



Revista Austral de Ciencias Sociales

ISSN: 0717-3202

ISSN: 0718-1795

revistaaustral@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Canales Tapia, Pedro; Fernández Alister, Matías; Rubio Poblete, Ana
Textos escolares de Historia: la reproducción del racismo contra los pueblos indígenas en Chile*
Revista Austral de Ciencias Sociales, núm. 34, 2018, pp. 153-167
Universidad Austral de Chile
Chile

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45959602010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UACH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Textos escolares de Historia: la reproducción del racismo contra los pueblos indígenas en Chile*

School texts of History: the reproduction of racism against indigenous people in Chile

PEDRO CANALES TAPIA**
MATÍAS FERNÁNDEZ ALISTER***
ANA RUBIO POBLETE****

* Este trabajo es parte del proyecto de investigación interna Universidad UCINF. 2016, titulado "Etnicidad e Historia. ¿Qué dice el texto escolar acerca de los pueblos originarios en Chile?".

** Historiador. Postdoctorado. Instituto de Estudios Avanzados. Universidad de Santiago de Chile. pedro.canales@usach.cl

*** Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Universidad UCINF. matiasfalister@gmail.com.

**** Profesora de Historia y Geografía. Universidad UCINF. Magister Arte, Pensamiento y Cultura Latinoamericana. Instituto de Estudios Avanzados. Universidad de Santiago de Chile. ana.rubiopoblete@gmail.com.

Resumen

El presente trabajo centra su análisis en la imagen de los pueblos indígenas y el sentido de la historia transmitido por el sistema escolar chileno, a partir del análisis de textos escolares. Proponemos, en este sentido, la existencia de un entramado político-conceptual, legitimado por el estado nacional, en el cual las agencias oficiales articulan documentos de trabajo para la población en edad escolar, referido a los pueblos indígenas, con un claro sentido de omisión, negación y racialización, como expresión del influjo modernizador de la matriz política chilena. Para lograr los objetivos de investigación, se ha empleado como metodología el Análisis crítico del discurso formulado por Teun Van Dijk, en gran medida por el marco explicativo crítico que ofrece esta propuesta de investigación, la cual se proyecta desde base epistemológica otorgada por la Teoría de las representaciones sociales.

Palabras claves: Análisis Crítico del Discurso, homogeneización cultural, etnicidad, escolarización

Abstract

The present work focuses its analysis on the image of indigenous peoples and the sense of history transmitted by the Chilean school system, based on the analysis of school texts. We propose, in this sense, the existence of a political-conceptual framework, legitimized by the national state, in which the official agencies articulate working documents for the school-age population, referred to indigenous peoples, with a clear sense of omission, negation

and racialization, as an expression of the modernizing influence of the Chilean political matrix. To achieve the research objectives, the methodology of the Critical discourse analysis formulated by Teun Van Dijk has been used, largely due to the critical explanatory framework offered by this research proposal, which is projected from the epistemological base granted by the Theory of the social representations.

Keywords: Critical Discourse Analysis, Cultural homogenization, ethnicity, Schooling

1. Introducción

En los albores del siglo XX, Luis Oyarzún (1967) realizó una analogía referente a los tres patios de las casas coloniales frente a la sociedad en América Latina: el patio trasero correspondía a la servidumbre de la casa, lugar en que la cultura indígena se manifestaba casi en su totalidad, provocando así una clara distinción moral entre los otros dos patios, pertenecientes a una cultura chilena basada en los cánones morales provenientes de la moral cristiana europea.

Este conflicto, el autor lo expone para caracterizar el quiebre existente entre lo mestizo, europeizante e indígena en América Latina. Frente a este cuadro Oyarzún, perteneciente a la Sociedad Literaria de 1938, expresó su molestia social desde la poesía, originando -desde un sector no estatal-, su propio discurso referente a las similitudes, conflictos y diferencias entre las culturas.

Esta es una de las múltiples formas en que se han articulado los discursos desde un otro hacia los pueblos indígenas, desde que Chile es una república. No obstante, es importante saber

cuáles son los discursos que se han articulado desde el Estado hacia los diversos pueblos indígenas existentes en el territorio nacional.

En relación con lo anterior, surge la siguiente interrogante ¿Qué sucede con los discursos que efectivamente utiliza el Estado, para reproducir modelos nacionales de corte unicultural, en sociedades indígenas que preservan y defienden su acervo cultural-identitario en general? Frente a esta interrogante se propone como hipótesis de trabajo lo siguiente: tradicionalmente ha existido una representación social negativa hacia el indígena, que se plasma hasta el día de hoy en un discurso reproducido desde la institucionalidad chilena. En este caso, se estudiarán textos escolares otorgados por el Ministerio de Educación a los establecimientos educacionales de enseñanza media, esto porque la escolarización es la base fundamental de toda configuración social en un país modernizante, en el cual:

(...) el crecimiento rápido de los centros urbanos principales, no siempre asociado a los planes de industrialización y más bien superándolos, es generador de formas de vida o de maneras de pensar y vivir «el ser modernos» que ha modificado el paisaje social y cultural (Pintor 2000: 108).

Un debate importante al respecto, se da desde la década de 1980 a nivel latinoamericano, en la discusión acerca del colonialismo que afecta las relaciones sociales en el seno de los países que componen esta región (Cabrera 2016). Desde estos años, los pueblos indígenas se fueron erigiendo como actores sociales y políticos autónomos dentro de las estructuras nacionales (Canales y Rea 2013). En este sentido, se han revalorizado y releído textos, entre otros, del intelectual afrocaribeño, Frantz Fanon (1971), y otras líneas de trabajo sobre la subalternidad

como expresión de invisibilización que se comienza a vislumbrar (Spivak 1998).

En Chile, son varios los autores que se han involucrado en esta línea. Sergio Caniuqueo, por ejemplo, plantea que el colonialismo chileno se reconfiguró y asumió un nuevo impulso en los años de la dictadura militar (1973-1990), tiempo en el cual los uniformados en el poder imprimieron en su discurso nacionalista las figuras históricas y estereotipadas de corte colonial, referida a los “araucanos” y todo el peso colonial que esto conlleva (Caniuqueo 2013). Héctor Nahuelpan, por su parte, en su trabajo *Las zonas “grises” de la historia mapuche* (2013), sostiene que el colonialismo se debe enfrentar analíticamente como interno, pero también como colonialismo internalizado. Según este autor:

La representación de lo mapuche como raza inferior o sujeto minorizado, que hace posible la violencia y el tutelaje, se encuentra arraigada en la globalidad de las relaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas en que se inscribe lo mapuche. Pero también el colonialismo se halla internalizado en los cuerpos, las subjetividades y en nuestras contradictorias y heterogéneas identidades (Nahuelpan 2013: 15).

En este sentido, Nahuelpan, cita las palabras de Martín Alonqueo en su escrito *Mapuche, ayer-hoy*, de 1985, quien recuerda a propósito de este enunciado:

Todos los actos y hechos abusivos formaron cadenas de ignominias o cercos de hierros de explotación, apropiación y despojos fraudulentos de su tierra y animales (...) Estos hechos paulatinamente se tradujeron en angustias, desesperaciones, miserias y descalabros económicos que produjeron una psicosis colectiva, incertidumbre y desconfianza en la mente de los mapuches que se tradujeron en su propio desprecio dando nacimiento al odio a su propia cultura e idioma. Como consecuencia lógica de estos tratos injustos, abusivos, incomprensivos e inhumanos produjeron estas tristes situaciones, tristes

y caóticas que se tradujeron en el acomplejamiento total de los mapuches que llegaron a odiarse asimismo, echando al olvido su cultura refleja e idioma. Ya muchos mapuches no querían que sus hijos aprendieran a hablar su idioma para que no fueran víctimas de burlas, engaños y atropellos (Nahuelpan 2013: 15-16).

Desde la racialidad en las relaciones de producción, Enrique Antileo sostiene, por otro lado, que en el seno de los Estados nacionales, el colonialismo se fue haciendo un continuo con potencia y vitalidad, cuestión que afectó claramente a los pueblos indígenas. En este punto, advierte el autor:

La continuidad colonial refiere a las herencias del problema colonial vigentes en la constitución y formación de los Estados nacionales en América Latina. Diversas escrituras se han planteado en torno a este problema en el siglo XIX y XX (José Martí, José Carlos Mariátegui, Pío Jaramillo, entre otros), las que, en resumen, abordan la idea de vigencia del colonialismo en la realidad actual producto de lógicas coloniales que continúan funcionando, aunque reformuladas o rearticuladas (Antileo 2014: 77).

La otra parte de esta discusión, tiene como nombre, descolonización. Para Pedro Canales y Carmen Rea, esta es una “herramienta analítica, promotora de pensamiento y emancipación”, que se “ha ido ganando espacio y tribuna en la arena académica e investigativa; Bolivia y Ecuador, por cierto, son los países en los que más se ha trabajado esta categoría de análisis y acción” (Canales y Rea 2013: 21). Un ámbito central en este punto, ha sido la intelectualidad indígena que ha comenzado a participar en foros y debates, publicando y ganando espacio en universidades y centros de investigación (Zapata 2007), poniendo en el centro de la discusión aspectos que la academia no siempre considero. Es así como existen autores que han planteado que la descolonización hoy en día tiene como punto más genuino el trabajo de este grupo de hombres y mujeres en contextos

globales (Canales 2013). Por su parte, Alison Spedding, plantea sobre este concepto, que:

(...) para comprender todas y cualquiera de las sociedades o grupos sociales existentes en el mundo de hoy, es imprescindible tener en cuenta los procesos del colonialismo europeo, es decir, los procesos a través de los cuales los países de Europa occidental, y luego otros países gobernados por descendientes europeos identificados con su cultura, llegaron a controlar la vasta mayoría de la superficie terrestre a principios del siglo XX (Spedding 2011: 41).

Ahora bien, en el caso de los textos escolares en Chile, si bien son diseñados y pensados desde una editorial, son un material entregado a las escuelas por el Estado que es el encargado de legitimar el discurso que promueven éstos, presentando un material didáctico cuyo conocimiento es considerado como verídico para facilitar el estudio de la historia en las escuelas.

Siguiendo la idea anterior, cabe preguntarse ¿Cómo explicar este comportamiento histórico de la institucionalidad educativa generada por el Estado? Sostenemos que la configuración social-cultural del Estado chileno fue tejida en un contexto post independentista por el peso del colonialismo europeo predominante en aquellos años, que miró con recelo, desconfianza y menosprecio a la “otredad”, en este caso, los pueblos indígenas en Chile por vislumbrarlos como obstáculo para el devenir glorioso del progreso.

Lo anterior, básicamente porque la configuración moral de los pueblos indígenas en general, y del pueblo mapuche en particular, no respondía al modelo de utilitarismo requerido por este proyecto de Estado-nación, diagnóstico que se plasmó y proyectó en la educación hasta nuestros días, generando estos recursos

didácticos cargados de un discurso que promueve -a modo de hipótesis de trabajo- el etnocidio en los textos escolares. Frente a esta situación, Pablo Mariman indica que esta asignación de dispositivo nacionalista impuesto desde arriba, “en la mente de sus ciudadanos (así como otros más) no solo tergiversa la comprensión del Winka, sino también de los propios Mapuche” (Mariman et. al. 2006: 53). La figura del Estado, en esta órbita, está:

(...) vinculada a continuos procesos de despojo que debemos remitirnos tanto a la acumulación de poder político, económico y/o simbólico de orden colonial, derivados de un acto de conquista y de prácticas de desposesión territorial o material que lo hicieron o hacen posible, como asimismo a un modo particular de construcción sociopolítica y cultural que ha propiciado la desposesión, colonización de cuerpos y subjetividades Mapuche, bajo disciplinas laborales, religiosas y escolares a las cuales se les atribuye un carácter civilizatorio (Nahuelpan 2012: 122).

En este marco, como objetivo general de investigación, se plantea analizar la representación social de los pueblos indígenas en Chile plasmado en el Texto Para el Estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2°, Educación Media de la editorial Santillana (2009), otorgado por el Ministerio de Educación a los estudiantes, con el fin de reconocer las ideas fuerzas con las cuales son descritos los pueblos indígenas en Chile, sus culturas y organizaciones. Respecto de los motivos de selección de estos textos y otros criterios técnicos, nos referiremos más adelante.

Ya entrando en materia, en el próximo apartado, se identificará el lenguaje con el cual se tratan las imágenes que involucran a población indígena, según el texto enunciado mediante la propuesta de Análisis Crítico del Discurso planteado por Van Dijk (2013), apoyándonos también con el *Análisis de Texto Escolar* de Adolfo Zárate (2011).

2. La necesidad de un análisis crítico del discurso

Para comenzar, es importante aclarar sobre “el discurso”, que este puede ser oral, escrito, visual o cualquier manifestación que implique una emisión intencionalizada hacia una recepción establecida, en donde su estructura de dominación va a legitimarse por el grupo dominante. En este sentido, el Análisis Crítico del Discurso (ACD), considera que los receptores de discursos no son entes pasivos (Wodak 2003) que, en el caso de la siguiente investigación, corresponde a los estudiantes que se les otorga el texto escolar de historia mencionados anteriormente; siendo estos los receptores de un discurso establecido, lo que provoca una reacción que puede ser insurrecta o conducente a lo que dice el discurso. Al respecto, Pablo Marimán sostiene:

El elemento de subordinación y centralización del poder constituye parte del disco duro de la cultura occidental, a partir del cual han categorizado en “niveles de desarrollo cultural” a las sociedades y grupos humanos, constituyéndose así en muchos casos también en el sustento ideológico de la dominación, vía la incorporación de la civilización, al progreso y más recientemente al desarrollo de culturas y sociedades diferentes a la matriz occidental (Marimán et. al. 2006: 20).

Al respecto, Ernst Gellner, sostiene, según Cabrera Llancaqueo, que:

(...) la institución moral anticolonial puede ser formulada en términos de dos proposiciones: (1) la desigualdad entre colonizador y colonizado es moralmente intolerable; (2) por lo tanto, los colonizados deben ser descolonizados, se les debe conceder la independencia política, para que se vuelvan similares a los colonizadores –y lo más rápido posible. (...) Las dos ideas son totalmente independientes (Cabrera 2016: 184).

Jorge Pinto, a partir de sus estudios sobre la Araucanía y su proceso de anexión forzada y

violenta a Chile, ha postulado que este proceso, fue impulsado desde el mundo de las ideas, por una verdadera ideología de la ocupación, la cual fue escribiéndose a lo largo de veinte años (1860-1880) en periódicos decimonónicos como el Ferrocarril de Santiago y El Mercurio de Valparaíso. Ilustres historiadores positivistas-liberales como Diego Barros Arana y Benjamín Vicuña Mackenna, fueron los artífices de esta elaboración discursiva contra-mapuche. La semántica del colonizador civilizador fue la que triunfó y generó lo que Gellner considera, desde la óptica anticolonial, una aberración y un sesgo intolerante. En este aspecto, Pinto remarca que esta ideología negó humanidad e identidad a los Mapuche al sur del río Bío Bío y alentó –luego de consumada la ocupación militar chilena– el arribo de colonos europeos a las tierras “liberadas” para el trabajo y el progreso (Pinto 2015). Según este autor:

estos territorios comienzan inmediatamente a producir trigo para los mercados externos. Las propiedades se valorizan y hacen su aparición los tinterillos que tornan todavía más complejo el problema de la tierra. A la llegada de colonos externos, se suma la presencia de inversionistas nacionales, aventureros de todo tipo, desertores del ejército, fugitivos de la justicia y comerciantes ansiosos de riqueza (Pinto 1985: 106).

La elección de la metodología del ACD surge desde la necesidad de visualizar los tipos y formas de imposición de ideologías desde una macro estructura hacia sus súbditos o personas que masivamente serán los receptores de aquellos, al punto que el discurso llega a ser dañino y violento. Fernando Casanueva advierte, por citar un caso, que la dirigencia chilena antes y durante la ocupación militar del territorio mapuche durante la segunda mitad del siglo XIX, acuñó la frase “Indios malos en tierras buenas” (Casanueva 1998). Entendiendo así que estas ideas van a ir articulándose en la medida

en que dos o más posiciones entren en conflicto. Sin embargo, Ruth Wodak (2003) agregará que esta metodología se puede pensar más allá de un método único de investigación, sino como un enfoque, ya que precisa de diversos planos para su proceso al gozar de variados elementos para constituir un objetivo en particular.

En tanto, el ACD exige como tarea primordial, identificar al grupo que somete y conocer sus unidades de dominación; luego incita a quienes realizan las investigaciones a comprometerse con los resultados y conclusiones obtenidas, o sea, explicitar la orientación del investigador. Siguiendo la idea anterior, el dominador, según la presente investigación, continúa siendo el Estado y el dominado o a quienes se les domina en los discursos, serían los diversos grupos indígenas que habitan en el territorio chileno.

Es por lo anterior, que se ha resuelto realizar este estudio desde el paradigma socio crítico, para lograr de esta forma aportar con un llamado de atención hacia un cambio social que afecta a un grupo importante de personas, cuya riqueza no solo está en lo humano, sino en lo histórico, cultural e identitario, y así involucrar la disposición de la memoria histórica y reconocimiento desde la educación, frente a la exclusión efectiva que existe el día de hoy sobre los pueblos indígenas. Es por eso que, van Dijk menciona que:

Un análisis crítico tiene como objetivo fundamental evidenciar, a través del análisis del discurso, problemas sociales y políticos. No es nuestro interés ocuparnos de aplicar un modelo o una teoría o validar un paradigma, nuestro interés es evidenciar los problemas sociales como el poder y la desigualdad a través del discurso (van Dijk, 1994: 2).

para luego neutralizar las jerarquías sociales a través de la gramática sistemática (Fowler 1983), reconocida, en este caso, en el seno de la educación formal, a partir de textos escolares con los que interactúa el estudiante.

Para el análisis, se utiliza textos escolares que son elaborados para cumplir con planes de educación del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) que tienen entre sus componentes, Objetivos Fundamentales (OF) Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y Objetivos de Aprendizaje (OA). Elementos que las escuelas deben cumplir en sus procesos educativos.

En cuanto a los OF, CMO y OA, es perentorio dejar en claro los momentos históricos en los cuales la historia indígena se visualiza. En términos generales, esto acontece de la mano de relatos en que el conflicto es central en la trama. Así, la representación de lo indígena, es nociva, peligrosa y violenta, toda vez que no se presentan otros atributos u características de estos pueblos, sino que se remarcan aspectos “negativos” de estos. Podríamos consignar que dicha representación se torna como una especie de signo de “tiro al blanco”, en el cual los indígenas son el obstáculo para la modernización del país. De este modo:

La pretensión del ACD es la de estudiar el discurso como práctica social, prestando especial interés al contexto de uso del mismo, y a la relación entre textos y estructuras sociales. Por ello, los intelectuales que adoptan esta perspectiva dedican especial atención a la relación entre lenguaje y poder, desde un espíritu abiertamente crítico, y tomando la postura de los desfavorecidos (Fernández, 2016: 42). Por este motivo consideramos como pertinente utilizar esta metodología de análisis, toda vez que el texto en sí mismo es una complejidad discursiva que refleja altos y bajos de una sociedad, que al escribir, elabora su descripción, su disposición

Por este motivo consideramos pertinente utilizar esta metodología de análisis, toda vez que el texto en sí mismo es una complejidad discursiva que refleja altos y bajos de una sociedad, que al escribir, elabora su descripción, su proyección como tal. Un ejemplo, antes de dar paso al siguiente apartado. A principios del siglo XX, el naciente movimiento mapuche en Temuco, por medio de organizaciones como la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía (1910) y la Federación Araucana (1916), puso en la mesa varias líneas de acción frente a la sociedad dominante: denunciar los atropellos y violencia contra población mapuche, venida tanto del estado como de colonos; denunciar el despojo de tierras que experimentaban a diario las comunidades mapuche, y petición categórica de educación para las nuevas generaciones mapuche (Foerster y Montecino 1988). En este contexto, los Mapuche tuvieron sus primeros diputados, los cuales llevaron a cabo este pliego en el hemicycle del Congreso nacional. Francisco Melivilu primero y luego Manuel Manquilef, fueron los primeros mapuche en ganar escaños en dicho espacio de poder chileno. El discurso de estos hombres, y de otros Mapuche que llegaron a la cámara, fue sistemático y decidido centrándose en la evocación de las raíces, denuncia y exigencia frente al estado y la sociedad chilena que los catalogaba como “flojos borrachos y pendencieros”, según las enseñanzas que el sistema escolar reproducía y proyectaba en el tiempo (Canales 2012). Francisco Melivilu, por ejemplo, en 1927, declaraba:

He leído con profundo agrado las declaraciones que ha hecho el Ministro de Educación, en el sentido de que quiere terminar con el analfabetismo en el país, y esto, para mí, tiene una honda simpatía (...). Nosotros los de la raza a la que pertenezco, somos los que más necesitamos de estas cosas... Ojalá que las

declaraciones del honorable señor Ministro de Educación no sean sólo bellas palabras y que sus propósitos los lleve a la práctica. Nunca todavía, se había creado una escuela especial para indígenas (Canales 2012: 109-110).

Así como el diputado Melivilu valoraba la educación, a pesar de tener muy baja cobertura durante todo el siglo XX, la evaluación positiva del sistema educacional entre la población mapuche, fue una de las constantes que le dieron legitimidad a ésta, posibilitando la transmisión de estas ideas que el Estado consideró necesarias y pertinentes. La prioridad educacional nacida del anhelo modernizador que movía a la clase dirigente chilena, fue propulsora de un sistema discriminatorio e invisibilizador de la diferencia.

3. Categorías de análisis: resultados de investigación

Sobre las categorías de análisis, propuestas por el ACD, se han tomado cinco de las que elabora Adolfo Zárate (2011) y dos que han sido propuestas desde esta investigación; en total siete categorías que permitirán realizar este estudio y poder identificar el lenguaje con el que son tratados los diversos pueblos indígenas en el Chile actual, para luego proceder a concluir estas categorías bajo los criterios de análisis, pero esta vez propuestos por Van Dijk (1994).

Es relevante dejar en claro que se han examinado exhaustivamente los Planes y Programas de Estudio oficializados para todos los cursos de enseñanza media durante el año 2013. Respecto de la elección de los textos escolares que son centrales en este estudio, los motivos son dos: en primer lugar, debido a la masividad del mismo, toda vez que el Estado entregó dicho texto a las escuelas municipales y particular subvencionados durante el año antes

consignado; y en segundo lugar, porque este texto, y el nivel de enseñanza que representa, es el único que se refiere a los pueblos indígenas en Chile.

En este sentido, los programas de estudios limitan el contenido referente al mundo indígena solo a Segundo Año de Enseñanza Media en la Unidad 1: El Legado Colonial, en el cual su primer CMO 2013 es:

Persistencia de pueblos y culturas indígenas

Contraste entre la destrucción de las sociedades indígenas y la pervivencia de las culturas indígenas al interior de las estructuras coloniales: la condición jurídica de los indígenas en la Colonia; la disminución de la población indígena; los procesos de sincretismo entre las culturas originarias y el nuevo orden colonial; las formas de organización social y de representación de los pueblos indígenas y su articulación con la legislación española. Caracterización de las relaciones entre los mapuches y la Corona en Chile: la resistencia mapuche; la frontera en el Biobío y sus dinámicas; la esclavitud en el siglo XVII y los parlamentos en el siglo XVIII. Reflexión sobre la incidencia del mestizaje en la conformación de la sociedad chilena y sobre la presencia de los pueblos indígenas en Chile contemporáneo (Mineduc 2011: 101).

Se observa aquí, que el currículum oficial solo permite que se estudie el mundo indígena desde la llegada de los europeos y en relación con las consecuencias que trajo para los pueblos indígenas, en ningún momento en función de ellos mismos, sino en función del interés del otro. En este contexto, el texto citado aborda temáticas referentes a lo indígena en la invasión a Llanquihue, Valdivia y Magallanes, incluyendo la matanza del pueblo *Selknam* y la lucha del Estado chileno en contra del pueblo mapuche durante el siglo XIX.

Así, como se mencionó con anterioridad, las categorías de análisis con las que se identificará el discurso del texto se desprenden de aquellas

propuestas por Adolfo Zárte (2011) sobre textos escolares en Perú, llevándolas al caso chileno:

1. Homogeneización y generalización cultural: Esta categoría sirve para visualizar la representación según la tendencia en el discurso del texto escolar, en cuanto a homogeneizar a las diversas culturas originarias de América Latina, entendida esta, según la Real Academia de Lengua Española (RAE), como hacer homogéneo a una mezcla de diversas y uniformes características (DRAE 2001). En este caso, se ha de considerar que los indígenas “generalmente, son representados en forma colectiva o se generaliza como clase o grupo. No aparecen personalizados ni nominados como actores sociales que contribuyen al desarrollo del país” (Zárte 2011: 28). Es por eso que llama la atención, entre muchos casos evidenciados de forma transversal en el texto escolar revisado, que en el Capítulo I: “Construcción de la sociedad mestiza”, Unidad 2 “El legado colonial” Tema 3 “La sociedad colonial”, se hagan referencia a lo representado desde el indígena, desde un punto de vista ajeno, o sea visto como un personaje ajeno a la cultura:

(...) fiestas que se caracterizan por el sincretismo, al fusionar elementos cristianos con la religiosidad indígena. Los indígenas se identificaron con las representaciones visuales del arte barroco, que se desarrolló en los siglos XVII y XVIII, lo que favoreció el sincretismo religioso y el desarrollo de este tipo de manifestaciones públicas (Mineduc 2009: 63).

Es así entonces como se reduce la cultura indígena, se generaliza y se le da su importancia en función de cómo es identificada a través de otro.

2. Diferenciación: se considera en este caso para observar si en el Texto Para el Estudiante se muestra al indígena como un “otro”, pues

aquellas “estrategias de diferenciación en el discurso se realizan a través de la identificación o la comparación, atribuyéndoles ciertas características” (Zárate 2011: 20). De esta forma se entiende la relación entre “ajeno” y “no propio” desde la cultura chilena -plasmada en la educación y su discurso oficial- aquellos proveniente de la cultura originaria en América; en el plano transversal, se empieza a hablar de “nosotros” recién en la etapa de las luchas independentista, en donde lógicamente los patriotas son considerados como entes dignos de imitación ciudadana, antes de este hecho histórico no existe un relato relativo una persona gramatical en plural primera persona.

3. Minorización o inferiorización: en este caso, se presta atención a la existencia o no, de la “desvalorización de las capacidades personales y sociales de los indígenas” (Zárate 2011: 23), en donde el siguiente análisis histórico de Sergio Villalobos, presentado al comienzo de la unidad 1 en texto escolar analizado exponiendo que:

El conjunto de etnias y culturas presentaba en Chile un mosaico variado en que inútilmente se buscaría una unidad y el esfuerzo por un destino superior. La dominación incaica pudo dar tal sentido; pero su imposición más bien superficial y la colaboración con los españoles desvaneció esa posibilidad. Cada comunidad local vivía su existencia diaria embargada en los asuntos triviales, aquellos indispensables para sobrevivir, pero carecía de una dinámica con gran visión de futuro como la poseída por las civilizaciones de México y Perú (...). La carencia de unidad complotó contra las etnias de Chile al no poder presentar una resistencia coordinada, diluyéndose la lucha en los vericuetos regionales y sin ninguna proyección, excepto en la Araucanía (Mineduc 2011: 10).

Al mencionar que, las “etnias y culturas presentaba[n] en Chile un mosaico variado en que inútilmente se buscaría una unidad y el esfuerzo por un destino superior (...) carecía de una dinámica con gran visión de futuro como

la poseída por las civilizaciones de México y Perú” el autor va inferiorizando a los pueblos que habitan el territorio chileno, al encontrarse -o hacer verlos- en un estadio evolutivo menos complejo que las civilizaciones Azteca e Inca en América, menospreciando de esta forma a los pueblos indígenas de Chile solo por el hecho de adquirir ciertos elementos de la cultura Inca que, para el autor de este extracto, son importantes, generando de esta manera un discurso eurocéntrico, pues indica que el progreso, las grandes civilizaciones y la visión de futuro, materializadas en función del dominio hacia otros pueblos, en donde y la creación de apoteósicos monumentos deben ser visto como una condición superioridad humana.

Al finalizar, la cita deja como exclusivos “culpables” del avance de las huestes indianas a las “etnias” que vivían en el territorio de Chile al no poseer una cohesión como la de las civilizaciones Inca y Azteca. Suponiendo, bajo la mirada de esta cita, que estas dos civilizaciones nunca fueron sometidas gracias a su cohesión y poderío, algo que en la praxis no fue así, omitiendo una situación para enjuiciar otra.

4. Asociación: sobre la importancia de esta categoría en la presente investigación, Zárate consigna:

(...) se refiere a la relación que se establece entre los actores y ciertos fenómenos sociales. A partir de esta relación, se crean representaciones, ya sea en forma genérica o específica. En otros casos son atributos y predicciones que se les asignan a los actores sociales. Generalmente en los manuales, los indígenas son relacionados con la pobreza, la violencia, la migración y otros fenómenos sociales (Zárate 2011: 24).

En el texto escolar, el título de “Los pueblos según su cultura”, haciendo referencia a los pueblos cazadores y recolectores, indica que al “igual que

los pueblos pescadores, organizaron y habitaron campamentos rudimentarios ubicados en el entorno que tuviera suficientes recursos para subsistir” (Mineduc 2011: 14), en donde el termino subsistir podría ser cambiado fácilmente por vivir, desarrollarse o asentarse, en cambio se utiliza esta palabra que se relaciona con precariedad y por consiguiente la asociación con pobreza.

5. Invisibilización a través de la negación: esta categoría se utiliza para establecer si el tipo de representación hacia la sociedad indígena apunta a entenderlas como agentes pasivos, sin voz e incapaces de exigir y ejercer sus derechos y luchar por sí solos; donde siempre han de ser defendidos por un “otro”, en este caso europeizante o cristiano (Zárate 2011). Es este sentido, bajo el título de “Los pueblos según su distribución geográfica” se encuentra el siguiente texto informativo, en el cual todos los verbos utilizados al comienzo de la definición están conjugados en pretérito indefinido, indicando la extinción de ciertas características. Veamos:

Aimaras. Se ubicaron en lo que hoy es el noreste argentino, la cordillera de los Andes y las orillas del lago Titicaca. Algunos habitaron el altiplano, dedicándose principalmente al pastoreo, y otros se asentaron en la precordillera, dedicados a la agricultura. Cultivaron en terrazas y generaron relaciones de intercambio entre sí y con los pueblos costeros. En el siglo XV fueron sometidos al Imperio inca.

Atacameños. Habitaron los oasis y quebradas de la cuenca de Atacama y algunos lugares de la Puna. La lengua principal de estas comunidades fue el cunza (...)

Diaguitas. Fueron comunidades familiares organizadas en aldeas ubicadas en los fértiles valles de Copiapó, Huasco, Elqui, Limarí y Choapa (...) Basaron su economía en múltiples actividades, destacando la agricultura, que alcanzó un alto grado de desarrollo, ya que utilizaban canales de regadío que les generaban excedentes importantes –maíz, quinoa, porotos y algodón–, para comerciar con otros grupos, además de una ganadería de llamas y guanacos, y actividades de caza y recolección. A fines del siglo XV, los incas ocuparon el territorio diaguita, incorporando a toda su población a su sistema. (Santillana 2011: 15).

En el texto, los Aymara y Diaguitas actuales no existen, se les hace desaparecer en conjunto con toda su cultura, produciendo de esta manera la invisibilización a través de la negación, además del no reconocimiento de culturas que viven hasta el día de hoy.

6. Omisión: Esta categoría que exponemos es uno de los hallazgos de nuestra investigación, ya que es de suyo importante para este estudio comprobar en qué momento aparece el indígena, cómo aparece y en qué momentos deja de aparecer, para así constatar si es considerado en la enseñanza de la historia solo en las relaciones de conflicto y en relación a la población europea.

En el texto y en el currículum en general existe una omisión de las problemáticas actuales, presentando al indígena principalmente en dos situaciones. En primer lugar, en aquellos momentos de conflicto en donde existe, y se deja en claro que es el español o el chileno aquel que somete en pro de un progreso modernizador, y, en segundo lugar, se le muestra cuando se reconocen ciertos aspectos culturales que tienen que ver con lo folklóricos sin ir con una crítica más allá de la exposición trivial, dejando en claro siempre que aquel préstamo o sincretismo, término por tanto que se insiste en utilizar, se configura casi desde una pasividad y nobleza.

Frantz Fanon reflexiona acerca de esta cuestión y otras, asumiendo que la omisión se relacionaba íntimamente con un proceso de aparecer desapareciendo. En palabras de este autor, la ecuación es la siguiente:

Todo pueblo colonizado, es decir, todo pueblo en cuyo seno ha nacido un complejo de inferioridad debido al

entierro de la originalidad cultural local, se posiciona frente al lenguaje de la nación civilizadora, es decir, de la cultura metropolitana (Fanon 2016: 50).

Así, asegura este pensador afro-caribeño:

“El colonizado habrá escapado de su sabana”, queriendo decir con esto, de sus orígenes, de su lenguaje y de sus certezas, para hacer suyo “(...) los valores de la metrópoli”, sentenciando que “(...) será más blanco en la medida en que haya rechazado su negrura” (Fanon, 2016: 50).

Sin duda alguna que la metrópoli, en este caso el Ministerio de educación, apunta a lograr este objetivo a la hora de presentar a los pueblos indígenas como unidad de estudio. Lo que indica Fanon para el Caribe, opera en este caso.

7. Racismo: La otra categoría que se ha trabajado como parte de nuestro grupo es la de racismo. Ya hemos mencionado la racialización de las relaciones sociales en el seno de la sociedad chilena. No obstante, el racismo como concepto operativo-político-diacrónico es uno de los puntos más notorios y decisivos en los textos escolares de Historia referido a los pueblos indígenas. En uno de los textos escolares analizados, más puntualmente en el Capítulo I: “Construcción de la sociedad mestiza”, Unidad 2 “El legado colonial” Tema 3, “La sociedad colonial”, se observa con claridad la racialización de la vida y la racialización del entramado social en el que se insertan las experiencias de las sociedades indígenas. El racismo así, se hace presente como un complejo de ideas que cruza varias de las categorías antes enunciadas.

Achille Mbembe, en su *Crítica de la razón negra*, sostiene respecto del racismo, que:

De la raza o del racismo sólo se puede hablar a través de un lenguaje fatalmente imperfecto, gris, inadecuado. Basta con decir, por el momento, que se trata de

una forma de represión primaria. Y que al ignorar la distinción entre el fuera y el dentro, entre el envoltorio y su contenido, remite ante todo a los simulacros de la superficie (Mbembe 2016: 39).

Lo cual, según este autor:

Llevada a lo profundo, se transforma enseguida en un complejo perverso generador de miedos y tormentas, de conflictos en el pensamiento y de terrores, pero, sobre todo, de una infinidad de sufrimientos y catástrofes (Mbembe 2016: 39).

Por su parte, Patricia Richards, reconoce que el racismo se reproduce –en el caso chileno– a partir de un modelo multiculturalista neoliberal, desde 1990 en adelante. Indica la autora:

A pesar de que nociones de mezcla racial y cultural han brotado ocasionalmente durante el curso de la historia chilena, Chile no se adhiere al mito del mestizaje preponderante en México y partes de América Central. Tampoco tiene el mito de un “país blanco” como en Argentina, a pesar de que algunos chilenos sostienen ser los “ingleses de las Américas” (Richards 2016: 25).

Añadiendo que “Los chilenos son más propensos a elidir la raza del todo, prefiriendo enfatizar la clase social como marcador social” (Richards, 2016: 25). A esto, la autora agrega la siguiente reflexión:

Podemos comprender el colonialismo en Latinoamérica como un proyecto racial, en la medida que fue diseñado para facilitar la opresión a algunos (personas de ascendencia africana o indígena) y la apropiación de su trabajo y recursos para el beneficio de otros. En gran medida, este despojo colonial persiste hasta el día de hoy (Richards 2016: 35).

Ahora bien, en el ámbito escolar, la escuela chilena ha asumido una impronta colonial (Porma 2015) que se sella a partir de la reforma prusiana al sistema pedagógico, allá por el año 1884 (Canales 2017: 124-125). De ahí en más, la categoría racial se consumó como instrumento

de segregación y dominación. La semántica del poder, del dominado respecto del dominador se fue diseminando en el sistema escolar chileno de tal forma que la escuela “blanqueó” al estudiantado, generando un rechazo, distanciamiento y negación de los orígenes y de las evidencias de que tal blanqueamiento era sólo una representación transmitida.

Consignemos, por último, en palabras de Milan Stuchlik (1974), que la sociedad chilena siempre se ha vinculado de manera acomodaticia con los pueblos indígenas, y lo hace según este autor, por medio de estereotipos. Así, cuando fue necesario ocupar los territorios mapuche emergió un discurso racista contra-mapuche, que marcó el debate y la memoria de las generaciones que fueron reproduciendo este sentir en libros, diálogos, adagios, dibujos, relatos (Pinto 2015).

Cerrando este apartado, destacamos que las categorías de análisis y ejemplos considerados y obtenidos tras el análisis de discurso del Texto Para el Estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2°, Educación Media de la editorial Santillana, permiten proponer claves reflexivas y nuevas interrogantes frente a las aristas abiertas en esta ocasión. Creemos que trabajos de esta índole, entre la historiografía y la pedagogía, alientan la elaboración de artefactos editoriales comprometidos con perspectivas cada vez más rigurosas y serias en su formulación. Y también permiten vislumbrar en el horizonte textos que reflexionen sobre las relaciones de dominación y los efectos en las formas de comunicación de las sociedades indígenas.

Creemos que detrás de esta propuesta analítica, se juega gran parte del futuro de los habitantes de este país, como cuerpo colectivo, toda vez

que algo que en el siglo XIX se escondía e invisibilizaba, hoy es una realidad que a algunos incomoda, y a otros estimula: ser un país multiétnico y plurinacional. El censo de 2017 así lo establece; 12,8 % de la población total del país se reconoce como indígena (INE 2018).

4. Conclusión

En la medida en que se ha revisado textos escolares de historia, se logra evidenciar que se imponen modos de pensamiento coloniales, entendidos como aquella noción que, históricamente encarnan las formas de legitimar las relaciones en la sociedad de América Latina en base a la construcción de la idea de “raza” (Quijano 2000), a través de su gran arma: el discurso, entendido como aquel mensaje que se emite para ser recepcionado y así generar una acción de pensamiento, interpretación y representación sobre su realidad en el plano axiológico del ser humano que convive en sociedad, articulando formas y funciones para el entendimiento entre sus pares, superiores o subalternos, con la pretensión de concebir modos de pensamiento que se fundan y reforman sobre una base de la dominación.

Frente al problema de la etnicidad y el estudio de la historia en el texto escolar, es evidente la persistencia de un relato modernizador, excluyente de todo aquel que escape de la ciencia, técnica y lo europeo en general; condición que data desde los siglos XIX en adelante, en donde si bien, las políticas educativas en la actualidad han integrado en ciertos espacios a la multiplicidad de pueblos indígenas existentes en Chile, estas inclusiones no bastan. El peso del discurso decimonónico anti-indígena, es una evidencia de la causa. Recordemos que

ideas fuerza como “Indios malos en tierras buenas” o “Indios pendencieros, borrachos y flojos”, son comentarios que se escuchan hoy en día en cualquier tertulia chilena que evoque los estudios de historia oficiales.

Los textos de Diego Barros Arana, del siglo XIX, son reproducidos en los textos del siglo XX; así, el conocimiento que se transmite, en líneas generales, de pueblos como el mapuche, es lo que se redactó en tiempos en que el Estado chileno llevaba a cabo una guerra de exterminio y ocupación del territorio mapuche, desde 1870 en adelante. Los estudios de José Bengoa (2000), Pablo Marimán et al. (2006), Jorge Pinto (2015) y tantos otros investigadores, dan cuenta de esta dolorosa coyuntura y de los esfuerzos estatales por justificar/legitimar la guerra llevada a cabo al sur del Bío Bío contra los mapuche.

A partir de los nuevos debates respecto de los pueblos indígenas y el futuro, las discusiones sobre la vigencia del colonialismo interno e internalizado, es un punto que da cuenta de un contexto ideológico de dominación, que – como se indica en el libro *Escucha, winka...* (Marimán et al. 2006)– remarca la mantención de las relaciones sociales de subordinación, a pesar de que la mayoría de la población podría ser considerada colonizada, no obstante, un segmento, se adscribe al bando colonizador como expresión de “blanqueamiento” de la historia y de sus raíces. Es el peso colonial en la convivencia diaria, en la construcción de las etnicidades entre hombres y mujeres, que viven en contextos globales “sin historia” o con “historias oficiales” que niega la existencia de sus procedencias, sus certezas y sueños.

Si bien Silvia Rivera Cusicanqui (1984) se refiere en su trabajo a la noción “dominados, pero

no derrotados”, en la práctica, el currículum escolar, resalta la mirada contraria, hipotecando el devenir de las sociedades al éxito del capital, el progreso y la tecnología.

De esta forma, los pueblos indígenas son presentados desde la otredad, lo exótico o la minorización del ser indígena, pretendiendo incluirlos pero en ciertos espacios de conveniencia nacional, en donde las múltiples demandas y deudas históricas indígenas, no intervengan en el proyecto de Estado-nación de unificación y homogenización de sus ciudadanos; estableciendo así el estado sus discursos desde la etnografía más que desde la historia de los pueblos indígenas; es por esto que, en base a esta situación cabe preguntarse ¿En qué medida se enseña efectivamente historia en las escuelas? ¿Por qué esta orientación no se cambiado, si el mundo en general, el derecho internacional y los debates globales, si lo han hecho?

Considerando lo anterior, se estima que la interpretación de los textos escolares de historia es unidireccional hacia un tipo de discurso que genera una representación de los sujetos desde el patriotismo y *lo moderno* sin reconocer la otredad indígena como expresión de historia, de sociedad y de identidad. Esta historia hegemónica borra, ignora, invisibiliza lo que no es conocido, cercano o propio; en este caso insiste en someter, ¿o es acaso una forma de aniquilamiento de las condiciones y cualidades del otro para erigirse como sujeto único posible?

Si se reconoce al Estado como generador de modelos, se entiende que históricamente ha articulado estos tipos de relatos en contra de quienes ha declarado como enemigos o barreras para su proyecto nacional.

Antes de cerrar, creemos confirmar nuestra proposición de que la educación chilena persiste en su inclinación por los discursos nacionalistas, patrióticos y heroicos, de corte positivista, que ensalzan a las élites en general. Estos discursos minimizan la

presencia de relatos históricos en torno a otros actores sociales relevantes, pero distintos en su configuración gregaria e identitaria, como lo pueden ser el movimiento obrero y lógicamente, de acuerdo a este estudio, los indígenas.

Santiago warria, marzo 2018.

Bibliografía

Antileo, E. 2014. "Trabajo racializado. Una reflexión a partir de datos de población indígena y testimonios de la migración y residencia mapuche en Santiago de Chile". *Revista Meridional*, 4. 71-96.

Bengoia, J. 2000. *Historia del pueblo mapuche*. Santiago: Lom.

Cabrera, J. L. 2016. "Complejidades conceptuales sobre el colonialismo y lo postcolonial". *Revista Izquierdas* 26, 169-196.

Canales, P. 2012. "Diputados mapuche en Chile". *Revista estudios trasandinos* 17 (1), 107-188.

Canales, P. 2013. "Intelectualidades indígenas en América Latina: debates de descolonización". *Revista Universum* 29 (2), 49-64.

Canales, P y Rea, C. 2013. *Claro de luz. "Intelectualidades indígenas" y descolonización en Abya Yala. Siglos XIX-XX*. Santiago: IDEA-USACH.

Canales, P. 2017. "Escuelas chilenas en contexto mapuche. 1880-1930". En Silva, B (ed.). *Historia social de la educación en Chile*. Tomo 3. Santiago: UTEM.

Caniuqueo, S. 2013. "Dictadura y pueblo mapuche 1973 a 1978. Reconfiguración del colonialismo chileno". *Revista de historia social y de las mentalidades* 17 (1), 89-132.

Casanueva, F. 1998. "Indios malos en tierras buenas. Visiones y concepciones del mapuche según las élites chilenas del siglo XIX". En Pinto, J. (ed.). *Modernización, inmigración y mundo indígena*. Temuco: Ediciones UFRO.

Fanon, F. 1971. *Los condenados de la tierra*. Santiago: Ediciones Universitaria.

Fanon, F. 2016. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Fernández, C. 2016. "Nuevas perspectivas en el análisis del discurso: aportaciones desde una posición crítica". *Cumbres* 5 (2).

Foerster, R y Montecino, S. 1988. *Organizaciones, líderes y contiendas mapuche*. Santiago: CEM.

Fowler et.al. 1983. *Lenguaje y control*. México: Fondo de Cultura Económica.

INE. 2017. *Censo de población*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Marimán, P. et. al. 2006. *Escucha, winka. Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo de futuro*. Santiago: LOM.

Mbembe, A. 2016. *Crítica de la razón negra*. Madrid: Ediciones Ned.

Mineduc. 2009. *Texto Para el Estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2º, Educación Media*, Santiago: Santillana del Pacífico S.A. Ediciones.

Mineduc. 2011. *Programa de Estudio para Segundo Año Medio*, Primera edición, Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Nahuelpan, N. 2012. "Formación colonial del Estado y desposesión en Ngulumapu". En Nahuelpan, H. et al. (ed.). *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

Nahuelpan, H. 2013. "Las 'zonas grises' de las historias mapuche. Colonialismo internalizado, marginalidad y políticas de la memoria". *Revista de historia social y de las mentalidades* 17 (1), 11-33.

Oyarzún, L. 1967. *Poesía y sociedad en la América Latina*. Santiago: Universitaria.

Pinto, J. 1985. "El bandolerismo en la Frontera". En Villalobos, S y Pinto, J (edit), *Araucanía: temas de historia fronteriza*. Temuco: Ediciones UFRO.

Pinto, J. 2015. *De la inclusión a la exclusión*. Temuco: Ediciones UFRO.

Pintor, A. 2000. "Modernización, escuela e identidad en América Latina". *Revista: Investigación & Desarrollo*, 11.

Porma, J. 2015. "Violencia colonial en la escuela: el caso de la comunidad José Porma", en Antileo, E. et al. *Awükan ka kuxankan zugu wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Ediciones comunidad de historia mapuche.

Quijano, A. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales". En Lander, E (ed.) *Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 201-246.

Richards, P. 2016. *Racismo. El modelo chileno y el multiculturalismo neoliberal bajo la Concertación. 1990-2010*. Santiago: Pehuén.

Rivera, S. 1984. *Oprimidos pero no derrotados*. La Paz: Hisbol

- CSUTCB.

Spedding, A. 2011. *Descolonización. Crítica y problematización a partir del contexto boliviano*. La Paz: ISEAT.

Spivak, G. 1998. "¿Puede hablar el sujeto subalterno?". *Orbis Tertius* 6, 175-235.

Stuchlik, M. 1974. *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*. Santiago: Ediciones Nueva Universidad.

Van Dijk, T. 2013, *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel.

_____. 1994. *Discurso, Poder y Cognición Social, Cuadernos*, 2.

Wodak R. 2003. *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.

Zapata, C. 2007. *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: Abya Yala.

Zárate, A. 2011. "Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú". *Discurso & Sociedad*, 5.

