (región aymara

occidental) ya en el año 1880. A largo plazo, la posterior definición de la región como territorio chileno, según los tratados de límites con Bolivia (1904) y Perú (1884 y 1929), significó la desintegración del espacio aymara en tres Estados. Los criterios geográficos empleados no consideraron el espacio étnico de estas poblaciones.” (Tudela, 1993-1994: 2004)

Las disputas territoriales generadas a raíz del conflicto armado se concentraron en las Provincias de Tarapacá, Arica y Tacna. En 1883 la anexión de Tarapacá se formalizó a través del Tratado de Ancón, sin embargo, Arica y Tacna quedaban bajo administración chilena pero a la espera de un plebiscito (1894) que decidiera soberanamente la pertenencia a Chile o a Perú. Este plebiscito no se realizó y finalmente este problema se zanjó en 1929 a través del Tratado de Lima, dejando en manos chilenas la provincia de Arica y en manos peruanas la de Tacna.

“Históricamente, el proceso de incorporación del extremo norte a Chile es diferente según sea la zona geográfica. Mientras Tarapacá y Antofagasta pasaron inmediatamente a la soberanía nacional, Tacna y Arica quedaron sumergidas bajo un complejo proceso diplomático de *status quo* de casi cincuenta años de duración. En un intertanto, el rol asumido por el Estado chileno también fue complejo, debido a que debió incorporar bajo la lógica liberal una nueva categoría estamentaria, el mundo andino, con un ordenamiento social que ya habría abrazado la lógica liberal del Estado nacional bajo la soberanía peruana. Así, lo que quedaba en juego era convertir a estos ciudadanos a una adscripción de ciudadanía chilena lo que suponía una idea de homogenización basada en la cuestión de igualdad con el resto del país.” (Aguirre y Mondaca, 2011: 45-46).

La definición de las nuevas fronteras significó un quiebre para el territorio histórico utilizado por los pueblos indígenas de ese sector, especialmente para los pueblos indígenas. En específico, van Kessel describe de la siguiente manera el “espacio aymara”:

“La circunscripción del territorio aymara –aunque modificado en algo por la política poblacional incaica con sus trasmigraciones de mitimaes- abarcó globalmente una extensa zona desde el lago Titicaca en el norte hasta Salta en el Sur y desde la costa del Pacífico hasta las selvas subtropicales amazónicas. Sin embargo, los aymaras nunca conocieron un territorio

exclusivo y sus reinos admitían grandes zonas de ocupación no aymara, como Atacameños, Changos, Urus y Chipayas. Los reinos aymaras tenían formas de “archipiélagos verticales” que combinan los recursos ecológicos de un mayor número posible de niveles ecológicos.” (van Kessel, 1985: 9).

En este sentido, y debido a la reorganización fronteriza establecida tras el fin de la Guerra del Pacífico, es posible establecer que el espacio aymara quedó dividido en “sub-espacios nacionales” (van Kessel, 1985).

Los primeros años de ocupación militar fueron para reorganizar administrativamente la región, era necesario reactivar las extracciones mineras del salitre, restableciendo el orden y poniendo en marcha a las oficinas. Este hecho es particularmente significativo en Tarapacá, debido a que esta provincia pasó directamente a jurisdicción chilena, en cambio, Arica y Tacna, al ser un territorio en disputa diplomática vivió otra realidad, de ahí que diversos autores consignen que los procesos sociales, culturales, económicos y políticos tomaron rumbos distintos entre estos dos espacios, Aguirre y Mondaca (2011), Tudela (1993-1994), CVHNT (2008), Díaz (2003), Castro (2004), entre otros.

“El proceso de Tarapacá es diferente al de Tacna y Arica, la dinámica de dominación no es homogénea, existe convivencia entre chilenos y peruanos durante un largo período, casi cincuenta años de ocupación chilena, también hubo intolerancia y xenofobia en ambas nacionalidades.” (Díaz, 2003: 69-70).

Por una parte, es posible reconocer que en sector de Arica y Tacna hubo una importancia geopolítica, mientras que en Tarapacá, el carácter estuvo marcado por la economía (Castro, 2004)

Si bien compartimos a cabalidad esta necesaria distinción establecida según cada espacio geográfico (Arica y Tacna, por un lado, y Tarapacá por el otro). En lo que sigue de este apartado esta diferenciación entre los espacios se realizará de forma sintética, procurando ser lo más concreto posible y buscando aquellos elementos comunes que nos permitan establecer las características generales que

identifiquen a este proceso de Chilenización y que, a su vez, nos faciliten el posterior análisis con los textos escolares.

En lo sucesivo, lo que nos interesa analizar es el proceso denominado como “Chilenización”, hecho mayormente omitido en los Manuales Escolares, tanto en sus definiciones como en sus consecuencias.

“El principal efecto sobre las comunidades indígenas, radica en los procesos ideológicos e institucionales asociados a la integración forzada a Chile y de los mecanismos aplicados desde el Estado para asegurar la soberanía en estos nuevos territorios. De este modo, el proceso de chilenización abre su período en el año 1879 y continúa hasta 1990, y ha consistido ante todo en establecer sólidas estructuras estatales en la región, desde municipios hasta poderosos cuarteles de frontera.” (CVHNT, 2008: 116).

El concepto “Chilenización”, no solo presenta diferencias en cuanto a su aplicación práctica en los territorios anexados, Arica y Tacna y Tarapacá, sino que a nivel académico, su definición y consecuencias también generan posiciones encontradas entre los autores y según sea el espacio geográfico en el cual se analiza este proceso. En función de esto, describiremos sus principales planteamientos, en primer lugar, para el caso de Arica y Tacna.

Tomando en consideración lo expuesto por Raúl Palacios (1974), la Chilenización se puede dividir en dos etapas distintivas, la primera se inicia desde el mismo momento de la ocupación legal “en virtud de la cláusula tercera del tratado de Ancón” (Palacios, 1974: 53-55), y que duró hasta fines del siglo XIX. La segunda abarca desde comienzos del siglo XX, “después del rechazo del protocolo Billinghurst-La Torre [...], y que perduró hasta 1929 en que se soluciona definitivamente el problema.” (Palacios, 1974: 55).

El autor identifica como objetivo general de este primer período:

“granjearse por todos los medios decorosos la simpatía y el cariño de la población regnícola, a fin de tenerla a su lado en el momento en que se

verificase el plebiscito. O en otras palabras, transformar moderada y lentamente el sentimiento patrio en favor suyo con el propósito de asegurar un resultado feliz llegado el momento de la consulta plebiscitaria.” (Palacios, 1974: 55).

En cambio, la fase más violenta se caracterizó por la clausura de las escuelas peruanas, aplicación de leyes colonizadoras, clausura de iglesias y expulsión de sacerdotes, así como también el cierre de imprentas peruanas. Se instaló la Escuela de Artillería y Torpedos en el puerto de Arica y la expulsión en masa de los habitantes de nacionalidad peruana, entre otras (Palacios, 1974: 66-67).

Patricio Tudela (1993-1994), plantea la existencia de un conflicto ideológico y religioso que se desencadena con la llegada de la administración chilena, la secularización y el cambio estructural y la transformación del Ayllu-comunidad tradicional producto de la modernidad traída con el Estado chileno.

“La relación que se establece entre el Estado chileno y los aymaras es la de una aculturación forzada. El mecanismo es la introducción de una ideología nacionalista y modernizante a través de la escuela, el servicio militar y los capellanes militares.” (Tudela, 1993-1994: 211)

Desde una perspectiva más cautelosa en cuanto trata de las consecuencias del proceso, y crítica en cuanto a su definición misma, Alberto Díaz señala que el proceso de chilenización es entendida como un

“proceso de articulación de nuevas y complejas relaciones socioculturales dinámicas y multidireccionales entre los agentes de la sociedad civil que habitó, convivió, se enfrentó o sobrevivió a un escenario azotado por un conflicto y litigio diplomático, particularmente los casos de Tacna y Arica y las zonas adyacentes para el período comprendido entre los años 1884 a 1929, respectivamente.” (Díaz, 2003: 51).

El objetivo primordial sería entonces el de concientizar a la población homogeneizándola a través del nacionalismo, por lo tanto, es posible hablar también de procesos de “desperuanización”, en cuanto la necesidad de “despatriar” imponiendo los parámetros de la nación chilena (Díaz, 2003). Para el

autor, la “incorporación de una soberanía y [la] aplicación de leyes soberanas”, estaban directamente relacionadas con la educación, o en este caso, “reeducación de un pueblo imponiendo patrones de pertenencia a una historia común como eje de comunidad-nación” (Díaz, 2003: 61). Además, es crítico en relación a los autores que ven en la llegada del Estado nacional chileno, el ente modernizador de la región nortina, (como Tudela por ejemplo), “Afirmaciones que distinguen al Estado chileno como modernizador del territorio peruano, me parecen una restricción analítica y una miopía histórica ya insostenible.” (Díaz, 2003: 68)

En síntesis, *“la chilenización desde esta visión es abrazar el tricolor de la bandera chilena y dejar de lado la historia, tradiciones y modos de vida peruana.”* (Díaz, 2003: 62). A grandes rasgos, esta es una definición homologable para ambos espacios geográficos.

Otro de los aspectos que el autor destaca dentro de este proceso de chilenización, tiene relación con la actitud tomada por las mismas poblaciones aymaras, a diferencia de Tudela, que a partir de su interpretación se desprende la visión que las poblaciones indígenas tuvieron poca capacidad de reacción y fueron más bien entes pasivos ante el avance modernizador de la administración chilena, debido a la destrucción del Ayllu-Comunidad tradicional. Díaz señala:

“La actitud asumida por el Estado chileno significó el surgimiento de algunos elementos y manifestaciones de resistencia local a las políticas chilenizadoras; así, líderes comunales con poder y autoridad local, emitirán acciones de resistencia a la denominada chilenización. La población rural, de características socioculturales andinas se vio envuelta en un sistema administrativo complejo, en donde tuvieron que, en muchos casos, reestructurar sus tradiciones, costumbres e identidades (solicitar o pedir “permisos” para efectuar fiestas patronales, limpieza de canales, ritos e, incluso, actividades cotidianas, como extracción de yareta y queñoales) que, sin embargo, asimilaron muy bien con el nuevo Estado nacional chileno. Caso contrario, sucedió con sus supuestas filiaciones nacionales con Perú, que debieron, en el mejor de los casos, abandonar el país para seguir practicándolas, puesto que no era y no fue posible en delante de

ninguna forma legal, establecer un rasgo identitario nacional peruano.”  
(Díaz, 2003: 74-75)

Otra forma en la cual se expresa esta resistencia por parte de las poblaciones aymaras tiene estrecha relación con el concepto de identidad y la forma en que esta se expresa según sea el contexto. Así por ejemplo, se podía tomar como propia una u otra identidad sociopolítica con tal de obtener beneficios estatales como lo fue la inscripción de tierras como forma de mantener su estructura tradicional de existencia (Díaz, 2003: 75-76).

Siguiendo una idea similar, Aguirre & Mondaca (2011), hacen hincapié en la capacidad de articulación social de las poblaciones indígenas (hablando para el espacio geográfico de Arica). Más que procesos de desestructuración, los autores hablan de “recreación y estructuración de nuevas dinámicas andinas de articulación social” (2011: 20).

“[...] pensamos que los andinos fueron capaces de estructurarse e incorporarse muy fácilmente a las prohibiciones, puesto que se siguieron realizando sin problemas muchas de [sus] actividades.” (2011: 26).

En cuanto a su definición, presentan una hipótesis distinta al concepto tradicional de “Chilenización”, postulando que estas acciones pueden definirse como de “disciplinamiento y articulación social” (Aguirre y Mondaca, 2011).

En concordancia con las diferencias establecidas en el proceso de Chilenización según sea el espacio geográfico. El informe de la Comisión es claro al identificar las distintas visiones que, desde el Estado, se tomaron para cada lugar.

Para el caso de Arica y Tacna, la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato hace hincapié el trato especial recibido por los habitantes de esta provincia con el objeto de aceptar al régimen chileno ante la eventualidad del plebiscito. Para lograr esto, se atacó en forma directa al patriotismo peruano a través de símbolos y discursos favorables a la ocupación (CVHNT, 2008: 116).

En cuanto, para el caso de Tarapacá:

“La chilenización en Tarapacá se hace notar de una manera compulsiva durante las primeras tres décadas del siglo XX, iniciándose en “[...] 1907 efectivamente en Tarapacá”. La sociedad criolla, peruana y chilena instalada en la costa, estigmatizó como “india” a aquella población que se encontraba en los sectores del interior –tierras altas, valles y oasis-. Para el pueblo aymara, este período de la historia ha sido denominado también como des-aymarización, porque tendió a un proceso de violencia, intolerancia, amedrentamiento e imposición de costumbres ajenas.” (CVHNT, 2008: 116).

Para el caso de Tarapacá, Sergio González ha subdividido el periodo de “Asimilación Forzosa” en dos etapas, entre 1883-1910 y 1911-1929 (González, 1997).

“Tarapacá entre 1830-1910 se distinguió por ser una región contenedora de migraciones venidas de los tres países vecinos y de todas las latitudes del mundo, pero también se caracterizó por una gran tolerancia étnica y de distintas nacionalidades, como por la existencia de organizaciones obreras y patronales internacionalistas, y la existencia de clubes sociales, escuelas e incluso curas peruanos y de otras nacionalidades. Tarapacá fue una región pluriétnica y plurinacional, rasgo que definió el carácter y personalidad del tarapaqueño de ese período. La Liga Patriótica (González y otros; 1994) y el clima nacionalista generado en la provincia, enfrentado a un siempre amenazador plebiscito por Arica-Tacna y por el siempre aludido “cautiverio” de Tarapacá, generó una ruptura definitiva en la percepción de la región.” (González, 1997: 45).

Como se dijo anteriormente, tras la ocupación militar, la principal preocupación del Estado chileno tuvo relación con restablecer el orden, tanto en el ámbito social como por sobre todo en el económico, volviendo a hacer funcionar las oficinas salitreras y la exportación. Debido a esto, y a que esencialmente en este territorio no existía una pugna diplomática que pudiese poner en duda la soberanía del Estado chileno, es que la chilenización no tuvo expresiones violentas y sobre ideologizadas durante los primeros años de convivencia. En este sentido, podemos observar que durante los primeros años sucede todo lo contrario, debido

a que instituciones privadas peruanas continuaron por largos años funcionando sin mayores conflictos con las autoridades chilenas. Por ejemplo, los periódicos, colegios, las festividades del 28 de julio, así como la Iglesia y las reuniones sociales de marcada nacionalidad peruana continuaron con una relativa normalidad. Esencialmente, este período se caracteriza por la organización de los obreros en mutuales y asociaciones de este tipo, independiente de su nacionalidad:

“entre 1890 y 1907 prevaleció entre los chilenos, bolivianos y peruanos una solidaridad de clase que estuvo por sobre las contingencias y diferencias de origen étnico o nacional. Durante ese período fue notoria la ausencia del Estado chileno, entendido como aparato fiscal e ideológico y, por lo mismo, el predominio de patronos salitreros de origen europeo.” (González, 1995: 45)

El cambio entre ambos periodos se genera a partir del aumento de la violencia durante el año 1907, en donde el Estado chileno interviene en forma sistemática buscando aquella soberanía que durante el período 1880-1907 no logró consolidar (González, 1995).

“Esa ruptura provocada en 1911 por la acción del Estado chileno (a través de sus aparatos ideológicos, como la administración pública y la escuela fiscal) y la acción de la sociedad civil (a través de ciertos grupos organizados, como las Ligas Patrióticas), se prolongó hasta 1929, cuando un acuerdo entre ambos países dio por resultado un Tratado que, además de poner punto final al conflicto internacional entre ambos, terminó con el conflicto interno en Tacna, Arica y Tarapacá. En 1929 Tarapacá ya no era la misma provincia de 1911, se había transformado en una región chilena homogeneizada y asimilada a la identidad nacional, su multiculturalidad quedó oculta en ciertas identidades locales, esparcidas en la región y fuera de ella, una es la de los tarapaqueños del Callao en Perú.” (González, 1997: 46).

Este segundo período dentro de la chilenización de Tarapacá irrumpió con fuerza dentro de la población residente, que no solo era chilena y/o peruana, durante este período y debido al tipo de actividad económica predominante, el censo de 1907,

consignaba la existencia de 34 nacionalidades distintas (González, 1997). La violencia del tipo nacionalista se fue tomando el panorama en el norte de Chile, sobre todo en escuelas e iglesias.

#### **2.1.d.- La Escuela y la chilenización de los Aymaras.**

El principio fundamental que guiaba la acción chilenizadora promovida por los distintos aparatos ideológicos, fue sin lugar a dudas el “nacionalismo”. Un nacionalismo que durante el período que va entre 1911-1929 fue extremo y radical. Aunque la máxima expresión de este se vivió (y sufrió) en 1907, en la Escuela Santa María de Iquique.

“En términos analíticos, 1907 reconfigura la historia regional en un antes y un después, puesto que a partir de la masacre de obreros en la escuela Santa María de Iquique, se inaugura un doble proceso sociopolítico: por una parte, la represión sobre la población extranjera, especialmente la de origen peruano, y por otro, un proyecto civilizador e integrador de las comunidades andinas de la zona. Para González (2006), el proceso que afectó a la población peruana tiene como hito el año 1910, fecha que marcó el inicio de la *chilenización* compulsiva en la región.” (Díaz y Tapia, 2013: 188).

La acción chilenizadora basada en el nacionalismo como ideología buscaba la mantención y reproducción del orden social a imponer, esencialmente a través de los aparatos ideológicos de Estado, cuya función fue elaborar, inculcar y reproducir las políticas dictadas por la elite y la administración estatal chilena.

Los aparatos ideológicos que con mayor intensidad actuaron sobre las poblaciones recién integradas al territorio soberano del Estado chileno fueron de diverso origen –no solo el Estado impuso sus instituciones, sino que también desde la sociedad civil se organizaron otras-, pero en sí, todas tenían un objetivo claro, erradicar todo rasgo barbarie, es decir, de peruanidad y/o indigenidad a la

población ubicada en las nuevas zonas anexadas, a través de la imposición de una serie de símbolos patrios:

“Los símbolos patrios que acompañaron a la chilenización de Tarapacá fueron elaborados en y desde varios aparatos ideológicos estatales y no-estatales, tales como la escuela, la iglesia, la masonería, organizaciones para-militares como las ligas patrióticas, clubes sociales, las reparticiones públicas, las fuerzas armadas, partidos y movimientos sociales y políticos, etc. Lo interesante del fenómeno es justamente su amplitud, pues el proceso de ideologización-chilenizadora fue tanto desde la sociedad civil como desde el Estado. Y todos los símbolos y acciones tuvieron un alto contenido de violencia y autoritarismo.” (González, 1995: 49-50)

La Escuela, es el aparato ideológico predilecto en las sociedades capitalistas debido a la gran influencia que logra tener principalmente por su cobertura. En este sentido, el sistema de instrucción estatal fue una de las principales instituciones que llegó junto con la administración chilena, si bien su acción se hizo notar con fuerza desde inicios del siglo XX. La función primordial de la escuela en función del nacionalismo y de los intereses de la administración chilena tuvo relación con que esta es un medio ideal para transmitir el patriotismo, sobre todo en lo que respecta a los ideales, valores y el sentimiento de amor hacia la patria.

“El nacionalismo toma aquí un giro cultural de creación artificial de una unidad simbólica, requerida principalmente por la modernidad o modernización económica, la que descansa sobre la expansión de un sistema escolar igualitario capaz de esparcir una cultura uniforme. El nacionalismo inventa culturas desprovistas de toda base étnica, a fin de unificar el imaginario de las naciones, impone lenguajes para reforzar su coherencia y movilidad internas y logra así asegurar la lealtad de los ciudadanos, que comparten una similar concepción del mundo impuesta por Estado y transmitida por su sistema escolar.” (Aguirre y Mondaca, 2011: 44-45)

En la escuela existe un terreno ideal para una mejor entrega y recepción de este tipo de mensaje, sobre todo si tenemos en cuenta que es en la temprana infancia en la cual se pueden expresar mejor estos valores a difundir. A modo de síntesis,

lo que buscaba “la chilenización exigió en materia educacional desarrollar una conciencia nacional y crear un lazo ideológico con el estado chileno.” (CVHNT, 2008: 117).

Se implementó una red de escuelas rurales en el sector andino, se construyeron establecimientos educacionales y se les prohibió ejercer la docencia a todos aquellos profesores de nacionalidad peruana. Lo que se buscaba con este tipo de medidas era eliminar todo rasgo de la nacionalidad peruana dentro de la población (CVHNT, 2008: 117), homogenizando cultural, lingüística e ideológicamente (Díaz y Tapia, 2013).

“Hacia 1925, prácticamente no había localidad importante sin una escuela donde se impartieran creencias, valores y normas propias de la cultura educacional de la sociedad chilena.” (CVHNT, 2008: 117)

Aunque dentro de este contexto de chilenización, se pensó como una institución de vital importancia para la civilización y moralización de los habitantes, en la práctica tuvo notables diferencias según sea el espacio geográfico en donde actuó la escuela.

En este sentido, la Escuela y el Sistema Educativo se implementaron con la idea de difundir una cultura uniforme a través de la asimilación, es decir

“mediante diversas medidas tendientes a la desaparición de los elementos de distintividad ciudadana peruana e identidad étnica y a su plena fusión en la población mayoritaria, bajo el común paraguas de la cultura, la identidad étnico-nacional y la ciudadanía que comparte la mayoría.” (Aguirre y Mondaca, 2011: 46)

Pero como decíamos anteriormente, el impacto real de la escolarización –con sus objetivos y metodologías- fue muy distinto dependiendo del espacio geográfico. No tan solo diferenciando entre Tacna y Arica por un lado, y Tarapacá por otro, sino que más bien, dentro de cada uno de los subespacios dependientes de estas provincias. Así por ejemplo, Castro (2004), siguiendo los planteamientos de van

Kessel (1992) y González (2002), cuestiona la política educativa destinada a chilenizar, específicamente, a la población andina de la provincia de Tarapacá.

“Entre las décadas de 1880 y 1920 la preocupación estatal por instalar escuelas públicas en la provincia de Tarapacá para consolidar una socialización de lo chileno sólo se restringió a los lugares de interés, es decir los pueblos y puertos salitreros.”(Castro, 2004: 58)

A raíz de lo anterior, es clarificadora la exposición de Figueroa y Silva (2011, 2013a y 2013b) y Silva (2013), en cuanto a clasificar en tres grandes grupos las investigaciones relacionadas al sistema educativo y su impacto en la zona. Así por ejemplo, podemos encontrar estudios que resaltan la labor chilenizadora de la escuela fiscal por un lado, y por otro, aquellos que han cuestionado “por su ausencia” este rol, sobre todo en los habitantes de las quebradas y sectores alto-andinos (población mayoritariamente indígena) (Silva, 2013: 429)

Los autores recién mencionados, rescatan y representan a un tercer grupo de trabajos enfocados específicamente en las voces y propuestas de los agentes escolares primarios.

“En dichos estudios, se ha tensionado críticamente el rol chilenizador tradicionalmente atribuido al sistema de instrucción primaria local (Figueroa y Silva 2006; Silva 2009a, 2009b), demostrando su existencia en todos los espacios regionales (Figueroa 2010 y 2011), evidenciando el escaso impacto que la escolarización tuvo en todos los infantes tarapaqueños, analizando las fuertes críticas de los agentes escolares al sistema elemental de enseñanza (Figueroa y Silva 2011). En este escenario se destacó el aporte de las maestras primarias (Silva 2010a, 2010b, 2010c), donde la infancia fue objeto preferente de una significativa preocupación docente (Silva 2009a, 2009b; Figueroa y Silva 2009 y 2011), siendo además la escolarización una demanda relevante, tanto para la iglesia católica local (Silva 2009a, 2010b y 2011; Figueroa y Silva 2008 y 2010; Catalán 2001) como para la amplia y rica corriente de pensamiento laico (Ríos 2011), tendencia predominante en las desérticas tierras tarapaqueñas.” (Silva, 2013: 429)

Tomando en cuenta lo anterior, y en función a la relación entre el sistema educativo primario y la chilenización de los aymaras a través de este. Es posible establecer un serio cuestionamiento a las posturas más tradicionales que abordan este tema. Sobre todo si analizamos la gran cantidad de obstáculos que se presentaron a la hora de educar

“la falta crítica de materiales de enseñanza, las deficientes condiciones del mobiliario e infraestructura de los locales escolares, los bajos sueldos – variante agudizada por los altos costos de la vida en las provincias nortinas- la permanente rotación del personal docente, el exceso de matrículas en escuelas sobrecargadas por falta de ayudantes, nos lleva a sostener, sobre la base de las demandas político-pedagógicas de los agentes escolares , la instauración de un cuestionamiento constante al impacto real del sistema de instrucción primaria pública en toda la provincia de Tarapacá.” (Figueroa y Silva, 2011: 80).

A modo de síntesis, nos quedamos con las palabras de Alberto Díaz y Marcela Tapia:

“Como se ha constatado, el recorrido de la historia aymara está friccionada por la acción de los estados nacionales decimonónicos, por la Guerra del Pacífico, el ciclo salitrero, la *chilenización* y la acción del Estado chileno a través de la escuela fiscal, como hitos y procesos relevantes. En cada momento, los aymaras buscaron estrategias diversas que combinaron elementos de su cultura, agregaron unos y perdieron otros, como la lengua por la imposición de castellano. Migraron cuando fue necesario y crearon mundos duales de subsistencia, como fue la movilidad entre la salitrera y las chacras de los valles precordilleranos, cuando las circunstancias lo requirieron. Fueron arrieros y circularon a uno y u otro lado de la frontera impuesta sobre su espacio cultural, como lo hacen hasta el día de hoy en las ferias fronterizas de Colchane o del Tripartido en las cercanías de Visviri. Además, se incorporaron a las fiestas religiosas tradicionales y resemantizaron la ritualidad cuando fue necesario.” (Díaz y Tapia, 2013: 194)

## **2.2.- La tragedia en el día de Pascua. Rapa Nui, una historia de crisis y adaptación social.**

La historia de los Rapa-Nui<sup>18</sup>, no es más que una trágica conjunción de sucesos y acontecimientos vividos y sufridos por sus habitantes. Estos hechos, no solo convergieron en grandes crisis que significaron la casi desaparición de los isleños y la extinción de su cultura, sino que también, a partir de estos períodos críticos, surgieron otros momentos de readaptación social, cultural y política.

“Así, una sucesión de eventos históricos de gran importancia permiten entender cómo, entre la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, se configuran los escenarios que culminan en la dominación de la isla por los extranjeros, declinación –otros dirán muerte- de una cultura y el resurgimiento de una nueva que, si bien por décadas olvidó su pasado, hoy hurga en él, instrumentalizando su relación con el país del cual es hoy parte y construyendo el futuro con renovado interés, más no sea a través de un manejo extraordinario de una historia que habiendo sido mal escrita, hoy está siendo ‘re-escrita’.” (Cristino, 2011: 20).

Sea por procesos internos o por influencia y acción de agentes externos, los habitantes de la Isla de Pascua<sup>19</sup> han tenido una enorme capacidad para adaptarse y reacomodar su cultura y su cosmovisión después de períodos de grandes crisis sociales, económicas, y/o políticas. Aunque todo esto, no sin pasar por un “continuo y progresivo proceso de aculturación” (Cristino, 2011). En lo sucesivo, en este capítulo revisaremos los principales sucesos históricos vividos en la Isla, desde la llegada de los primeros colonizadores polinesios, el descubrimiento por parte de los europeos y, por supuesto, la llegada del Estado nacional chileno.

---

<sup>18</sup> Como bien aclara Hermann Fischer (2001), el concepto “Rapa Nui” es utilizado por los isleños para designar, indistintamente, tanto como el nombre de la isla, como su lengua y a ellos mismos.

<sup>19</sup> El nombre “Isla de Pascua” fue acuñado a partir de la fecha de “descubrimiento” de la isla por parte de los europeos. Esta fecha coincidió con la celebración de la Pascua de resurrección.

### **2.2.a.- Una historia ancestral: Crisis y cambio durante la época del aislamiento.**

Arribando desde el este, específicamente desde el sudeste asiático, grupos de poblaciones de origen austronésico comenzaron un largo viaje hasta llegar a las Islas Fiji, en donde desarrollaron lo que hoy en día conocemos como la 'Cultura Polinésica'. Su migración continuó por las islas Tonga y Samoa, y las Islas Marquesas. Aunque la fecha exacta de la llegada a la Isla de Pascua aún está en discusión por parte de los investigadores, se establece que fue durante los primeros siglos de la era cristiana (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004).

Una de las características de las migraciones de los polinesios fue el tiempo dedicado a la planificación, debido a que estas se realizaban para radicarse de forma definitiva en los nuevos espacios, lo que conllevaba, por lo tanto, un proceso de descubrimiento y colonización para así, asentarse de efectivamente (Cristino, 2011). Por lo tanto, era común que incluyeran dentro de su viaje herramientas, plantas e incluso animales.

La llegada a la Isla se estima que pudo haber sido a través de dos grandes canoas y las condiciones materiales y de recursos naturales de la isla fue el primer desafío al cual tuvieron que enfrentarse y adaptarse los isleños, creando y desarrollando una cultura compleja altamente estratificada y con un vasto conocimiento en áreas como la arquitectura, arte y astronomía, creando también, un sistema propio de escritura (CVHNT, 2008: 264).

El mito del Ariki Hotu Matu'a, es el relato que mejor describe todo este proceso de descubrimiento, colonización y asentamiento efectivo en la Isla, junto también con la repartición de las tierras entre las distintas tribus. Con respecto a esto último, es necesario entender que la propiedad de la tierra quedaba en manos de los primeros pobladores y descubridores y era administrada por los jefes de los

clanes, no era un bien hereditario, por lo tanto los territorios podían ser reasignados según se estimara conveniente (Edwards, 2011: 181).

“Por lo general, esta repartición la efectuaba el Jefe descubridor entre sus hijos, dando así origen a diferentes clanes, los que a su vez se subdividían a medida que en su interior surgían nuevos linajes. Por esta razón, en muchos casos estas organizaciones socio-políticas pueden visualizarse y diagramarse como un árbol genealógico que tiene su origen en el Jefe descubridor-repartidor.” (Edwards, 2011: 181).

El mito de Hotu Matu'a sigue estos patrones recién descritos, después de la llegada de los primeros colonizadores polinesios a la Isla, se dio paso a la división de la tierra dando origen así a los distintos clanes y, a su vez, a los diversos linajes, iniciándose así, las distintas unidades sociopolíticas especializadas en Rapa Nui.

Cada linaje estaba comandado por un jefe, y estos tenían el 'derecho' a deificar a sus ancestros o escoger sus propios dioses. El jefe de mayor rango era el encargado de consagrar a los jefes de los nuevos linajes, además, cada jefe tenía a su disposición las tierras del linaje, las cuales entregaban a sus familiares para su uso según sus necesidades territoriales (Edwards, 2011).

Por lo tanto, de lo anterior se desprende que no existía el concepto de propiedad privada de la tierra, debido a que estas, al estar a disposición del jefe del linaje, o del jefe del clan o en su entidad mayor, el jefe descubridor-repartidor, podían seguir siendo reasignadas a otros miembros y entre la población.

Esta repartición de tierras propició uno de los rasgos característicos de la cultura Rapa Nui ancestral, de aquí provienen los Ahu (altares) de las grandes esculturas tan típicas de Isla de Pascua, los Moais. Creados durante un período de al menos mil años, estos representan una parte importantísima de la cultura Rapa Nui, debido a que eran parte de un sistema simbólico que otorgaba a los antepasados la fuente de la abundancia, es decir, de bienes, prestigio, poder y legitimación de

los Ariki, todo esto se describe a través del concepto de *mana* (CVHNT, 2008: 267).

La construcción de estas estatuas, a su vez era expresión de la organización político-social de los habitantes de la isla. Una sociedad fuertemente jerarquizada, dividida en linajes, separados y especializados según su actividad productiva y económica. Agricultores, pescadores y artesanos; sabios, guerreros y sacerdotes y; el Ariki y la familia real, conformaban el espectro social de la isla antes de la llegada de los primeros europeos.

Este rasgo tan característico de la cultura Rapa Nui en nuestros días –las megaesculturas-, esconde un pasado trágico y una primera gran crisis que tuvieron que enfrentar los pascuenses. La elaboración de estatuas se complejizó a tal nivel que cada vez fue necesario destinar una mayor cantidad de recursos materiales y humanos para su realización. Sumado a esto, la población aumentó su número, estimándose en más de diez mil habitantes (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, & Ramírez, 2004), estos hechos terminaron por sobrepasar la capacidad de carga de la isla, provocando un gran crisis que finalizó con el quiebre del sistema ideológico tradicional, que se adjudicó al desprestigio de la clase aristocrática debido a su incapacidad de proveer los recursos necesarios para la sobrevivencia de la población, en términos simbólicos, hubo una pérdida del *mana* de los Ariki (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, & Ramírez, 2004).

Las principales consecuencias de todo esto desembocaron en guerras intertribales, destrucción de los Ahu y sus Moais y la quema de plantaciones. Aunque otros autores agregan a esta lista el canibalismo, el término de las actividades corporativas, secularización del poder político, en otras palabras, un “estado de guerra permanente” (Cristino, 2011: 22).

“A partir de este momento, aproximadamente en el 1500 de nuestra era, se inicia un nuevo sistema marcado por una sucesión de cruentas guerras intestinas, que fue minando todo el sistema tradicional hasta llegar a

conformar un nuevo orden social, político y económico, el que es reemplazado por otro, cuyas prácticas rituales les asegurasen la obtención y transmisión del *mana*, generador de abundancia y prestigio. Esto se plasma en los rituales que se realizaban en Orongo, ceremoniales donde el influjo y poder son alcanzados por el jefe del representante del linaje ganador de una competencia por la obtención del primer huevo del ave *manutara* (*Sterba fuscata*). (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, & Ramírez, 2004: 615)

La magnitud de estos hechos fue tal que literalmente se borró de la memoria y de la transmisión oral una gran parte de la forma clásica de la cultura ancestral isleña (Cristino, 2011). Antes esto, al rearticulación a partir de esta crisis, expresado en el ritual de Orongo y en el culto del Manutara, son entendidas como “Cultos de Crisis” (Castro, 1996: 16).

En función del territorio, la primera gran crisis vivida en Rapa Nui tuvo considerables repercusiones en lo que respecta a la configuración y cosmovisión ancestral del territorio.

“En Rapa Nui durante las guerras intestinas que asolaron la isla durante el siglo XVIII la tradición oral menciona que muchos territorios tradicionales cambiaban constantemente de dueño, al ser repartidos entre los vencedores, e incluso poblaciones completas o partes de ellas fueron desalojadas de sus territorios y transferidas a los de sus nuevos amos, en calidad de esclavos, de modo que resulta difícil reconstruir con precisión los territorios de los diferentes grupos.” (Edwards, 2011: 181).

Con una gran capacidad de sobrevivencia y readaptación tras esta gran crisis, para la pascua del año 1722, la isla ingresa en los registros de la cultura occidental.

### **2.2.b.- Europa llega un día de Pascua: Muerte y esclavitud en Rapa Nui.**

De la mano del navegante holandés Jacob Roggeveen, Rapa Nui se abre al mundo y en especial a los barcos balleneros y comerciales. Aunque fueron contactos esporádicos, durante el período 1722 y 1862 la isla sirvió para actividades de abastecimiento y/o de carácter comercial. Alrededor de 53 barcos establecen algún tipo de relación con la isla (Cristino, 2011).

En la década de 1860 se dio un giro inesperado, las expediciones dejaron de ser esporádicas y con fines comerciales y pasaron a ser cruentas expedición esclavistas. Como bien consignan Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, (2004), a mediados del siglo XIX se estableció la idea que la población polinésica podía ser explotada, comercializada y esclavizada, la razón dada por algunos comerciantes europeos fue, sencillamente, que las islas no tenían dueños. El principal punto de comercialización fue Perú.

Esgrimiendo una serie de mentiras, como por ejemplo, nombres falsos de islas y aduciendo contratos ficticios entre los capitanes de los barcos y los habitantes polinésicos. Durante casi un año, se reclutaron de “forma forzosa a unos 2.069 polinesios de los cuales al menos 1.400 eran de origen rapanui, lo que constituía aproximadamente el 35% de la población de la isla y casi el 70% de los polinesios desembarcados forzosamente en el Callao.” (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, & Ramírez, 2004: 616).

“Entre sus víctimas se encontraban el jefe principal, *Ariki Mau*, su hijo primogénito y futuro sucesor, numerosos jefes menores, sacerdotes, especialistas y otras personas de rango, (*Tangata Homui*). Resulta perfectamente posible que durante estas incursiones cada rapanui haya perdido familiares directos o indirectos, puesto que los esclavistas desembarcaron en todas las costas de la isla, y durante cuatro largos meses se dedicaron a diario a cazar personas y asesinar a los que prestaban resistencia.” (Edwards, 2011: 182).

Este hecho fue condenado desde la prensa y la sociedad peruana y también por el gobierno chileno, sin embargo, fueron las autoridades británicas y francesas las que realmente tomaron cartas en este asunto, llevando a juicio a estos capitanes en Tahiti y Nueva Calcedonia. Pero fue gracias a las gestiones del gobierno francés que se logró la cancelación de las licencias de importación y la repatriación de los sobrevivientes a sus islas de origen (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004: 619).

Todo esto desembocó en una segunda gran crisis sufrida por los Rapa Nui, y no solo producto de la desaparición a raíz de la esclavización, con la llegada de los isleños repatriados se introdujeron varios tipos de enfermedades, como la viruela, la tuberculosis, influenza, enfermedades venéreas, entre otras. Consecuencia esperable de todo esto, fue un gran descenso de la población de la Isla de Pascua.

Su historia ancestral y estas dos grandes crisis configuran los primeros elementos que analizaremos en el tercer capítulo cuando abordemos el tema de los contenidos específicos sobre los Rapa Nui expuestos en los textos escolares.

Para 1864 llegan a la isla la congregación de los Padres Franceses, estableciendo la primera misión evangelizadora en Rapa Nui. En 1866 el padre Hipólito Roussel y el reverendo padre Eugenio Eyroud establecieron la primera misión católica en la Isla. Para ese entonces, los estragos provocados por las incursiones esclavistas eran notorios, siendo uno de los hechos más trágicos, la extinción de algunos linajes (Cristino, 2011).

“En 1866, Roussel estima la población en mil doscientas personas; sin embargo hacia 1869 no sobrevivían más de seiscientas, para llegar a solo ciento diez individuos en 1877. En 1892, en un censo realizado por la goleta *Abtao* se contabilizaban 201 personas, siendo la mayoría niños.” (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004: 620).

Sintetizando hasta el momento, junto con estos períodos de crisis, también prosiguieron momentos de rearticulación y adaptación social. La primera crisis relacionada al quiebre de la cultura ancestral significó un período de adaptación, caracterizado por grandes enfrentamientos entre las tribus, esto dio paso a un proceso de rearticulación social que terminó en el establecimiento de un nuevo orden social caracterizado por el ritual de obtención del primer huevo del ave manutara (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004). El segundo período de crisis está relacionado con la llegada de los barcos europeos a la isla y con el consiguiente tráfico de esclavos polinesios. Las consecuencias para la población se agudizaron durante el período 1866-1892, en donde la disminución de la población fue un hecho más que evidente. Las consecuencias, esta vez, están relacionadas con la alteración de las estructuras tradicionales de poder y las relaciones de los linajes con sus territorios ancestrales (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004). Aunque Edwards (2011) es más tajante al señalar que lo que se produjo fue la *“pérdida total, definitiva e irrecuperable, de la cultura local”* (Edwards, 2011: 182).

A todas estas complicaciones, pero esencialmente hablando de este último período (1862-1892), se sumó que en 1868 llegó a la isla el comerciante y marino de origen francés, Jean Baptiste Dutrou Bornier. En conjunto con los misioneros ya establecidos en la isla desde 1864, crean el Consejo de Estado de Rapa Nui, conocido también como Tribunal de Culto, “para establecer las reglas a seguir dentro de la recién fundada Villa Santa María de Rapa Nui” (CVHNT, 2008).

“En 1871 forma una sociedad con Alexander Salmon y John Brander, dueño de una de las casas comerciales más grandes de la Polinesia y en la cual se incluye inicialmente a la Iglesia Católica. Su alianza inicial con la Iglesia Católica y la tendencia a concentrar la población en la naciente villa de Santa María de Rapanui, hoy Hanga Roa, contribuye a desestabilizar los sistemas tradicionales de poder favoreciendo una dependencia de la población de suministros ofrecidos por la Iglesia y Dutrou Bornier. Los misioneros intentaron ‘civilizar’ a la gente, prohibiendo la práctica del tatuaje

y repartiendo ropas”. (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004; 620-621)

La falta de alimentos debido a la desintegración de los sistemas de producción y la epidemia de tuberculosis significó que una parte importante de la población estuviera inactiva, alterando “los sistemas de distribución e intercambio” provocando “hambre y una fuerte dependencia de los productos que podían ofrecerles la Misión Católica y Dutrou Bornier” (Cristino, 2011: 27). Esto a su vez generó el enfrentamiento entre dos bandos en la Isla, los partidarios de Dutrou Bornier y aquellos agrupados en torno a los misioneros. Los temas que los dividían estaban relacionados con las ambiciones del francés, el uso de las tierras y el trato dado hacia los isleños (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004).

Finalmente, el padre Roussel abandonó la isla en forma definitiva en el año 1871, y Dutrou Bornier se proclamó rey ‘Juan I de Isla de Pascua’, contrajo matrimonio con una isleña y tuvo dos hijas y, a consecuencia de esto puede transformarse en “Hacienda Ganadera” a la isla y los habitantes originarios pasaron a ser inquilinos (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, & Ramírez, 2004).

En 1876 Bornier es asesinado por los isleños -ya en 1871 había fallecido su socio John Brander-. La administración de la hacienda queda en manos de Arii Paea Salmon (hijo de Alexander Salmon), mientras se abre una disputa judicial por los terrenos de la sociedad en las Cortes de Tahiti, los rapanui se quedan trabajando para la “Estancia”, recibiendo su sueldo en animales y con la obligación de dedicarse a realizar trabajos artesanales para su comercialización (CVHNT, 2008). En el año 1884 el tribunal de Papeete falla en a favor de John Brander hijo, adjudicándose la totalidad de las tierras de la Isla, ante esto, los descendientes de Bornier y algunos rapanui interponen un recurso de protesta que llega hasta la Corte de Burdeos (Francia) (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004).

En el año 1881 una delegación de isleños viaja a Tahiti para solicitar el protectorado del gobierno francés, este les fue otorgado solo a las personas y no a

la isla debido a la “*escasez de recursos naturales y su mala ubicación geográfica*” (CVHNT, 2008; 275).

“En 1882 el padre Roussel decide instaurar una monarquía en la isla, siguiendo el modelo tahitiano, según el cual los monarcas son elegidos por los isleños en virtud de ser descendientes directos del último rey. Fueron rebautizados como Adán (atamu) y Eva, para simbolizar su nuevo status como figuras fundadoras.” (CVHNT, 2008; 275).

Finalmente, la diezmada población Rapa Nui ve nuevamente reorganizada y readaptada su cultura –o también “aculturada”-, preparándose esta vez, para la llegada de un nuevo agente externo.

### **2.2.c.- Y la bandera tricolor llegó a la polinesia: Rapa Nui y el Estado nacional chileno.**

En 1870 la Armada de Chile envía al primer buque a territorio polinésico, la corbeta O’Higgins tiene por objetivo reconocer detalladamente la isla, señalando su flora y fauna, su geología y levantar una carta. Dentro de la tripulación de este barco viajaba el Dr. Guillermo Bate, el cual realizó un examen médico a toda la población, en su informe identificó que una gran parte de la población parecía estar enferma de Tisis, además, consignó el estado de desnutrición general de la población nativa.

Durante el año 1885 –un par de años después de la Ocupación definitiva de la Araucanía-, Benjamín Vicuña Mackenna, comenzó publicar diversos artículos en los cuales señaló su preocupación por que todos los países están anexando islas del Pacífico y Chile no (Cristino, 2011). En el año, de 1886, la Armada de Chile envía en viaje de instrucción a la corbeta “Pilcomayo” y un tiempo más tarde a la corbeta “Abtao”, en esta última viajaba Policarpo Toro, personaje de singular importancia dentro de este relato.

Desde la llegada de los primeros misioneros a la isla existió una preocupación del obispo de Tahiti, Tepano Jaussen, tanto por la situación de la isla en general,

como de sus habitantes en particular. En 1871, esta preocupación llegó a las autoridades eclesiásticas chilenas, el obispo de Tahiti abogó ante la Congregación de los Sagrados Corazones para que estos intercedieran ante el Gobierno chileno para que éste comprara las tierras del arzobispado en la Isla.

Ya en 1877, el obispo de Tahiti envió una carta al Arzobispo de Santiago y al Gobierno chileno, con la intención de ceder la jurisdicción eclesiástica de la Isla, por la suma de 8.000 francos (Cristino, 2011).

Las negociaciones se llevaron a cabo durante un largo período de tiempo, siendo Policarpo Toro, un personaje destacado dentro de éstas debido a la resolución de anexar Rapa Nui dentro del territorio chileno, emanada por el Presidente de la República y su Consejo de Ministros, en el año 1887. Toro ejerce como intermediario y representante del Estado chileno ante la Iglesia, Aarii Paea Salmon y John Brander en diversas negociaciones.

Para 1887, Policarpo Toro tiene un gran avance en lo que respecta a las negociaciones con los distintos actores, con los hermanos Salmon y con John Brander suscribe un contrato de compra venta de las propiedades de estos en la Isla, y tiene listo el traspaso de la jurisdicción eclesiástica a Santiago (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, & Ramírez, 2004). Para 1888 las gestiones de Toro se pueden sintetizar de la siguiente manera: un contrato de arriendo de 10.000 hectáreas por las propiedades de la sociedad Brander; la compra de 700 hectáreas en Tahiti a los hermanos Salmon; el traspaso de 635 hectáreas de la iglesia. Tomando en consideración que la superficie total de la isla es aproximadamente de 16.360 hectáreas, se puede establecer que 5.025 de esas, aún estaban en posesión de los rapanui (Edwards, 2011: 188).

Siendo este el contexto de negociación, el 9 de septiembre del año 1888 llega Policarpo Toro a tomar posesión formal de la isla. Se firmó un acta de cesión entre el rey Atamu Tekena y varios jefes principales. Pedro Pablo Toro (hermano de

Policarpo Toro) asume el puesto de Agente de Colonización y es acompañado por alrededor de doce colonos chilenos. Esta toma de posesión no incluyó la inclusión de la Isla al régimen jurisdiccional chileno, esto solo se realizó en el año 1890, quedando anexada al Departamento de Valparaíso (Cristino, 2011: 33).

El documento de cesión (Vaai Honga Kaina) y la proclamación (Vananga Haake) fueron escritos en español y en una mezcla entre rapanui y tahitiano antiguos. Estos primeros documentos firmados entre el Estado de Chile y el Pueblo Rapa Nui, desde un inicio contemplaron contradicciones, tanto a nivel de las traducciones de los mismos, como también al nivel de la significación de los conceptos.

“El acta es bastante concisa y el texto en español no hace alusión a la propiedad de la tierra, solo hace referencia a la cesión de soberanía al Gobierno de Chile y especifica que los jefes rapanui se reservan el título de jefes del que están investidos. El texto en rapanui/tahitiano difiere en algunos puntos sustanciales con el escrito en español. Este último habla de cesión de tierras; sin embargo, en el texto rapanui se usa el concepto de *mau te hoa kona* “amigo del lugar”. Recordemos que pocos años antes los isleños en varias instancias solicitaron al gobierno francés establecer el protectorado. No se habla de ceder tierras o su propiedad. De hecho, el texto en español habla de *ceder para siempre y sin reserva* la soberanía, mientras que el texto rapanui/tahitiano traducido al rapanui moderno dice, *ia i haka tika i ta ite runga, iraro ina he kainga kai ta*, vale decir, “*escribir sobre lo de arriba*”, refiriéndose a lo superficial del terreno, “*lo de abajo no se escribe aquí*”, o sea, no entra en el acuerdo, haciendo alusión al *kainga*, el territorio. Según la tradición oral, el entonces ariki Atamu Tekena, como gesto simbólico y para reafirmar el acuerdo entre las partes, cogió un trozo de pasto con tierra entregándole el pasto a los comisarios, quedándose ellos con la tierra, queriendo decir con esto que otorgan la soberanía al Gobierno chileno, pero se reservan el derecho inalienable y ancestral de su tierra. Estella recoge las versiones de los isleños que recuerdan “... que traían el capitán tres sacos de plata uno para el señor Brander, otro para el subdelegado y el tercero para el rey de la isla (?) ... el rey rechazó el saco de dinero diciendo: “... lleva tu plata, que yo, ni ningún kanaka, hemos

vendido terreno alguno...” (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004: 626-631).

Es necesario hacer hincapié en un aspecto importante de los documentos firmados por el Estado de Chile y los representantes de la Isla. Como se ve claramente en la cita anterior, el principal punto de conflicto es entorno a las diferencias que presenta la traducción de los documentos. Así por ejemplo, mientras el texto en español hace referencia a una *cesión para siempre y sin reserva de la soberanía*, el texto en tahitiano-rapanui, solo habla de *lo de arriba, lo de abajo no se escribe aquí* y todo esto queda ejemplificado en el gesto simbólico del pasto y la tierra.

Los conflictos en torno a la propiedad de la tierra y los animales, que para ese entonces mantenían los hermanos Salmon, los misioneros, John Brander hijo y la sucesión Brander-Bornier, fueron canalizados por Policarpo Toro, estableciendo las cosas de la siguiente manera. El Gobierno chileno era “dueño” de los terrenos y edificios de la iglesia y de los animales

y terrenos de los hermanos Salmon, además, Policarpo Toro quedaba como arrendatario de las propiedades de Brander y las tierras de los isleños (Cristino, 2011: 33).

Un dato importante a destacar es que el territorio del cual era dueña la Sociedad Brande-Bornier estaba aún en litigio en los Tribunales de Burdeos, a raíz de un recurso de protesta presentado por los rapanui.

### **2.2.e.- Colonización chilena, abandono, olvido y esclavitud en Rapa Nui: El alzamiento de los isleños**

El año 1891 no tan solo fue trágico debido a la muerte del Presidente José Manuel Balmaceda, sino que fue durante este año que se conoció la resolución en relación con el problema de las tierras que estaban en litigio. Las potencias europeas suscribieron un acuerdo en Bruselas en el cual señalaron que las tierras

de los “pueblos incivilizados”, es decir, de los pueblos originarios que no contases con una constitución política, no podía pertenecer a ellos y, por lo tanto, no tenían ningún derecho legal sobre ellas. Basándose en este acuerdo, la Corte de Burdeos dictaminó que los Rapanui no eran propietarios legítimos de sus tierras (Edwards, 2011: 188).

Sumado a lo anterior, la Isla se encontraba en un estado de abandono total, por lo cual, las negociaciones realizadas por Toro a nombre del Estado chileno fueron desestimadas.

“La Guerra Civil de 1891 significó la detención de Policarpo Toro en el continente y el abandono de Pedro Pablo Toro y los colonos en la isla, quien nunca recibió instrucciones ni ayuda económica del gobierno. Al parecer, la guerra postergó hasta el olvido la ratificación del Acuerdo de Voluntades.” (CVHNT, 2008: 279).

En cuanto a la Isla y las condiciones en que ésta se encontraba, Pedro Pablo Toro relató, que los isleños creyeron que el gobierno chileno los había abandonado y los jefes de los clanes “comenzaron a reclamar sus derechos sobre la Isla y a tomar una actitud arrogante y amenazadora que antes no habían manifestado.” (Toro, 1983: 200, citado en Cristino, 2011: 36)

El Estado no tan solo olvidó a sus agentes colonizadores, sino que también desconoció los compromisos asumidos con los isleños, en palabras de Alberto Hotus:

“Según nuestra tradición y documentos, Policarpo Toro en nombre de su gobierno ofrecía a cambio educación, progreso y lo más importante, respeto y protección de la tierra de los pascuenses o rapa nui, como propiedad privada y para siempre, lo que no ha cumplido.” (Hotus, 1998: s/p).

Fue dentro de este panorama y ante la nula respuesta por parte del Gobierno de Chile, que John Brander hijo –dueño legal de las posesiones de la isla, tras el fallo favorable de los Tribunales de Papeete- decidió poner en venta sus territorios, siendo adjudicados por Enrique Merlet.

En los años que transcurrieron entre la firma del Acuerdo de Voluntades y la venta realizada por John Brander hijo a Enrique Merlet, la relación entre los isleños y la Compañía se complejizó aún más:

“La Compañía Explotadora aplicaba trabajos forzados a todas las mujeres mayores de 14 años, soltera o casadas; y a los hombres, desde 14 años hasta más viejo. Trabajo que debían realizar de sol a sol sin derecho a alimentación, remuneración ni descanso. En las noches de luna se les hacía trabajar hasta media noche y el que se negaba por cansancio u otro motivo era azotado. Todo esto sucedía después del acuerdo de voluntades del 9 de septiembre de 1888.” (Hotus, 1998: s/p).

En 1892, Atamu Tekena, el tristemente recordado Ariki, fallece y es sucedido por Simeón Ko Riro a Ngure. Quién logró actuar de forma autónoma entre 1892 y 1896 (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004). Este fue el tiempo en que el Estado no envió ningún barco a la Isla. En el año 1898, viaja a Valparaíso en donde muere en el Hospital Van Buren, en extrañas circunstancias<sup>20</sup>.

El olvido de la Isla por parte del Estado de Chile se expresó también en que éste, dejó el puesto de Subdelegado Marítimo a quien sea el que ocupara el cargo de administrador de la Compañía, en los primeros años, este cargo estuvo en manos de Alberto Sánchez Manterola.

Entre 1900 y 1902 ocurrieron una serie de hechos particulares en la Isla. En 1900 Merlet llegó a “su” Isla de Pascua con la intención de “demostrar su poder”, es por esto que incendió la *“vegetación alrededor de las plantaciones de los isleños para afianzar su dependencia”* hacia la compañía (Cristino, 2011: 40). Ese mismo año llega Horacio Cooper a reemplazar a Sánchez Manterola en el doble cargo de Administrador de la Compañía y Subdelegado Marítimo. La crueldad de Cooper es la que dio origen a los primeros motines del siglo XX en la Isla. En 1901 fue electo

---

<sup>20</sup> Existen distintas versiones de estos acontecimientos, pero es interesante señalar que desde la interpretación de Cristián Moreno Pakatari, todo fue un montaje planificado desde Valparaíso, el viaje de los isleños fue por razones del Servicio Militar, sino que más bien eran parte de un proceso de deportaciones ocultas. (Moreno Pakatari, 2011: 77-78). Rolf Foerster, trata el tema de las deportaciones entre 1897 y 1916, a raíz de este “viaje” realizado por el rey Riroroko, en un texto titulado: *¿Viaje voluntario o deportación del rey Riroroko en 1897? Política de deportación en Pascua: 1897-1916* (2013).

un nuevo ariki, Moises Tu'u Hareveri, según lo que pensaba el administrador de la Isla en ese tiempo, era más conveniente tener un representante que varios para poder así manipularlo. Su cálculo no fue acertado y finalmente tuvo que pedirle a la Armada su deportación. Durante estos años comenzaron a incrementarse los conflictos y las rebeliones por parte de los isleños.

El año 1902 estuvo caracterizado por la agudización de los conflictos entre los isleños y la administración. Durante ese año la corbeta Baquedano llegó a la Isla justo en el momento en que se estaba desarrollando un motín contra Cooper quién estaba *“atrincherado en Mataveri y rodeado por una turba de isleños a caballo y armados con lanzas”* (Cristino, 2011: 40). A cargo de la corbeta Baquedano venía el Comandante Basilio Rojas, quién viendo los hechos y por presión de Cooper, embarcó con destino a Valparaíso a siete de los caudillos y le entregó a Cooper armamento para su defensa. Con estas y otras medidas<sup>21</sup> más implementadas por el Comandante Rojas, lo único que se logró fue incrementar aún más el poder de Cooper y de la Compañía en la Isla. Generando así, no solo la decepción de los isleños, quienes vieron en la llegada de la Baquedano, una salida a las constantes injusticias que sufrían (Castro, 2011), sino que también un período de casi 12 años en que las revueltas y los desmanes disminuyeron considerablemente (Moreno Pakarati, 2011).

El Estado chileno llegó a tal nivel de despreocupación por la Isla que incluso, le arrendó su parte de las propiedades, terrenos y animales en Rapa Nui a Enrique Merlet. Siendo una de sus obligaciones, apoyar a tres familias chilenas colonizadoras. El contrato establecía que al cabo de veinte años se debía devolver lo negociado al Estado. (Cristino, 2011).

Con este hecho, el Estado chileno dejó en completo abandono a la Isla de Pascua, quedando los isleños a merced de los designios de la administración de la

---

<sup>21</sup> Las medidas se conocen como el “Bando de Rojas”.

empresa ovejera, quien concentraba en su persona, no solo el poder económico de la Isla, sino que también el político, al tener el cargo de Subdelegado Marítimo.

El peso que ejerció la compañía sobre los rapanui afectó en todos los ámbitos de sus vidas, incluso el concepto mismo de esclavitud, a la luz de lo relatado por Hotus (1998), pareciera ser insuficiente para describir la situación que tenían que soportar los isleños, llegando también, a poner en peligro su reproducción como cultura.

“Así, este pueblo oceánico de grandes navegantes, pescadores y agricultores ve su medio transformado en forma profunda y la explotación ganadera determina nuevas formas de asentamiento, trabajo y organización social, incluyendo formas de inquilinaje y el aprendizaje de toda la tecnología vinculada a esta actividad. Se inicia una “cultura ganadera” comenzando por el uso masivo del caballo, rodeos, esquilas, talabartería y actividades agrícolas remuneradas. Este cambio singular afecta definitivamente la relación del isleño con su medio, lo que sólo cambiará con el advenimiento de la “sociedad moderna” en 1965.” (Cristino, 2011; 38).

El período 1902-1914, estuvo caracterizado, como dijimos anteriormente, por un notable descenso en lo que respecta a rebeliones y motines, pero esto no significó que los abusos e injusticia lo hayan hecho también. Además, otra de las características importantes que suceden durante este período tiene relación con una reorganización de la fe cristiana y la esperanza entre los rapanui, *“las prácticas de devoción permitieron recomponer la moral comunitaria, los sentidos de pertenencia y un lenguaje apropiado para interpretar la situación colonial que afectaba a los rapanui”* (Castro, 2011: 104). Todo esto se materializó en el alzamiento de 1914 encabezado por María Angata<sup>22</sup>.

El año 1903 Merlet, a través de diversas acciones, logra controlar casi la totalidad de la Isla, independientemente de las propiedades compradas a John Brander,

---

<sup>22</sup> Para una mejor comprensión de todo este simbolismo del cual estuvo investida la acción de Anganta, leer Nelson Castro “Misioneros y milenaristas en la Isla de Pascua, 1864-1914. Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Historia Universidad de Valparaíso. Valparaíso. 1996.

consigue licencias de arrendamiento de los terrenos de los que era dueño el Estado chileno y de terrenos particulares. Durante este año vende el 75% de su compañía a Williamson, Balfour y Cía., pero continua con el cargo de Presidente de la Compañía Explotadora (Cristino, 2011).

En el año 1906, Henry Percy Edmunds reemplaza a Horacio Cooper en el cargo de Administrador y Subdelegado Marítimo.

En 1911, la corbeta Baquedano retorna a la isla con el objetivo de realizar estudios meteorológicos, botánicos y lingüísticos. Se constató la inexistencia de escuelas, servicios médicos o sacerdotes y también que los isleños no conocían mayormente el idioma castellano. Junto con esto, el doctor del barco se encargó de realizar un informe médico dentro de la población, obtenido como conclusiones la débil constitución física de los rapanui, una alimentación deficiente y condiciones poco higiénicas de habitabilidad, además de evidenciar casos de tuberculosis y lepra, enfermedades que se extendieron con gran rapidez entre los isleños. Otra de las observaciones que se obtuvieron gracias esta visita fue que, el contacto con las autoridades que llegaban a la isla estaba en manos del cacique Juan Tepano<sup>23</sup> “quien, favoreciendo a la Compañía, informaba a los comandantes de los buques de la Armada que los administradores “se portaban bien y nadie tenía reclamos”. (Cristino, 2011: 41-42).

No es de extrañar, que para 1914 las cosas en la Isla hayan tomado el camino del alzamiento, debido al abandono, aislamiento, pobreza y el deterioro de las autoridades tradicionales y sus instituciones (Cristino, 2011). Cargado de un fuerte simbolismo católico, María Angata se transformó en una figura importante en la Isla.

El movimiento de Angata se caracterizó por una fuerte búsqueda de la justicia basada en sus contactos oníricos con Dios, Angata profetizaba un nuevo orden, o

---

<sup>23</sup> Nombrado por el Comandante Rojas en 1902 en el Bando emitido por él

una vuelta al orden antiguo. El movimiento comenzó con el robo de animales a la Compañía y la redistribución de tierras, no sólo como una forma de alimentar a la tan desnutrida población rapanui, sino que también configuraba una nueva forma para la integración de la comunidad. Otra de las formas utilizadas fue la institución del matrimonio, debido a que así, se creaban nuevos lazos entre los nuevos parientes. Junto con la integración de la comunidad, se pretendía “*imponer un ordenamiento moral juzgado como tradicional y justo*” (Castro, 2011: 119).

En agosto de 1914, llegó nuevamente la corbeta Baquedano, esta vez a cargo del Comandante Almanzor Hernández, y después de realizar un sumario se decreta un nuevo Bando, el cual establecía, en primer lugar, la plena soberanía en el territorio isleño por parte del Estado chileno, con esto se abrió un nuevo período de control y disciplinamiento de las prácticas de los isleños, por ejemplo la pesca debía realizarse con embarcaciones inscritas y autorizadas. Otra de las disposiciones fue el levantamiento de cargos en contra de Enrique Merlet, aunque en la práctica, estas no tuvieron mayor impacto. Y en tercer lugar, para el trato específico con los isleños se estableció:

“Para impedir los abusos de la Compañía, y que los rapanui no buscaran pretexto en éstos para levantarse, se estableció que “los naturales no están sujetos a trabajos forzados del arrendatario, y siempre que lo hagan, será previo contrato personal, previo jornal diario”. Con esto se intentaba eliminar el régimen de inquilinaje que caracterizaba las relaciones de producción en la Isla. Además, en caso de detectar el inicio de una protesta, siempre antecedida por el rechazo a asistir al trabajo, serían castigados “como cabeza de motín quienes aconsejaran tales acciones”.” (Castro, 2011; 118).

Las disposiciones<sup>24</sup> emitidas por el Comandante de la Armada chilena eran de carácter transitorio, faltaba aún que el Gobierno se informara de lo sucedido y en función de eso, tomara acciones oficiales.

---

<sup>24</sup> Otras de las medidas establecidas fueron: la abolición del trabajo forzado, la obligación de la Compañía de vender carne, autorización para circular por las costas de la isla, reparto de vacunos fiscales, apertura de un libro de reclamos, instrucción obligatoria de los niños, actuando el subdelegado y su mujer como preceptores (Cristino, 2011: 43).

En 1916, y a bordo de la Baquedano llega el Vicario Castrense Monseñor Rafael Edwards con el objetivo de investigar el estado en que se encontraba la isla. A su regreso a Chile, este publicó una serie de informes que impactó a la sociedad:

“Se les ha robado cuanto tenían. El suelo en que nacieran, sus casas, sus barcas, sus animales, sus vestidos mismos (y esto sin referirse a la honra y a la paz de sus hogares ultrajados) todo, todo ha sido objeto de la brutal codicia de los hombres sin Dios ni ley, sin entrañas y sin pudor. Arrinconados como animales perseguidos en el último rincón de su propia isla viven de la merced de quienes los han despojado. Allí vegetan, sin poder alimentarse suficientemente sin tener ni el trabajo que ansían, ni la caridad a la que les daría derecho su miseria.”<sup>25</sup>

A raíz de esto, se conformó la Comisión Isla de Pascua a través de la Ley N° 3220 (el día 29 de enero de 1917), a cargo de Monseñor Rafael Edwards, y que tenía por objetivo “estudiar los problemas jurídicos y administrativos de la isla y proponer al Gobierno las medidas conducentes a salvaguardar los “intereses fiscales” y mejorar las condiciones de vida de los rapanui” (Cristino, 2011; 44). Junto con esto, se estableció que el Gobierno debía

“construir un lazareto para los leprosos y una escuela en Isla de Pascua. Este decreto, además, establece que la Isla dependerá de ahí en adelante de la Dirección del Territorio Marítimo de Valparaíso y ‘... quedará sometida a las autoridades, leyes y reglamentos navales’. Se somete a los pascuenses a un régimen legal especial, que los priva de los derechos y garantías establecidas en la Constitución, situación que perdurará hasta 1965.” (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004; 638).

Aunque si bien, durante el año 1916 se decretó el término del contrato de arrendamiento, en el año 1917 y a través de un Temperamento Provisorio se restableció el arriendo a favor de la Compañía y por una duración de 20 años.

Según lo consignado en la Ley y en el Temperamento, la Isla pasaba a ser administrada políticamente por la Armada de Chile, y en 1917 asume como Subdelegado Marítimo y prefecto de policía Ezequiel Acuña, el cual, entre sus

---

<sup>25</sup> Edwards, 1916: 5. Citado en Cristino, 2011: 44

obligaciones tenía la de hacer cumplir la asistencia obligatoria la escuela (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004).

El período que va entre 1919 y 1929, no presenta mucha información sobre las condiciones de vida de los isleños, aunque sí se sabe de la existencia de los “lunes fiscales”, otra forma de trabajo obligatorio en el cual los rapanui debían trabajar gratuitamente, y que a partir de 1917, los isleños pudieron criar sus animales y extraer los derivados de sus productos (Cristino, 2011). Si bien entre 1929 y 1933, se buscó terminar con el Temperamento Provisorio, y en el año 1933 se decretó la posesión efectiva de la Isla de Pascua a manos del Fisco y en 1935 se declara a la Isla como Parque Nacional y Monumento Histórico. En el año 1936 se estableció un nuevo contrato de arrendamiento, el cual, no cambia en nada la condición de vida de los isleños.

Con la inscripción de las tierras a nombre del fisco y debido a la falta de información entre la población rapanui se generó un conflicto por la propiedad de la tierra, conflicto que como tal, tiene sus expresiones hasta la actualidad (Seelenfreund, Grifferos, Hucke, y Ramírez, 2004).

“el gobierno de Chile inscribe en el Conservador de Bienes de Raíces de Valparaíso la totalidad de las tierras de la isla a nombre del Fisco, realizando las publicaciones legales en esta ciudad. De este modo se privó a los pascuenses de toda posibilidad de hacer valer sus derechos ancestrales sobre sus tierras, frente a la inscripción fiscal de las mismas. Este es un hecho poco conocido, vergonzoso y reprobable que debiera incluso generar una sanción internacional al Estado Chileno, por la responsabilidad directa en este acto de despojo.” (Carvajal, 2011; 320).

Hasta aquí, estos son los principales elementos que queremos destacar de la historia de Rapa Nui, recordando que la intención principal es analizar hasta qué punto los textos escolares publicados entre los años 2005 y 2015, se hacen cargo, no tan solo de la historia misma, sino que también de la responsabilidad que la cabe al Estado de Chile con respecto al trato dado a la isla en general y por sobre todo, a los isleños en particular.

### **2.3.- Los Mapuche y el Estado de Chile. Consideraciones Iniciales.**

Como señaláramos al iniciar este capítulo, el tratamiento que daremos al Pueblo Mapuche difiere, tanto en la forma como en el fondo, en comparación a lo que hiciéramos con Aymaras y Rapanui, que fue, sintetizar su histórica relación con el Estado chileno durante el período conocido como “Asimilación Forzosa (1880-1930)” a partir del Informe Final emanado por la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato.

Pero al hablar de la Historia de los Mapuche, estamos hablando de una historia comparativamente muy distinta a la de los pueblos recién mencionados, la histórica relación entre los Mapuche y el Estado de Chile, se inició mucho antes que la establecida con Aymaras y Rapanui. Podemos asegurar que la Historia de los Mapuche es la historia misma de la nación chilena, es el sustrato ancestral, tradicional, mitológico e histórico. Desde la llegada de los españoles a “Chile” que se inició está relación entre el Estado y el pueblo Mapuche, la que se expresa y difunde claramente a través del relato de la historia oficial presentado en los textos escolares.

De hecho, lo único que hace este relato oficial del Estado es apropiarse de la historia de la nación Mapuche, haciéndola parte de la historia de la nación chilena, a falta del sustrato ancestral propio –o de una historia que sea digna de contar-. Debido a que, si es por hilar fino a través de la historia, lo único que se debería incluir en este relato es la parte relacionada los pueblos indígenas ubicados en el “territorio chileno” antes de que éste ampliara sus fronteras a fines del siglo XIX, es decir, entre Copiapó y la ribera norte del río Biobío.

La apropiación de esta historia incluye sucesos y personajes que hoy en día nadie cuestiona como parte fundante de la historia de Chile. La Guerra de Arauco, Lautaro, Caupolicán, Galvarino, Colo Colo, han sido usurpados por el relato oficial chileno. Sin ser, en la teoría y en la realidad, parte de su historia.

Es por esta razón que en este apartado dedicado a los Mapuche utilizaremos una metodología distinta a la presentada para el caso de Aymaras y Rapanui, junto con incluir otras variables para su estudio. Estamos hablando específicamente de los aportes de Teun van Dijk relacionados al “Análisis Crítico del Discurso” (2004).

### **2.3.a.- El Análisis Crítico del Discurso y los Pueblos Indígenas: Elementos para una crítica discursiva**

Antes de adentrarnos al problema específico que existe dentro de la histórica relación establecida entre el Estado chileno y el Pueblo Mapuche, es necesario establecer ciertos parámetros interpretativos y analíticos relacionados al lenguaje y a los elementos propios del discurso, en específico para que nos sirvan como base argumentativa, tanto para comprender el contexto de origen como el de producción y reproducción de ciertos estereotipos, visiones e ideas. Para esto, Teun van Dijk (2004) realiza una clara síntesis de los objetivos a la hora de realizar un “Análisis Crítico del Discurso”<sup>26</sup>, una de las metodologías que utilizaremos durante el desarrollo de este apartado en particular y del capítulo específico dedicado al análisis de los manuales escolares.

“El Análisis Crítico del Discurso está relacionado con el poder y el abuso de poder y cómo estos son producidos y reproducidos por el texto y el habla. El Análisis Crítico del Discurso se enfoca en los grupos e instituciones dominantes y en la forma en la que éstos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua.

“[...] el ACD debería no sólo ser capaz de describir adecuadamente las estructuras y estrategias de cualquier tipo de discurso y relacionar éstas con los contextos cognitivo, social, político y cultural, sino que también debería, al mismo tiempo, formular una crítica bien fundamentada y con posibles alternativas. Esto significa que el ACD es, también, esencialmente multidisciplinario.” (van Dijk, 2004; 8)

Podemos sintetizar los principales elementos del Análisis Crítico del Discurso de la siguiente manera:

---

<sup>26</sup> De aquí en adelante lo denominaremos como “ACD”.

- a. Está enfocado en los grupos e instituciones dominantes, es decir, hegemónicos y que en la mayoría de los casos coinciden con los aparatos ideológicos de Estado;
- b. La idea es revelar como se crean y se mantienen las desigualdades sociales por medio de la comunicación y el lenguaje. En este caso, la desigualdad se ejerce en contra de los pueblos indígenas y su historia;
- c. Describir las estructuras y estrategias del discurso;
- d. Relacionarlas con el contexto social, político y cultural. Agregando además el económico, entendiendo que este es la infraestructura y los otros, la superestructura de la sociedad;
- e. Formular una crítica fundamentada, en este caso en específico, sobre los autores que han escrito del tema.

Tomando en consideración estos elementos, es necesario a su vez realizar una doble distinción en cuanto al tipo de discurso que analizaremos en este capítulo. Esta distinción se realiza en función del contexto de origen, por un lado y el de producción y reproducción de las visiones y estereotipos sobre los pueblos indígenas, por otro. En primer lugar, realizaremos una breve síntesis y contextualización del periodo de la historia de Chile que abarca los años 1810-1830, desde el inicio del proceso de independencia, hasta los años 1830<sup>27</sup>, cuando comienza la consolidación institucional de la República, pero otorgando un énfasis específico en el período Emancipador. La necesidad de realizar este análisis tiene como objetivo comprender las bases teóricas e históricas que dan sustento a las distintas visiones que se tienen en torno a los pueblos indígenas en general y al pueblo mapuche en particular, debido a que son estas representaciones, las que de una forma u otra, se ha perpetuado a través del sistema educativo en la

---

<sup>27</sup> A diferencia de lo realizado con Aymaras y Rapanui, que iniciamos la revisión histórica a partir del año 1880, en este caso, si bien consideramos importante esta fecha para el pueblo Mapuche como inicio del conflicto actual por la posesión de la tierra. El enfoque que queremos dar está centrado en los aspectos discursivos, el problema de la tierra y de la 'Pacificación de la Araucanía', es un tema ampliamente abordado en la actualidad, por lo tanto, no tendría mayor sentido volver a insistir en lo ya escrito. Además, nuestra hipótesis con respecto a los Mapuche, va por el lado de la mitificación, más que la omisión o el olvido de su historia.

actualidad. Realizado este objetivo, posteriormente, el ACD girará en función específica a los discursos que hablan sobre la relación entre textos escolares y pueblos indígenas y, por lo tanto, un balance sobre los autores y sus interpretaciones sobre este punto en particular<sup>28</sup>.

### **2.3.1.- El Discurso Independentista Criollo. Representaciones de lo Mapuche**

Como señalamos anteriormente, y como se expresa claramente en el texto de van Dijk, es necesario comprender el contexto de producción del texto, para entender cómo se realiza la reproducción discursiva y el abuso de poder (van Dijk, 2004). Esto se sitúa dentro de la lógica señalada por el mismo autor: *“los textos son moldeados por sus contextos, es decir, por las propiedades relevantes de la situación social”* (2004: 10). En este sentido, nos preocupa específicamente el periodo de la historia de Chile que parte con el proceso de Independencia, esto, por la sencilla razón que fue durante esta época en la cual, el discurso en torno a los Mapuche, presenta elementos de continuidad y cambio que son relevantes para la visión que se genera desde el Estado, y que no solo influyen dentro de esta época, sino que también para lo que queda en el futuro, es decir, la producción y reproducción a través del Sistema Educativo nacional.

---

<sup>28</sup> Creemos necesario hacernos cargo de la crítica realizada por Sol Serrano en un artículo titulado “Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930”, en el cual critica el valor real que tuvo la enseñanza de la historia para la construcción de las identidades nacionales a partir de una serie de cuestionamientos, entre ellos podemos destacar: la importancia real dada a la asignatura de historia nacional dentro currículum; el alcance efectivo dentro de quienes llegaban a estudiar la historia nacional; el uso de los manuales de historia y; finalmente, los ritos y practicas cívicas dentro del contexto escolar. Concluyendo que “la enseñanza de la historia fue universalista más que nacional; que lo “nacional” se incorpora hacia 1930 transversalmente en el currículum. Concluye que los estudiantes de historia fueron una minoría por la cobertura general y que se restringió prácticamente a la educación secundaria urbana. Muestra finalmente que los ritos cívicos de carácter nacionalista impuestos por el Estado fueron menos relevantes, menos vivos y congregantes de la comunidad escolar que sus propias celebraciones y actividades”. Si bien compartimos el análisis de la autora, es necesario establecer ciertos aspectos aclaratorios. Esta investigación está centrada y enfocada en los Textos Escolares y su interrelación con las estructuras que detenta el poder y que, de una forma u otra, influyen determinantemente sobre la composición misma del Manual, en este caso, el Estado y el Ministerio de Educación, los cuales están encargados de los procesos de licitación y certificación. Como dijimos anteriormente, compartimos el análisis de la autora, pero creemos que para obtener una postura más objetiva en cuanto a los cuestionamientos presentados, esencialmente los que tienen relación con el supuesto de la reproducción del nacionalismo e identidad nacional, es necesario un estudio que abarque la forma en que los profesores enseñan la historia y, en nuestro caso, la historia de los pueblos indígenas.

Esta primera parte girará casi exclusivamente en relación a las visiones y los discursos elaborados y que tenían como receptores al pueblo Mapuche, debido a que en la época, estos eran la población con mayor número de habitantes y, casi la única de importancia real dentro del contexto de los pueblos indígenas. Los pueblos del norte, que actualmente consideramos como pueblos indígenas chilenos, durante este período estaban bajo la jurisdicción del virreinato del Perú y posteriormente de su Estado nacional, por lo tanto, no conformaron parte del imaginario nacional que las elites comenzaron a elaborar. Según lo que respecta a los pueblos de la zona central, junto con ser cuantitativamente escasos en población, durante el periodo colonial y debido a los maltratos y la muerte de la mayoría de estos, terminaron por desaparecer o simplemente perderse dentro del proceso de mestizaje. Viajando hacia el extremo sur, entendiendo a todas aquellas poblaciones que estaban bajo la frontera sur de los Mapuche, si bien estos estaban en proceso de cambio cultural, sobre todo gracias a la inclusión del caballo y el contacto con los Mapuche (hablando especialmente de los tehuelches), estos no revestían mayor importancia para la elite criolla y, por lo tanto, estaban excluidos del discurso nacionalista elaborado por ellos mismos (situación homologable para todos los otros pueblos del extremo sur)<sup>29</sup>.

En síntesis, este primer análisis de discurso girará en función específica de los Mapuche y los discursos relacionados a ellos, debido a que estos fueron, efectivamente, un actor importante dentro del período, tanto por su participación como por los discursos elaborados desde la elite para su “inclusión”.

En relación al discurso y los pueblos indígenas, Paulina Peralta señala que:

“Fue así como comenzó a gestarse un discurso reivindicador de los pueblos originarios que habitaban al sur del Biobío, muy funcional a los propósitos que se perseguían. En primer término, al exaltar el valor, las destrezas guerreras, el amor al suelo patrio y los anhelos libertarios de los naturales –

---

<sup>29</sup> Recién hacia fines del siglo XIX el Estado mostró su preocupación, dejando en manos de privados la explotación económica del sector y abandonando a las poblaciones originarias a su suerte.

virtudes asociadas especialmente al pueblo mapuche- los independentistas procuraron establecer una continuidad entre la resistencia anticolonial mantenida por más de doscientos años por estas comunidades y su propio movimiento emancipador de la metrópoli. En segundo lugar, al autoproclamarse continuadores y renovadores de la causa autonomista sostenida por los pueblos originarios en los territorios ubicados más allá de la frontera, intentaron proporcionarle orígenes inmemoriales a la naciente comunidad que pensaban fundar. Por último, la utilización simbólica de esta resistencia histórica al poder español, le suministró a la nación chilena un panteón cívico de héroes autóctonos, que podían ser invocados en diferentes ocasiones.” Peralta, 2009: 61)

Siguiendo a Peralta, la funcionalidad del discurso elaborado desde la elite tenía como ejes centrales la continuidad de la lucha anticolonial; la valorización de los orígenes inmemoriales (como sustento de la lucha por la libertad, como también de un rescate del pasado como forma de “invención de una tradición”), y finalmente, la utilización simbólica en función de la interrelación de los dos aspectos anteriores, en otras palabras, la lucha anticolonial y el origen inmemorial son utilizados simbólicamente y míticamente por el discurso nacionalista criollo.

Relacionado a lo anterior, Viviana Gallarda es aún más clara e ilustrativa para clasificar la forma en la cual se expresó este discurso y, además, es un excelente punto de partida para analizar el discurso criollo sobre los Mapuche:

“Desde los albores de la república se fue gestando una discursividad sobre los indios que dio cuenta de la percepción, caracterización y consideración que la clase dominante chilena tuvo sobre la población nativa. Se dio una “etnificación” de lo indio desde el poder debidamente funcional a la construcción de la identidad nacional y al proyecto de nación que de tiempo en tiempo surgió entre la elite [...] La coexistencia de varios discursos sobre los indios es la tónica en un período de ensayo y organización republicana. Estos discursos conviven en el tiempo y a nuestro juicio están sujetos a tres miradas sobre lo indio en perspectivas cronológicas.” (2001; 120)

Estos tres discursos que plantea la autora, como bien señala, están elaborados en perspectiva cronológica, es decir, pasado, presente y futuro. En primer lugar, el

discurso sobre el pasado se relaciona a un proceso coyuntural –la independencia- y se crea a partir de una “*apropiación simbólica de lo indio, una mitificación de lo indio que rescata y pone en vigencia el imaginario de Ercilla*”; en segundo lugar, el discurso relacionado al futuro lo plantea el horizonte político de la conformación de la nación de ciudadanos, “*Una utopía igualitaria para consolidar el proceso de nacionalización y ciudadanía*” y; finalmente, el discurso en tiempo presente es aquella en la que se observan las “*diferencias y da cuenta de una realidad heterogénea*” (Gallardo, 2001: 120), expresada especialmente en los distintos discursos y diversas visiones sobre el proceso independentista en general y sobre los mismos indígenas en particular.

### **2.3.1.a- Tiempo Pasado: El Discurso Mítico sobre los Mapuche**

Junto con el inicio del proceso de Independencia nacional se conjuraron una serie de problemáticas, muchas de ellas se fueron solucionando con el paso del tiempo, en cambio otras, persisten hasta el día de hoy, sobre todo para una parte específica de la población.

“La sensación que tienen los mapuche de haber sido objeto de un proceso de inclusión, primero, y de exclusión, agresión y expropiación de tierras, más tarde, por parte del Estado y la cultura nacionales se expresa todavía en una lucha, silenciosa a veces, abiertamente declarada en otras.” (Pinto, 2003: 21).

Por lo tanto, es sobre este tema del que hoy nos queremos hacer cargo, si bien son variados los libros y artículos publicados relacionados a este tema, la mayoría de estos siguen la línea de la cita anterior, es decir, la idea de una inclusión inicial al proyecto de Estado elaborado desde la elite criolla que encabezó el proceso de Independencia, el cual, apuntaba directamente a la participación e influencia que, a través de la mitificación del pasado Mapuche, se utilizaba para afianzar el proyecto nacional y una visión sobre la identidad nacional. Aunque no es la finalidad de este trabajo, hasta cierto punto matizaremos esta creencia y tomando

las herramientas del Análisis Crítico del Discurso y, apoyándonos en interpretaciones de otros autores, desarrollaremos el trayecto del discurso “inclusivo” desde sus primeros escritos hasta su reproducción actual en la escuela.

Uno de los problemas fundamentales del período tuvo relación con la construcción del Estado nacional:

“La construcción de Estado-nacional y la “chilenización” de la sociedad chilena, es un proceso histórico reciente que surge como solución a los proyectos políticos específicos y hegemónicos de las elites quienes lo difundieron por diferentes vías y mecanismos al resto de la sociedad. En este proceso de “invención de la tradición” y de construcción de la nación y su concomitante “identidad nacional”, los mapuche y los pueblos indígenas de Chile en general, fueron directamente afectados no sólo en cuanto a la pérdida de su libertad y territorios sino también en la representación y manipulación etnocentrista que se hizo de su imagen como pueblo, que desde ese momento se comenzó a presentar devaluada, *barbarizada* y racialmente “inferiorizada”, cuestión que venía ocurriendo desde el período colonial.” (Bello: 2)

Como señalábamos anteriormente, durante el periodo de Independencia, la elite se vio en la difícil tarea de construir un Estado, inventar una nación y, por lo tanto, un sentimiento de pertenencia a la comunidad expresada en una identidad nacional que lograra homogeneizar a la tan diversa población. Para poder alcanzar este objetivo la elite criolla tuvo que armarse, no solo con ejércitos y soldados, sino que por sobre todo, de un cargamento de símbolos, rituales y elementos mitohistóricos que le sirviera como base para su legitimación, en palabras de Álvaro Bello, tuvo que “*inventarse una tradición*”.

Según Holdenis Casanova:

“Forjar la nación significaba internalizar una conciencia e identidad colectivas, nacionales, mediante la creación de nuevos elementos simbólicos, rituales y mitohistóricos. En este último aspecto, el discurso nacionalista de la época puso énfasis en dos grandes mitos, considerados esenciales para fortalecer el sentido de pertenencia e identidad nacional. El

primero, el rechazo o negación del pasado colonial español [...] El segundo, la exaltación de lo propio, de lo autóctono, es decir, la revalorización del pasado mapuche o araucano [...] De esta forma y, simultáneamente, el discurso independentista definió dos campos semánticos opuestos, los que tuvieron correspondencia con sendos campos políticos: de un lado, los españoles invasores, enemigos, opresores, etc.; del otro, los mapuche indómitos, valientes, libres, etc. Cada uno de ellos, a su modo, influyó en la construcción de nuestra incipiente “comunidad Imaginada” (Casanova, 1999/2000: 10)

Este doble discurso basado a su vez en dos tipos de mitos, se manifestó como una actitud antihispanista y una que podemos denominar como proindigenista (o promapuche, para ser más exactos). En función de la primera de estas actitudes se ha escrito en variadas ocasiones, siendo un tópico dentro del cual no existen mayores discrepancias, era necesario establecer quién era el enemigo y el discurso en contra de los españoles lo dejaba claro. En tanto la actitud promapuche tuvo características más específicas y coyunturales. Se ha establecido que esta actitud era una creencia casi totalmente compartida y esencialmente defendida desde variados sectores de la elite chilena, Camilo Henríquez, Bernardo O’Higgins, José Miguel Carrera, entre otros, no solo avalaron estas posiciones, sino que también realizaron sendas declaraciones en favor de los Mapuche y de su integración a la naciente nación. Carrera, fue quien los integró dentro del simbolismo propio del periodo conocido como Patria Vieja, utilizando la imagen de dos indígenas en el escudo nacional; los escritos de Camilo Henríquez se basaban en gran parte al aporte que los Mapuche debían realizar a la patria y O’Higgins, incluso desde su exilio abogaba por que se cumpliera este hecho.

Lo anterior ha justificado en variados historiadores la creencia que efectivamente esta actitud en favor de los Mapuche no solo era una necesidad, como señalaba Casanova, a partir de los objetivos político-tácticos, es decir, soldados para la guerra, sino que por sobre todo, es a partir de esta actitud que establecen la

creencia que en el Chile de inicios del siglo XIX, la elite nacionalista efectivamente pretendía incluir a los Mapuche dentro de la cosmovisión de la naciente nación y nacionalidad chilena. Como señalábamos anteriormente, Jorge Pinto es uno de los historiadores que cree que en esta actitud inclusiva de la elite chilena, “*Se trataba, pues, de valorar al mapuche e incluirlo en el proyecto de nación que se estaba fundando, para construir con él y sus territorios el nuevo país que surgía de las ruinas del mundo colonial*” (Pinto, 2003: 67).

Ante esto, vemos con incredulidad esta idea. Es difícil construir “*con él*”, es decir, entendiendo al otro como “constructor” en igualdad de condiciones, debido a que, lo que se puede observar claramente cuando uno analiza los discursos y dichos de la elite de la época, queda a la vista es una relación asimétrica y centralista, entre el creador/emisor del discurso y los supuestos receptores de éste. Es asimétrica porque dentro de la conceptualización seguían siendo inferiores y bárbaros; y a su vez es centralista, porque se construía desde Santiago y era la elite criolla la que la elaboraba. En segundo lugar, el discurso es excluyente debido a que la figura que se invoca, y la que, según Jorge Pinto provoca respeto y admiración, es la de los primeros Mapuche, los de Ercilla, es decir, Lautaro, Caupolicán y Galvarino, y cuando se habla del “pueblo mapuche” es también un esencialización de aquellos que siguieron a estos primeros mapuche, es decir los **mapuche míticos**<sup>30</sup>. En tercer lugar, y siguiendo a Casanova, la principal

---

<sup>30</sup> En este punto es necesario hacer una aclaración en cuanto a los conceptos usados y su correspondencia histórica. En todos los textos, tantos historiográficos como en las fuentes documentales, se habla del pueblo Mapuche en general, cuando se trata de rescatar el pasado (en este caso específico, cuando se habla de la “invención de la tradición” valeroso, autonomista, guerrero, etc. Se rescata al pueblo Araucano, que luchó por su libertad durante la Guerra de Arauco, y se revalorizan los aportes de los grandes hombres, como Lautaro, Caupolicán y Galvarino, extrapolarando sus virtudes y generalizándolas a todos los Mapuche. En síntesis, se valoriza a los Mapuche de la Araucana de Ercilla, los grandes luchadores de la Guerra de Arauco. Pero desde nuestro punto de vista, existe una clara diferencia que es necesario establecer en función de lo que realmente se quiere revalorizar, en este sentido, es necesario hacer hincapié que solamente son estos tres grandes hombres y, por lo tanto, sus hazañas realizadas en su momento coyuntural específico las que se generalizan al pueblo Mapuche. Pero hay también una parte de la historia de la Guerra de Arauco que no es revalorizada dentro de este discurso nacionalista criollo. Históricamente hablando, solo se valoriza a los Mapuche de la “primera generación”, es decir, los Mapuche contemporáneos a los grandes hombres citados. Lo que viene después, queda en el olvido, y, por lo tanto no es algo digno de rescatar, ejemplo de esto es toda la historia relacionada a Pelentaro y el “Desastre de Curalaba”. Pelentaro fue el toqui que encabezó una de las rebeliones mapuches más efectivas y con mayores consecuencias para las relaciones entre españoles y mapuche. El hecho de que su nombre no sea rescatado por los padres de la patria y que su victoria

intención de estos discursos nacionalistas de los criollos era aumentar las filas con soldados, los objetivos político-tácticos, por lo tanto, las palabras quedan solo en el papel, teniendo en consideración que se realizaba desde Santiago, y el problema estaba al sur del Biobío. Complementariamente, la misma resistencia al proyecto emancipador que se registró en la sociedad fronteriza es otra clara muestra, como bien señala Jorge Pinto, ya desde 1813, comenzó a incubarse, y en 1817 se volvió a reactivar (2003; 68), esto fue lo que más tarde se conocería como la “Guerra a Muerte”.

### **2.3.1.b.- Discurso Futuro. La utopía igualitaria como ficción retórica**

Si establecimos anteriormente que las palabras solo quedarían en el papel, no es tan solo por constatar un hecho que con el paso de los años ha quedado claramente comprobado, la supuesta inclusión no fue tal y hasta nuestros días se puede observar que aún quedan cosas inconclusas. Pero existen otros argumentos que demuestran lo mucho que puede aguantar el papel y lo poco que en la práctica se realizó cuando hablamos de la construcción del Estado nacional y el pueblo Mapuche.

En este sentido, el *“horizonte político más apreciado fue lograr la conformación de una nación de ciudadanos”* (Gallardo, 1999/2000: 123), en el cual los Mapuche debían ser ciudadanos como todos, con los mismos derechos y obligaciones, fundamento esencial de la naciente. Por lo tanto, dentro del plano discursivo, es

---

militar en Curalaba fuese denominada como desastre, no solo indica que, sólo son “recordables” un tipo específico de personas, sino que también muestra el lado más hispanista de la historiografía nacional, la que hasta cierto tiempo atrás seguía utilizando el mismo concepto de “Desastre”, pero como sabemos, fue desastre solo para los españoles. Otra de las razones por las cuales podemos pensar en su exclusión del imaginario nacional naciente, es que esta victoria militar de los Mapuche, abrió el camino para los futuros parlamentos, debido a que obligó a los españoles a cambiar de estrategia (Guerra Defensiva) y más tarde, estableció una nueva fase en las relaciones entre españoles y mapuches, y significó, entre otras cosas el reconocimiento de una nación independiente y aliada del Rey. Por lo tanto, como hubo un cambio en la correlación de las fuerzas, es decir, el guerrero pueblo Mapuche ya no es tal, esto ya no es digno de ser recordado si es que se quiere utilizar discursivamente como legitimante de la separación con la Corona.

Conceptualmente hablando, hacemos la distinción entre los Mapuches Míticos y los Históricos, los Mapuche míticos, son todos aquellos de la primera generación de luchadores de la Guerra de Arauco y son los que se recuerdan para la “invención de la tradición” y legitimación del Estado. Los Mapuche históricos, son todos aquellos excluidos de la historia oficial, de los relatos de la independencia, y del imaginario nacional.

posible observar un proceso de inclusión de los indígenas a la nación chilena. Teniendo en claro también que esta inclusión cultural de los Mapuche dentro de la nación política, significaba a su vez, una “*negación de lo indio como espacio de diferencia*” (Gallardo, 1999/2000: 124)

La idea de la república, inspirada en los valores liberales dentro del contexto de la creación de los estados modernos, fue lo que guió el nacimiento del nacionalismo criollo en la elite nacional. Pero incluso, discursivamente todas estas ideas traerían consecuencias desfavorables para la mayoría de la población que en ese momento vivía en nuestro futuro Estado nacional incluyendo, obviamente, a los Mapuche, en este sentido, Alfredo Jocelyn-Holt es claro en señalar que:

“[...] el republicanismo-liberal fue básicamente una opción política hecha por el grupo dirigente chileno a fin de legitimar su control del poder político luego de la acefalía del trono español. Se eligió el republicanismo fundamentalmente porque era un orden legitimante que permitía que intereses de un grupo reducido de la sociedad fueran acogidos por el sistema político a la vez que se presentaran como universales, aunque en el hecho no lo fueran. En otras palabras, el liberalismo posibilitó erigir un sistema que admitía un fuerte grado de subjetividad pero conceptualizado en términos objetivos a través de una ficción legal. Esta es la dimensión consiente del liberalismo republicano.” (Jocelyn-Holt, 2001: 239)

Es este grado de subjetividad, lo que se puede contextualizar al ámbito discursivo, y fue el recurso legitimante utilizado por la elite criolla, para establecer como universales sus intereses particulares como grupo.

“relacionar el republicanismo con patria y nación posibilita una concepción abstracta del cuerpo político y al mismo tiempo una adhesión emocional mediante el vínculo a la tierra en que se nace. Así, es posible postergar la representatividad y participación real que se planteaba en el discurso, sin dar la apariencia de una dominación similar a la colonial.” (Silva, 2008; 30)

Por lo tanto nada, o más bien dicho, casi nada de lo que se hablaba o escribía en la época, tenía necesariamente concordancia con la realidad y con la práctica. El discurso “inclusivo” fue un recurso y una estrategia ideológica utilizada por la elite

para legitimar sus intereses políticos y separatistas. Y en este sentido, Jocelyn-Holt lo establece claramente al señalar, al discurso ideológico como una “*ficción retórica*”:

“El discurso ideológico, a fin de legitimar a la autoridad, se erige sobre una ficción retórica que hace aparecer los postulados doctrinarios como amparados en un consenso de credibilidad mayor al que realmente existe en la sociedad. De ahí que las ideologías sirvan para enmascarar las verdaderas pretensiones del grupo dominante, que recurre a ellas para efectos de legitimación” (Jocelyn-Holt, 2001: 235).

En síntesis, hemos esbozado cuatro características de la construcción discursiva desarrollada por elite nacionalista chilena en función del pueblo Mapuche, en primer lugar es asimétrica y centralista, debido a que esta se establece a partir de una relación de poder en donde queda claro que el emisor es distinto y superior que el receptor y su centralismo no se explica solamente porque éstos discursos provenían desde la elite asentada en Santiago, sino que por sobre todo que en el espacio geográfico específico y al cual se quería llegar (al sur del Biobío), la sociedad regional tuvo sus dinámicas propias y muy distintas a las que se realizaban en la capital; en segundo lugar el discurso es excluyente en el sentido cronológico, toma en consideración a una generación característica de los Mapuche, los de Ercilla o, según nuestro concepto, los Mapuche Míticos y deja de lado a la sociedad Mapuche posterior o real y, por consiguiente, excluye a su vez a los mismos indígenas contemporáneos en sus discursos<sup>31</sup>; en tercer y cuarto lugar, el discurso nacionalista es una clara muestra de la estrategia discursiva utilizada por la elite, tanto para llenar sus filas con soldados –objetivos político-tácticos-, como también, para que el mismo discurso nunca llegara a concretarse, siendo una clara una ficción retórica basada en postulados que permitían un

---

<sup>31</sup> Aclarando, no estamos haciendo referencia a la inclusión simbólica que efectivamente se realiza en el discurso, sino que, la sociedad Mapuche contemporánea a la de los discursos nacionalistas no presentaban rasgos y valores rescatables para la construcción simbólica y, por lo tanto, son éstos los que son excluidos.

amplio margen se subjetividad que posibilitaba a su vez que estos no se llevaran a la práctica.

### 2.3.1.c- La heterogeneidad del discurso del presente

Hablando específicamente sobre la composición de la elite nacional, Gabriel Salazar es claro en señalar lo heterogénea que ésta era:

“[...] el “pueblo” representado por el Cabildo de Santiago y, encima de éste, por la Junta de Gobierno, no era homogéneamente productivo, ya que existían en él, además, otros dos sectores de creciente peso político propio: el grupo de los letrados (abogados y teólogos) y el grupo de los militares (de ocasión, o de profesión). Al plantearse la política ya no como un ejercicio cabildante de soberanía reproductiva local, sino como un sistema de gobierno nacional, apareció la competencia y rivalidad de *todas* las elites de *todos* los ámbitos de la sociedad. Por esto, la construcción del primer Estado ‘nacional’ daría lugar, primero, a la fragmentación ideológica de la soberanía popular; luego, a la disputa política entre los fragmentos principales, y finalmente, a la imposición militar del más fuerte de ellos sobre los demás.” (Salazar, 2011: 100)

La heterogeneidad de la elite nacional tuvo implicancias políticas y, por lo tanto, influyó también en la manera en que se fueron resolviendo los conflictos y en la forma misma en que se construía el Estado nacional. Por lo tanto, junto con lo diverso de la composición de la aristocracia, también fueron diversos sus discursos y, estos cambiaban en función del contexto mismo. En este sentido, y haciendo un “*parricidio antipatriótico*” (Salazar, 2011) es totalmente razonable cuestionar los dichos y discursos de uno de los personajes claves de este “tiempo madre”, y padre de la patria por excelencia, el cual, paradójicamente es uno de los más citados cuando de “inclusión” de los Mapuche trata.

“Por eso, el principal héroe del tiempo-madre (Bernardo O’Higgins) es visto *sólo* como militar heroico y *no* como gobernante civil; como primer Director Supremo de la República, y no como el dictador que actuó bajo el mando estratégico de una sociedad secreta (la Logia Lautarina); como el general

victorioso que dio la independencia de la patria, y no como el lugarteniente de los generales Carrera y San Martín, donde su más recordada acción bélica fue la derrota de Rancagua; como el primer líder republicano del país, y no como el jefe sobre el cual flota la sombra de los primeros asesinatos políticos perpetrados en Chile (los hermanos Carrera y Manuel Rodríguez). ¿Cuáles fueron los valores cívicos de verdad asociados a su actuación pública? Se afirma que, en última instancia, era un republicano convencido. Sin embargo, debe recordarse que se asoció en la Logia con personeros que abogaban por instalar en América un régimen monárquico, y él mismo nunca creyó en la soberanía popular, de la cual desconfiaba porque, por la “ignorancia” que reinaba entonces en el pueblo, reconocerla significaba, para él dar libre curso al “anarquismo” (Salazar, 2011: 22)

Esta sería nuestra quinta característica discursiva sobre el período. En síntesis, la heterogeneidad propia y constitutiva de la elite del periodo genera distintos y diversos discursos, los cuales varían en forma y fondo y cambian según el contexto político, social y/o cultural. Esto genera como consecuencia que sea poco práctico como para tomarlos en consideración para elaborar una creencia con respecto a la inclusión de los Mapuche dentro de la construcción de la nación y el Estado. En este sentido sería más realista tomar en cuenta la evolución y consecuencia de sus actos, más que sus dichos con respecto a los mismos.

Llegado a este punto creemos que estamos en condiciones de establecer un parámetro distinto al que hasta el día de hoy se lee la Historia de Chile y los primeros años del proceso de Independencia, para una comprensión más clara de la creación de la nación en función del discurso sobre los Mapuche, es que presentamos una periodificación que está dividida en relación a cómo –y cuando– va cambiando la percepción que tienen las elites sobre los Mapuche. Este primer periodo va desde 1810 hasta 1823, aquí coincidimos con la división tradicional que se ha hecho en la Historia de Chile, en cuanto a que éste corresponde al periodo de Independencia, pero en cuanto al discurso sobre los Mapuche, lo podemos

denominar como **“inclusión mítico-discursiva”**<sup>32</sup>. Debido a que existen elementos que permiten establecer que, tanto los recursos simbólicos, como los

---

<sup>32</sup> Aunque no es lo esencial dentro de este capítulo, si tuviésemos que presentar una propuesta en torno a esta periodificación, quedaría de la siguiente manera: el segundo, también coincide con lo que actualmente se enseña como “Ensayos Constitucionales”, y transcurre entre los años 1823 al 1830, pero para este caso, lo denominaremos como **“invisibilización discursiva”**, debido a que este período estuvo marcado por los constantes cambios en relación a la forma bajo la cual se debía organizar la República, esto se expresó en una preocupación de índole constitucional, y dentro de la cual, los discursos en función de los Mapuche tuvieron una doble variación. Por un lado, se cambió la estrategia discursiva, la búsqueda de apoyo militar dio paso a una forma de buscar la neutralidad de las parcialidades indígenas, por esta razón, la elite retornó a la política de los parlamentos. Por otra parte, se estable la invisibilización discursiva debido a que, como la preocupación estaba concentrada en el aspecto constitucional, dentro de éste era imposible establecer normas que hicieran alusión explícita para el caso de los Mapuche, tomando las palabras de Peralta: “desde una óptica de construcción nacional, hacerlo hubiese sido un desliz desafortunado, pues con ello se contradecían los propios objetivos de homogeneidad que aspiraban alcanzarse” (2009: 66); para el caso del tercer período presentamos una variante distinta, en primer lugar y cronológicamente hablando, esta se extiende desde 1830 hasta 1851, y en segundo lugar, la presentamos con dos denominaciones distintas pero no excluyentes, debido a que se pueden observar discursivamente en forma contemporánea, y están relacionadas a su vez con dos hechos históricos característicos del periodo, la “Guerra a Muerte” y la “Guerra contra la Confederación”, en función de estos ejes, podemos diferenciar y empezar a comprender los cambios discursivos en torno a los Mapuche y su función dentro de la creación de la nación. En relación a estos hechos, que podemos diferenciar en forma general por ser de carácter interno y externo, podemos denominar a la primera variante como **“exclusión discursiva”** y a la segunda como **“inclusión simbólico-discursiva”**, en el aspecto interno, como señala Peralta (2009), ya desde la década de 1820 comienza a ser visible la atracción que generaba el territorio Mapuche y la improductividad en la cual se encontraba, esto comenzó, ya en la de década de 1830 un progresivo cambio expresado en el ámbito discursivo, cesaron los discursos en cuanto a la inclusión se trata. El segundo aspecto, relacionado al ámbito exterior, tiene una explicación clara y coyuntural. Gabriel Cid (2011) constata las arengas elaboradas en torno a la Guerra contra la Confederación, dentro de las cuales, abundaban los nombres de los héroes del Arauco indómito; en cuarto lugar, identificamos un periodo en el cual el discurso de la elite toma ribetes más descalificadores, y se escucha con más frecuencia la necesidad de apropiarse de las tierras y de exterminar a los Mapuche, este periodo va desde 1851 a 1861 y lo denominamos como **“exclusión discursivo-racista”**, en esta época, abundan los discursos de corte racista, el binario civilización v/s barbarie se establece como el recurso ideológico-discursivo ampliamente utilizado por la elite en los debates y la opinión pública; el quinto periodo coincide con lo que conocemos, y que hasta hace unos pocos años se enseñaba en la escuela como “Pacificación de la Araucanía”, va desde 1861 hasta

rituales y los mitohistóricos, fueron solamente recursos ideológicos dentro del lenguaje discursivo de la elite de la época.

### **2.3.2.- Elementos del Análisis Crítico del Discurso aplicado en los discursos nacionalistas criollos**

Como señalábamos al comienzo de este apartado, son cinco los elementos del “ACD”, que hemos tomado para realizar el análisis de los discursos de este período. En primer lugar, el enfoque de investigación se realiza desde las estructuras que detentan el poder; en segundo lugar, es necesario reconstruir la forma en que el discurso crea y mantiene las desigualdades sociales; en tercer lugar, hay que describir las estructuras y estrategias del discurso; para que, en cuarto lugar, las podamos relacionar con su contexto político, social y cultural; finalmente, es menester formular una crítica fundamentada que abarque todos estos elementos.

En función de este último punto, tomaremos en cuenta los elementos que durante este apartado hemos descrito en función a las características propias del discurso nacionalista criollo durante el período de la Independencia. Estas son: 1) el discurso es asimétrico y centralista; 2) es excluyente; 3) se basa en objetivos político-tácticos; 4) es más que nada una ficción retórica y; 5) el discurso, al igual que la misma elite, son heterogéneos.

Relacionando estos dos ámbitos de análisis, podemos afirmar que:

---

1883 y lo denominamos como **“exclusión discursiva y exterminio efectivo”**, durante esta época finalmente se concretaron los afanes expansionistas que desde principios del período de la Independencia es posible rastrear; finalmente los Mapuches vuelven a desaparecer de la construcción nacional y para el periodo que va desde 1883 a 1910, los Mapuche y los otros pueblos indígenas incorporados a territorio nacional son invisibilizados, por lo tanto este periodo lo denominamos como **“invisibilización discursiva”**.

El contexto político, social y cultural de la época tiene una gran influencia en la forma y representación misma del discurso nacionalista criollo, de hecho, este discurso no solo experimenta variaciones detectables en función del paso del tiempo, sino también, el mismo contexto cultural diverso de la elite explica la existencia de una heterogeneidad de discursos y visiones relacionadas sobre todo al aporte e influencia de los Mapuche dentro de la creación y construcción de la nación. Teniendo en claro esto, y siguiendo uno de los elementos del ACD, específicamente aquel centrado en “describir las estructuras y estrategias del discurso”, es claramente identificable que el discurso propio de la elite criolla estuvo siempre condicionado al contexto político vivido en aquellos convulsionados años y, por lo tanto, podemos decir que fue utilizado estratégicamente para conseguir los objetivos trazados desde el poder –o mejor dicho, desde aquellos que tenían como objetivo alcanzarlo-. En este sentido, las palabras de Jocelyn-Holt son clarificadoras:

“Por consiguiente, pensamos que desde un comienzo el grupo dirigente chileno apreció el potencial manipulable del lenguaje republicano liberal sin tener que aceptar todas sus posibles consecuencias”. (Jocelyn-Holt, 2001: 218)

Tomando estas ideas, el liberalismo republicano fue la estrategia político-discursiva utilizada para conseguir, tanto los “objetivos político-tácticos”, como también para establecer claramente qué tipo de Mapuche eran los ideológicamente correctos, diferenciando y excluyendo los *míticos* (primera generación de Ercilla) de los *históricos* (generaciones posteriores). En este sentido el uso ideológico de las capacidades discursivas del republicanismo les permitía crear esta ficción retórica de inclusión, tanto del pueblo en forma general, como de los Mapuche en particular, dentro de la construcción del proyecto nacional, sin que en la práctica, ni en los años posteriores se concretara. En relación a esto las palabras que anteriormente citábamos de Alfredo Jocelyn-Holt, en cuanto a la

función del discurso ideológico como ficción retórica para ocultar las verdaderas pretensiones del grupo dominante (2001: 235), explican claramente el hecho.

En este sentido, las pretensiones en relación a los indígenas no iban por el lado de una verdadera inclusión al proyecto nacional sino que, esencialmente, el objetivo tenía características arraigadas en el tema territorial:

“Ante la imposibilidad de apelar a factores étnicos, lingüísticos o culturales - que más bien resaltaban la heterogeneidad que caracterizaba a la futura nación- quienes se hicieron cargo del país a partir de las guerras independentistas optaron por esbozar la unidad territorial como factor cohesionador. Respecto a esto, es interesante señalar que, pese a que los criollos se plantearon en abierta oposición al régimen anterior, sí rescataron sus delimitaciones geográficas, haciendo coincidir el territorio de la proyectada nación con las tierras que en teoría correspondían a la Capitanía General de Chile. [...] la mayor parte de los criollos consideraba que el territorio de la futura nación debía comprender desde el desierto de Atacama hasta el estrecho de Magallanes, noción que se sancionó jurídicamente a partir de la década de 1820. Asimismo, la mayoría estuvo relativamente de acuerdo con que “dentro de estos límites debía prevalecer una uniformidad política elemental”, esto es, la constitución de un Estado unitario encargado de extender hasta los confines de la nación territorial el “proyecto común esbozado.” (Peralta, 2009: 57)

Es en función de este último punto, la unidad territorial dentro de un proyecto de nación común, que la elite estableció sus estrategias ideológico-discursivas:

“De ahí que los gestores de la incipiente nación chilena se hubiesen propuesto consumir la misma empresa de dominación que, en casi tres siglos, la corona española había buscado alcanzar sin éxito. No obstante, dada la influencia que sobre ellos ejercían los paradigmas republicanos estadounidense y francés, los criollos elaboraron un mecanismo no bélico de dominación que difería de los existentes durante el período colonial” (Peralta, 2009: 58)

Como es sabido, esta empresa de dominación por la vía bélica no fue posible hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XIX, no por falta de ganas,

“Sino que más bien expresa la incapacidad institucional de los diversos gobiernos constituidos durante las décadas de 1820 y 1830 por imponer su proyecto nacional más allá de la frontera. En otras palabras, si la ocupación efectiva de las tierras mapuche se hizo posible evidentemente recién a partir de los años cercanos a 1850 –proceso que dicho sea de paso, adquirió en las décadas siguientes un grado de inusitada violencia, amparado en un discurso excluyente y racista- fue sólo por la debilidad que presentaba el Estado existente en las décadas anteriores, dada su incapacidad por idear mecanismos cooptativos atractivos y eficientes, así como también por no contar con la fuerza militar, política y burocrática para imponer su propio proyecto y ejercer la dominación pretendida más allá del Biobío.” (Peralta, 2009: 59)

Pero, independientemente de esto, las intenciones ya estaban manifiestas al comenzar el período Emancipador, como señala claramente esta misma autora, personajes como Juan Mackenna y Camilo Henríquez durante el período de la Independencia ya esbozaban planes y proyectos de incorporación de los territorios del sur del Biobío, sin que antes fuese obligatorio “la reducción de los indios a poblaciones, civilización, orden y policía”<sup>33</sup>. Aunque, como decíamos anteriormente, la estrategia utilizada durante este período no tenía como sustento el uso de la fuerza.

A su vez, las características discursivas expresadas en los conceptos de Asimetría y Centralidad, están directamente relacionadas y se entienden desde la perspectiva de quienes detentaban estructuras de poder, la elite nacionalista criolla establecida en Santiago fue la que trazó las pautas discursivas en torno al proceso de Independencia. Como señalamos en párrafos anteriores, dentro del mismo discurso que pretendía incluir a los Mapuche es posible identificar la forma en que éstos eran vistos, es decir, siempre dentro de una relación asimétrica y centralista (desde Santiago). Estos mismos elementos se expresan claramente en la segunda característica que describimos anteriormente, lo Excluyente del discurso nacionalista, lo que a su vez se relaciona con la propuesta del ACD de

---

<sup>33</sup> “Civilización de los indios” en *Aurora de Chile*, N°12, tomo 1, 30 de abril de 1812. Citado en Peralta 2009, página 64.

establecer el cómo, a través del lenguaje y la comunicación, se mantienen las desigualdades. Este punto, la desigualdad social personificada en el pueblo Mapuche, se puede verificar en dos períodos cronológicos distintos y en relación a tres aspectos. En primer lugar, la exclusión que primero se realiza es en función de diferenciar a los Mapuche Históricos de los Míticos. En segundo lugar, el discurso, al ser asimétrico y centralista excluye de toda participación real y efectiva a los Mapuche dentro de la construcción del proyecto nacional durante el periodo de la Independencia y posterior. Y finalmente, la exclusión discursiva es posible comprobarla en la actualidad a través del análisis de las estructuras de fondo que se establecen en las bases curriculares y en la forma en que se expresan en los Textos Escolares y en cómo se enseña en las escuelas<sup>34</sup>, reproduciendo a su vez, la exclusión inicial.

Teniendo en claro lo anterior, la asimetría y centralidad del discurso, que se expresa en la forma en que éste excluye a los Mapuche, tiene directa relación con los objetivos político-tácticos contextualizados dentro del período y que explican también que este discurso sea más que nada, una ficción retórica al entender que éste proviene de una elite heterogénea dueña del poder y controladora del discurso.

Entendiendo todo lo anteriormente dicho, creemos que queda claro el porqué de nuestra propuesta de periodificación, en relación a los discursos y los hechos acontecidos durante este período, el cual denominamos como: “inclusión mítico-discursiva”. Dentro del concepto de mito, incluimos todas aquellas representaciones simbólicas y rituales<sup>35</sup> que durante la época se realizaron, junto

---

<sup>34</sup> Este punto se abarcará como mayor profundidad en el siguiente capítulo

<sup>35</sup> En este sentido Fernando Casanueva señala: “En este cuadro de uso simbólico del mapuche y su gesta guerrera por parte de los dirigentes patriotas, es necesario recordar, a título de ejemplo, que durante el primer gobierno de José Miguel Carrera (1785-1821), en 1812, se creó el primer escudo nacional [...] y, muy principalmente, a ambos lados del escudo figuraban un indio y una india, con sus armas, representando a la nación chilena en gloria y majestad (Casanueva, 2002: 293). También Viviana Gallardo es clara en señalar este uso: “El proceso de identificación con el pasado indígena siguió, paralelamente, otros cauces, el vocablo “araucano” o los nombres de los antiguos líderes mapuche se utilizaron para bautizar los hijos, exhortar a la victoria en la guerra, designar las imprentas, los periódicos, los barcos de la Escuadra Nacional, las unidades

con los elementos de “invención de la tradición” que ya analizamos anteriormente (mitohistóricos). Los que si bien, son claros y efectivamente estuvieron presentes en las discusiones y en los discursos de la elite nacional, no fueron más que recursos discursivos, por lo tanto, no son fiables como para establecer y generalizar creencias como las que establece Jorge Pinto:

“La nación política resultaba, así, de la unión de diferentes naciones culturales, entre las cuales se encontraría el mundo indígena. Su inclusión al proyecto nacional no merecía dudas” (Pinto, 2003: 72)<sup>36</sup>

A la luz de lo establecido hasta acá, es claro que la nación política ideada dentro del seno de la elite nacionalista criolla resultaba de la necesaria unión de diferentes naciones culturales, el universo colonial era un mundo lo bastante heterogeneo y dentro de las bases del Republicanismo liberal, era necesario establecer ciertos grados de homogeneidad, y es claro también que el mundo indígena, en particular el Mapuche, tenía un lugar especial.

Lo que creemos necesario matizar es la forma y el fondo, es decir, las razones que hay de fondo para establecer esta idea de “inclusión”. Tomando los elementos del “ACD” y contrastandolos con las características presentadas sobre los discursos de la elite, especialmente aquellos relacionados a las estrategias y la estructura misma del discurso como recurso ideológico, es decir, lo excluyente de éste, su interrelación a objetivos político-tácticos y la ficción retórica que estos discursos eran en sí mismos, tenían como objetivo presentar un falso análisis de la realidad, enmascarando sus verdaderas intenciones y pretenciones, las que, claramente y en ninguno de los casos, tenían como objetivo conceder algún espacio de representatividad y participación efectiva de los Mapuche en la construcción del Estado nacional.

---

territoriales, etc. “Falto poco –expresó Amonátegui- para que los independientes cambiaran el nombre de Chile por el de Arauco”. (1999/2000: 25)

<sup>36</sup> Si bien entendemos que existe una diferencia entre nación política y nación cultural, esto no contradice lo que estamos planteado, al contrario, a la luz de lo anteriormente dicho, que claro que la “inclusión” no fue tal cual la plantea Jorge Pinto.

## **Capítulo III**

### **Descripción y Análisis de los Textos Escolares distribuidos entre el año 2005 y el 2015.**

En este capítulo analizaremos detalladamente cada uno de los Textos Escolares escogidos dentro del período 2005-2015. En función de cada uno de ellos el enfoque estará condicionado por aquellos elementos vistos en el primer capítulo relacionados con las características de los Textos Escolares, como también aquellos elementos vistos en el segundo capítulo, tratando de identificar los aspectos omitidos, olvidados y mitificados.

Para realizar esto, el análisis se realizará en secciones específicas de cada uno de los Textos Escolares. En primer lugar, la unidad o capítulo dedicado a los Pueblos Indígenas, la que generalmente recibe el nombre de Pueblos Originarios o Prehispánicos, en segundo lugar nos enfocaremos en el tema específico de la Resistencia Indígena, para después analizar los contenidos relacionados a la Conformación del Estado nacional, para finalmente abordar el período de Expansión Territorial del Estado chileno.

Debido a que los Textos Escolares fueron publicados por tres editoriales distintas, la distribución y organización de los contenidos es diferente según sea el caso. Así por ejemplo, lo que un texto es señalado como “Unidad”, en el otro se identifica

como “Bloque” o también “Capítulo”. Ante esto, al momento de analizar cada uno de los textos utilizaremos la clasificación usada por ellos.

Al finalizar la revisión de los Manuales realizaremos una síntesis general por cada uno de los Textos y otra por cada uno de los Pueblos Indígenas, para de esta forma comprender cuál es visión que se presenta de ellos.

### **3.1.a.- Texto para el Estudiante 2005-2006**

En estos años se utilizó un mismo texto escrito por Dina Cembrano y Luz Eliana Cisternas<sup>37</sup>, este libro corresponde a la tercera edición de uno publicado por primera vez en el año 2002 por la Editorial Zig-Zag S.A. Las unidades a analizar serán la segunda y la tercera, “*Construcción de una identidad mestiza*” y “*Creación de nuestro Estado nación*”, respectivamente.

La segunda unidad según, sus autores uno de los objetivos es “*Reconocer y valorar cuál es la historia y la cultura de los pueblos aborígenes en el pasado de nuestra América, y ver de qué manera están presentes hoy en nuestros países*” (Cembrano & Cisternas, 2005-2006: 34). El primer tema que aborda esta unidad se titula “*Culturas Precolombinas*” y en lo que respecta a los contenidos, estos parten desde el “*Poblamiento Americano*”, explican el concepto de *Cultura* y presentan la clasificación de las culturas según su tipo de organización político-social<sup>38</sup> y según sus Estadios o períodos culturales<sup>39</sup>. Posteriormente, presentan la “*Clasificación y características de los pueblos originarios*” (de Chile), con el siguiente texto introductorio:

“A la llegada de los españoles, nuestro territorio estaba integrado por una multiplicidad de culturas, cada una de ellas con su propia identidad. Muchos de esos pueblos hoy han desaparecido y otros han transformado sus

---

<sup>37</sup> Ambas autoras son Profesoras de Historia y Geografía, la primera titulada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y la segunda, en la Universidad de Talca.

<sup>38</sup> Sociedades de banda, sociedades tribales, sociedades de jefatura o cacicazgo y sociedades-estado

<sup>39</sup> Períodos: Paleoindio, Arcaico, Formativo, Clásico y Post-Clásico

costumbres, debido a la influencia de la civilización europea, en particular la española. Sin embargo, su antigua presencia permanece aún en nosotros de una o de otra manera.” (Cembrano & Cisternas, 2005-2006: 49).

Es interesante lo que señala este breve texto. Por un lado, establece que cada cultura prehispánica tenía su “*propia identidad*”, pero el concepto mismo de identidad queda descontextualizado en función del mismo párrafo y de lo que señala a continuación. Por otro lado, indica que “*muchos de esos pueblos hoy han desaparecido*” –sin decir a cuáles se refiere- y los otros “*han transformado sus costumbres*”, señalando como única causa la influencia de los españoles durante la época colonial, omitiendo y olvidando al Estado chileno y su histórica relación con los Pueblos Indígenas. El párrafo finaliza con una frase igualmente ambigua y descontextualizada “*Sin embargo, su antigua presencia permanece aún en nosotros de una manera u otra*”, reforzando a su vez, esta idea de “transformación”, que sufrieron los Pueblos Indígenas.

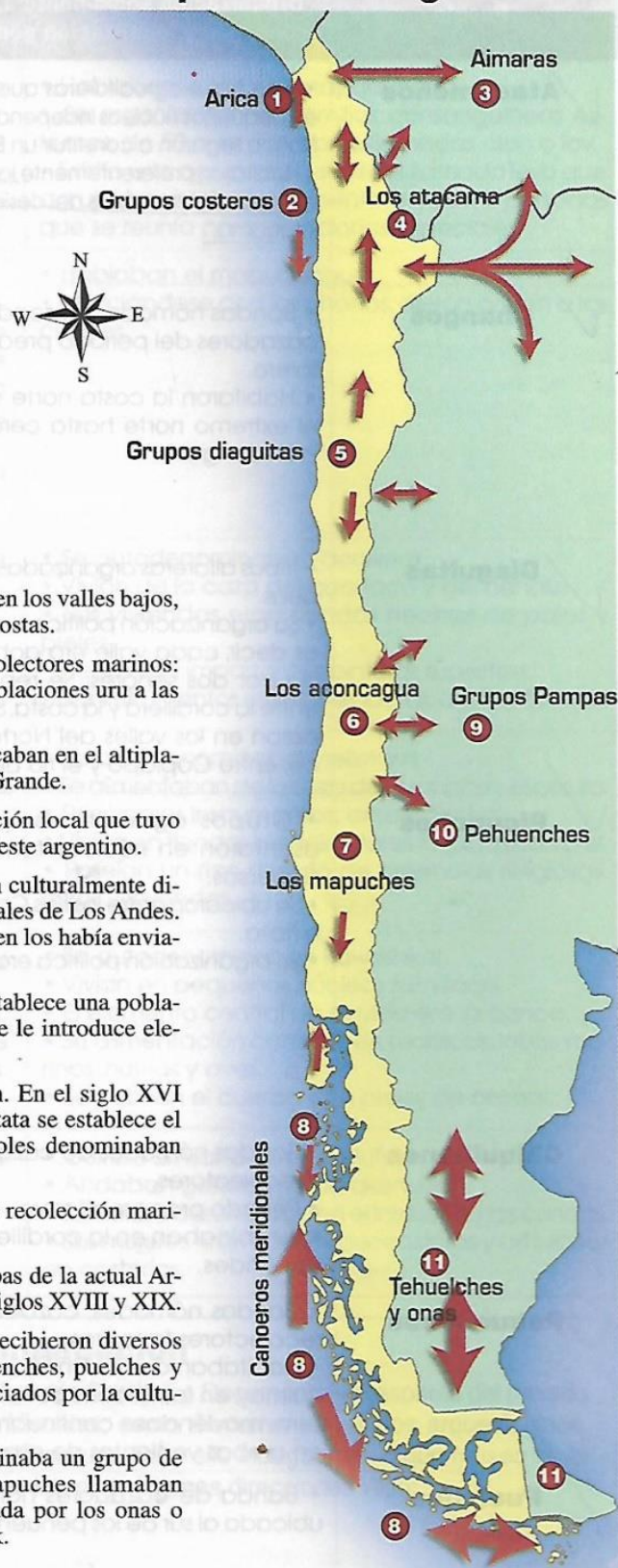
A continuación, identifica un listado de once “pueblos” y un mapa con su ubicación, realizando una descripción de tipo general, en la cual abundan los verbos en tiempo pasado, espacios geográficos indeterminados y fechas poco rigurosas. Como lo muestra la siguiente imagen:

## ■ Clasificación y características de los pueblos originarios

A la llegada de los españoles, nuestro territorio estaba integrado por una multiplicidad de culturas, cada una de ellas con su propia identidad. Muchos de esos pueblos hoy han desaparecido y otros han transformado sus costumbres, debido a la influencia de la civilización europea, en particular la española. Sin embargo, su antigua presencia permanece aún en nosotros de una o de otra manera.

A continuación te mostramos un mapa que ilustra la ubicación de nuestros pueblos aborígenes a lo largo y ancho de nuestro país, y luego, en la página siguiente, un cuadro síntesis con nuestras principales culturas precolombinas.

- 1 **Arica:** Durante el siglo XVI, existía en Arica una población local en los valles bajos, relacionada con grupos costeros y aimaras, que ocupan valles y costas.
- 2 **Grupos costeros:** En la costa había grupos de pescadores y recolectores marinos: los camanchacas, proanches y changos. Los aimaras enviaban poblaciones uru a las costas de Arica.
- 3 **Aimaras:** Los reinos aimaras (lupacas, carangas, pacajes) se ubicaban en el altiplano y enviaban grupos a colonizar los valles y la costa del Norte Grande.
- 4 **Los atacama:** En el salar de Atacama y río Loa existía una población local que tuvo estrechos lazos con grupos altiplánicos (chichas y lipes) del noreste argentino.
- 5 **Grupos diaguitas:** Pastores y agricultores del Norte Chico. Eran culturalmente diferentes de los diaguitas y huarpes que ocupaban los valles orientales de Los Andes. Al llegar los españoles los encuentran dominados por el Inca, quien los había enviado a colonizar hasta el río Maipo.
- 6 **Los aconcagua:** En el valle de Aconcagua y el Cachapoal se establece una población de lengua mapuche, influida por la dominación incaica, que le introduce elementos diaguitas.
- 7 **Los mapuches:** Hay diferentes grupos que hablan mapudungun. En el siglo XVI tienen importantes diferencias culturales entre ellos. Al sur del Itata se establece el grupo más importante de esta rama lingüística, que los españoles denominaban araucanos.
- 8 **Grupos canoeros meridionales:** Estaban dedicados a la pesca y recolección marina. De norte a sur estaban los chonos, alacalufes y yamanes.
- 9 **Grupos pampas:** Cazadores recolectores que habitaban las pampas de la actual Argentina y que fueron influenciados por la cultura mapuche en los siglos XVIII y XIX.
- 10 **Pehuenches:** Cazadores ubicados en las faldas de Los Andes. Recibieron diversos nombres. De norte a sur se les denominaba chiquillanes, pehuenches, puelches y poyas. Probablemente eran grupos diferentes, que fueron influenciados por la cultura mapuche en los siglos XVII y XVIII.
- 11 **Tehuelches y onas:** Durante el siglo XVI, en la Patagonia dominaba un grupo de cazadores de las pampas denominado aonikenk, que los mapuches llamaban tehuelches. La Isla Grande de Tierra del Fuego estaba dominada por los onas o selknam, que quizá en su origen tenían relación con los aonikenk.



Fuente: Editorial Zig-Zag.

En las páginas 50 y 51, presenta un cuadro resumen de los pueblos originarios y su situación en el siglo XVI. Son catorce<sup>40</sup> los pueblos señalados, destacando la ausencia de las poblaciones Aymaras, Quechuas y Rapanui. Lo paradójico es que, estos tres pueblos que no son nombrados, son tres de los nueve que la “Ley Indígena” consagra como pueblos originarios de Chile, además, para el caso de los Aymaras, estos fueron nombrados en la página anterior: “*Los reinos aimaras (lupacas, carangas, pacajes) se ubicaban en el altiplano y enviaban grupos a colonizar los valles y la cosa del Norte Grande.*” (Cembrano & Cisternas, 2005-2006: 49).

Además este Texto Escolar incluye un apartado titulado “*Los mapuches y su relación con el medio biogeográfico*” el cual, es una síntesis basado en las publicaciones de Carlos Aldunante (antropólogo y director del Museo Precolombino). Lo interesante de este texto es que, a diferencia de las páginas anteriores, por primera vez se refiere a los mapuche en tiempo presente “*los mapuches o araucanos son una de las etnias aborígenes más numerosas que sobreviven en la actualidad*” y los circunscribe en un espacio geográfico específico “*Habitán principalmente en Chile, donde ocupan el área comprendida entre el río Biobío y la Isla Grande de Chiloé (37° y 42°)*” (Cembrano & Cisternas, 2005-2006: 52). Otro aspecto que es necesario mencionar es que los autores señalan como fecha de inicio, de lo que hoy conocemos como cultura mapuche, al período conocido como Historia Fronteriza.

El Texto Escolar, prosigue con otro apartado titulado: “*Las culturas indígenas en Chile: sociedad e identidad*”, el cual comienza hablando sobre las lenguas nativas de las comunidades indígenas y las identifica como lenguas vernáculas chilenas. Posteriormente, incluye a los **Rapa Nui** y a los **Aymara**, en relación a los primeros, hace una **brevísima descripción de su situación hoy en día, en la cual olvida toda su historia y solo se remite a señalar sus características**

---

<sup>40</sup> Los pueblos son: Atacameños, Changos, Diaguitas, Pichunches, Chiquillanes, Pehuenches, Puelches, Mapuches, Huicuilles, Chonos, Tehuelches, Onas, Alacalufes y Yaganes.

**económicas actuales** –y no dice nada con respecto a su lengua, que era la intención de este apartado-. En función de los Aymaras –los cuales habían sido omitidos del cuadro resumen- habla en tiempo presente: “*Viven principalmente en las regiones de Tarapacá y Antofagasta*” (Cembrano & Cisternas, 2005-2006: 54), señala sus actividades económicas en la actualidad y la cantidad de personas que hablan lengua aymara. Otra de las contradicciones presentadas en este texto es que en esta misma página incluyen una fotografía de una mujer y su hijo, con una breve descripción que dice: “*Habitantes actuales de la zona altiplánica, muchas de cuyas costumbres permanecen sin grandes variaciones hasta hoy.*” (Cembrano & Cisternas, 2005-2006: 54).

Para complementar la información con respecto a las lenguas aborígenes, incluyen un cuadro resumen en el cual identifican a cinco pueblos indígenas<sup>41</sup> con el nombre de sus respectivas lenguas, *características actuales* y la “ubicación geográfica y N° de habitantes”. En síntesis, vuelve a contradecir lo dicho en páginas anteriores.

Cabe reiterar que los Rapanui, solo se incluyen en este apartado sobre las lenguas nativas, anteriormente no fueron nombrados en ninguna parte.

El segundo tema de esta primera unidad se titula: “*Período Colonial*”, y el apartado dedicado a “*La ocupación del territorio y el levantamiento indígena*”, es el que nos interesa analizar. Sobre este tema en específico, habla de la resistencia de los pueblos indígenas del territorio nacional, una particularidad es cuando nombra a los pueblos del norte utilizando el concepto de “*tribus del norte*”, contradiciendo la misma clasificación dada en las páginas anteriores. Para el caso de la resistencia en la zona central, nombra a los Picunches y el breve tiempo en el cual pudieron contraatacar a las huestes españolas. En relación a la resistencia indígena en la zona sur, señala que “*la expedición al sur significó sostener combates permanentes con los mapuches*” (Cembrano & Cisternas, 2005-2006: 70), dejando

---

<sup>41</sup> Estos pueblos son: Aymaras, Mapuche, Alacalufes, Rapa Nui y Yaganes.

entrever aquí, una nueva contradicción dentro del Texto, debido a que en la página 52, señala que sólo se puede hablar de “*cultura mapuche*” a partir de las consecuencias producidas tras el establecimiento de la Frontera entre Mapuche y Españoles. Otro aspecto importante es que no explicita esta resistencia con el nombre que tradicionalmente es conocido este período, la “Guerra de Arauco”, nombra el “Desastre de Curalaba” como una de las Grandes Victorias (al igual que la Batalla de Tucapel), aunque no nombra a los toquis que encabezaron estos levantamientos –Pelentaro y Lautaro respectivamente-.

La tercera unidad, titulada: “*Creación de nuestro Estado nación*”, no presenta algún contenido relacionado a los Pueblos Indígenas, en el desarrollo de los tres primeros temas, “*Proceso de Independencia de Chile y América*”, “*La post Independencia, un período de aprendizaje político (1823-1830)*” y “*El proyecto conservador (1831-1861)*”. Las referencias solo vuelven, cuando se abordan los contenidos relacionados a la expansión territorial. Específicamente hablando del territorio Mapuche y la Ocupación de su territorio, este Texto Escolar presenta dos perspectivas para entender el proceso. La primera de ellas se titula: “*La incorporación de la Araucanía*”, los elementos importantes presentados hacen referencia, primero, al reconocimiento de la autonomía de los Mapuche: “*La zona ubicada entre los ríos Biobío, por el norte y Toltén, por el sur, permanecía como un verdadero territorio independiente dentro del Estado chileno.*” (Cembrano & Cisternas, 2005-2006: 119), pero deja en claro que el territorio pertenecía –según los autores- al Estado de Chile. El segundo elemento importante dentro de este texto, es que la interpretación de los autores no está justificada bajo ninguna fuente histórica ni muchos menos apoyada por la cita de algún historiador. La segunda perspectiva se titula: “*La “ocupación” de la Araucanía: otra mirada*”. Ya el título de por sí nos da las primeras señales en cuanto a que es lo que se presenta como *verdadero* comparando ambas perspectivas, debido a que el concepto *Ocupación* está escrito entre comillas, lo que deja entrever que no necesariamente

es el concepto que debería usarse, sobre todo, si lo comparamos con el título de la primera interpretación que se presenta directamente como “*Incorporación de la Araucanía*”. Además, esta “*otra mirada*”, es presentada, paradójicamente, apoyada con el “*testimonio de un mapuche de la época*”, cita extraída del texto de Gabriel Salazar y Julio Pinto y acompañada también con una larga cita de José Bengoa. Las que, sin embargo, no tienen ninguna actividad asociada. Solo al final de la página se realiza una pregunta a los estudiantes, la cual, no hace más que dejar en claro cuál es la posición de los autores: *¿Qué conoces respecto del conflicto que hoy mantienen una serie de comunidades mapuches con los **actuales dueños de las tierras***<sup>42</sup>? (Cembrano & Cisternas, 2005-2006: 120).

Siguiendo dentro del período de expansión territorial, se toca el tema de “*La incorporación de nuevos territorios en el norte*”, pero dentro de los contenidos presentados por el Texto, no se toma en consideración que, con los nuevos territorios, se incorporaron también todos los pueblos indígenas del norte grande y, por lo tanto, se omite su pasado peruano y todo el proceso de Chilenización. Sólo casi al finalizar la unidad, se incluye una actividad en la que deben completar un mapa histórico, indicando que etnias se integraron a la soberanía nacional tras la “*ocupación de Tarapacá y Antofagasta, Rapa Nui y la Araucanía*” (Cembrano & Cisternas, 2005-2006: 125). Lo paradójico en este caso es que el Texto Escolar no incluye contenidos específicos relacionados a la Incorporación de la Isla de Pascua.

A modo de síntesis, en cuanto a los contenidos relacionados a los pueblos indígenas, en particular aquellos tres de nuestro interés, podemos sintetizar los elementos analizados en que, en general, el texto es contradictorio, en algunas páginas nombra a algunos, para después omitirlos en la siguiente, es reiterativo en cuanto a los verbos en tiempo pasado, y al señalar su espacio geográfico y tiempo histórico es ambiguo, los conceptos y categorías usados no permiten establecer

---

<sup>42</sup> El texto en negrita es nuestro

lugares específicos de distribución en cuanto a su territorio ancestral, solamente cuando incluye la variable de las lenguas nativas nombra aquellos espacios en los cuales estas lenguas son habladas, pero sin ningún tipo de conexión con su historia. Además, utiliza conceptos como “aborígenes”, “originarios” e “indígenas” de forma indiscriminada sin establecer definición alguna.

En cuanto al segundo tema de la primera unidad, la “Resistencia Indígena” se presenta esta vez, no tan solo con elementos contradictorios en comparación a la forma en que se presentaron los contenidos en el primer tema, sino que también esta es deficitaria en cuanto a la calidad de los contenidos expresados. No se indica la resistencia indígena de los Mapuche en el sur con el concepto de Guerra de Arauco, por lo tanto, tampoco se cuenta la historia misma de esta resistencia, es decir, las fases de la Guerra de Arauco que terminaron por generar la Frontera y la vida fronteriza –la cual, si es enunciada en páginas anteriores-, ni mucho menos los personajes implicados en ésta. Solo se cita el poema de Alonso de Ercilla en forma breve y sin una adecuada contextualización.

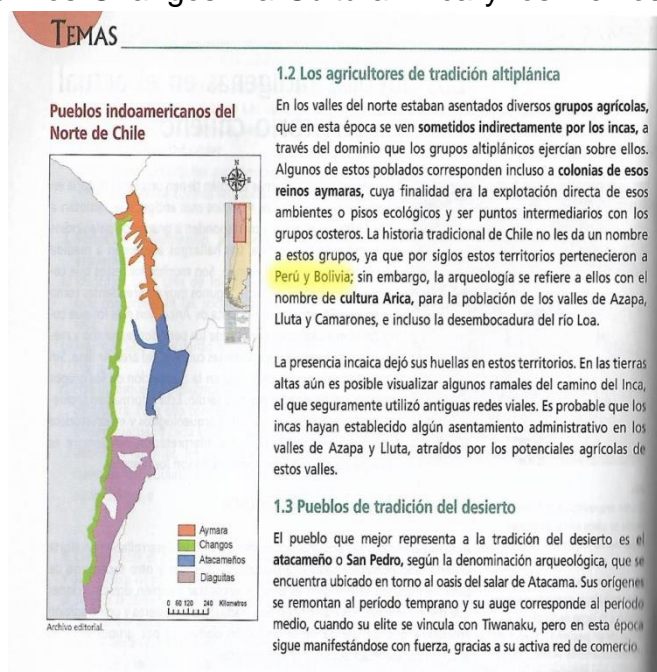
La tercera unidad es deficiente en lo que respecta a la profundización de los contenidos vistos. El período de independencia es abordado solo a través de breves citas de interpretaciones de varios autores y los períodos siguientes se presentan de forma desordenada lo que impide una correcta interpretación de los hechos. En cuanto a los Pueblos Indígenas, estos son sólo vistos en función de la expansión territorial del Estado chileno, siendo la Incorporación de la Araucanía el tema al que se le prestó mayor atención (con las deficiencias ya mencionadas). La incorporación de los pueblos del norte y de los Rapanui solo fue abordada en una actividad. Y al igual que en la unidad anterior, el tema específico de los rapanui no fue abordado desde ningún punto de vista por los autores del Texto Escolar.

### 3.1.b.- Texto para el estudiante años 2007-2008

El texto utilizado durante estos años, creado por Donoso, Valencia, Palma, & Álvarez, 2007-2008 y publicado por la editorial Santillana, consta de cuatro capítulos que abarcan los contenidos desde las culturas precolombinas americanas hasta el período siguiente a la dictadura militar. En específico, nuestro análisis estará enfocado en las unidades 2, 3 y 4 del primer capítulo titulado “*Construcción de una identidad mestiza*”, las unidades 1, 2 y 4 del segundo capítulo, “*La creación de una nación*” y la unidad 1 del capítulo tres, “*La sociedad finisecular: Auge y crisis del liberalismo*”.

Dentro de la segunda unidad titulada “*América precolombina*”, los contenidos referidos a los pueblos indígenas están concentrados entre las páginas 33 y 40 bajo el título “*Los pueblos indígenas en el actual territorio chileno*”. Dentro de la descripción de las distintas etnias, el texto las clasifica según su espacio geográfico, distinguiendo a los pueblos del Norte Grande, del Norte Chico, la zona centro-sur, zona austral y deja un apartado especial dedicado a los habitantes de la isla de Pascua.

En la clasificación de los pueblos del Norte Grande, describen a aquellos de características *nómadas* como fueron los Changos. La Cultura Arica y los Reinos Aymaras están clasificados dentro de los pueblos agricultores de *tradición altiplánica*, en relación a estos, es interesante consignar que los autores de este Texto Escolar señalan que estos pueblos pertenecieron a los Estados nacionales de Perú y de Bolivia. La clasificación de los pueblos del



Norte Grande termina con una descripción sobre los Atacameños de *tradición del desierto*.

El único pueblo señalado dentro de los que habitaban en el Norte Chico son los Diaguitas.

Los pueblos de la zona centro-sur que este Texto Escolar describe son los Picunches, Promaucaes, Pehuenches, Huilliches y Mapuches. En función a los Picunches, el Texto señala su posible origen trasandino, su ubicación geográfica, el uso de la lengua mapudungun y la influencia ejercida sobre ellos por los incas. Los Promaucaes son ubicados al sur del Biobío y dentro de las características culturales descritas se indica que *“carecían de una estructura jerárquica fuerte y piramidal”*. Pehuenches y Huilliches son descritos como poblaciones recolectoras de piñones y de moluscos respectivamente

La descripción realizada en torno a los Mapuche está relacionada al origen de estos. Para los autores, el origen de los Mapuche se debió a la unificación de los grupos Promaucaes debido a *“La conquista incaica primero, y la hispana a partir del siglo XVI”*, agregando también:

“Es de esta fusión, a la que rápidamente se incorporarán también aportes hispanos, como el caballo y las monedas para la platería, que surgirá una nueva cultura, la que permanece viva hasta nuestros días: los mapuches o gente de la tierra.” (Donoso, Valencia, Palma, & Álvarez, 2007-2008: 37)

Dentro de la descripción de los habitantes de la zona austral, estos se dividen en *cazadores terrestres* y los *canoeros*, describiendo a los siguientes pueblos: los selk'nam y aónikenk y los chonos, yámanas y kawaskar respectivamente.

En un apartado especial dedicado a los Rapanui, se describe a grandes rasgos como fue poblada la isla, su tipo de economía y su estructura social. En cuanto a su historia, este Texto señala en forma muy general los enfrentamientos que terminaron con la destrucción de los Moais y el período caracterizado por las

expediciones esclavistas. Para finalizar indicando que su integración al territorio nacional fue en 1888.

La unidad finaliza con una actividad en la cual los estudiantes deben completar una tabla comparativa en la cual se enumeran doce pueblos indígenas, excluyendo a Aymaras y Mapuche.

La tercera unidad se titula "*La conquista española de América*", siendo el apartado dedicado a la Conquista de Chile el foco de nuestro interés. En relación la Conquista, los autores de este Texto indican algunos acontecimientos importantes, como por ejemplo, el incendio de Santiago propiciado por Michimalongo, la Batalla de Tucapel encabezada por Lautaro y que terminó con la vida de Pedro de Valdivia y la Batalla de Curalaba, descrita como la primera gran victoria dirigida por Pelantaru. Estos hechos son descritos en forma general, porque posteriormente se dedica un apartado especial a la Resistencia Indígena.

La última unidad de este primer capítulo se titula "*La relación entre indígenas e hispano-criollos*" y en esta se describen procesos como el trabajo, la evangelización y la resistencia a la Conquista entre los indígenas.

El tema de "*La resistencia indígena*" es abordado entre las páginas 75 y 78. Aquí se describe la rapidez con la cual los españoles pudieron someter a las poblaciones de la zona centro y norte, argumentando la verticalidad de su organización político-social como principal factor de conquista. Señalan también las complicaciones que los españoles encontraron al sur del Biobío con la denominada Guerra de Arauco, en relación a este punto, los autores enfatizan la capacidad de adaptación militar de los mapuches, la rápida asimilación de las tácticas europeas y el uso del caballo entre los indígenas, junto con su superioridad numérica y el conocimiento del terreno.

Al momento de describir las características de la Guerra de Arauco, esta se realiza a partir de "*Las estrategias de los españoles para dominar a los mapuches*",

subdividiéndola en “*La guerra ofensiva (1601-1612)*”, “*La guerra defensiva (1612-1625)*” y “*La tercera etapa: vida fronteriza*”.

La unidad finaliza con dos actividades enfocadas en comparar opiniones en torno a la Guerra de Arauco y con una relacionada con la realidad indígena actual. En función de esta última, se incluye un párrafo de la Ley Indígena en el cual se mencionan las principales etnias chilenas, incluyendo a los Aymarás, Quechuas y Collas, las que, paradójicamente, no están incluidas dentro de los contenidos de la segunda unidad.

Del capítulo segundo “*La creación de una nación*”, las unidades uno y dos, tituladas “*La independencia de Chile*” y “*En busca de una organización política*”, no incluyen alguna referencia explícita sobre los Pueblos Indígenas en general o sobre los Mapuche en particular.

De la cuarta unidad, “*Expansión económica y territorial*”, el apartado que nos interesa analizar se titula “*Cambios territoriales ocupación efectiva*”, aquí se señala que uno de los principales factores que explican la expansión territorial tiene relación con los intereses económicos del Estado chileno. Al momento de analizar la Guerra del Pacífico y sus consecuencias, solo se señala la ocupación y anexión de las regiones de Tarapacá y Antofagasta sin mencionar a las poblaciones de origen indígena de esas localidades. En cuanto a “*La ocupación de tierras mapuches*”, se describe el periodo de *colonización espontánea* de mediados de siglo XIX caracterizado por la venta de territorios mapuche, y que tras la Guerra del Pacífico, se intensificó el proceso de Ocupación lo que desembocó en la reagrupación en reducciones a la población mapuche.

En cuanto a la incorporación de la Isla de Pascua, el texto no describe ningún proceso asociado al período de expansión territorial.

A modo de síntesis, la descripción que se realiza en relación a los Pueblos Indígenas en la segunda unidad, es ambigua y contradictoria, en relación a los

Aymaras, estos no son nombrados en forma explícita, solo se señala que eran “reinos aymaras” y estos no son descritos mayormente. En función a los Mapuche, la descripción es la que presente mayores contradicciones, debido a que se generaliza la pertenencia de Picunches, Pehuenches y Huilliches a una etnia más amplia, pero sin nombrar cual sería, señalan que su idioma es el mapudungun pero no describen que esta es la lengua con que tradicionalmente se describe a la etnia Mapuche, que a su vez, es la aglutina a las etnias anteriores. Junto con indicar que la procedencia de estos es desde el otro lado de la cordillera. En relación a los Mapuche, el texto escolar solo se limita a decir que estos surgieron gracias a la fusión de grupos Promaucaes que habitaban al sur del Biobío (espacio tradicionalmente adjudicado a los Mapuche).

En relación a la descripción de la Guerra de Arauco, el Texto incluye tanto a personajes como Lautaro y Pelentaru, al momento de describir algunas batallas importantes, aunque la forma bajo la cual explican la Guerra de Arauco muestra el carácter hispanista que aún se mantiene dentro de nuestra historiografía.

Es interesante destacar el espacio dedicado a los Rapanui, debido a que los autores señalan los principales elementos de su historia anterior a la incorporación de esta a la soberanía de Chile, aunque de forma sintética y sin detallar las trágicas consecuencias de este periodo. En relación a la historia de la incorporación y los posteriores sucesos, el texto no hace referencia alguna, incluso en el tema dedicado a la expansión territorial chilena.

En función de la creación del Estado nacional chileno, no existe referencia alguna a los Mapuche, por lo tanto no podemos hablar de algún tipo de mitificación de su historia o sus personajes principales.

En los contenidos relacionados a la expansión territorial, estos no incluyen la incorporación de las poblaciones indígenas del Norte Grande, por lo tanto, tampoco se señalan las características violentas de este proceso. Y en relación a

la Ocupación de la Araucanía, solo describen brevemente el proceso de reducción y señalan –incorrectamente- que la defensa de “este” territorio ha sido una de las principales reivindicaciones durante el siglo XX.

### **3.1.c.- Texto para el Estudiante 2009**

El Texto Escolar distribuido durante el año 2009 estuvo a cargo de la Editorial MN, y creado Pedro Milos, Liliam Almeyda y Pablo Whipple como autores y Marcos Fernández y María Soledad Jiménez como colaboradores. Las unidades a analizar serán la número 2 y 3 del primer bloque, y la 4 y la 5 del segundo bloque.

El primer Bloque se titula “*La construcción de una identidad mestiza*” y en relación a los Pueblos Indígenas estos son abordados desde la página 45 bajo el título “*Los pueblos originarios de Chile*”, insertando una breve introducción, los autores dividen a las poblaciones en *Grupos cazadores recolectores y grupos pescadores*, por un lado, y *Grupos agricultores*, por otro, definiendo –sin especificar según etnias- que se entiende por cada uno de estos. A modo de anexo, se muestran dos imágenes, una de una mujer y su hijo aymara y la otra de una mujer rapanui con una pequeña leyenda en la que se indica la cantidad de habitantes que se identificaron como parte de esta etnia (4.000 según el Censo del año 2002).

Antes de explicar la situación de “*Los pueblos indígenas al iniciarse el siglo XVI*”, se presenta una actividad en la cual se muestran imágenes con artefactos típicos de ciertas culturas, describiendo su lugar de origen y su significado, entre las etnias presentes en esta actividad se encuentra los Mapuche, Rapanui, la Cultura Arica, la Cultura Molle y la Cultura Atacameña. En la página siguiente, se muestra un mapa del territorio tricontinental de Chile junto con una pequeña explicación sobre cada uno de los pueblos señalados en el mapa. Excepto por los Rapanui, los cuales están indicados sólo en el mapa, sin embargo no hay una descripción sobre su cultura. En relación a la descripción que se realiza en función de los Aymaras, esta aparece escrita utilizando verbos en tiempo pasado, “*habitaban*” y

“enviaban”, son los conceptos utilizados para identificar su espacio geográfico –el altiplano- y una de sus características culturales –el envío de grupos de colonos a la costa y a los valles-. Como lo muestra la siguiente imagen



En la página 49 se muestra un texto a modo de síntesis sobre el desarrollo cultural según el espacio geográfico. Lo interesante es que aquí si se realiza una referencia explícita en torno a los Rapanui:

“En el siglo XIX, una nueva población originaria fue agregada a la soberanía nacional: la cultura Rapa-Nui. Ubicados en la lejana Isla de Pascua (Te-Pito-Te-Henua, “El ombligo del Mundo”, desarrollaron durante siglos una cultura de carácter polinésico, vinculada a sus rasgos fundamentales con el espacio cultural de Oceanía, manifestados en un idioma común, un sistema de escritura aún indescifrable y un cuerpo de creencias de culto a los antepasados, representados en los Moais.

“A lo largo del siglo XIX la Isla de Pascua y sus habitantes experimentaron transformaciones a veces dramáticas para el conjunto de su sociedad: fue utilizada como lugar de aislamiento de enfermos de lepra, y parte importante de sus habitantes originarios fueron trasladados forzosamente a trabajar en las guaneras –depósitos de excremento de las aves marinas muy útil como fertilizante- de la costa peruana. La toma e incorporación a la soberanía chilena del territorio Rapa-Nui data de 1888.” (Milos, Almeyda, Whipple, Fernández, & Jiménez, 2009: 49).

Aunque no es un relato completo, ni tampoco señala parte de los sucesos más trágicos sufridos por los Rapanui a lo largo de su historia, es destacable esta descripción que realizan los autores, debido a que permite al Docente profundizar aún más sobre este contenido en específico.

La tercera unidad se titula la “*Conquista y Colonia*”, en relación a los contenidos, y específicamente hablando sobre *La conquista de Chile*, se destaca la Batalla de Reinohuelen entre Almagro y los Mapuche, y dentro de las “*Dificultades de los primeros años*”, se nombra el alzamiento liderado por Michimalonko que terminó con el incendio de Santiago en 11 de septiembre de 1541.

En el apartado dedicado a la conquista de del sur, no existe referencia alguna a Lautaro, Caupolicán o Galvarino y cuando el Texto habla del “*Alzamiento Indígena*

y *el fin de la conquista*”, solo se nombra la Batalla de Curalaba y a Pelentaru como el gran hito de este período.

Desde la página 68 el Texto abarca el periodo colonial, incluyendo referencias a los indígenas en temas como los grupos sociales, el trabajo y la religión.

A partir de la página 90 comienza el segundo Bloque “*La creación de una nación*”, dividida en dos unidades, “*La Independencia*” y “*La organización de la República*”, en lo que respecta al tiempo abarcado, esta se inicia en 1810 con la Emancipación chilena y finaliza en 1883 con la incorporación definitiva de la Araucanía y el fin de la Guerra del Pacífico. Entre las páginas 96 y 115, se presentan los contenidos referidos al proceso de Independencia. En relación a los Pueblos Indígenas en general no existen referencias, salvo en el caso de los Mapuche que son nombrados solo en una ocasión cuando se describe brevemente el tema de la Guerra a Muerte, pero lo que se señala es que las poblaciones Mapuche se vieron obligadas a desplazarse debido al conflicto entre patriotas y los realistas que se reagruparon en el sur.

La unidad cinco, “*La organización de la República*” abarca desde 1830 hasta la Ocupación de la Araucanía. Desde la página 116 se pueden observar los contenidos específicos referidos al período, ordenados esencialmente de forma cronológica, cada uno de los temas no están aglutinados o clasificados según los procesos generales; así por ejemplo, la etapa de la expansión territorial chilena no es nombrada como tal, y los contenidos relacionados a esta, como la Guerra del Pacífico y la Ocupación de la Araucanía no están contextualizados en relación a este proceso. Por lo tanto, y en el caso específico de la Guerra del Pacífico, esta es vista a partir de las causas y el desarrollo mismo de la Guerra (en forma muy sintética), y no abarcan las consecuencias clasificándolas según ámbito (ej, político, económico, cultural, etc.), solo se nombran los tratados firmados al finalizar la Guerra y en un pequeño párrafo se indica que el territorio se duplicó favoreciendo a la economía. Claramente, no es posible observar alusión alguna a

la incorporación de un nuevo tipo de población (los peruanos, bolivianos y las comunidades indígenas) y las consecuencias de esto.

En relación a los Mapuche, el tema es abarcado entre las páginas 138 y 139 y presenta una serie de variables novedosas. Se remontan a la Época Colonial para describir los infructuosos intentos por ocupar militarmente la región, y que durante el proceso independentista chileno no se modificó radicalmente esta situación, salvo por la consideración de los **Mapuche como ciudadanos chilenos**. Otro elemento importante que podemos destacar en este relato lo describe la siguiente cita:

“La valoración que las autoridades tenían de los mapuches estaba influenciada por corrientes ideológicas que le otorgaban una alta estimación simbólica a los indígenas, casi romántica, pero que no se tradujo en un cambio de relaciones en comparación a las que existían durante el siglo XVIII. Sin embargo, estas ideas cambiaron con el transcurrir del siglo y los indígenas pasaron a ser vistos como gente ‘atrasada’ que se transformaba en un estorbo para el progreso económico del país, sobre todo si ocupaban tan extensos territorios agrícolas. Así, desde mediados del siglo XIX, el Estado chileno comenzó un plan destinado a la ocupación definitiva del territorio que implicaba un avance paulatino de la línea de frontera hacia el sur y la colonización de los territorios a través de inmigrantes extranjeros y colonos chilenos.” (Milos, Almeyda, Whipple, Fernández, & Jiménez, 2009: 139).

Lo interesante de este relato es que, efectivamente, integra algunos de los elementos vistos en nuestro segundo capítulo en torno al uso simbólico de los Mapuche, aunque no detallan la forma en que esto se realizó. Además, los autores señalan el problema para el progreso de la nación que significaba tener territorios económicamente productivos sin ser trabajados y habitados por gente ‘atrasada’.

En lo que sigue del relato podemos observar que es consignada la “*Ocupación militar de la Araucanía*”, aunque al momento de redactar las consecuencias, estas solo se reducen al empobrecimiento de la población Mapuche, sin destacar la directa relación que tuvo el Estado chileno, a través de los procesos concentración

de la población en “Reducciones”, y que es a partir de este hecho en donde se encuentran las bases del conflicto que hasta el día de hoy mantienen algunas comunidades Mapuche con el Estado de Chile.

El relato finaliza destacando la importancia de los Mapuche dentro de la historia nacional, tanto en el pasado como en presente, indicando que la relevancia “*está dada tanto por haber participado en la construcción social y cultural del país, como también por ser parte importante de nuestra conformación étnica.*” (Milos, Almeyda, Whipple, Fernández, & Jiménez, 2009: 139). Solamente en este párrafo podemos ver algún tipo de apropiación de la historia de los Mapuche, al no entrar en detalles ni en una mayor profundidad histórica de los contenidos, la idea de “inclusión” queda a merced de la interpretación de los lectores.

Como señalamos anteriormente, al no estar clasificados los contenidos según temáticas más amplias, para el caso del período de expansión territorial podemos observar un olvido absoluto de la incorporación de la Isla de Rapa Nui y sus consecuencias.

En síntesis, en lo que respecta a como está conformado, este texto es muy didáctico, incluye variadas actividades para introducir y cerrar las unidades, aunque este manual no incluye los objetivos esperados para cada Bloque o Unidad. En relación a la posición de los Pueblos Indígenas dentro del texto, esta presenta aspectos tanto defectuosos como avances importantes. En la segunda unidad “*Los pueblos originarios de América y Chile*” presentan un mapa anexado a breves definiciones de los pueblos indígenas, es paradójico que dentro del mapa se incluyan a los Rapanui, pero en las definiciones no, pero eso es subsanado en la página siguiente, en donde se dedica un apartado especial para explicar la situación de la Isla de Pascua. Durante los contenidos referidos la Época Colonial, son indicados los principales aspectos relacionados al sincretismo, mestizaje, trabajo y evangelización entre los indígenas, destacando el tema de la Guerra de Arauco. Específicamente hablando sobre este último punto, el texto no hace

ninguna referencia a los grandes héroes mapuche, ni al poema La Araucana de Ercilla.

En lo que respecta al periodo de Independencia, no hay referencias explícitas a los Pueblos Indígenas en general, solo son nombrados los Mapuche dentro del contexto de la Guerra a Muerte, pero sin otorgarles participación dentro de ésta. En lo que sigue del texto, los Pueblos Indígenas desaparecen del relato, volviendo a ellos solamente para hablar de la Ocupación de la Araucanía, los pueblos del norte y los Rapanui no son considerados dentro del período de expansión territorial, solo son señalados en un mapa que muestra las variaciones limítrofes en el siglo XIX.

### **3.1.d.- Texto para el Estudiante 2010<sup>43</sup>**

El Texto Escolar distribuido en el año 2010 estuvo a cargo Verónica Méndez, Carolina Santelices y Rodrigo Martínez, todos profesores de Historia y Geografía con distintas especialidades, la editorial que se adjudicó la publicación en este año fue Santillana. Nuestro análisis se enfocará en las unidades 1 y 2 del primer capítulo; las unidad 4 del segundo capítulo; y la unidad 7 del tercer capítulo.

El capítulo I se titula: "*Construcción de la Sociedad Colonial*" y parte con la activación de los contenidos previos, mostrando un mapa del territorio de Chile colonial en el año 1556 y un cuadro resumen con los hitos del período subdividido en los siglos XVI, XVII y XVIII. La primera unidad se titula: "Sociedad colonial" y algunos de sus objetivos son: "Reconocer el panorama general de Chile prehispánico; Distinguir los diferentes grupos al interior de la sociedad y el papel que cada uno de ellos tuvo en ella; Explicar los rasgos de cada grupo social;

---

<sup>43</sup> En este texto se puede observar el cambio en las bases curriculares debido que se concentra la enseñanza de la historia del siglo XIX durante segundo medio y la del siglo XX en tercero medio.

Comprender la importancia del mestizaje en la conformación de la sociedad chilena” (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 10).

El primer tema de la unidad 1 se titula: “*Panorama general del Chile prehispánico*” y explica que el territorio chileno fue poblado a través de Asia y la Polinesia, los autores destacan también los avances en la investigación del sitio arqueológico de Monte Verde. A continuación se presenta un párrafo introductorio para describir a los pueblos prehispánicos, señalando la existencia de dos grupos bajo los cuales se pueden clasificar a las poblaciones indígenas de Chile, lamentablemente, este tipo de presentación genera un problema para la correcta comprensión de los contenidos, debido que estos dos grupos a los cuales hace referencia el texto son parte de la clasificación según Estadios Culturales, pero estos Estadios son descritos detalladamente, descontextualizando completamente los contenidos. La primera clasificación corresponde a los pueblos *Preagroalfareros o Arcaico*, y los grupos que lo componen son los *pueblos pescadores* (changos, chonos, alacalufes (kaweskar) y yaganes (yámanas), el segundo grupo son los *pueblos cazadores y recolectores*, compuesto por chiquillanes, tehuelches (aónikenk), pehuenches, puelches, poyas, y onas (selknam) (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 13). La segunda clasificación corresponde a los *Pueblos agricultores y agroalfareros*, estos eran pueblos sedentarios que se dedicaban a la agricultura, la domesticación de animales y a la alfarería. Entre los pueblos indígenas del tipo Agricultor, se encuentran a los picunches, mapuches y huilliches y entre los elementos que los destacaban, los autores señalan: “*Habitaron la zona central y sur de nuestro territorio actual, basando su actividad agrícola en el empleo de técnicas simples de cultivo y regadío.*” (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 14).

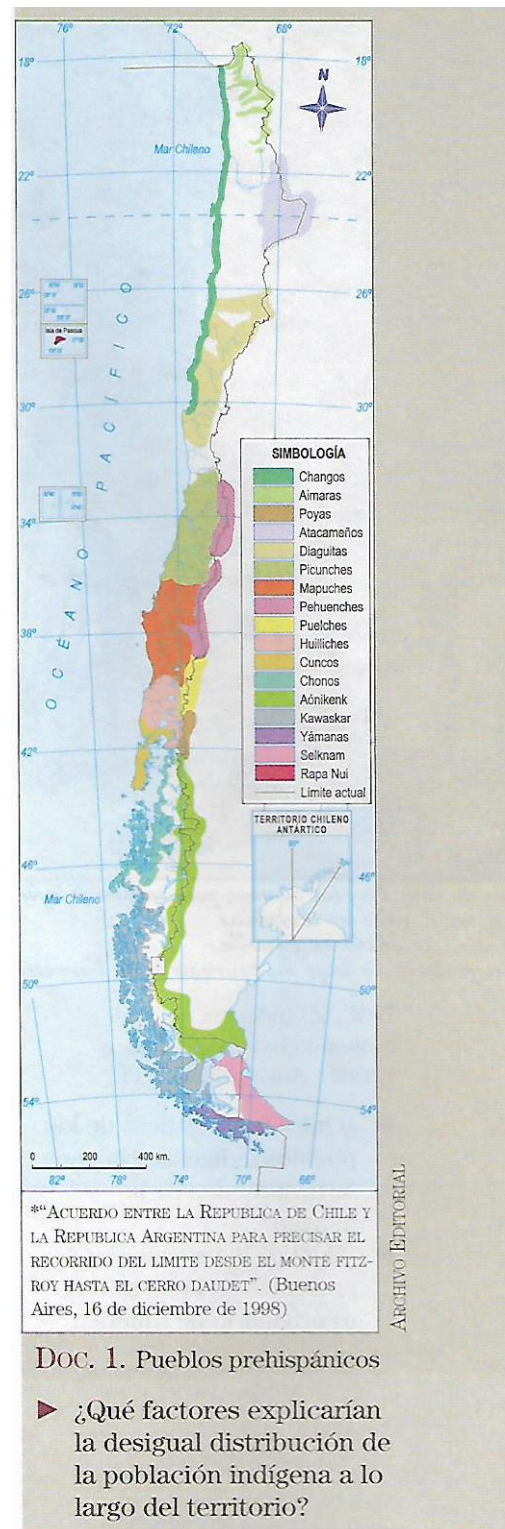
En cuanto a los Pueblos Agroalfareros, los autores señalan:

“Ubicados en lo que actualmente corresponde al Norte Grande y Norte Chico de nuestro país, implementaron sofisticadas técnicas como las terrazas de cultivo y los canales de regadío. La expansión del dominio inca

iniciada a fines del siglo XV, puso en contacto a estos pueblos con códigos culturales más complejos y un sistema administrativo eficiente, basado en la existencia de una autoridad central que gobernaba apoyada en funcionarios locales, un cuerpo de mensajeros y grupos de colonos o *mitimaes* que aseguraban el dominio inca en los territorios sometidos. Las sociedades agroalfareras ubicadas en nuestro territorio fueron: aimaras, atacameños y diaguitas.” (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 14).

Como es posible observar en la siguiente imagen, en la lista de pueblos indicada en la Simbología, están señaladas una gran cantidad de etnias y todas ellas tienen alguna referencia en los contenidos excepto los Rapanui, de los cuales no hay referencias en esta primera parte.

El capítulo prosigue con una breve descripción del Descubrimiento y la Conquista de Chile y con una introducción al tema de la resistencia indígena. Posteriormente se analizan los grupos sociales dentro de la Época Colonial, en cuanto a los indígenas, los autores utilizan el concepto de “indios” e “indígenas” para referirse a las poblaciones originarias, pero sin explicitar sobre quien están hablando. Brevemente, los autores indican que los “*indios puros casi no existían entre los ríos Copiapó y Bío-Bío*” identificando que al sur del Biobío, “*los mapuches se mantuvieron libres de la vigilancia de las autoridades.*” (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 23).



La segunda unidad se titula: “*Los indígenas en la Colonia*” y los principales objetivos relacionados a los Pueblos Indígenas son: “Reconocer las costumbres del pueblo mapuche, su localización, organización social y religión; Analizar por qué los mapuches se mantuvieron independientes al sur del río Bío-Bío, resistiendo; Identificar las formas de solución que se le dio al conflicto denominado como Guerra de Arauco; Indagar cómo evolucionó la historia de la región de la Araucanía, en lo político y social, desde el siglo XIX hasta la actualidad.” (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 30).

Explicitados los aprendizajes esperados –u objetivos- , se presenta un extracto del poema de Alonso de Ercilla, *La Araucana*, y en esta referencia se hace alusión a sus cualidades guerreras y a su libertad como pueblo, ganadas a costa del derramamiento de sangre (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 30).

Se presenta una actividad de inicio, enfocada totalmente en torno a los objetivos, es decir, a los pueblos indígenas y en especial hacia los Mapuche.

El primer tema de esta segunda unidad se titula: “*Sociedades indígenas*”, y abarca *El impacto de la Conquista y el rechazo de los indígenas*. A través de un relato que ocupa casi la totalidad de la página, los autores resumen el choque entre culturas, acentuando el carácter violento que tomó la Conquista en general para América. En relación a Chile, hacen una especial referencia hacia el pueblo Mapuche, identificando claramente su espacio geográfico y la importancia de estos “*no solo por el gran espacio territorial que ocupaban, sino también, por la fuerte resistencia que opusieron a los españoles en el proceso de conquista y por la pervivencia de su cultura hasta hoy.*” (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 33). Además, identifica a los otros pueblos relacionados culturalmente con los mapuches, como los picunches, huilliches, cuncos y pehuenches. Lo particular de esta descripción es que, independientemente que utilicen verbos en tiempo pasado, estos no denotan una ausencia o desaparición de este pueblo. Aunque si bien en la página 34 se muestra una imagen, en la cual se quieren destacar los

elementos más importantes de los Mapuche, su carácter guerrero, con la imagen de un *Mocetón guerrero* en la cual identifican sus principales armas y sus alimentos –mostrando que son estos los que lleva al a guerra-, y al lado de este guerrero, está la imagen de una *machi*, como símbolo de su cultura y/o religión, mostrando una imagen un tanto esencializada de su cultura.



Los temas que siguen abordan la problemática de la evangelización en el territorio de Chile, cabe destacar que los autores identifican lo difícil que fue este proceso, sobre todo debido a la resistencia de los Mapuche.

El cuarto tema se titula: “*La resistencia indígena*”, en el texto introductorio los autores señalan que esta resistencia tuvo distintos matices, tanto pacíficos como violentos, pero plantea tajantemente que “*el sustento ideológico de las rebeliones planteaba un alejamiento de la nueva religión (católica) y un retorno a las creencias tradicionales*”, es decir, la única motivación para la resistencia fue de índole religioso-cultural. Dentro de los contenidos a los cuales les prestan mayor atención se encuentra “*La Guerra de Arauco: 1550-1656*” y “*La vida en la frontera*”

*mapuche*". Los autores plantean como uno de los motivos por los cuales este conflicto tuvo una larga duración fue por el hecho que los mapuche no tuvieran una organización centralizada. Explica brevemente el inicio del alzamiento (en el año 1550) y la muerte del Gobernador Pedro de Valdivia, sin nombrar a ninguno de los "Grandes Héroes Mapuche", además, distingue dos períodos dentro de la Guerra de Arauco, el primero entre 1550 y 1656 caracterizado por fuertes enfrentamientos, y un segundo, en el cual dominaron las relaciones fronterizas. Al momento de explicar las características de este conflicto, es interesante consignar que las referencias al primer período son relativamente escasas, en ninguna parte se hace alusión a personajes como Lautaro, Caupolicán o Galvarino, ni tampoco a hechos como la Batalla de Tucapel, aunque sí, es nombrada la Batalla de Curalaba liderada por Pelentaro (dejando un espacio para explicar, en forma positiva, a este toqui). En lo que respecta a la vida fronteriza, los autores explican el tipo de relaciones que se dieron entre españoles y mapuche, destacando el intercambio comercial y cultural que esto significó, junto con el cambio de estrategia español, enfocado en los Parlamentos, enumerando aquellos más importantes.

El tema número cinco está relacionado a "*La presencia del mundo indígena en Chile*", durante los siglos XIX y XX. Lo interesante de este apartado es que los autores realizan una breve síntesis de la histórica relación entre algunos Pueblos Indígenas y el Estado. En función a los mapuche, describen sintéticamente el conflicto conocido como Guerra a Muerte, señalan el interés que generó el territorio indígena en relación a su productividad económica. Aunque la explicación sobre la pacificación de la Araucanía, esconde mucho la realidad:

"El Estado compró numerosos terrenos, lo que produjo el desplazamiento de los mapuches hacia el interior. Este proceso terminó definitivamente en 1881, con la denominada "Pacificación de la Araucanía." (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 44).

Los autores, dejan también un párrafo dedicado a los Rapanui:

“Asimismo, hacia fines del siglo XIX, otras etnias se fueron incorporando al territorio nacional. En 1888 el capitán de la Armada, Policarpo Toro, ocupó la isla de Rapa Nui, declarando su anexión al territorio chileno. Hoy existen unos dos mil rapa nui, que mantienen su lengua y costumbres”. (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 44).

En relación a los Aymaras, los autores señalan que a raíz de la Guerra del Pacífico, las poblaciones de esta etnia debieron “*integrarse forzosamente al nuevo territorio nacional*” (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 44). Siendo esta, la única referencia que, por lo menos, utiliza el concepto “forzosamente” para describir este proceso de integración.

Otro de los contenidos abarcados dentro de este punto se titula: “*Los pueblos originarios hoy*”, el cual está enfocado en destacar que esto los Pueblos Indígenas aún mantienen su identidad cultural, por ejemplo, a través de la conservación de su lengua y costumbres. Otro aspecto que destacan los autores, es la promulgación de la Ley Indígena aunque señalan que las reivindicaciones de los Pueblos Indígenas están relacionadas con un mayor espacio de autonomía dentro de sus comunidades (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010), y no con temas territoriales.

Desde la página 78 comienza el segundo capítulo, titulado: “*Conformación del Estado-nación*”. La cuarta unidad, “*Independencia y aprendizaje político*”, no presenta ningún objetivo relacionado explícitamente con los Pueblos Indígenas. En relación a los contenidos específicos durante el período de la Independencia (1810-1822), no hace alusión alguna a los Pueblos Indígenas en general, ni al Pueblo Mapuche en particular, solamente en la página 95 se presenta una actividad de análisis de los símbolos patrios, el que incluye el primer Escudo nacional, aunque tampoco existe una explicación relacionada a la incorporación de las figuras de los indígenas en este. Dentro del período siguiente, 1823-1830, tampoco se encuentran referencias relacionadas a los Pueblos Indígenas.

El tercer capítulo, "*Transformación liberal y expansión económica*", al igual que los anteriores, presenta en la página 161 un mapa sobre la expansión territorial durante el siglo XIX, en este, se indica que el territorio efectivo perteneciente al Estado chileno se situaba entre Copiapó y Concepción, señalando también cuál era el "*territorio araucano*". Además, en esta misma página se presenta un cuadro resumen con los hitos del período, desde la década del '60 hasta el '80, dentro de ésta última década, se indica la "*Incorporación definitiva de la Araucanía*" en 1883 y la "*Incorporación de la Isla de Pascua*" en 1888.

En la unidad siete, "*Expansión territorial chilena*", destacamos uno de sus objetivos: "*Caracterizar el impacto que tuvo el proceso de expansión sobre las poblaciones que ocupaban los territorios anexados*" (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 162). En relación a esto, el Texto Escolar titula al primer tema a tratar como "*Territorio de Chile a mediados del siglo XIX*" y en esta página lo más destacado es la referencia explícita en torno a los límites del territorio, indicando que el territorio de la Araucanía no estaba "*sometido legal y efectivamente a la soberanía nacional*". En la página 167 y bajo el subtítulo "*La estabilidad lleva a la expansión*", se explica de forma clara las pretensiones territoriales del Estado chileno, y que estas tuvieron como componente principal la búsqueda de nuevas fuentes económicas. Junto con esto, detalla cuáles fueron las ambiciones territoriales, dividiéndolas en: a) frontera norte, b) frontera interna, c) frontera austral y d) proyección hacia el pacífico. La frontera interna estaba directamente relacionada con el territorio Mapuche y la proyección hacia el Pacífico, con la incorporación de la Isla de Pascua. Uno de los temas al cual se le otorga gran atención es denominado como "*La guerra por el salitre (1879-1883)*", si bien el relato es completo en relación a los antecedentes y el desarrollo de la Guerra, cuando el texto habla de la modificación territorial y la expansión hacia el norte (página 175), no hace ninguna alusión directa a los Pueblos Indígenas incorporados.

La página 178 se dedica exclusivamente a la “*Incorporación de la Isla de Pascua*”. En relación a este punto es importante destacar que el relato es escrito en forma general, aunque breve. Incluye muchos de los aspectos importantes de la histórica relación entre el Estado chileno y los Rapanui, pero estos elementos son solamente mencionados y no profundizados. Es interesante consignar que el texto dedica un espacio en el cual se explica el período de las expediciones esclavistas (1862-1863), pero sin mencionar las fatales consecuencias que estas tuvieron para la población, tomando en cuenta esto, el texto señala que esta fue una de las razones para que el Gobierno encomendara a Policarpo Toro las negociaciones para incorporar a la Isla a la soberanía nacional. El último párrafo hace una síntesis general con respecto al “Acuerdo de Voluntades” (sin denominarlo con este nombre), y señala los principales elementos de este, sin mencionar las contradicciones que este acuerdo estableció desde un primer momento (en cuanto a las traducciones y el simbolismo de la “tierra y el pasto”. El texto hace referencia a la inscripción de la Isla en el conservador de bienes raíces, sin describir las consecuencias de este hecho. Indica que los derechos políticos de los rapanui solo fueron otorgados a partir de 1866, pero no dice nada al respecto de los hechos generados a partir del olvido y el abandono de la Isla por parte del Estado chileno.

El último tema dentro de esta unidad está relacionado a los Mapuche y se titula: “*Ocupación de la Araucanía*”. A diferencia de lo explicado en la página 44, entre las páginas 179 y 181, se realiza una descripción más detallada de este proceso, señalando por ejemplo, que el territorio no era parte efectiva de la soberanía del Estado chileno y que esta zona presentaba un potencial económico en relación a la fertilidad de sus tierras. Se explica también, el periodo de “*Colonización Espontánea*” desarrollado durante la primera mitad del siglo XIX. En la página 180 y bajo el subtítulo “*La participación del ejército*”, se explica la forma en que se realizó este avance territorial del Estado chileno. Se indica la preocupación hacia la figura del Rey de la Araucanía, y la violencia que se llegó a utilizar durante los

años 1881-1883 en contra de los Mapuche y las razones que llevaron a estos a organizar sus Alzamientos Generales. En la página 181 se trata de explicar “*La situación del pueblo mapuche*”, en donde podemos destacar la inclusión de las consecuencias generadas por la Ocupación y sus proyecciones hasta la actualidad –a través del desarrollo de una actividad-.

En forma general, este Texto presenta variadas deficiencias, las primeras de ellas tienen relación a la forma en la que se aborda la situación de las poblaciones indígenas antes de la llegada de los españoles, siendo un elemento de importancia, la ausencia de los Rapanui de toda explicación. Aunque es destacable también, la gran extensión en espacio dedicada a la situación de los Pueblos Indígenas durante la colonia, en donde se abordaron variados temas, como la evangelización y la esclavitud y la resistencia indígena, en donde la importancia de Lautaro cede ante las descripciones hacia Pelentaro. Si bien el tema dedicado a la presencia del mundo indígena en Chile (siglos XIX y XX) en la página 44, es historiográficamente deficiente, sobre todo en lo que respecta a los Aymaras. Efectivamente esta integración fue por la fuerza, pero en ningún momento se explican las características de ésta, omitiendo toda la compleja relación entre el Estado y los Aymaras.

Los contenidos abordados en el capítulo dedicado a la expansión territorial chilena, como ya mencionamos, abordan la situación de los Rapa Nui y de los Mapuche, excluyendo a los Aymaras. Cabe reiterar que para el caso de los Rapanui, el texto olvida lo complejo que fue la llegada del Estado chileno a la Isla de Pascua y todas las consecuencias que el abandono provocó en la población.

En relación al período de la Independencia, como señaláramos anteriormente, no existen referencias hacia los Pueblos Indígenas, por lo tanto no es posible hablar de procesos de mitificación y utilización de la historia Mapuche dentro del contexto de creación de la Nación chilena.

En síntesis, es un libro deficiente en ciertos aspectos, aunque al abordar variados temas este Texto Escolar permite que, a través de una adecuada planificación de las clases, se puedan profundizar cada uno de los temas, destacando también que esta planificación es posible realizarla gracias a la reducción de los contenidos a tratar durante el año.

### **3.1.e.- Texto Escolar año 2011, 2012 y 2013**

Estos textos corresponden a la segunda, tercera y cuarta edición libro de Méndez, Santelices, y Martínez utilizado en el año 2010 y publicado por la Editorial Santillana. Aunque corresponde a reediciones, estas presentan algunas modificaciones, es por esto que decidimos analizarlos de forma separada. La primera modificación es la inclusión de una nueva autora, Isidora Puga Serrano, como autora para los años 2012 y 2013. Aunque el texto del año 2011, tiene la misma estructura que el de los años siguientes, este solo incluye a los tres autores recién nombrados.

Para el caso específico del análisis de estos textos, al ser reediciones de un libro ya analizado, nos enfocaremos en consignar aquellas modificaciones relacionadas a nuestro objetivo de estudio.

La distribución de los capítulos a analizar será la siguiente. La unidad 1 del primer capítulo titulado "*Construcción de la sociedad mestiza*"; del segundo capítulo solo analizaremos la unidad 3 "*Independencia y aprendizaje político*"; y del tercer capítulo la unidad 6 "*Expansión territorial chilena*".

La primera unidad se titula "*Los pueblos indígenas en la Colonia*" e integra objetivos nuevos en comparación a la edición del año 2010, estos están

relacionados a la situación de los pueblos indígenas antes de la llegada de los españoles (*identificar y caracterizar los diferentes pueblos indígenas que habitaron el actual territorio chileno*), y en función de los cambios producidos durante la colonia (*comprender y analizar los cambios y permanencias de las sociedades indígenas a partir de la llegada de los españoles*).

El primer tema de esta unidad se titula “*Las sociedades indígenas en el territorio chileno*”, mostrando inmediatamente una modificación al incluir del concepto “sociedades” en contraposición al título del año 2010<sup>44</sup> y aunque en el texto de introducción se pueden observar cambios en relación a redacción, los contenidos siguen siendo los mismos, la subdivisión en *Pueblos preagroalfareros y pueblos agroalfareros y agricultores* y la exclusión de los Rapanui en esta primera etapa.

En la página 15 se incluye un nuevo tema, “*Los pueblos según su distribución geográfica*” como preámbulo a la descripción de cada uno de los Pueblos del Norte, se presenta un pequeño texto en donde se explica la ubicación general de estos pueblos –desde Arica hasta la Coquimbo- y que recibieron influencia de las sociedades Tiwanaku y del Tahantinsuyu. Los pueblos que se describen son: los “*Changos, Aymaras, Atacameños y Diaguitas*”. En relación a la descripción que realizan sobre los Aymaras podemos observar que sigue la utilización de verbos en tiempo pasado, tanto para describir su ubicación –*se ubicaron*- y sus principales actividades -*dedicándose principalmente al pastoreo [...] Cultivaron en terrazas [...]*-. No identifican un tiempo histórico determinado –solo señalan que fueron sometidos por los incas durante el siglo XV-. Y, aunque los circunscriben a espacios geográficos más detallados, estos no dejan de ser generalidades –*la cordillera de los andes, las orillas del lago Titicaca y la precordillera*-.

En relación a los “*Pueblos de la Zona Centro-Sur*”, se incluyen a “Mapuches, Picunches, Huilliches y Puhenches”. En relación a la descripción realizada sobre los Mapuche, los autores señalan que este pueblo sobrevive hasta la actualidad;

---

<sup>44</sup> “Panorama general del Chile prehispánico”, Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 13)

sobre su origen presentan tres hipótesis distintas, sin establecer alguna como la única válida; establecen su ubicación geográfica entre los ríos Biobío y Toltén; destacan la fuerte resistencia en contra de los españoles agregando más justificaciones aparte del tema religioso –única razón descrita el 2010-, incluyen esta vez, su tipo de organización política, su dispersión geográfica y el “*fuerte apego de esta cultura a su tierra (o mapu)*”; para finalizar señalando:

“La organización social mapuche tiene su base en la familia, siendo el *tótem* la representación del antepasado común de la tribu. Habitaban en rucas y su religión se sustenta en las creencia en dioses.” (Méndez, Santelices, Martínez, & Puga, 2012: 116).

Aunque utilizan un verbo en tiempo pasado –*Habitaban*- es interesante consignar que en cuanto a su religión, la referencia se realiza en tiempo presente, por lo tanto, si reconocen cierta permanencia a través del tiempo hasta la actualidad.

Posteriormente, describen a los “*Pueblos de la Zona Austral*”, enumerando a: “Tehuelches o Aónikenk, Selknam, Yámanas. Kawéskar y Chonos”.

Aunque no está incluidos dentro de esta clasificación según el espacio geográfico, si le dedican un pequeño espacio a los Rapanui, indicando parte de su historia ancestral, su organización tribal, la crisis que desembocó el final de la construcción de los Moais, su tipo de economía y que fueron anexados al territorio nacional en el año 1888.

Otra de las modificaciones presentadas en estos Textos, es que deja un apartado especial para describir “*La conquista del territorio nacional*” y no tan sólo un pequeño párrafo. Incluyendo dentro de este, “*Las consecuencias de la conquista para los indígenas*” y “*Las caída demográfica*”, “*El impacto ecológico*”, “*El choque cultural*” y “*El rechazo de los indígenas*”. En función de este apartado, consideramos destacada la siguiente cita:

“El caso de los pueblos de la Zona Austral del país fue diferente (selknam, kawéskar y yámana), pues el proceso de conquista no llegó hasta esa zona.

Lo anterior explicaría que hayan mantenido una identidad cultural hasta fines del siglo XIX, cuando sus tierras y dominios se vieron alterados con la ocupación del territorio que realizó el Estado de Chile,” (Méndez, Santelices, Martínez, & Puga, 2012: 19).

En relación a “*La resistencia indígena*”, se incluyó un subtítulo, “*Las rebeliones en América*” a modo de introducción para presentar “*La Guerra de Arauco*”. En relación específica a este punto, existen pequeñas modificaciones en cuanto a la redacción pero el enfoque sigue siendo Pelentaro y la Batalla de Curalaba, los Grandes Héroes Mapuche no son mencionados nuevamente. Otro aspecto que introdujeron en estas reediciones, es una clasificación dentro de la Guerra de Arauco, identificando tres etapas distintas.

Si bien mantiene el mismo título: “*La presencia del mundo indígena durante los siglos XIX y XX*”, la redacción del texto es completamente distinta a la presentada en el año 2010. Aunque continua con la interpretación del año 2010 en función de la *pacificación del Araucanía* como un proceso caracterizado por el avance del Estado a través de la compra de terrenos.

En relación a la presencia de aymaras y rapanui en el los siglos XIX y XX, el texto del 2012 mantiene la misma redacción que en el año 2010, es decir, indicando solamente que la incorporación de la Isla de Pascua se realizó en 1883 y que las poblaciones Aymaras tuvieron que integrarse forzosamente al territorio.

Tema titulado “*Los pueblos originarios hoy*” mantiene el mismo enfoque que en el año 2010 aunque con distinta redacción, señalando la mantención de su identidad cultural a través de sus lenguas nativas. Aunque si es necesario consignar la inclusión de pequeños recuadros de texto en donde señalan algunos de estos elementos propios de los indígenas que son usados diariamente por la sociedad chilena (como el charquicán y el merkén), y otro recuadro en el que muestran un gráfico con la cantidad de población indígena según el Censo del año 2002.

Del segundo capítulo “*Conformación del Estado-nación*”, la unidad que fue el centro de atención fue la tercera: “*Independencia y aprendizaje político*” mantiene la misma estructura que en el año 2010. En cuanto a los contenidos, la ausencia de referencias explícitas hacia los pueblos indígenas se mantiene al igual que en el año 2010.

El tercer capítulo “*Transformación liberal y expansión económica*” tiene como unidad: “*Expansión territorial chilena*”, en cuanto al tema específico “*La Guerra del Pacífico (1879-1884)*”<sup>45</sup> el enfoque sigue siendo el mismo, salvo ciertas modificaciones en cuanto a la redacción y al igual que el apartado “*Chile crece hacia el norte*”, estos manuales no hacen referencia a la inclusión de las poblaciones indígenas de la zona norte.

En relación a la “*Incorporación de la Isla de Pascua*”, los Textos no presentan ninguna modificación en comparación al Texto del año 2010, por lo tanto, la profundización de la histórica relación entre el Estado de Chile y los rapanui quedó, al igual que la Isla, de nuevo en el olvido.

interés de turistas e investigadores. ¿Qué son los moáis? Son estatuas que personificaban a los jefes fundadores de los distintos linajes del pueblo Rapa Nui y parte del culto a los ancestros, quienes con sus ojos abiertos protegen a sus descendientes. Actualmente existen alrededor de 1000 moáis en la isla y todos ellos forman parte del patrimonio histórico y material de nuestro país.



Moáis en Isla de Pascua.

A fines del siglo XIX, los habitantes de Isla de Pascua fueron víctimas del tráfico de esclavos y muchos de sus miembros fueron llevados a trabajar en faenas agrícolas y de extracción del guano en la costa del Perú. En conocimiento de esta situación, el gobierno chileno encomendó al marino Policarpo Toro la misión de realizar las negociaciones necesarias para incorporar la isla a la soberanía nacional. Con este objetivo, Toro viajó a Tahití, donde se efectuó la compra de las tierras de Brander por un valor de seis mil libras esterlinas. Así mismo, el Estado chileno recibió como donación de los misioneros franceses parte de las tierras que poseían en la isla.

Según el Acta de Cesión del 9 de septiembre de 1888, los jefes de la Isla de Pascua, cedieron para siempre y sin reserva al Gobierno de la República de Chile, la soberanía plena y entera de la Isla de Pascua, y se reservaron los títulos de jefes de que estaban investidos y de que gozaban en esos momentos. Las tierras fueron entregadas en una concesión a una empresa británica. En 1933 el Estado chileno la inscribió a su nombre. Desde 1916 la isla es introducida a la administración de la Región de Valparaíso. La comunidad pascuense, pese a estar regida por la legislación nacional, obtuvo sus plenos derechos políticos en 1966. Desde la década de 1980, el Estado ha desarrollado un programa de entrega de tierras a la población Rapa Nui. Actualmente se encuentra en trámite el Proyecto de Ley que establece el Estatuto Especial de Gobierno y Administración para el Territorio de la Isla de Pascua.

<sup>45</sup> Existe una modificación en cuanto al año en que finaliza el período, en el año 2010 era 1883 y no 1884 como en el 2012.

La “*Ocupación de la Araucanía*”, tampoco presentó modificaciones en comparación al año 2010.

En síntesis, en lo que respecta a la estructura general y distribución de los contenidos, estos manuales son muy similares al editado en el año 2010. Aunque si es importante destacar las pequeñas modificaciones que acabamos de consignar, como por ejemplo, la inclusión de los Rapanui en el primer capítulo. El complemento que se realizó en función de los argumentos de los Mapuche a la hora de la Resistencia Indígena. En el apartado titulado “*Las consecuencias de la conquista para los indígenas*” (página 19), es importante destacar el párrafo dedicado a los pueblos de la Zona Austral, ya que por primera vez se nombra explícitamente al Estado de Chile como responsable de la transformación que sufrieron estos pueblos tras la ocupación. Aunque no describe cuales fueron estas consecuencias.

La mayoría de las modificaciones están concentradas en las dos primeras unidades del primer capítulo. Los siguientes capítulos mantienen, en general, la misma estructura, redacción y, por lo tanto, los mismos contenidos.

### **3.1.f.- Texto para el Estudiante año 2014-2015**

Si bien, esto no se trata de un solo Texto Escolar utilizado en un período de dos años consecutivos, como el libro de los años 2005-2006, sino que estos corresponden a dos ediciones del mismo texto. Las diferencias presentadas en ambas ediciones son mínimas, mantienen la misma estructura y la misma distribución de las páginas, por lo tanto, son los mismos contenidos. Es por esta razón que ambos Textos Escolares serán considerados como uno solo consignando aquellas modificaciones<sup>46</sup>. Los contenidos a analizar serán los

---

<sup>46</sup> Como decíamos anteriormente, los cambios que presentan estas distintas ediciones son mínimos, así por ejemplo en la página 104 se incluye un concepto de “Vocabulario” y en las páginas 244 y 250 realizan una corrección en la sección de Actividades. Aunque existe también otra modificación que tiene relación al tema limítrofe con Bolivia. El texto del año 2015 cambia en torno a la redacción y excluye una frase en específico: “En una nueva nota (el gobierno de Bolivia)

siguientes: El capítulo 1, “*Pueblos y culturas indígenas*”, de la primera unidad “*Legado colonial*”; el capítulo 1 de la segunda unidad, “*Conformación del Estado-nación de Chile*”; y los capítulos 1 y 2 de la tercera unidad, “*Conformación del territorio y sus dinámicas geográficas, económicas y sociales*”.

El primer capítulo de la primera unidad presenta un texto a modo de introducción a los contenidos a desarrollar, en el cual se explican algunos rasgos generales de los Pueblos Indígenas, como por ejemplo su clasificación en Bandas o Señoríos, la influencia cultural propiciada por la dominación incaica y las diferencias culturales que los españoles encontraron al llegar a este territorio. Lo interesante de este párrafo inicial es que no hacen referencia a los Pueblos Indígenas como comunidades que desaparecieron, sino que todo lo contrario:

“Durante los años de la **Conquista** (1541 a 1598) y la **Colonia** (1598 a 1810), los pueblos originarios sufrieron una drástica disminución de su población, pese a lo cual lograron mantener gran parte de la cultura, creencias y formas de vida de sus antepasados, incluyendo varias lenguas que todavía hoy se hablan en Chile. la mayoría de las etnias originarias lograron sobrevivir hasta el presente, y la desaparición de algunas, como la *selk’nam* (ona), ocurrió durante el período republicano [...] Actualmente, la Ley Indígena, promulgada en 1993, sostiene que es deber de la sociedad en su conjunto “respetar, proteger y promover” su desarrollo, sus culturas, familias y comunidades.” (Mendizábal & Riffo, 2015: 14).

Lo interesante de este párrafo es la explicación que los autores realizan en función de la contemporaneidad de los pueblos originarios, la mantención de su cultura y su lengua, y la responsabilidad que le compete a la *sociedad en su conjunto* el deber respetarlas. Además de señalar el período en el cual desaparecieron los *selk’nam*. Todo lo cual, representa una notable novedad en comparación a los otros manuales recién descritos.

---

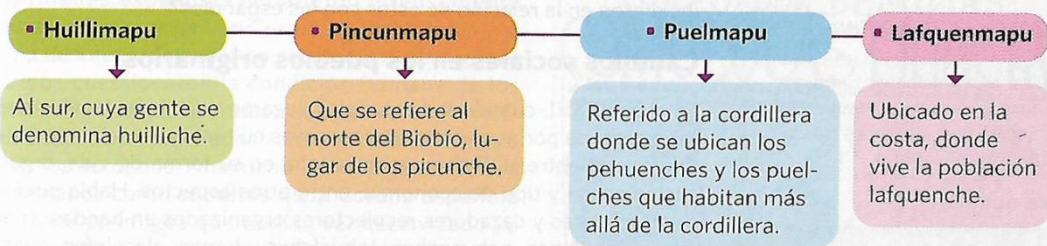
estableció que el Salado se hallaba en 25°”, es decir, en el límite sur del desierto, **pero carecía de una fuerza naval capaz de hacer efectivo el reclamo**” (Mendizábal & Riffo, 2015: 189).

El primer tema del Capítulo I se titula “*Los pueblos originarios de Chile*” y tiene como objetivo “*explicar las formas de organización de las sociedades indígenas antes de la llegada de los españoles*” para “*comprender el impacto de los procesos de conquista en los pueblos originarios*”. Y antes de introducir los contenidos específicos, el Texto presenta una pregunta coherente con los objetivos, para después, dar paso a una explicación sobre los Pueblos del Norte Grande y del Norte Chico que incluye: su milenario asentamiento, la descripción de su ubicación geográfica y la forma en que se organizaban socialmente (señoríos). A continuación detallan los espacios geográficos pertenecientes a los pueblos: Aimaras, Atacameños y diaguitas, realizando una breve descripción de cada uno.

Posteriormente el texto da paso a la descripción de “*Los pueblos nómadas*”, dividiéndolos entre los *nómadas pedestres* y los *nómadas del mar*, realizando una breve descripción de “Chiquillanes, Pehuenches, Selk’nam, Tehuelches, Huilliches, Changos, Chonos, Kawashkar y Yaganes” señalado breves descripciones de cada uno.

La descripción de los Mapuche, se realiza en las páginas 20 y 21, lo interesante de la forma en que está escrito el texto es que este realiza referencias a la actualidad cuando explican su organización social, dando a entender que esta se ha mantenido en el tiempo y, aunque incluyen descripciones utilizando verbos en tiempo pasado, estos no denotan algún tipo de exclusión o invisibilización. Además, la explicación presentada por los autores, incluye tanto la versión tradicional de la división de la etnia Mapuche según su espacio geográfico (Picunches, Mapuches y Huilliches) y otra que incluye interpretaciones más recientes según las orientaciones cartográficas (Huillimapu, Picunmapu, Puelmapu y Lafquenmapu). Esto demuestra que es posible traducir didácticamente las últimas investigaciones disciplinares sin complejizar en exceso los contenidos.

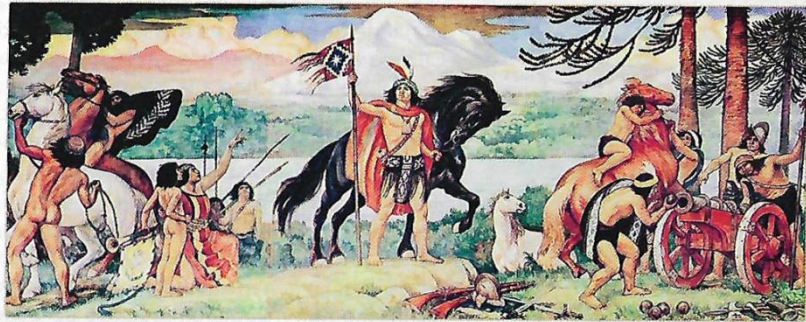
Sin embargo, algunas investigaciones más recientes rechazan esta división debido a que corresponde a la interpretación que hicieron los españoles de la información recibida de los mapuches. De acuerdo a estos planteamientos, los mapuches se dividirían según las cuatro orientaciones geográficas:



► **ACTIVIDAD N°4.**

**Interpretar una fuente escrita y visual.**

Interpreta la imagen y analiza el documento de acuerdo a los pasos propuestos. Luego, responde las preguntas.



► *El joven Lautaro*, de Pedro Subercaseaux (1880-1956), pintada a principios del siglo XX.

En relación a la resistencia en contra de los españoles, este Texto presenta los contenidos agrupados en el Tema 3 “*Indígenas y españoles durante el período colonial*”, en esta página se presenta un texto introductorio enfocado en dar algunas de las características generales del conflicto, especificando los contenidos a tratar, la “*Resistencia mapuche*” y la “*Resistencia atacameña*”. En relación a la resistencia de los Mapuche, el libro comienza con un texto en el cual se sintetizan las principales características de este conflicto, identificando a hombres como Michimalonco, Lautaro, Caupolicán y Pelentaro, junto con sus respectivos acontecimientos. Entre las páginas 30 y 33 se explica la Guerra de Arauco, esta a su vez es subdividida en cuatro períodos (Guerra prolongada, Guerra Ofensiva, Guerra defensiva y Parlamentos). Cada uno de estos es abordado en específico, señalando los acontecimientos que dan inicio y cierre a los respectivos periodos. Es interesante consignar que en la explicación dada al tema de los Parlamentos, esta incluye el acuerdo dado entre la Corona y los Mapuche en función de su calidad de “aliados y enemigos de los enemigos del rey”.

En relación a la Resistencia Atacameña, solo se indica que esta duró veinte años y que finalizó con un acuerdo entre cacique Juan Cotocotar y los españoles. Además se explica la rebelión de Tupác Amaru II en el año 1781.

Antes de finalizar los contenidos de esta primera unidad se incluye un apartado especial dedicado a la Guerra de Arauco, pero vista desde los españoles, en la cual se incluyen los nombres de los principales libros que españoles escribieron sobre esta Guerra, incluyendo el texto “La Araucana” de Alonso de Ercilla.

La segunda unidad “*Conformación del Estado-nación en Chile*”, está compuesta por tres capítulos: “*Independencia y construcción del Estado-nación en Chile*”, “*Periodo conservador*” y “*Transformaciones liberales*”, estas no incluyen en ningún contenido sobre los Pueblos Indígenas en general o del Pueblo Mapuche en particular. Sólo en la actividad de cierre del primer capítulo se presenta la imagen del primer Escudo patrio, acompañado de una pregunta relacionada a los indígenas de la imagen, pero clasificándolos como “indios americanos”.

La tercera unidad se titula: “*Conformación del territorio y sus dinámicas geográficas, económicas y sociales*” y dentro de los aprendizajes citados podemos destacar:

“Comprender las causas, el desarrollo y las consecuencias de la guerra del Pacífico;

Explicar la conflictiva ocupación de la Araucanía y las tensiones generadas desde el siglo XIX en torno a este tema;

Conocer la incorporación de la Isla de Pascua al territorio nacional.”  
(Mendizábal & Riffo, 2015: 182).

Dentro del primer tema “*Límites y fronteras. Conformación del territorio chileno en el siglo XIX*”, se aborda el tema de la *Incorporación de la Isla de Pascua*. Este presenta varios elementos destacables, como por ejemplo, nombra las condiciones en las que se encontraba la población en relación a la explotación y el despojos sufridos y la considerable caída demográfica acontecida tras estos

sucesos. En cuanto a la forma en que aborda el Acuerdo de Voluntades, incluye el la perspectiva de la tradición oral pascuense en relación a la “tierra y el pasto”. Otro de los aspectos novedosos es que el Texto Escolar dice explícitamente que la Isla quedó abandonada tras su incorporación al Estado chileno. Finalmente, realiza una breve síntesis de los distintos cambios de dueños que sufrió la Isla a raíz de la concesión en forma de arriendo.

El segundo tema de esta unidad se titula: “La conflictiva ocupación de la Araucanía” y tiene como objetivo “*describir el proceso de ocupación de la Araucanía*” con la finalidad de “*comprender por qué la relación con los mapuches siguió siendo problemática durante el período republicano y aún en la actualidad*”. Lo interesante tanto del objetivo como de su propósito es que establecen una continuidad entre la Ocupación de la Araucanía y los actuales problemas en el sur. En relación a los contenidos abordados en este apartado, podemos encontrar el aumento de chilenos en la Araucanía, la creación de la provincia de Arauco (1852) y el plan de “pacificación” de Cornelio Saavedra (avanzar la línea de frontera), para finalizar señalando la “*última gran insurrección mapuche (1883)*” y la radicación en reducciones de las comunidades mapuche.

En otro de los apartados de este segundo tema, podemos encontrar una descripción de la “*Situación de las poblaciones indígenas en la Araucanía*”, aquí se realiza una breve síntesis del estado de los mapuche desde la Época de la Colonia hasta la segunda mitad del siglo XIX en donde el Estado chileno comenzó con su política expansiva, se argumenta que esto estuvo relacionado con la necesidad de “*incorporar suelos fértiles para la actividad agrícola*”. Además los autores señalan que a partir de la Ocupación de la Araucanía, los mapuche fueron “confinados a sectores específicos llamados reducciones”, lo que significó la pérdida del 90% de su territorio histórico. Agregando:

“Las transformaciones económicas en la sociedad mapuche provocaron, a su vez, cambios sociales y culturales marcados por el deterioro de las

tradiciones basadas en el vínculo estrecho del indígena con la tierra, considerada como la piedra angular de su visión de mundo. La pérdida de territorios y las políticas de **asimilación** del Estado chileno, obligaron a los mapuches a adoptar modos de vida foráneos, creencias religiosas distintas como el cristianismo, y a perder lentamente su patrimonio lingüístico.” (Mendizábal y Riffo, 2015: 197).

Otro de los apartados de este segundo tema está relacionado a las “*Políticas estatales*” aplicadas, en este caso específico, aquellas propuestas por la Comisión Radicadora de Indígenas. Es interesante consignar que durante todo este apartado, los autores señalan las consecuencias que tuvieron este tipo de políticas para los Mapuche y las acciones que ellos mismos tomaron para adaptarse al nuevo contexto.

En el apartado dedicado a la Guerra del Pacífico, no se indica la incorporación de las poblaciones indígenas del Norte Grande como una de sus consecuencias.

En la página 230 se presenta el cuarto tema del segundo capítulo titulado “*Proyecciones hacia el presente*”, el cual tiene como objetivo “*evaluar las distintas estrategias seguidas por el Estado para expandir su territorio y sus proyecciones hasta el presente*” con la finalidad de “*comprender los actuales conflictos territoriales que enfrenta el Estado chileno*”. Siendo uno de los puntos a tratar los “*Conflictos con las poblaciones indígenas*”, aunque este es abordado en forma generalizada, especificando problemas con ciertas etnias, como la Mapuche y Selk’nam. En este sentido, el Texto identifica dos elementos esenciales dentro de este contexto, el primero de ellos relacionado con la progresiva pérdida de tierras (para el caso de los Mapuche) y otro enfocado a la asimilación cultural a través de la escolarización.

En general, este es uno de los Textos Escolares más completos en lo que respecta a la diversidad de contenidos y la forma en que son abordados. Así por ejemplo, el Capítulo 1 dedicado los Pueblos y culturas indígenas, hace algunas referencias que incluyen desde la llegada de los españoles hasta la promulgación

de la Ley Indígena. La clasificación en la que dividen a los pueblos, no tan solo presenta un “adecuado”<sup>47</sup> tratamiento de los contenidos (incluyendo su historia ancestral como en el caso de los señoríos del norte), sino que cada uno de estos incluye una actividad específica. El tema de los Mapuche es uno de los más completos en cuanto a los contenidos, debido a que mezcla en un mismo relato, tanto referencias al pasado como al presente, y, se apoya tanto hipótesis clásicas como también en los nuevos avances de la historiografía.

En cuanto el tema de la Resistencia Indígena, este es el primer texto que incluye la resistencia de los Atacameños y no tan solo la de los Mapuche, en relación a estos últimos, el relato es uno de los más completos en comparación a los otros Textos Escolares analizados. Debido a que incluye la llegada de Diego de Almagro y Pedro de Valdivia, el Incendio a Santiago de Michimalonco, la Batalla de Tucapel y la Curalaba, y a personajes como Lautaro, Caupolicán y Pelentaro. Aunque la división por etapas de la Guerra de Arauco sigue siendo en función de las estrategias españolas, esta es a su vez la más completa de todas las revisadas hasta el momento. Incluyendo también las perspectivas de los cronistas que vivieron en la época, como por ejemplo, Alonso de Ercilla.

En relación al período de la Independencia, la única referencia en torno a los Pueblos Indígenas se encuentra en el desarrollo de una actividad de análisis de una imagen –el primer escudo nacional-, aunque los indígenas de esta, son catalogados como indios americanos en general.

En la unidad dedicada a la expansión territorial incluye referencias explícitas a la situación de los Mapuche y de los Rapanui, en relación a estos últimos, esta es la primera vez que aparecen dentro de los contenidos del Texto Escolar (en el primer capítulo no fueron nombrados), y aunque las referencias hacia su historia son

---

<sup>47</sup> Utilizamos el concepto “adecuado” porque tampoco es todo lo que se podría esperar, debido a que, si bien incluyen aspectos relevantes como su historia ancestral, la forma en que abordan su historia prehispánica es de forma general y sintética

breves, generalizadas, y en ciertos aspectos específicos, falaces<sup>48</sup>, los autores establecen claramente el abandono sufrido por parte del Estado, pero sin ahondar en sus consecuencias.

En función de los Mapuche, el relato es el más completo y al que se le dedica un mayor espacio dentro del Texto Escolar, tanto para hablar del período anterior a 1861 –cuando Saavedra presentó su plan- como también para abordar los sucesos que van desde 1861 hasta 1883 cuando se dio inicio a las políticas de la Comisión Radicadora de Indígenas.

La incorporación de los Aymaras, como una de las consecuencias de la Guerra del Pacífico, no es consignada dentro de estos Textos.

---

<sup>48</sup> Estamos hablando de la interpretación de la tradición oral pascuense de la “tierra y el pasto”.

## 3.2.- Panorama General: Los Pueblos Indígenas en los Textos Escolares 2005-2015

A modo de síntesis y tomando en consideración los aspectos vistos en el segundo capítulo, podemos establecer lo siguiente.

### 3.2.a.- Los Aymaras

En relación a las comunidades indígenas del Norte Grande del actual territorio chileno, específicamente hablando del Pueblo Aymara, estos son los que sufren una mayor coartación de su historia, debido a que esta es presentada de una forma muy general, solo en los textos publicados por la editorial Santillana, es posible observar una vaga referencia a su pasado peruano, aunque no lo profundizan mayormente, solo el texto de los años 2007-2008, lo nombra dentro de la primera unidad: "*La historia tradicional de Chile no les da un nombre a estos grupos, ya que por siglos estos territorios pertenecieron a Perú y Bolivia*" (Donoso, Valencia, Palma, & Álvarez, 2007-2008: 34), y en los años 2010, 2011, 2012 y 2013 la referencia se realiza cuando se aborda el tema de "*La presencia del mundo indígena en Chile*" en los siglos XIX y XX (Méndez, Santelices, & Martínez, 2010: 44)<sup>49</sup>. Y en cuanto a su historia, en general, esta no es profundizada ni en la Época Prehispánica ni durante la Colonial. En relación a la incorporación de estas poblaciones a la soberanía del Estado de Chile, y en los contenidos relacionados

---

<sup>49</sup> Aunque los textos de los años 2012 y 2013 presentaron algunas modificaciones con respecto a la edición del año 2010, esta referencia se encuentra en las mismas páginas.

al tema de la Expansión Territorial, tampoco existen referencias explícitas a que como consecuencia inmediata de la Guerra del Pacífico, y junto con la anexión de nuevos territorios, se tuvo que incluir a nuevas poblaciones indígenas al imaginario nacional. En relación al tema abordado en el segundo capítulo de la presente investigación, relacionado con la Chilenización de los territorios del norte, dentro de los Textos Escolares analizados no existe referencia alguna a este proceso como tal, solo los textos de la Editorial Santillana señalan que las poblaciones Aymaras tuvieron que *“integrarse forzosamente al nuevo territorio nacional tras el término del conflicto”*, pero esta referencia no está explicitada dentro de la etapa posterior a la Guerra del Pacífico.

### **3.2.b.- Los Rapanui**

En relación a los rapanui, los Textos Escolares analizados muestran dos formas de abarcar los contenidos que se diferencian marcadamente entre sí, los textos de los años 2005-2006, 2007-2008 y 2009, no incluyen dentro de los contenidos dedicados a la Expansión territorial de Chile, una sección especial para la incorporación de la Isla de Pascua ni sus consecuencias, por lo tanto, todas las referencias las podemos encontrar en la unidad dedicada a los Pueblos Originarios o Prehispánicos. En el caso del texto usado en el año 2005 y 2006, las referencias solo se pueden observar en una sección dedicada a la problemática de la “identidad” dentro de los pueblos originarios en la actualidad. Si bien los textos de los años 2007-2008 y 2009, incluyen dentro de su relato a los rapanui, este se remite a señalar el año 1888 como fecha de incorporación a la soberanía chilena y a señalar algunos de los acontecimientos anteriores a este año, sin detallarlos mayormente. Así por ejemplo, el texto de los años 2006-2007 señala:

"Los 12 clanes registrados históricamente formaron confederaciones que se repartieron la isla en dos mitades, enfrentándose continuamente por

territorios y poder, estos conflictos explicarían la destrucción de los moais."

(Donoso, Valencia, Palma, & Álvarez, 2007-2008: 40).

El segundo período al que hacíamos referencia anteriormente está demarcado por los textos distribuidos desde el año 2010 al 2015, dentro de los cuales podemos observar la inclusión de los contenidos relacionados con la incorporación de la Isla de Pascua como tema específico dentro del periodo del expansionismo chileno. Aunque las referencias a su historia son breves, estas se remiten a describir en forma muy general el tiempo de conflictos internos en la Isla, antes de la llegada de los europeos (en la Pascua de 1772), y el tiempo de las expediciones esclavistas. En cuanto a al tema de la incorporación misma, los textos que usamos entre los años 2010 y 2013 (todos de la Editorial Santillana), solo hacen referencia a la interpretación chilena del "Acuerdo de Voluntades" en donde se señala la "cesión para siempre y sin reserva de la soberanía" sin indicar la traducción en lengua rapanui-tahitiano. En el caso de los textos de los años 2014 y 2015, aunque incluyen la visión de la "tradición oral pascuense", en cuanto al simbolismo de la "tierra y el pasto", la interpretación que presentan de esta es totalmente errónea en función de lo visto en la sección dedicada a los Rapanui dentro de esta investigación y según la misma bibliografía usada por estos autores<sup>50</sup>. En relación a las consecuencias de la incorporación a la soberanía chilena, solo los textos de los años 2014 y 2015 señalan explícitamente que "la isla quedó abandonada", todos los otros se remiten a describir (sin explicitar ni detallar) que la isla fue entregada en arriendo y/o concesión a empresas privadas.

"Las tierras fueron entregadas en una concesión a una empresa británica. En 1933 el Estado chileno la inscribió a su nombre. Desde 1916 la isla es introducida a la administración de la Región de Valparaíso." (Méndez, Santelices, Martínez, & Puga, 2012: 178).

---

<sup>50</sup> En este caso especifican la compilación realizada por José Bengoa en el año 2004 titulada "La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile"

Solamente los textos de los años 2014 y 2015 incluyen algunas de las consecuencias que tuvieron que soportar los rapanui durante este período: “A esto se sumaron las quemas de siembra, prohibición de pescar y castigos corporales”.

### **3.2.c.- Los Mapuche**

Como era de esperar, el tratamiento que los Textos Escolares analizados otorgan a los contenidos relacionados con los Mapuche es el más completo de todos en comparación con Aymaras y Rapanuis. Aunque el texto de los años 2007-2008 es el que otorga un relato deficiente historiográficamente, todos los demás incluyen variadas referencias en torno a su pasado prehispánico y la resistencia presentada al momento de la llegada de los españoles. En relación a este primer contenido, su pasado prehispánico, es necesario destacar que el relato presentado en los textos utilizados desde el año 2012, contiene una interesante complementariedad en función de los verbos relacionados al tiempo histórico que son utilizados, en otras palabras, es posible identificar una mezcla de verbos en tiempo pasado y en tiempo presente para identificar sus principales características culturales. En función de la forma en que se presenta el choque con los españoles, el texto de los años 2014 y 2015 es el que mejor describe el período conocido como la Guerra de Arauco, describiendo un relato coherente que incluye una gran variedad de personajes y hechos relevantes. Aunque la principal crítica que se puede hacer en torno a este texto –y también a todos los textos anteriores- es que queda demostrada la matriz española dentro del relato oficial del Estado al presentar una historia que está descrita en función de los españoles y los cambios en su estrategia dentro de la Guerra de Arauco<sup>51</sup>.

Al igual que Aymaras y Rapanuis, los Mapuche tampoco son incluidos en el relato que se inicia con los antecedentes del período de Independencia. Solo vuelven a

---

<sup>51</sup> Otro de los aspectos en los cuales podemos evidenciar la matriz española que aún persiste en nuestro relato es el gran espacio y extensión que se otorga al momento de enseñar los contenidos referidos a la Época Colonial.

aparecer cuando se aborda el tema de la incorporación de la Araucanía. En este sentido, es importante destacar que todos los Textos Escolares analizados utilizan el concepto “Ocupación de la Araucanía” para referirse al modo en que los Mapuche pasaron a conformar parte de la soberanía chilena. En cuanto al relato mismo relacionado a este proceso, salvo el texto utilizado en los años 2005-2006, todos los demás hacen hincapié en lo conflictivo que fue este y que el Estado chileno se vio en la obligación de utilizar a las tropas victoriosas de la Guerra del Pacífico para poder sofocar los alzamientos provocados por el proceso de Ocupación. Finalmente, y en relación a las consecuencias, exceptuando el texto de los años 2005-2006, todos los demás describen el proceso de concentración de la población Mapuche utilizando explícitamente el concepto de Reducciones, y abordan lo problemático que este fue, describiendo no tan solo las consecuencias inmediatas, sino que también a largo plazo (durante el siglo XX)<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> El texto escolar utilizado en tercero medio, que incluye los contenidos de la Historia de Chile desde el siglo XX hasta la actualidad, dedica una sección especial a las demandas étnicas, relacionadas con el reconocimiento, identidad y territorio.

### **3.3. Los Textos Escolares y los Pueblos Indígenas.**

#### **Análisis final.**

Antes de adentrarnos específicamente en lo que respecta al análisis sobre los Textos Escolares y los Pueblos Indígenas, es necesario reconocer aquellos conceptos que durante los primeros dos capítulos describimos como bases para poder interpretar y analizar los manuales escolares. En primer lugar, en el capítulo dedicado a las características de los textos escolares, enumeramos aquellos aspectos “periféricos” y “técnico-pedagógicos” que, desde los manuales escolares, es posible identificar. Entre los cuales podemos destacar: a) los vínculos entre el poder y la ideología; b) la selección y omisión de conocimientos del pasado y sus vínculos con la investigación académica; y c) las reformas de los currículos y el análisis sobre los contenidos y su relación con el currículum nacional.

En relación a las características específicas de los manuales escolares, y siguiendo a Simone Lässig (2009), las sintetizamos en tres grandes aspectos: 1) Los textos escolares como medios de masas; 2) Contenidos de los textos escolares: Ideología, selectividad y omisión; y 3) Textos escolares e identidad nacional: Reproducción y socialización de códigos culturales. Enfocándonos en aquella característica relacionada al tema de la selectividad, dentro de los manuales escolares esta se realiza en función de tres ejes: a) funcionalidad (selectiva o manifiesta); b) la traducción realizada por los autores sobre la base de

la investigación científica; y c) el currículum o las bases curriculares que dan origen a los contenidos expresados en los textos escolares.

En el desarrollo del segundo capítulo, dedicado a la historia de los Pueblos Indígenas, escogimos a tres de estos para establecer aspectos y ámbitos para la interpretación y análisis de los textos escolares utilizados en los liceos y colegios particulares subvencionados. Utilizamos la periodificación establecida en el Informe Final de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, específicamente aquella conocida como “Asimilación Forzosa (1880-1930)”, para establecer los marcos históricos relacionados a los pueblos Aymara y Rapanui.

En relación a los Aymaras, establecimos como elementos de su historia aquellos relacionados a su pasado peruano, su proceso de incorporación al Estado chileno, y las consecuencias de este, tradicionalmente conocido como “Chilenización”. Al momento de revisar la historia de los Rapanui, nos enfocamos en establecer aquellos aspectos más importantes de su historia ancestral (antes de la llegada de los primeros europeos a la Isla), las características y formas en que se incorporaron a la nación chilena y las consecuencias que esto significó para la población rapanui. Para el caso de los Mapuche, utilizamos una forma distinta para abordarlos, la idea general fue establecer un marco analítico distinto al tradicionalmente conocido, que dice relación con una hipótesis de “inclusión” de los Mapuche dentro del imaginario nacional, la cual sería posible visualizar específicamente en el período de Independencia de Chile. En función de esto, establecimos que esta “inclusión” inicial no es tal, y aunque efectivamente es posible rastrear indicios en los que se realizan referencias explícitas a lo beneficioso que era su integración en la época de la emancipación, concluimos que esta fue un recurso ideológico utilizado por la elite nacional para engrosar las filas de soldados y, posteriormente, ocupar los territorios Mapuche (cuestión que solo se pudo concretar desde la segunda mitad del siglo XIX).

En síntesis, los principales elementos que dentro del segundo capítulo destacamos están relacionados con la historia ancestral, el proceso de incorporación y las consecuencias derivadas de la integración a la soberanía chilena, en otras palabras, la idea es visualizar hasta qué punto el texto escolar omite la historia Aymara y olvida la historia Rapanui. Y en relación a los Mapuche, hasta qué punto, el relato presentado en los textos escolares mitificaba su historia para hacerla coherente con idea de inclusión y/o utilización.

En función del análisis realizado a los Textos Escolares distribuidos por el Estado en Liceos y Colegios Particulares Subvencionados, y tomando en consideración la síntesis de los capítulos uno y dos, podemos identificar una serie de elementos que consideramos importante desatacar.

Para el caso de los Aymaras, podemos comprobar que existe un alto grado de selectividad en cuanto a los contenidos que los Textos Escolares abordan, incluso, comparando los textos de antes y de después del cambio curricular, tampoco es posible identificar alguna modificación sustancial en lo que respecta a la cantidad y calidad de los contenidos referidos a este pueblo en específico. En función de la selectividad relacionada al currículum, es posible establecer que las bases curriculares son las causantes de las deficiencias presentadas en todos los Textos analizados, debido al poco espacio otorgado para presentar su ubicación geográfica y características culturales más importantes. Aunque también fue posible identificar que en ciertos textos la forma en que se abordaron los contenidos fue más clara y extensa, como por ejemplo aquellos publicados por la Editorial MN para los años 2014 y 2015, en donde es posible observar un esfuerzo por presentar un relato más comprensible y completo, históricamente hablando.

Aunque en varios de los manuales escolares se nombró en alguna ocasión su pasado peruano, este no fue abordado a cabalidad, de hecho, solo los textos de la Editorial Santillana son los únicos que hicieron alguna vaga referencia a este hecho.

Otro de los temas que sufrieron una considerable omisión dentro de los contenidos de los Textos Escolares, tiene relación con el período que va desde 1880 a 1930, relacionado específicamente con la Chilenización, ni la incorporación de las etnias del Norte Grande, ni la forma violenta y conflictiva que tuvo este proceso son temáticas abordadas por los manuales. En ninguno de los textos analizados es posible identificar con claridad y profundidad alguno de estos elementos. Esto nos permite comprobar uno de los aspectos vistos en el primer capítulo, que tiene relación con la funcionalidad dentro de los textos escolares, pudiéndose dar el caso que para un mismo tema o contenido en específico, se presente tanto la función manifiesta como la selectiva. Así por ejemplo, el texto escolar trata de *“reproducir datos de la realidad lo más fielmente posible”* (Ajagán & Turra, 2009: 89) través de los “datos duros”, como son las referencias al Censo y la cantidad de personas que hablan en lengua Aymara (función manifiesta) y, al mismo tiempo, otorga un mayor énfasis por ciertos conocimientos culturales en desmedro de otros, en este caso se puede observar al comparar el énfasis que se le da al Pueblo Aymara en los contenidos referidos a los Pueblos Originarios por sobre su incorporación a la soberanía chilena y el proceso de Chilenización vivida por ellos.

Finalmente, es posible identificar que para el caso específico de los Aymaras, aún no se traducen todos –o alguna parte- de los conocimientos científicos y los avances historiográficos relacionados con esta etnia.

La forma en que el texto aborda el tema de los Rapanui presenta varios elementos en torno al tema de la selectividad que son necesario consignar. En primer lugar (y como ya lo describimos en páginas anteriores), los Textos Escolares analizados muestran una clara diferencia a raíz del cambio curricular, así por ejemplo desde el año 2010 en adelante se incluye un apartado específico dedicado a la Incorporación de la Isla de Pascua, dentro de los contenidos relacionados al Expansionismo chileno de fines del siglo XIX. Por lo tanto, es de suponer que en

los años anteriores al 2010 fueron las bases curriculares las que negaron esta parte de la historia.

Relacionado a este punto, y en función de la producción científica dedicada al Pueblo Rapanui, podemos observar un gran desfase en lo que a la traducción de los contenidos se refiere, e incluso, las mismas conclusiones obtenidas en el Informe Final de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato no son observables en ninguna parte de los textos, sobre todo aquella relacionada a la privatización de las tierras indígenas y sus consecuencias (solo en uno de los Textos Escolares analizados se hace una referencia a este proceso, pero para el caso de las etnias del extremo sur de Chile).

En función de lo anterior, podemos observar que, nuevamente, la función manifiesta y la selectiva pueden ser presentadas dentro de un mismo contenido. Al igual que para el caso de los Aymaras, existe una preocupación por el dato duro, el Censo y la cantidad de personas hablantes de la lengua rapanui, es decir, la función manifiesta. En el caso complementario, la función selectiva, es posible observarla en función del relato histórico que presentan los diversos Textos Escolares, aunque en todos estos no se profundiza en los distintos procesos y períodos, si es posible reconocer un mayor énfasis en los sucesos acontecidos antes de 1888, en desmedro de las consecuencias derivadas del abandono y privatización de la Isla por parte del Estado chileno.

En síntesis, tanto la Chilenización de los Aymaras como el olvido de los Rapanui son procesos ideológicamente manipulados por los autores y las bases curriculares y, por lo tanto, por los Textos Escolares, debido a que su inclusión como contenido específico significaría reconocer las graves faltas cometidas por el Estado chileno en contra de estos pueblos indígenas.

Los Mapuche, son el Pueblo Indígena al que mayor importancia se le otorga dentro de los distintos Textos Escolares analizados –dejando en claro las

deficiencias consignadas en páginas anteriores-. En relación al cambio en las bases curriculares, no es posible identificar alguna modificación sustancial en relación a los contenidos presentados en los diversos manuales. Estos se concentran en las secciones referidas a los Pueblos Originarios, la Guerra de Arauco y la Ocupación de la Araucanía.

Un aspecto interesante que es posible consignar es que en función del relato sobre los Mapuche se pueden identificar claramente una progresión y avance en relación a la traducción de los últimos avances historiográficos, sobre todo, si comparamos el texto del año 2005-2006 con el texto de al 2015.

En función de la complementación de las funciones manifiesta y selectiva, es posible observar un progresivo esfuerzo por “*reproducir fundamentalmente conocimientos ya creados en el contexto de la investigación científica*” (Ajagán & Turra, 2009: 89), es decir, la función manifiesta, la función selectiva la podemos observar claramente a través de dos perspectivas distintas, la primera en función del énfasis que se le otorga a los Mapuche en comparación a los demás Pueblos Indígenas dentro de un mismo texto escolar, y la segunda, en relación a los contenidos específicos sobre los mismos Mapuche y que sufren algún tipo de selección y/o omisión para darles mayor énfasis.

En relación a esta última perspectiva, podemos destacar una serie de elementos que configuran y demuestran que el texto escolar, es finalmente, un producto cultural de los sectores dominantes. Por ejemplo, todas las clasificaciones que se realizan en función de la Guerra de Arauco están hechas según fueron los cambios de estrategias utilizadas por los españoles y no en relación a la Resistencia misma de los Mapuche, mostrando los rasgos sobrevivientes de la herencia española que aún pesa en algunos historiadores.

Otro de los casos que podemos tomar como ejemplo para describir la función selectiva, es en cuanto a la forma en que son presentados los contenidos en el

texto del año 2006-2007, dentro del cual es posible observar un énfasis en dejar en claro que la Cultura Mapuche se originó tras la llegada de los españoles y raíz de los enfrentamientos entre estos.

Retomando la idea del énfasis que se otorga al los Mapuche por sobre los otros Pueblos Indígenas, esta forma en que se expone la función selectiva la podríamos explicar basándonos en el hecho que, efectivamente, los Mapuche son la etnia con mayor reconocimiento a nivel nacional, No solo son el pueblo que presenta una mayor adscripción étnica en el Censo, sino que también a nivel mediático, son los que te tienen una mayor relevancia.

Y, aunque no pudimos comprobar nuestra hipótesis en relación a que el relato oficial, en vez de incluir a los Mapuche solo los mitificaba con intensiones utilitaristas, tampoco fue posible observar esta idea de inclusión, debido a que en los contenidos relacionados al período de Independencia no existen referencias hacia los Mapuche dentro de la Conformación del estado nacional chileno. Aunque si queda demostrado implícitamente que la única razón de fondo estuvo relacionado con el tema de los territorios Mapuche, debido a que estos no estaban siendo explotados económicamente.

## 4.- Conclusiones

En relación al período de estudio, efectivamente es posible observar un cambio notable en lo que respecta a los Textos Escolares en general. Con el paso de los años han mejorado considerablemente en lo que respecta a la coherencia entre los objetivos, los contenidos y las actividades, incluyendo algunos de los últimos avances en lo que corresponde a la pedagogía y didáctica, por un lado, y a la historiografía, por otro.

Aunque las dificultades comienzan a florecer en el ámbito de la disciplina histórica, específicamente hablando del tema de nuestro análisis, como primera crítica podemos establecer el tema del orden cronológico. En general la forma en que aparecen los Pueblos Indígenas dentro del texto escolar es ambigua y contradictoria, en la mayoría de los textos observados los contenidos dedicados a las comunidades originarias están circunscritos a otro tema más general, hasta el año 2009 la unidad que los aglutinaba se conocía como “Construcción de una identidad mestiza”, y desde el 2010 en adelante, bajo el nombre de “Sociedad Colonial”. Por lo tanto, el relato que de estos se desprende siempre está en función de los hechos acontecidos durante la Época Colonial, lo que genera que su extensión y dedicación sea de forma descriptiva, se limita a establecer su ubicación geográfica –la cual a su vez es descrita en forma general, utilizando conceptos como, “valles”, “altiplano”, “entre los ríos”- y algunas de sus características culturales más relevantes. Es decir, no podríamos establecer que

dentro de esta primera unidad se aborde una “Historia Indígena”. Aunque si debemos destacar que los últimos dos textos, de los años 2014 y 2015, hacen un esfuerzo por establecer un relato que abarque una extensión mayor de tiempo y algunas de las interrelaciones que estos Pueblos Indígenas establecieron durante la época prehispánica.

Otra de las principales críticas están en función al orden cronológico y el carácter ambiguo y contradictorio que muchas veces se expresaba en el Manual Escolar, específicamente, podemos hacer referencia a los contenidos que se muestran dentro de esta primera unidad, la cual no solo abarca el período anterior a la llegada de los españoles, sino que también hacen referencias a períodos más actuales como lo son el siglo XX, pero siempre dentro esta primera unidad. Esto genera su casi completa desaparición de los procesos posteriores al período de Independencia de Chile, solo volviendo como contenidos cuando se aborda el tema de la anexión territorial del Estado. Otro de los elementos que nos permite establecer su carácter contradictorio es en función de los contenidos presentados, debido a las incongruencias que muchos de los textos analizados presentaban, así por ejemplo, es posible observar que algunas de las de las comunidades eran enunciadas en algún momento, para posteriormente desaparecer cuando se cambiaba de referencia.

Si bien aquí solo se establecieron algunas críticas y existen muchas más que quedaron fuera. Sin duda es necesario hacer énfasis y reiterar que los textos escolares independientemente de ser un artefacto cultural manipulado por el Estado, tanto en sus contenidos, actividades a desarrollar y distribución, finalmente la forma en que dicho material será utilizado es de total responsabilidad del o de la docente. En consecuencia, tanto las deficiencias como las potencialidades de los manuales quedan en manos de nosotros como futuros profesores.

## Bibliografía

- Aguirre Munizaga, C., & Mondaca Rojas, C. (2011). Estado nacional y comunidad andina. Disciplina y articulación en Arica, 1880-1929. *Revista Historia*, 5-50.
- Ajagán, L., & Turra, O. (2009). El texto escolar: Hacia una didáctica crítica. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 87-99.
- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 109-126.
- Bandieri, L. (2007). Patria, nación, estado "et de quibusdam aliis". *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 13-53.
- Barton, K. (2010). Historia e identidad: El reto de los investigadores pedagógicos. En R. M. Ávila, M. Rivero, & P. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 13-28). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Basualdo, R. (2011). *El indígena un Otro en los textos escolares de historia. Estudio sobre las concepciones y significados del indígena en los textos escolares licitados en los gobiernos de la Concertación (Tesis de pregrado)*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Bello, Á. (s.f.). *Hegemonía, historia y pueblos indígenas en la formación del Estado-nación chileno*. Recuperado el 12 de Agosto de 2014, de sitio web de la Universidad de Tarapacá: <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000738/recursos/r-5.pdf>
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche: (siglo XIX-XX)* (Sexta ed.). Santiago: LOM Ediciones.
- Blanco, N. (2001). La dimensión ideológica de los libros de texto. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 50-56.
- Bonafé, J. M. (2007). ¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto? *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (págs. 429-436). Santiago: LOM.
- Bourdieu, P., & Boltanski, L. (2009). *La producción de la ideología dominante*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Carretero, M., & Voss, J. F. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Carvajal, P. G. (2011). Relación entre el Estado chileno y el pueblo Rapanui desde una óptica Jurídica ¿Estado de derecho sólo para continentales? En C. Cristino, & M. Fuentes (editores), *La Compañía Explotadora de Isla de Pascua. Patrimonio, Memoria e Identidad en Rapa Nui* (págs. 317-328). Concepción: Escaparate Ediciones.
- Casanova, H. (1999/2000). Ente la ideología y la realidad: la inclusión de los mapuche en la nación chilena (1810-1830). *Revista de Historia Indígena*, 9-48.
- Castro Castro, L. (2013). El espacio andino y la administración estatal durante el ciclo salitrero. Tarapacá 1882-1933. En S. Gonzáles (comp.), *La sociedad del salitre. Protagonistas, migraciones, cultura urbana y espacios públicos*. (págs. 367-426). Santiago: RIL editores.
- Castro, L., Figueroa, C., & Hernández, H. (2014). Párrocos, agenets fiscales y comunidades andinas: Conflictos e imaginarios (Tarapacá, norte de Chile 1893-1914). *Cuadernos de Historia*, 83-105.
- Castro, N. (1996). *Misioneros y milenaristas en la Isla de Pascua, 1864-1914*. Valparaíso: Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Historia Universidad de Valparaíso.
- Castro, N. (2011). Ariki, catequistas y profetismo milenarista. Rapa Nui, 1882-1914. En C. Cristino, & M. Fuentes (editores), *La Compañía Explotadora de Isla de Pascua. Patrimonio, Memoria e Identidad en Rapa Nui* (págs. 91-120). Santiago: Escaparate Ediciones.
- Cembrano, D., & Cisternas, L. (2005-2006). *Historia y Ciencias Sociales Texto para el estudiante, 2º Medio*. Santiago: Zig-Zag.
- Chomsky, N. (2009). *La (des)educación*. Barcelona: CRÍTICA, S.L.
- Cid, G. (2011). *La guerra contra la Confederación. Imaginario nacionalista y memoria colectiva en el siglo XIX chileno*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cid, G. (2012). La nación bajo examen. La historiografía sobre el nacionalismo y la identidad nacional en el siglo XIX chileno. *Polis*, 1-15.
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato. (2008). <http://www.memoriachilena.cl/>. Recuperado el 20 de Octubre de 2015, de [http://www.memoriachilena.cl/602/articles-122901\\_recurso\\_2.pdf](http://www.memoriachilena.cl/602/articles-122901_recurso_2.pdf)
- Cristino, C. (2011). Colonialismo y Neocolonialismo en Rapa Nui: Una reseña Histórica. En C. Cristino, & M. Fuentes (editores), *La Compañía ExpLotadora de la Isla de Pascua. Patrimonio, Memoria e Identidad en Rapa Nui* (págs. 19-52). Concepción: Escaparate Ediciones.
- Díaz Araya, A., & Tapia Ladino, M. (2013). Los Aymaras del norte de Chile entre los siglos XIX y XX. Un recuento histórico. *Atenea* 507, 181-196.

- Díaz, A. (2003). Problemas y Perspectivas Sociohistóricas en el Norte Chileno: Análisis sobre la "Chilenización" de Tacna y Arica. *Si Somos Americanos*, 5(4), 49-81.
- Díaz, A., & Tapia, M. (2003). Los Aymaras del Norte de Chile entre los siglos XIX y XX. Un recuento histórico. *Atenea* 507, 181-196.
- Donoso, A. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago: Pehuén Editores.
- Donoso, M., Valencia, L., Palma, D., & Álvarez, D. (2007-2008). *Historia y Ciencias Sociales Texto para el estudiante, 2ºMedio*. Santiago: Santillana.
- Edwards, E. (2011). La propiedad de la tierra en Rapa Nui entre 1868-1930. En C. Cristino, & M. Fuentes (editores), *La Compañía Explotadora de la Isla de Pascua. Patrimonio, Memoria e Identidad en Rapa Nui* (págs. 181-191). Concepción: Escaparate Ediciones.
- Espinoza, J. (2012). El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil-militar en Chile (1973-1990). *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 69-83.
- Espinoza, J. P. (2012). El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil - militar en Chile (1973 - 1990). *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 69-83.
- Eyzaguirre, J. (1977). *Historia de las instituciones políticas y sociales de Chile* (Segunda ed.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Figuroa Cerna, C., & Silva Torrealba, B. (2011). La demanda política de un actor educativo: El visitador de escuelas primarias Ramón López Pinto (Tarapacá, Norte de Chile 1889-1907). *Cuadernos de Historia*(34), 53-81.
- Figuroa Cerna, C., & Silva Torrealba, B. (2012). La escolarización de la infancia regional tarapaqueña, un olvido el Estado: Registros desde fuentes escolares. Tarapacá, Norte de Chile. 1889-1907. En M. Manzione, L. Lionetti, & C. Di Marco, *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales* (págs. 180-213). Buenos Aires: La Colmena.
- Figuroa Cerna, C., & Silva Torrealba, B. (2013). Escolarizar a la infancia regional. propuestas y acciones de Luis Friedrich, Párroco de Pica (Tarapacá, Norte de Chile 1890-1925). En B. S. Torrealba, & B. Silva Torrealba (Ed.), *Historia del cristianismo en Chile y América* (págs. 49-78). Valparaíso.
- Fonseca, J. (2009). Recomendaciones para la elaboración de textos escolares con enfoque en la historia latinoamericana. En J. L. Orrego, *Las independencias desde la perspectiva de los actores sociales* (págs. 335-340). Lima: OEI-UNMSY-PUCP.

- Frías Meneses, D. (2010). *Memoria Chilena*. Recuperado el 12 de Agosto de 2014, de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-123094.html>
- Frías, D. (2010). *La representación del pueblo mapuche en los textos escolares 1880-1930*. Recuperado el 14 de Mayo de 2014, de [http://www.memoriachilena.cl/602/articles-123094\\_recurso\\_2.pdf](http://www.memoriachilena.cl/602/articles-123094_recurso_2.pdf)
- Gallardo, V. (2001). Héroes indómitos, bárbaros y ciudadanos chilenos: El discurso sobre lo indio en la construcción de la identidad nacional. *Revista de Historia Indígena*, 119-134.
- Gallo, S. (1997). *Academia.Edu*. Recuperado el 21 de septiembre de 2015, de [http://www.academia.edu/518377/El\\_paradigma\\_anarquista\\_en\\_educaci%C3%B3n](http://www.academia.edu/518377/El_paradigma_anarquista_en_educaci%C3%B3n)
- García de la Huerta, M. (2010). *Memorias de Estado y nación. Política y Globalización*. Santiago: LOM Ediciones.
- Godoy, E., Hoces, K., & Roa, C. (2006). *Desmitificando la Historia Mapuche. Contribuciones para la enseñanza de una nueva Historia de Chile*. Seminario para optar al título de Profesor de Estado y al Grado Académico de Licenciado en Educación con mención en Historia y Ciencias Sociales. Santiago: Universidad de Valparaíso.
- Gómez C, C., Cózar G, R., & Miralles M, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 11-25.
- González Miranda, S. (1995). El poder del símbolo en la chilenización de Tarapacá. *Revista de Ciencias Sociales. Violencia y nacionalismo entre 1907 y 1950.*, 42-56.
- González Miranda, S. (1997). Tarapacá: Región en Conflicto (1911-1929). *Revista de Ciencias Sociales*, 38-47.
- González Miranda, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago.
- González (comp.), S. (2013). *La sociedad del salitre. Protagonistas, migraciones, cultura urbana y espacios públicos*. Santiago: RIL editores.
- González Carvajal, P. (2011). Relación entre el Estado chileno y el pueblo Rapanui desde una óptica jurídica: ¿Estado de derecho sólo para continentales? En C. Cristino, & M. Fuentes (editores), *La Compañía Explotadora de la Isla de Pascua. Patrimonio, Memoria e Identidad en Rapanui* (págs. 317-328). Santiago: Escaparate Ediciones.
- González, E. (2013). Indios(as), Nación y (ausencia de) Reconocimiento. *Revista Nomadías*, 33-51.
- González, F., & Reyes, C. (23 de Febrero de 2015). Los negocios también vuelven a clases en marzo. *La Tercera*, págs. 2-4.

- González, M. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: Una mirada desde los libros de Texto. *Investigación Didáctica*, 21-30.
- González, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: Una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, 1-24.
- Gundermann Kröll, H., & González Cortez, H. (2009). Acceso a la propiedad de la tierra, comunidad e identidades colectivas entre los Aymaras del norte de Chile (1821-1930). *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 51-70.
- Hernández, I. (2001). *Autonomía o ciudadanía incompleta. El pueblo Mapuche en Chile y Argentina*. Santiago: Pehuén Editores.
- Hidalgo, J. (1972). *Culturas protohistóricas del Norte de Chile. El testimonio de los cronistas*. Santiago: Editorial Universitaria, S.A.
- Hobsbwm, E. (2004). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Hotus, A. (1998). *Histórica violación de derechos humanos del pueblo Rapa Nui*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2015, de <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=365996&bd=HISTORI&tabla=docu>
- Jelin, E., & Lorenz, F. G. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Jocelyn-Holt, A. (2001). *La independencia de Chile. Tradición, modernización y mito* (Tercera ed.). Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Lässig, S. (2009). ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e "historias comunes". *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales* (págs. 11-23). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- León, L. (2007). Ngulan Mapu (Araucanía): La 'pacificación' y su relato historiográfico, 1900-1973. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 137-170.
- Méndez, V., Santelices, C., & Martínez, R. (2010). *Historia y Ciencias Sociales Texto para el estudiante, 2ºMedio*. Santiago: Santillana.
- Méndez, V., Santelices, C., Martínez, R., & Puga, I. (2012). *Historia y Ciencias Sociales Texto para el estudiante, 2ºMedio*. Santiago: Santillana.
- Mendizábal, M. A., & Riffo, J. (2014). *Historia y Ciencias Sociales texto para el estudiante, 2ªMedio*. Santiago: Ediciones SM.
- Mendizábal, M. A., & Riffo, J. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales texto para el estudiante, 2ºMedio*. Santiago: Ediciones SM.
- Mendizábal, M. A., & Riffo, J. (2014). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales texto para el estudiante, 2ºMedio*. Santiago: Ediciones SM.

- Milos, P., Almeyda, L., Whipple, P., Fernández, M., & Jiménez, M. S. (2009). *Historia y Ciencias Sociales Texto para el estudiante, 2ºMedio*. Santiago: MN Editorial.
- Navarro Ríos, L. (2008). *Crónica militar de la conquista y pacificación de la Araucanía desde el año 1859 hasta su completa incorporación al territorio nacional*. Santiago: Pehuén Editores.
- Olivares, P. (2007). Concepto de nación e identidad nacional: una approche a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglos XIX-XX). *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (págs. 161-165). Santiago: LOM Ediciones.
- Palacios Rodriguez, R. (1974). *La Chilenización de Tacna y Arica 1883-1929*. Lima: Editorial Arica S.A.
- Pellicer, A. (2007). Calidad de los textos escolares. *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (págs. 279-285). Santiago: LOM.
- Peralta, P. (2009). Ni por la razón, ni por la fuerza. El fallido intento del Estado nacional por incorporar a los pueblos mapuche y pehuenche. (1810-1835). *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 55-85.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago: DIBAM.
- Riedemann, A. (2012). *Representaciones cambiantes e historia fragmentada: Los mapuche en los textos escolares de Historia de Chile, 1846-2000*. Tesis Doctoral Inédita, Berlín.
- Rojas Mix, M. (2005). El imaginario nacional latinoamericano. En F. Colom González (Ed.), *Relatos de la nación. La construcción de las identidades nacionales en el mundo hispánico* (págs. 1155-1175). Madrid: Iberoamericana.
- Romero, L. A. (2009). La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX. *Seminario internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales* (págs. 57-69). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Rossineri, P. (1999). El Nacionalismo, modelo para desarmar. *Libertad*, s/p.
- Salazar, G. (2011). *Construcción de Estado en Chile (1800-1837)*. Santiago : Sudamericana.
- Salazar, G., & Pinto, J. (1999). *Historia Contemporánea de Chile. Actores, identidad y movimiento* (Vol. II). Santiago: LOM Ediciones.
- Schrader, M., García, E., Hermosilla, M., & Hidalgo, E. (2001). *"Una nueva propuesta de texto escolar para el estudio del pueblo mapuche entre 1850-1870. Aproximaciones a su realidad actual"* (Tesis de pregrado). Santiago: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Seelenfreund, A., Grifferos, A., Hucke, P., & Ramírez, J. (2004). Capítulo Decimoséptimo: El Pueblo Rapa Nui. En J. B. (comp), *La memoria olvidada*.

- Historia de los pueblos indígenas de Chile* (págs. 609-664). Santiago: Publicaciones del Bicentenario.
- Serrano, S. (2014). Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930. *Encuentros*, 209-222.
- Silva Avaria, B. (2008). *Identidad y nación entre dos siglos. Patria Viaja, Centenario y Bicentenario*. Santiago: LOM Ediciones.
- Smith, S. (2010). Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural. *TINKUY*, 53-72.
- Teobaldo, M., & Nicoletti, M. (2009). Entre centauros y santos: los indígenas de la patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namucurá. *Historia Caribe*, 47-67.
- Torres, Y., & Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, 53-75.
- Tudela, P. (1993-1994). Chilenización y cambio ideológico entre los aymaras de Arica (1883-1930). Intervención religiosa y secularización. *Revista Chilena de Antropología* N°12, 201-231.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23-36.
- van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. *VERSIÓN*, 15-43.
- van Dijk, T. (2004). Discurso y Dominación. *Lección Inaugural de la Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia*, (págs. 2-28). Bogotá.
- Vargas, P., Cristino, C., & Izaurieta, R. (2006). *1000 años en Rapa Nui. Arqueología del asentamiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Zúñiga, E. (2007). Los indios en los relatos históricos del pasado de la nación. 160 años de textos escolares de Historia de Chile (1845-2005). *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (págs. 176-182). Santiago: LOM Ediciones.