



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA

**ESTEREOTIPOS CULTURALES EN TORNO AL PUEBLO MAPUCHE
EN TEXTOS ESCOLARES CHILENOS DEL PERÍODO 1842 – 1925**

Memoria para optar al título profesional de Antropóloga Social

Judith Reyes G.

Profesor Guía:

Dr. Rolf Foerster G.

Santiago, Chile

2023

DEDICATORIA

*Dedico esta investigación
a la memoria de Julia Hermosilla († 2000),
profesora normalista y abuelita;
a la memoria de Enrique Reyes († 2010), mi padre;
y a la memoria de la amiga Ana María Artacho († 2023).*

Agradecida; están presentes en mí.

AGRADECIMIENTOS

No sin pudor, deseo señalar que comencé a idear este trabajo, probablemente, durante el segundo semestre de 1997. Desde entonces, y como es fácil de imaginar, he estado en contacto con numerosas personas y situaciones, quienes de diversas formas han aportado en mi vida, en mi desempeño profesional y en esta investigación. Agradezco a cada uno y cada una, desde el corazón.

En particular, debo agradecer a Rolf Foerster, quien, cada vez que le comenté, en estas décadas, que iba a retomar la tesis, aceptó ser mi profesor guía y me animó a perseverar.

También deseo agradecer a Mario Radrigán y a Andrés Gómez, quienes, en distintos momentos, me apoyaron en la formulación del proyecto de investigación.

A Dimas Santibáñez, con quien conversamos en línea en tiempos de cuarentena, y me ayudó a pulir el proyecto definitivo.

Pensando en mi tiempo de formación, deseo agradecer (tardíamente) la valoración que hizo de mi interés en el tema educativo la profesora María Ester Grebe († 2012).

No puedo agradecer a la pandemia y sus dolores, pero sin duda reconozco el tiempo de introspección que me otorgó. En particular, agradezco la conversación, en ese contexto, con Gustavo Pallamares, psicólogo y coach, quien me acompaña desde 2020 en este desafío académico, apoyándome con efectividad y afecto.

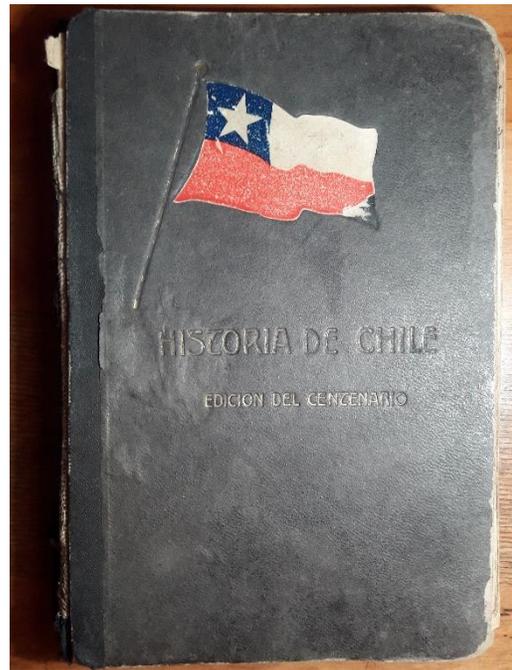
Muchas gracias a cada uno, a cada una.

TABLA DE CONTENIDOS

EPÍGRAFE	5
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
I. ANTECEDENTES	
1. Contextualización histórica.	9
2. Visión de los pueblos indígenas.	16
3. Escuela, libros de texto y reproducción social.	35
II. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1. Planteamiento del problema de investigación.	44
2. Objetivos de la investigación.	46
III. MARCO TEÓRICO	
1. Marco teórico del ámbito sociocultural.	47
1.1. Prejuicio, estereotipo, estigma.	47
1.2. Identidad cultural: impacto en la identidad de los grupos estereotipados.	49
1.3. El fenómeno de la aculturación.	51
2. Marco teórico del ámbito socioeducativo.	53
2.1. La “Nueva sociología de la educación”.	53
2.2. Una mirada crítica de los libros de texto.	56
IV. ANÁLISIS DE TEXTOS ESCOLARES	
1. Enfoque metodológico de la investigación.	59
2. El análisis estructural.	60
3. Análisis de libros de texto.	63
3.1. José Victorino Lastarria.	64
3.2. Diego Barros Arana.	68
3.3. Libros de texto de 1881 y 1888.	72
3.4. Un libro de lectura de 1891.	73
3.5. Domingo Villalobos.	79
3.6. Los parlamentos en los textos escolares.	81
3.7. Un recurso educativo para apoyar la formación de los docentes normalistas.	83
3.8. Antropología evolucionista en los textos escolares.	86
3.9. El libro de historia del centenario.	88
3.10. Ejercicio de síntesis.	94
V. CONCLUSIONES	96
VI. CORPUS DE TEXTOS ESCOLARES	101
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
1. Referencias teóricas.	104
2. Referencias históricas.	107

“Una clase de historia, año 1924”.

“No pude darme cuenta cabalmente del tema de historia que leía la profesora; debió ser sobre las costumbres de los mapuches, porque cuando estaba leyendo el trozo de la lección del libro de Historia de Vergara que tiene la tapa con una bandera chilena, provocó una risa general del alumnado y el compañero Sergio levantó la voz, diciendo “como Martín”. Todos me miraron y se rieron nuevamente. Yo miraba y me puse rojo de rabia y me mordí los dientes de odio al bribón. Muy luego tocó la campana para salir al recreo. Todos salimos al patio.



Una vez en el patio, a uno de los amigos y pariente que estaba en el 4º año, le pregunté ¿qué había leído la profesora para que se rieran los compañeros y Sergio me nombró a mí?

Sí. La profesora leyó en el libro y dijo que los indios dormían sobre un montón de paja y hojas de árboles y que por cabecera usaban troncos de árboles; por eso Sergio dijo que tú también dormías en esa forma.

Mientras yo conversaba con mi amigo, Sergio venía y me decía: ¡indio, indio, indio bruto! que duermes en un montón de paja y tu cabecera es un tronco, por eso tienes tu cabeza dura como un palo. Repetía una y otra vez hasta la saciedad. ...Cuando vino nuevamente a molestarme, no aguanté más, inmediatamente me saqué mi poncho y se lo pasé a mi amigo y lo seguí hasta alcanzarlo. Allí mismo nos pusimos a luchar cuerpo a cuerpo...

La señorita profesora salió de la sala y pilló a Sergio en el suelo llorando desconsoladamente todavía. ...Los castigos fueron duros y fuertes con mucha energía de la señorita; recibí doble castigo, retrasando mi salida y me dejó encerrado dentro de la sala, de rodillas sobre un montón de arvejas. Así quedé solito y ella despidió al alumnado y en seguida pasó a tomar once.

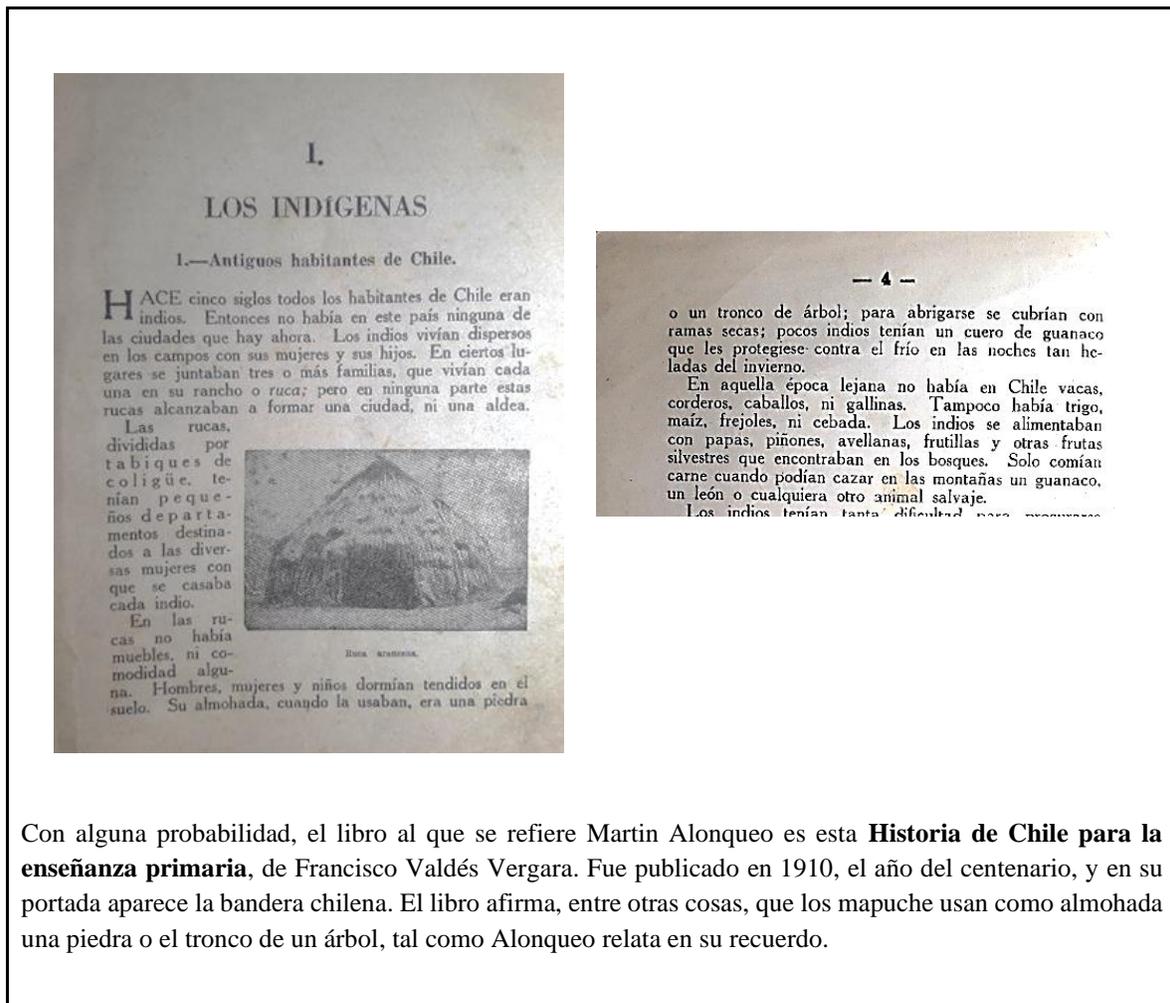
Aquí aproveché nuevamente una oportunidad para cumplir una venganza que venía a satisfacer ampliamente mi espíritu y amortiguaba mis dolores.

La profesora había dejado el libro de historia en el pupitre, el libro que había motivado mis castigos. Para satisfacer mi venganza lo que hice fue: tomar el libro y me lo coloqué debajo de mi camisa, asegurándolo con la faja. Esperé de pie la aparición de la profesora. Cuando sentí que venía, me arrodillé nuevamente.

Apareció y me dijo: ¡Ándate! Yo me levanté inmediatamente y salí corriendo con el bolsón y la pizarra en mano, sin mirar atrás hasta que llegué al portón que está antes del puente.

Con toda tranquilidad crucé el portón y llegué al puente “Momberg” sobre el río Quepe. Aquí me senté sobre un poste de 10x10 y me puse a despedazar el libro, hoja por hoja, haciéndola miguillos y de esta forma los tiraba al río con una rabia única de odio con el libro y con la profesora que me había castigado injustamente por causa de este libro...”

Martín Alonqueo Piutrín (1909-1982).



Con alguna probabilidad, el libro al que se refiere Martin Alonqueo es esta **Historia de Chile para la enseñanza primaria**, de Francisco Valdés Vergara. Fue publicado en 1910, el año del centenario, y en su portada aparece la bandera chilena. El libro afirma, entre otras cosas, que los mapuche usan como almohada una piedra o el tronco de un árbol, tal como Alonqueo relata en su recuerdo.

RESUMEN

En este trabajo se investiga la presencia de estereotipos culturales acerca del pueblo mapuche en textos escolares chilenos del periodo 1842 - 1925.

Con este fin, se realiza una aproximación a las ideas predominantes en la época, las que tienen que ver con la *filosofía positivista*, que contrapone la barbarie y la civilización, y más tarde con la *antropología evolucionista*, que sostiene que las culturas experimentan distintas etapas en su desarrollo, para llegar finalmente a acceder al estado de civilización.

Asimismo, se revisan las nociones de *prejuicio*, *estigma* y *estereotipo*, con el fin de contar con elementos teóricos que faciliten el considerar críticamente el lenguaje de los libros de texto. Se acude, además, a la llamada “nueva sociología de la educación”, que provee de conceptos como *código* y *habitus* aplicados al fenómeno escolar, permitiendo observar los recursos educativos del periodo estudiado.

Se accedió a un corpus de 36 libros de texto de este periodo, encontrados fundamentalmente en la Biblioteca del Museo de la Educación Gabriela Mistral y en la Biblioteca Nacional, los que fueron analizados desde la óptica del análisis estructural del discurso.

Palabras clave: Prejuicio; Estereotipo; Mapuche; Textos escolares (libros de texto); Análisis del discurso.

INTRODUCCIÓN

Investigar significa, etimológicamente, buscar, indagar en los **vestigios**, en las huellas; buscar pistas o señales. En este trabajo se investiga la presencia de estereotipos culturales acerca del pueblo mapuche en textos escolares chilenos del periodo 1842 - 1925. Se buscan pistas, señales, significados subyacentes en los textos. *Vestigios* dejados allí por quienes escribieron condicionados por el pensamiento de su época.

A raíz de la lectura de la obra de Milan Stuchlik (1974), *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea* y el descubrimiento de los estereotipos que a su juicio existen en la sociedad chilena sobre los mapuche, surgió la pregunta de si acaso estas u otras representaciones estarían presentes en recursos educativos como los textos escolares.

Decidido este tema general, se optó por situar la investigación en un periodo alejado del tiempo actual, pensando en lograr una aproximación al periodo fundacional del Estado nación chileno.

En el transcurso de los años, se pudo acceder a un valioso corpus compuesto por 36 textos escolares publicados entre 1856 y 1927. Estos fueron revisados cuidadosamente, para luego extraer los fragmentos más relevantes donde se mencionaba y describía al pueblo mapuche. Posteriormente, estos fragmentos fueron analizados desde la óptica de la metodología cualitativa, recurriendo, especialmente, al análisis estructural del discurso.

En el Capítulo I se exponen los antecedentes de la investigación, informando acerca del contexto teórico con el que se observan los pueblos indígenas en la época. Se realiza una aproximación a las ideas predominantes, las que tienen que ver con la filosofía positivista, que contraponen la barbarie y la civilización, y más tarde con la antropología evolucionista, que sostiene que las culturas experimentan distintas etapas en su desarrollo, para acceder, por fin, a la civilización. Asimismo, se exploran antecedentes relativos a otros trabajos que han propuesto un análisis crítico de textos escolares, la mayor parte de ellos de tiempos relativamente recientes.

En el Capítulo II se plantea el problema de investigación y se enuncian los objetivos de esta.

En el Capítulo III se propone un marco teórico que reúne elementos de las ciencias sociales, incluyendo conceptos como prejuicio, estereotipo, estigma; y también elementos de la sociología de la educación, exponiendo nociones como código y habitus. Estas perspectivas teóricas ofrecen un contexto y categorías de análisis que contribuyen a lograr el propósito de este trabajo.

En el Capítulo IV, finalmente, se expone el enfoque metodológico que guiará el análisis de los libros de texto y se procede a aplicarlo, analizando diversos fragmentos de los textos que parecen especialmente expresivos de la mirada acerca del pueblo mapuche vigente en la época estudiada.

I. Antecedentes

Esta investigación consiste fundamentalmente en una aproximación a textos escolares elaborados y empleados en Chile entre los años 1842 y 1925, con el fin de identificar la visión que contienen sobre los pueblos indígenas, en particular sobre el pueblo mapuche.

Para comprender adecuadamente los fundamentos teóricos y enfoques presentes en estos recursos educativos, es necesario situarlos en el contexto histórico e ideológico de la época, considerando la perspectiva vigente sobre los pueblos indígenas americanos, en particular, la visión existente sobre el pueblo mapuche. Esta se arraiga en la filosofía positivista y en la antropología evolucionista, puntos de vistas asumidos por los intelectuales chilenos y latinoamericanos de la época.

Este trabajo propone una reflexión histórica y antropológica que tiene como eje el concepto de *estereotipo cultural*, aplicado en particular a la mirada de la sociedad chilena criolla hacia el pueblo mapuche. Este enfoque permite interpretar críticamente los contenidos del texto escolar.

Para el desarrollo de la investigación, es necesario considerar, además, algunos conceptos de las ciencias de la educación, tales como el rol social de la educación, elementos de la teoría del currículo y el valor de los diversos recursos didácticos presentes en la dinámica escolar, entre otros.

Esta investigación resulta pertinente en la actualidad, dadas las deudas de la sociedad y el Estado chileno con los pueblos originarios y en particular con el pueblo mapuche, deudas que tienen que ver –al menos- con un reconocimiento jurídico insuficiente, acciones de restitución de tierras que no llegan a satisfacer las necesidades o demandas de las comunidades, y propuestas educativas que no alcanzan a garantizar la permanencia y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas, ni el necesario entendimiento intercultural. En este contexto, esta investigación intenta aportar a una reflexión histórico cultural, ofreciendo algunas pistas para el postergado pero imprescindible diálogo intercultural.

1. Contextualización histórica

El historiador Mario Góngora sostiene que es el Estado el que ha dado forma, modelado, configurado la nacionalidad chilena. (Góngora, 2011 [1986]) Tesis discutida en su momento, es actualmente aceptada en mayor o menor grado. El Estado chileno ha ido dando forma a esta “comunidad imaginada” (Anderson, 2016 [1983]), la nación chilena. Una de las formas en que lo ha hecho, como sostiene la historiadora Sol Serrano y su equipo (Serrano et al., 2012), es a través del sistema escolar.

Mario Góngora afirma que:

A partir de las guerras de la Independencia, y luego de las sucesivas guerras victoriosas del siglo XIX, se ha ido constituyendo un sentimiento y una conciencia propiamente “nacionales”, la “chilenidad”. Evidentemente que, junto a los acontecimientos bélicos, la nacionalidad se ha ido formando por otros medios

puestos por el Estado: los símbolos patrióticos (banderas, Canción Nacional, fiestas nacionales, etc.), la unidad administrativa, la educación de la juventud, todas las instituciones. (Góngora, 2011, p.72)

Sol Serrano y equipo, por su parte, ofrecen, en el primer tomo de su *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, un balance del siglo XIX, estableciendo la relevancia del sistema escolar en la conformación de la nacionalidad chilena:

El balance implica, como se ha postulado desde el inicio, la importancia de la educación en la formación misma de la comunidad política, y por ello conjuga el sistema político con las consecuencias de esta primera etapa de expansión de la escuela. El resultado es novedoso y sorprendente porque no se basa en la serie del número de escuelas por año, sino que sigue, a través de los decretos de fundación de cada primaria creada en el periodo, dónde y cuándo abrió sus puertas. Se prueba de esta manera que ella fue la institución con mayor presencia en el territorio, fue nacional en un sentido ideológico y político, lo fue porque ligó, como ninguna otra institución, a sectores más amplios de población a través de una experiencia simbólicamente compartida. En este sentido, ella fue la columna vertebral de la formación de la nación moderna, de la “comunidad imaginada”. (Serrano et al., 2012, p.22)

Así, el sistema escolar impulsado por el Estado jugó un rol fundamental en la configuración cultural de la sociedad chilena. Por ello, es de interés abordar un momento histórico que puede considerarse **fundacional**, a saber, el período que se ubica entre los años 1842 y 1925,¹ con el fin de indagar de qué modo, y desde qué perspectivas, son observados los pueblos indígenas y en especial el pueblo mapuche. Interesa, en este sentido, prestar atención a la forma en que aparecen los mapuche en los libros de texto del señalado periodo.

Al respecto, hay que notar que, junto con lograr una expansión y mayor cobertura escolar, por impulso del Estado se distribuyen numerosos recursos educativos:

Aparecieron nuevos objetos, enviados por el gobierno central: pupitres, papel, plumas, tintas, pizarras, incluso mapamundis y, por sobre todo, **se inunda de textos escolares**, que fueron los primeros impresos que circularon masivamente en la sociedad chilena. (Serrano et al. 2012, p. 21)

Esta constatación confirma la importancia de revisar críticamente los contenidos y enfoques de los textos escolares del periodo, dado que tuvieron una efectiva distribución en un contexto de ausencia de otros materiales impresos –en especial en el mundo popular-.

¹ Periodo histórico importante, además, porque durante este (en la década de 1880 especialmente) se fijan las fronteras definitivas del país y el Estado se esfuerza por hacerse presente en todo el territorio nacional. Se incorporan tierras que formaron parte de Perú y Bolivia por el norte; se incorpora La Araucanía (llamada a veces “país araucano” o “país mapuche”) hasta entonces independiente, a través de la “Pacificación”; y los territorios australes se entregan a la colonización, especialmente europea.

El historiador y educador Iván Núñez Prieto, por su parte, sostiene que a partir de 1842 y aproximadamente hasta 1912, se establecen las bases del Estado Docente en nuestro país. (Núñez, 1982) Se funda la Universidad de Chile y la primera Escuela Normal, instituciones orientadas por Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento respectivamente, quienes, junto a otros intelectuales chilenos y extranjeros, conforman un robusto movimiento intelectual. Estas iniciativas proporcionan los cimientos de un sistema nacional de educación impulsado por el Estado chileno, esfuerzo íntimamente ligado a la necesidad de construcción y fortalecimiento de la identidad nacional.

Iván Núñez (1982) describe este período inicial como una etapa de predominio oligárquico, en la que prevalecen criterios políticos y sociales autoritarios, y en la cual la cultura europea, francesa primero y germana luego, es el modelo indiscutido.

Así, a mediados del siglo XIX, el enfoque dominante en educación es el defendido por Domingo Faustino Sarmiento, argentino nacido en 1811 y llegado a Chile en los años 30 de ese siglo. Se trata de un pensamiento que se podría calificar de liberal y uno de cuyos aspectos más destacados en el ámbito sociocultural tiene que ver con su adhesión a una mirada dicotómica, bipolar, que opone la **civilización** y la **barbarie**. Europa, como referente cultural (y racial), representa la civilización, mientras que los pueblos originarios y los grupos mestizos populares, representan la barbarie que debe ser superada.

Este punto de vista es el referente cultural tanto del naciente sistema educacional chileno como de la ocupación de territorios hasta entonces no incorporados al Estado-nación, a través de la política de colonización.

Lo más trascendental [durante el gobierno de M. Montt, 1851-1861] fue la colonización de las selvas vírgenes del Sur y la conversión de aquellas tierras en provincias del Estado. Un decreto-ley, aprobado de momento sin dificultades, permitió establecer en ellas a diversos grupos de colonos traídos de Alemania. (...) La ocupación de estas tierras por colonos alemanes desplazó lentamente a los elementos indígenas inadaptables a la civilización. Pronto empezaron a surgir los más hermosos poblados de la República. La fundación de la ciudad de Puerto Montt por Pérez Rosales en la avanzada austral de Chile demostraba que el presidente había transformado virtualmente el país en una nación europea. (...) Lapidariamente, Sarmiento escribía en la Argentina [acerca de M. Montt]: 'El único hombre de Estado que haya fundado un Estado en América'. (Guansé, 1961, p.368)

En sus *Recuerdos del pasado*, Vicente Pérez Rosales (1970 [1882]) sostiene que "la inmigración extranjera, [es la] única que, sin exterminar al colono indígena, pudiera reducirlo al estado social" (p.557). Ella "es el único medio que en nuestro actual estado puede elevarnos pronto a una envidiable altura entre las naciones civilizadas" (p. 559).

Con esta perspectiva de integración al concierto de las "naciones civilizadas", las clases dirigentes comprenden que la educación formal tiene una gran relevancia. Así, por ejemplo, Miguel Luis Amunátegui, en la inauguración de la Sociedad de Instrucción Primaria, el 20 de julio de 1856, afirma:

Existe en nuestro suelo un enemigo más formidable que una invasión extranjera, tan tremendo como una conquista de bárbaros: un enemigo que nos tiene avasallados, que no nos deja respirar, que nos ata las manos, que no nos permite dar un paso en la senda del progreso sin que sintamos sus cadenas incorporadas en nuestro ser como las venas al cuerpo. (...) Ese enemigo (...) es la ignorancia, que impide el desarrollo rápido y completo de la civilización en Chile; la ignorancia, madre de la ineptitud para el trabajo, de la imprevisión para el porvenir, de la preocupación y de los vicios. Es necesario (...), es urgentísimo que declaremos la guerra a ese enemigo doméstico con tanto tesón, con tanto entusiasmo, como se la hemos declarado, como se la declararemos a todo enemigo de la República. (Rojas, 1997, p. 74-75).

Un poco más avanzado el siglo XIX, se mantiene y de algún modo se fortalece la mirada hacia Europa, valorándose especialmente la educación y cultura alemana. Sarmiento considera un modelo digno de imitar el sistema educativo prusiano, en particular por promover la instrucción primaria obligatoria. Afirma:

¿Qué os queda ¡oh, Prusia de Federico II, exhausta, desangrada por sus victorias si no es bajo la inspiración del Ministro Stein y la férula del Gran Federico, llevar maniatados a los prusianitos y educarlos por fuerza sin excepcion, para crear la Prusia de 1870, que debía dominar la Europa y vengarse de su pequeñez, convertida en la Alemania, la patria de las ciencias y de la libertad absoluta del pensamiento! (Sarmiento, 1889, p.394).

Iván Núñez (1982) describe elementos teóricos y prácticos presentes en este periodo de la historia de la educación chilena; en relación con los enfoques y metodologías del sistema escolar, indica que:

Desde los años 80 [del siglo XIX], tanto la enseñanza primaria como la secundaria, experimentan una primera “modernización”. Maestros chilenos viajan a Alemania y se perfeccionan allá. Misiones de docentes prusianos se hacen cargo de las Escuelas Normales, fundan el Instituto Pedagógico [1889] y profesan durante largos años en él. Con ellos se introduce y se defiende una pedagogía sistemática, la de Herbart, que pone énfasis en la técnica didáctica, lo que no excluye que la memorización de textos sea la principal modalidad de aprendizaje, y la repetición mecánica de los mismos, criterio de éxito.

Por otra parte, las reformas de inspiración alemana, si bien contribuyeron a profesionalizar la actividad docente, reforzaron el formalismo y el autoritarismo vigentes en las prácticas educativas (Núñez, 1982, p. 8-9).

Con relación a este periodo de la historia, la educadora Amanda Labarca (citada en Rojas, 1997) sostiene:

Hasta el año 80, la influencia francesa dominó sin contrapeso. Los horizontes parisienses nos seducían de tal modo, que la mayor parte de nuestros programas y textos se calcaban de Francia. De allí habían venido libros, epítomes, maestros y prestigiosos técnicos. (...) Esta vez, el norte era Alemania, reciente vencedora del

pueblo galo en la ciudad de Sedán, de férrea disciplina en los campos de Marte y a la vanguardia de sus pares en las “ciencias pedagógicas”. (Rojas, 1997, p.94).

Rojas (1997) señala que en 1883 el Estado entrega importantes recursos para la formación de profesores, los que “en su inmensa mayoría [son] destinados a perfeccionarse en la nación germana. Volvieron después de un año, empapados de nuevas y modernas doctrinas pedagógicas” (p.97).

Valentín Letelier, a su vez, es designado secretario de la Legación de Chile en Alemania en 1881. Luego de residir allí, publica dos ensayos: *Las escuelas de Berlín* y *La instrucción secundaria y universitaria de Berlín*. (Rojas, 1997, p.99-103)

En este mismo periodo llegan a Chile desde Alemania los profesores Jorge Enrique Schneider, Juan Steffens, Federico Hansen, Reinaldo Von Lilienthal, Alfredo Beutell, Federico Johow, Augusto Tafelmacher, Rodolfo Lenz, y más tarde Guillermo Mann, entre otros. Todos ellos enseñarán en el Instituto Pedagógico. En la última década del siglo XIX, además, se funda la Escuela Profesional de Niñas de Santiago, y se contratan maestros alemanes para los distintos talleres. (Rojas, 1997)

¿Cuál es el mensaje y la óptica que estos docentes traen a Chile? Según Núñez (1982) y Rojas (1997), ponen un énfasis en el *disciplinamiento* social que debe lograr la escuela. Aparece explícitamente la *función social de la educación* en la formación de los ciudadanos. Estos deben ser ante todo personas útiles a la sociedad y tener clara conciencia de sus deberes.

La primera promoción del Instituto Pedagógico egresa en 1893. Uno de estos nuevos maestros es Alejandro Venegas, quien luego dirá a sus alumnos:

Objeto de especial atención para mí el haceros conocer vuestros deberes y el incitaros a su cumplimiento. No olvidéis que, si todos los miembros de la familia humana los cumpliesen debidamente, no tendríamos necesidad de andar invocando derechos, y se verían vacíos los tribunales y las cárceles cerradas. (Rojas, 1997, p.101-102)

Iván Núñez (1982) ofrece una reflexión crítica de la concepción educativa proveniente de la cultura germana:

Defendiendo el método germánico de educación física, el docente alemán Francisco Jenschke declaraba en una reunión de la Asociación de Educación Nacional: “Sometiéndose a estricto comando, los alumnos se acostumbran a la obediencia, a la prontitud y al orden, que no sólo son las bases de la disciplina escolar sino también del orden público. Los niños aprenden que una comunidad de individuos no puede existir a menos que todos obedezcan las leyes establecidas, es decir, la obediencia es enseñada por estos ejercicios para contribuir con ella a la mantención del orden público y consecuentemente al bienestar de la nación”. (p.14)

Estas reformas aportaron a sistematizar la educación en el país, pero su espíritu estaba lejos de las necesidades y experiencias de los chilenos. Amanda Labarca (citada en Rojas, 1997) sostiene:

La forma de la educación (...) mejoró notablemente (...), ¡pero no su espíritu! (...) métodos, planes, programas y aún la enseñanza de algunos ramos, lejos de acomodarse a las necesidades del medio, eran simples remedos y copias de los usos germánicos, así como antes fue calco ingenuo del sistema francés. Aunque en la letra de las leyes y reglamentos se estatúa la necesidad de acordar la educación a las necesidades públicas, la clase dirigente, educada en la admiración a lo europeo y el menosprecio de lo nativo, no estimuló ni el pensamiento ni el arte autóctonos, expresiones de un espíritu nacional. (p.116)

Iván Núñez (1982), por su parte, valora de modo similar este período de la historia del sistema educacional chileno:

(...) las reformas de inspiración alemana (...) no se interesaron tampoco por privilegiar el conocimiento de la realidad nacional ni por fomentar actitudes inquisitivas, críticas y transformadoras de la misma. El universalismo que empapó los programas contribuyó a hacer del chileno un pueblo receptivo y abierto a los procesos mundiales, pero limitado para encontrar y aplicar soluciones nacionales a sus propios problemas. (p.9-10)

Así, se puede indicar que el modelo educativo del período en cuestión es *eurocéntrico* (primero franco y luego, germanocéntrico); *autoritario*, en lo que se refiere a la relación entre docentes y estudiantes, y orientado a la *homogeneización* cultural de los diversos modos de vida (mestizos populares e indígenas), privilegiando el estilo criollo occidentalizado.

Esta visión educativa observa de cierta manera a los pueblos indígenas. En ella, los grupos indígenas y mestizos tienen menor valor y son considerados el polo *bárbaro* de la tensión civilización – barbarie.

Más tarde, a fines del S. XIX y comienzos del XX, diversos intelectuales chilenos conocen y adhieren a la teoría *evolucionista*, y este enfoque influye en la apreciación de los pueblos indígenas que tiene el naciente sistema escolar chileno.

Desde la perspectiva evolucionista, se aprecian escasamente los procesos educativos al interior de cada etnia (enculturación) y se considera que la infancia indígena es intelectualmente atrasada, aunque tiene cierta inteligencia para el trabajo manual.

La reflexión de Tomás Guevara (1904a), rector del Liceo de Temuco en los primeros años del siglo XX, es muy expresiva en este sentido. Para el autor, hay una diferencia cualitativa entre “civilizados” y “araucanos”. Éstos se encuentran en un estado mental poco evolucionado, que se manifiesta en sus creencias religiosas animistas, en su lenguaje rudimentario y en su vida social. De ahí que los mapuche requieran de una educación especial, distinta de la que se implementa en el resto del territorio, con un énfasis en el aprendizaje de la artesanía y de técnicas de agricultura familiar:

Hai por lo tanto necesidad de formarle el lenguaje i constituir su intelectualidad, lo que hace su educacion mas compleja que cualquiera otra. Esta deficiencia de ideas i este modo especial de pensar [que, por ejemplo, no comprende adecuadamente las relaciones de causalidad], ponen al indio en condicion de ser considerado como de

carácter infantil con relación a las razas superiores, i lo imposibilitan para hacer gastos de fuerzas intelectuales. (p. 186)

Debido a estas características, Guevara (1904a) argumenta a favor de una propuesta educativa específica para el pueblo mapuche:

Conocidas la incapacidad intelectual del araucano, su inclinación a los hechos materiales i sus aptitudes manifiestas de labrador, nada más lógico que establecer para él un sistema de enseñanza especial que, principiando por almacenar en su inteligencia inculta las ideas fundamentales de que carece, lo conduzca gradual i paulatinamente a la práctica de algunos ramos de la ciencia agrícola.

Medio adecuado para llegar a esta finalidad positiva i provechosa al porvenir de los últimos restos de la raza histórica, es sin duda el trabajo manual, tan en armonía con sus gustos, sus propensiones i el medio natural en que vive. (p.186)

Con estas bases teóricas, éticas y políticas, se concibe y consolida un sistema educativo rígidamente segmentado: un camino conducía a niños y niñas provenientes de las clases trabajadoras, desde la escuela primaria a la formación en oficios; mientras que los niños, niñas y jóvenes de las clases privilegiadas seguían un itinerario que comenzaba en las preparatorias, continuaba en las humanidades y podía culminar en la formación universitaria –si bien esta última era una posibilidad por largos años reservada solo a los varones de esta clase privilegiada-.

Iván Núñez (1982) señala que alrededor de 1912 comienza a emerger tímidamente una visión crítica del modelo vigente, la que, por cierto, no dará frutos inmediatos, sino que ella *anuncia*, por así decirlo, la transición hacia una mayor democratización de la sociedad y del sistema educativo. El autor sostiene que esta etapa de transición se extenderá hasta 1938, cuando inician los gobiernos radicales, que promoverán una mayor expansión educativa hacia las capas medias y populares.

Cabe señalar que Núñez y otros autores que reflexionan en torno al sustento teórico e ideológico del sistema escolar chileno, indicarán que, si bien la sociedad y por tanto la escolarización van avanzando hacia una mayor democratización, participación sociopolítica de las clases trabajadoras y ampliación social de la cobertura y tipo de oferta educativa, **desde el punto de vista ideológico, la orientación de la educación chilena continuó estando enfocada a fortalecer la identidad nacional**, describiéndola con cierta unidad pese a las diferencias territoriales, y enfatizando que el Estado unitario podía contener toda aquella diversidad.

Este punto de vista invisibilizó por largos años las identidades de los pueblos originarios de este territorio, de quienes se hablaba en tiempo pasado y eran considerados –cuando se notaba que aún habitaban en el presente- en proceso de *chilenización*. Este enfoque nacionalista y que pretende la existencia de una nación básicamente **homogénea**, se instala y pervive en el país a lo largo de toda su historia republicana, expresándose con especial fuerza en el discurso educativo de la dictadura cívico militar (1973-1990).

Este enfoque solo comienza a matizarse en el contexto de la recuperación de la democracia en Chile, cuando surge poco a poco un discurso que favorece el reconocimiento de la diversidad cultural (en la sociedad y en la escuela) y se valora la paulatina visibilidad de la población indígena, que acontece en los años 90 del siglo XX. Más tarde, con la creciente llegada de inmigrantes latinoamericanos, parte de la sociedad chilena vuelve a apelar al valor de la diversidad.

Por cierto, estos fenómenos sociales no se expresan inmediatamente como cambios en los enfoques educativos; más bien, los nuevos actores sociales *tensionan al sistema escolar*, reclamando visibilidad y reconocimiento, comenzando a demandar que el discurso nacionalista y monocultural acerca de la identidad nacional sea, al menos, matizado.

Como se ha indicado, en esta investigación se desarrollará un análisis y una reflexión en torno a las concepciones dominantes en un primer período de la historia del sistema educativo chileno, que se extiende aproximadamente entre 1842 y 1925,² sin desconocer que algunos de sus grandes enfoques pueden subsistir, atenuados o en disputa, hasta el presente.

2. Visión de los pueblos indígenas

Como se indicó, el pensamiento educativo dominante en el periodo estudiado está caracterizado por el autoritarismo y la mirada a la cultura europea como horizonte de desarrollo deseable. En ese contexto, surge la pregunta por la perspectiva desde la cual se observan los pueblos indígenas, en particular el pueblo mapuche, al interior del sistema escolar y en la sociedad. Desde ya se puede adelantar que estos son considerados como *atrasados*, como habitantes de un pasado que es preciso superar, con una actitud que oscila entre el menosprecio y el paternalismo.

Las sociedades indígenas americanas, no solo la mapuche, son vistas y valoradas, primero, desde una lógica positivista y, al cabo de pocos años, desde el punto de vista de la antropología evolucionista.

2.1. Autores relevantes del período

Se describen a continuación algunos aspectos del pensamiento de intelectuales relevantes de este periodo, el que mayormente tributa a las mencionadas corrientes teóricas (filosofía positivista y antropología evolucionista), con el fin de ofrecer una contextualización que contribuya a situar y comprender los contenidos y enfoques presentes en los libros de texto ofrecidos por el Estado de Chile a la conciencia de niñas, niños y adolescentes del país.

a) María Graham (1785-1842)

El *Diario de mi residencia en Chile en 1822* (Graham, 1953) se refiere a un momento histórico *previo* al período que estamos considerando. Sin embargo, es publicado recién en 1902, es decir *durante* el período estudiado, de manera que, eventualmente, pudo haber influido en algunos intelectuales de la época.

² Cabe recordar que en 1920 se promulga la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

El texto es, de algún modo, una etnografía. Hace una descripción cuidadosa y positiva del conocimiento práctico de los chilenos: construcción de viviendas adecuadas para resistir los temblores (p.229), artefactos de greda (p.47-48), conocimiento de los nombres y propiedades de las plantas (p. 59-60), y otros. Aunque la autora no lo afirme directamente, es posible inferir que, al menos parte de estos conocimientos, provienen de la cultura mapuche picunche que se ha fundido con la población mestiza en la zona central.

La imagen explícita de los mapuche, en cambio, es ambivalente: a veces la autora los considera como “indios salvajes” (p.34); a veces como grupos humanos con normas propias como cualquier otra agrupación social; y a veces como personas y colectivos con notable capacidad creativa, como es el caso de la construcción del Salto de agua (p. 120-122).

En el texto de esta ciudadana inglesa está presente la idea de *progreso* (p. 40) y de *civilización*, pero la impresión que queda de su lectura es que los logros culturales y tecnológicos de los habitantes originarios no son despreciables y pueden ser incluidos en la construcción de la sociedad chilena.

b) Ignacio Domeyko (1802-1889)

Este destacado investigador polaco ofrece una mirada en algún sentido emparentada con la de María Graham. El texto *Araucanía y sus habitantes* (Domeyko, 1971), escrito en 1845, más de veinte años después del mencionado *Diario*, comparte una perspectiva de observación detallada y cuidadosa, esta vez de la vida de los mapuche que vivían al sur del Biobío, y ofrece también una imagen ambivalente de ellos.

Desde cierta perspectiva, son considerados inferiores, más débiles, menos desarrollados; por ejemplo, desde el punto de vista religioso, puesto que viven “extraños a la divina luz del cristianismo” (p. XIX). Pero su misma religiosidad “infantil” (p. 60), la creencia en el Pillán en particular (p.58), entraña, para la sensibilidad de Ignacio Domeyko, una promesa:

Lejos por consiguiente de menospreciar al indio por causa de aquella resistencia bárbara con que se ha mostrado hostil a la introducción del cristianismo, lejos de extrañar el valor en su pecho supersticioso, consideremos más bien sus creencias groseras, aun sus supersticiones ciegas, como otras tantas pruebas de la espiritualidad de su carácter y a la Araucanía como un campo feraz y de gran porvenir para la viña del Señor. (p.62-63)

Desde otro punto de vista, el autor considera a los mapuche como seres humanos con potencialidades como cualquier otro, en particular con capacidad para el trabajo de la tierra y como grupo humano que cuenta con una adecuada organización social:

Nada de bárbaro y salvaje tiene en su aspecto aquel país [la nación mapuche]: casas bien hechas y espaciosas, gente trabajadora, campos extensos y bien cultivados, ganado gordo y buenos caballos, testimonios todos ellos de prosperidad y de paz. (p. 41)

Son notables las descripciones de Domeyko en relación con la hospitalidad que le brindaban “los araucanos”:

Al pie de estas cruces estaban los araucanos puestos en una fila como para la pelea, y allí me convidaron por medio de sus enviados, con toda la cortesía y consideraciones propias de un pueblo civilizado. Largas fueron las evoluciones y muestras de agasajo con que se empeñaron en honrar a su huésped. (p. 64-65)

Los mapuche aparecen, en ocasiones, caracterizados con las cualidades de ferocidad, valentía, audacia y, pocas veces, de crueldad. Sin embargo, Domeyko sostiene que estas características de los mapuche afloran “en tiempos de guerra”, mientras que en la paz son comúnmente trabajadores, corteses, reservados, pacíficos y respetuosos de la autoridad. (p. 69-79).

Para Domeyko, desde el punto de vista de la vida material y de la organización social, los mapuche no necesitan ser “civilizados”, pues frecuentemente lo son más que la “plebe chilena” y que muchos pretendidos “civilizadores”. (p. 103-105) Para él, la civilización de los mapuche debe centrarse en la “elevación del alma y del pensamiento” (p. 106) a través de su “educación religiosa e intelectual” (p. 117). Se trataría de llevar adelante un proceso de **aculturación planificada**, para emplear el lenguaje de Roger Bastide (1971). Según Domeyko, los mapuche pueden ser incorporados a la nación chilena a través de la evangelización y la educación.

Así, postula una acción paulatina, sistemática y pacífica en el territorio mapuche, a través de funcionarios públicos y de congregaciones religiosas, que vayan “civilizando” al pueblo mapuche, hasta permitir su integración completa a la república.

c) José I. Eyzaguirre, Pbro. (1817-1875)

Eyzaguirre (1850) escribe tres volúmenes de historia de Chile. En ellos, los mapuche aparecen como una nación independiente perfectamente organizada; cada habitante y grupo cuenta con un territorio definido, con claras normas de conducta para guiar su relación con los otros, con responsabilidades y derechos.

Eyzaguirre valora la capacidad de organización del pueblo mapuche o “confederación araucana” (p. 43) y su capacidad de negociación política con los españoles. Los mapuche son, para Eyzaguirre, una *nación* claramente reconocida, que incluso envía “ministros plenipotenciarios” a Santiago (p. 47) con el fin de solucionar pacíficamente los desacuerdos. Eyzaguirre habla con respeto y consideración del mundo mapuche, valorando principalmente su organización sociopolítica y, en algunos casos, también su ética: “Distingúanse [los de Nahuelhuapi] por su grande amor á la justicia, por su sobriedad y por otras virtudes morales que sabían apreciar”. (p. 63)

Eyzaguirre considera que en la vida familiar de los mapuche se manifiestan con autenticidad los sentimientos y afectos, destacando, en particular, la preocupación de los padres por el bienestar de los hijos.³ Así, afirma que los establecimientos educativos con régimen de internado para los hijos de los caciques no podían estar muy lejos del “país” mapuche, porque los caciques, ignorantes en tal caso de la suerte de sus hijos, sufrirían el amargo

³ A diferencia de lo que sostiene Barros Arana, quien niega que los miembros de las familias mapuche mantengan entre sí relaciones de afecto, como se indicará más adelante.

desconsuelo de una remota separación y los azares é inquietudes consiguientes por su salud y bienestar. (p. 59)

De este modo, puede notarse que, en la visión de Eyzaguirre, los mapuche constituyen un pueblo cuya forma de vida no los degrada, sino que les permite organizarse de manera constructiva en sus comunidades, así como establecer relaciones en tanto colectivo organizado, con los españoles primero y luego con los chilenos.

d) Vicente Pérez Rosales (1807-1886)

En 1855, Pérez Rosales parte a Europa con los cargos de agente de colonización y cónsul en Hamburgo. Su visión del país y de los pueblos indígenas, se construye en relación con esas responsabilidades públicas. Así, parte de sus descripciones de Chile tienen que ver con el afán de construir una imagen realista, pero siempre positiva, del país, a modo de invitación a los eventuales colonizadores europeos.

De esta forma, Pérez Rosales muestra en sus escritos la riqueza de la naturaleza chilena y, de acuerdo con un naciente *programa modernizador*, las posibilidades de producir a partir de ella nuevas riquezas, con la experiencia de los colonos europeos, considerados verdaderos “misioneros de la industria”.

Junto con describir el paisaje natural, comunica su visión de los chilenos y de los mapuche. En relación con los chilenos, hay juicios a menudo ambivalentes, que van desde el vigor y el esfuerzo en el trabajo, hasta cierta imprevisión y desorganización.

Los mapuche, por su parte, también son vistos por Pérez Rosales (1970) bajo una mirada ambivalente: considera que son un pueblo valiente, bravo, amante de la libertad (p. 609) y, junto con ello, un pueblo que vive en el abandono, el aislamiento y ajeno a cualquier iniciativa de progreso. (p. 564-565)

Esta ambivalencia tiene que ver con el momento histórico al que Pérez Rosales se refiere, la segunda mitad del siglo XIX: los mapuche del pasado eran valerosos, organizados; los del presente son grupos pequeños, abandonados, aislados, poco emprendedores. Afirma: “Un poco menos de la cuarta parte del territorio de Valdivia está bajo el dominio inmediato de los indios civilizados, a quienes se acostumbra todavía llamar araucanos, aunque los verdaderos no existen ya”. (Pinedo, 1987, p. 79)

Se circula, según la interpretación de Francisco Javier Pinedo (1987), desde la idea de *buen salvaje*, a la de *mal trabajador*, de acuerdo con las nuevas necesidades que imponía el buscado progreso económico. De ahí que el indígena deba ser urgentemente educado, “reducido al estado social”, para que se integre y colabore en este proyecto modernizador nacional. En éste, un papel crucial le corresponde al colono europeo, en especial germano, quien debe contribuir a educar al mapuche, ante todo con su ejemplo de laboriosidad, organización, previsión y honradez:

En todos los pueblos chicos y grandes de la República se pone reja de hierro en las ventanas que dan a la calle cuando se quiere vivir con tranquilidad. En Puerto Montt y en las casas de sus predios rústicos, por apartadas y solitarias que estén, la reja es un complemento innecesario. (...) Esto mismo prueba ya el influjo del contacto extranjero con los nacionales hijos de las selvas y del desgreño, en cuyas

costumbres tenía echadas tan hondas raíces el espíritu de ratería. (Pérez Rosales, 1970, p. 563)

En definitiva, Pérez Rosales se encuentra dentro del paradigma decimonónico que opone *civilización* y *barbarie*, pero presenta la salvedad de que considera que la pertenencia a uno u otro estrato tiene que ver más con las dimensiones económica, social y cultural de los grupos, que con aspectos biológicos de personas o colectivos, los que, para intelectuales como Sarmiento y Barros Arana, como se verá, son tan o más relevantes que aquéllos. (Pinedo, 1987)

e) Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)

Sarmiento es decisivo para comprender la mirada que resulta ser la dominante en relación con los pueblos originarios y grupos populares mestizos en el período estudiado. Su aporte no sólo es teórico, sino que tiene que ver con la **institucionalización** de una perspectiva particular, a saber, la que opone de modo radical *civilización* y *barbarie*. Esta perspectiva se instala, se instituye, en el sistema escolar y en definitiva en la cultura dominante de la época.

Sarmiento organiza y promueve escuelas primarias y normales, convirtiéndose en el más entusiasta impulsor y defensor de la instrucción primaria común. Esta no es considerada como un fin en sí misma, sino que obtiene su sentido al interior del *proyecto civilizador* emprendido por el Estado. (Mantovani, 1958)

Este proyecto civilizador, a cuyo servicio se pone el naciente sistema escolar, está orientado a clausurar el predominio de la barbarie, entendida ésta como el ámbito donde predominan los instintos, la fuerza, la irracionalidad, el caos, en oposición a la civilización o reino de la razón, de la argumentación, la lógica y el orden.⁴ El filósofo chileno Eduardo Devés (1996) sostiene:

Sarmiento concibió la barbarie como exaltación de las pasiones más bajas. La barbarie sería el reino de los instintos, de la sed de sangre, del fanatismo y de la irracionalidad. La civilización al contrario sería el reino de la razón. (Devés, 1996, p. 230-231)

Se pretende cambiar la espontaneidad (por lo que esconde de imprevisto, de no-controlado) por las “buenas maneras” (occidentales, europeas); lo instintivo, por la reflexión; la fuerza y la violencia, por la discusión racional; la superstición, por la ciencia.⁵

⁴ Para Ángel Rama (1984), estos espacios espirituales tienen una ubicación física propia: mientras que la barbarie habita los campos y la pampa, la civilización se instala sólo en las ciudades, espacios planificados, planeados.

⁵ Esta propuesta está presente en los distintos proyectos de cambio que se han planteado en las sociedades latinoamericanas, sean éstos oligárquicos, liberales o incluso socialistas, según el parecer de autores como Ossandón, Devés y Gautier (Ossandón, 1996). Por lo pronto, es claro que también está presente en la concepción educativa dominante en Chile en el período estudiado y, por tanto, en los recursos educativos puestos a disposición de las escuelas.

Eduardo Devés acuña el concepto de *hombre sarmientino*. Entre sus características principales, están las siguientes:

- Una concepción de América Latina como el mal, lo negativo; por ello es necesario civilizar, pacificar y modernizar; una traducción más concreta es “gobernar es poblar”, “gobernar es educar” (en el sentido de ilustrar).
- En general, piensa con las categorías de la civilización y cree necesario estar al día (al día de la Europa no hispana).
- El sarmientinismo (...) cree que la ciencia y la técnica conducen y son la única forma de alcanzar la verdad y la civilización; “la civilización es ciencia”. (Gautier, 1996, p. 173)

Un aspecto aparece como especialmente complejo al reflexionar sobre la propuesta de Domingo F. Sarmiento, y es que para él la oposición civilización – barbarie se encarna en grupos humanos concretos, entendiéndolos como razas, es decir, con un sesgo de determinismo biológico. Así, la civilización la **encarnan** los ciudadanos europeos, especialmente la cultura germana y en menor medida la francesa (ya España estaba desacreditada al estar asociada a la “oscuridad” colonial); mientras que la barbarie la **encarnan** los pueblos originarios y los mestizos americanos.

De este modo, la confrontación y superación de la barbarie por la civilización, puede eventualmente requerir una guerra y una victoria *material, corporal* de unos sobre otros (lo que de hecho ocurre en Chile con la *Pacificación de la Araucanía* y en Argentina con la *Conquista del Desierto*).

Sarmiento postula la *irreductibilidad* de una condición respecto de la otra: para los demás autores cuya perspectiva se ha expuesto, cabía la posibilidad de una evolución o desarrollo de un estado a otro, mientras que para Sarmiento ello no parece posible, puesto que considera que la distancia es *esencial*: se trata de una confrontación que reposa en la *sangre* de personas y grupos concretos. Civilización y barbarie están inscritas en la biología de las personas, de modo que la superación de esta implica *transformar* (o en caso extremo *descartar*) una condición en beneficio de la otra. De ahí que Sarmiento (1883) valore negativamente el mestizaje; en éste, la raza superior no dignifica a la inferior, sino que es aquélla la que se degrada:

(...) la masa indígena absorbe al fin al conquistador y le comunica sus cualidades e ineptitudes, si aquél no cuida de transmitirle (...) a más de su lengua, sus leyes, sus códigos, sus costumbres y hasta las preocupaciones de raza, o las creencias religiosas prevalentes. (Sarmiento, 1883, 139).

La escuela juega un rol central en esta empresa; la educación, la transmisión de ideas, puede alterar o corregir los instintos de las personas y grupos humanos. También en la escuela debe verificarse la victoria de la civilización.

¿En qué se distingue la colonización del Norte de América? En que los anglosajones no admitieron a las razas indígenas, ni como socios, ni como siervos en su constitución social.

¿En qué se distingue la colonización española? En que la hizo un monopolio de su propia raza, que no salía de la Edad Media al trasladarse a América y **que absorbió en su sangre una raza prehistórica servil**. (Sarmiento, 1883, p. 107-108)

¿Qué le queda a esta América para seguir los destinos prósperos y libres de la otra? Nivelarse; y ya lo hace con las otras razas europeas, corrigiendo la sangre indígena con las ideas modernas, acabando con la edad media. (Sarmiento, 1883, p. 135)

Un camino, de este modo, es la paulatina purificación *de sangre* y *de ideas* por medio de la migración y colonización europea en las tierras del sur de Chile y de Argentina.

La emigración sola bastaría de hoy en adelante para crear una nación en una generación, igual a cualquiera de las que más poder ostentan hoy en la Europa occidental. Este hecho (...) debe determinar una política americana, que generalice el hecho, como las aguas fecundan por la irrigación ciertas comarcas (...). (Sarmiento, 1883, p. 136)

Para Sarmiento (1883), los europeos pueden legítimamente colonizar estas tierras, y su presencia será un aporte fundamental para los americanos:

No coloniza ni funda naciones sino el pueblo que posee en su sangre, en sus instituciones, en su industria, en su ciencia, en sus costumbres y cultura todos los elementos sociales de la vida moderna. (p. 137)

El papel de los americanos, junto con promover la migración europea, es establecer la educación común:

Están mezcladas a nuestro ser como nación, razas indígenas, primitivas, prehistóricas, destituidas de todo rudimento de civilización y gobierno; y sólo la escuela puede llevar al alma el germen que en la edad adulta desenvolverá la vida social; y a introducir esta vacunación⁶ para extirpar la muerte que nos dará la barbarie insumida en nuestras venas, consagró el que esto escribe su vida entera, aunque no fuese siempre comprendido el objeto político de su empeño. (Sarmiento, 1883, p. 138)

f) Diego Barros Arana (1830-1906)

Barros Arana escribe la *Historia General de Chile*, cuyos 16 tomos aparecen entre 1884 y 1902. En su primer tomo, sobre el Chile precolombino, se refiere a los mapuche y a los demás habitantes originarios de este territorio, signándolos con valoraciones casi completamente negativas.

Los pobladores originarios son *salvajes primitivos* que no sabían cómo trabajar sus tierras (Barros Arana, 1930, p.33) y que, por tanto, debían vivir “según las leyes impuestas por las condiciones del mundo exterior”. (p.34)

⁶ Se trata de una metáfora biológica adecuada a la convicción de que la barbarie se lleva en la *sangre*.

En la región insular, sometidos a un clima más frío e inclemente, los naturales vivían en ese estado de barbarie primitiva en que el hombre por sus instintos groseros, por su estupidez y su pereza, apenas se distingue de los brutos. (p.34)

Refiriéndose específicamente a los mapuche, Barros Arana (1930) sostiene que, en relación con su organización familiar y social:

La familia indígena no estaba constituida por los vínculos de los afectos suaves y tiernos que forman los lazos de la familia civilizada. (...) Esas infelices, vendidas por sus padres por un precio vil, casi podría decirse por algunos alimentos o por algún vestido, pasaban a constituir un hogar triste y sombrío, en que faltaban casi todos los goces de la vida doméstica. (p. 75)

Hemos dicho más atrás que aquellos salvajes no conocían principio alguno de administración ni de gobierno (...). Entre los indios chilenos no había apariencia alguna de ley ni de organización regular. En efecto, los ultrajes que se inferían unos a otros, los robos que se hacían y hasta las heridas y los asesinatos no tenían más correctivo que la acción particular del ofendido o de sus deudos. (p. 83-84)

En relación con el desarrollo intelectual de los indígenas, Barros Arana sostiene:

Sus facultades intelectuales habían alcanzado, tal vez, menos desarrollo que sus facultades morales. Eran incapaces, como ya dijimos, de fijar su atención en ninguna idea superior a la satisfacción inmediata de sus necesidades materiales. Creían las más groseras patrañas (...). Sólo en la guerra demostraban cualidades superiores de inteligencia y de actividad. (p. 110-111)

En lo que se refiere a las ideas religiosas de los indígenas, Barros Arana expone:

Los indios chilenos, como muchos otros indios americanos, y como algunos otros pueblos, no tenían la menor idea de una divinidad. Eran propiamente ateos, entendiendo con esta palabra no la negación de la existencia de un Dios, sino la ausencia absoluta de ideas definidas sobre la materia. (p. 106-107)

De este modo, Barros Arana se encuentra completamente dentro del *paradigma sarmientino* (positivista). Para este influyente historiador, nada hay en los mapuche que pueda ser valioso o que merezca perdurar en la nación chilena. La Araucanía es el lugar del atraso, del salvajismo, de la violencia y de la irracionalidad.

El autor elabora, además, libros de texto de Historia y Geografía de Chile para ser empleados en la educación secundaria, en los que sostiene y difunde estos mismos conceptos. Más adelante se examinarán algunos de ellos con cierto detalle.

g) Rodolfo Lenz (1863-1938)

Rodolfo Lenz, intelectual germano vecindado en Chile, aborda la problemática de los pueblos originarios desde la perspectiva de la lingüística. Es un entusiasta partidario de la lingüística "moderna" y "científica", la que aporta a los estudiosos la convicción de que las lenguas tienen que ver con los modos de pensar de los pueblos y personas. "No hai una manera absoluta de pensar, sino que cada lengua tiene su manera particular de unir las ideas". (Lenz y Barros Arana, 1893, p. 40-41) Agrega:

Nada de lo que nosotros creemos tan natural en nuestras lenguas es indispensable; ni la declinacion, ni la conjugacion, ni el activo, ni el pasivo, ni toda la division de las palabras en diferentes partes de la oracion. El hombre puede pensar sin distinguir las categorías del sustantivo, verbo, adjetivo i adverbio, i las lenguas, que así se hablan, no son pobres, ni tristes, ni monótonas por eso. (p.46)

Para Lenz (1895), esta diversidad de lenguas y de sus correspondientes modos de pensar, es lo que permite la comunicación y la vida social en los diferentes momentos evolutivos de la especie humana. Postula que las lenguas evolucionan junto con la totalidad de la cultura:

Hoi sabemos que cada lengua tiene su propia lójica i sus propios fundamentos sicolójicos, cuya indagacion es la verdadera tarea de la sintaxis comparada. Hoi sabemos que el desarrollo de los idiomas obedece a leyes tan fijas i seguras como todas las leyes biológicas. (p. XIX)

De acuerdo con ello, la propuesta de Lenz (1895) para la ya disminuida población mapuche es que los investigadores y educadores chilenos conozcan su lengua (el *chilidungun*), con el fin de mejorar la enseñanza de los indígenas. Un cierto nivel de bilingüismo, como medio para avanzar a la castellanización, ayudaría a la asimilación de los mapuche a la sociedad chilena. Lenz considera que estos pueden evolucionar desde su estado más bien primitivo, hasta formar parte de la civilización:

Conozco, pero no creo justificada la opinion que tienen tantos chilenos, de que no valgan para nada los indios actuales. Creo que hay muchos entre ellos que pudieran llegar a ser miembros útiles del pueblo chileno, si se los tratara de una manera conveniente, si se supiera assimilarlos. (p. XIV)

En definitiva, Lenz promueve un proceso intencionado de aculturación, que de alguna manera reconoce un cierto valor a los integrantes del pueblo mapuche.

h) Tomás Guevara (1865-1935)

En una línea de reflexión similar a la de Lenz, se encuentra la propuesta de Tomás Guevara, intelectual, educador y Rector del Liceo de Temuco a comienzos del siglo XX.

Guevara es partidario de un proceso de aculturación planificada o de “asimilación” de los sobrevivientes de la “antigua raza”. Su perspectiva teórica es el evolucionismo.⁷ Considera que los indígenas, por medio de la educación, pueden llegar a superar sus creencias y costumbres groseras y primitivas.

Su discurso parece estar tensionado entre dos polos: a veces da la impresión de que la condición del indígena no puede evolucionar o cambiar, y a veces parece que una educación especial (manual, agrícola) posibilitaría una transformación tal que le permitiría incorporarse a la sociedad chilena.

Guevara ofrece elementos para una suerte de diagnóstico de la condición mapuche, caracterizada por una especie de *minoría de edad* respecto del civilizado: “Por lo jeneral, el

⁷ Dice, por ejemplo: "Se encontraba, por lo tanto, la colectividad araucana al arribo de los españoles, en un estado medio de barbarie i en la edad de piedra pulimentada". (Guevara, 1911, p.168).

indio no fija tenazmente la consideración en alguna idea. Esta falta de hondas preocupaciones contribuye a que su existencia aparezca mucho menos trabajada, moral e intelectualmente, que el civilizado". (Guevara, 1911, p.40)

Guevara (1904a) elabora un detallado plan educativo especial para los "sobrevivientes de la raza araucana", el que comprende la enseñanza de las primeras letras, de artesanías diversas y de algunos oficios y técnicas productivas, como agricultura, zapatería, carpintería y otras.

Para Guevara, el trabajo manual contribuye al disciplinamiento y a la moralización de los mapuche, capacitándolos para la convivencia social con los civilizados; lentamente estas nuevas costumbres posibilitarían el perfeccionamiento de su intelecto. (Guevara, 1904a, 1904b, 1908).

i) A modo de síntesis

Se ha presentado la reflexión de intelectuales relevantes de la época, con el fin de ofrecer una contextualización teórica del período histórico en cuestión.

Puede afirmarse, a modo de síntesis, que este período se caracteriza por la presencia de dos visiones ideológicas distintas. Se trata del *positivismo*, filosofía que comprende una visión global de la sociedad, por un lado, y del paradigma antropológico *evolucionista*, que ofrece una explicación aceptada en la época en torno a la diferencia cultural, por otro.

Ambas perspectivas consideran al *otro* como **bárbaro**, pero se trata de un mismo término que tiene matices distintos. El *bárbaro* de la oposición positivista entre civilización y barbarie parece estar impedido, intrínsecamente, de convertirse en civilizado. El *bárbaro* del evolucionismo, en cambio, de algún modo está llamado a ser civilizado, tiene con éste una diferencia de grado si se quiere; es un primitivo, un antepasado del civilizado.

Se puede decir que autores como Graham, Domeyko y Eyzaguirre, que reconocen en el *otro* cierto valor (creatividad, adaptación al medio, normas de cortesía y organización social), son desplazados por la ideología que llegará a ser la dominante, la de autores vinculados al poder como Pérez Rosales, Sarmiento y Barros Arana, quienes instalan una mirada del *otro* que no reconoce más que pura negatividad (carencia, atraso, instinto, irracionalidad).

De alguna forma, la denominada Pacificación de la Araucanía resulta ser la realización histórica de esta ideología. El *otro* no puede o no merece ser integrado a la sociedad mayor con sus particularidades, sino sometido y reducido.

Más adelante, el discurso evolucionista volverá a estar presente en la sociedad chilena, cuando en los hechos se ha avasallado y *reducido* en gran medida al *otro*. Así, por ejemplo, Tomás Guevara sostiene que el *otro* es *perfectible*, aun cuando prácticamente *vacío*, es decir, no tiene cualidades especiales que aportar, pero puede aprender contenidos y habilidades de la cultura más evolucionada, la de la sociedad mayor. Los *sobrevivientes* de la "histórica raza" tienen entonces la oportunidad de educarse para luego integrarse a la sociedad chilena.

La propuesta de la cultura dominante con respecto al pueblo mapuche y a los pueblos indígenas en general, es la *aculturación*. Roger Bastide (1971) define este fenómeno como aquellos cambios culturales y sociales que resultan del contacto prolongado entre dos grupos humanos, distinguiendo tipos de aculturación: *libre*, *forzada* y *planificada*. Los autores reseñados ofrecen algunas diferencias que se pueden entender considerando estos conceptos.

Coinciden en la necesidad de provocar un cambio social y cultural entre los indígenas, a través de una intervención de distintos “grados”: Domeyko, en particular, postula explícitamente que los cambios sean introducidos con moderación y respeto; propone *planificar* el cambio. Sarmiento, Barros Arana y en alguna medida también Pérez Rosales, postulan la aculturación *forzada*: el mapuche debe cambiar o desaparecer –incluso físicamente–.

2.2. La mirada de los precursores de la antropología chilena

Entre quienes tienen una voz frente a la temática indígena en este periodo, se encuentran viajeros, escritores y especialistas, quienes resultan ser precursores de la disciplina antropológica en Chile.

Al respecto, los investigadores José Bengoa (2014) y Milka Castro (2014) publican sendos artículos en el primer número de la revista *Antropologías del Sur*, dedicado a las trayectorias latinoamericanas de la antropología, donde relatan los puntos de vista y aportaciones de viajeros, escritores e investigadores en el ámbito de la naciente antropología chilena. Si bien puede decirse que la mirada antropológica se expresa en Chile ya con los cronistas españoles, es en la joven república cuando más propiamente puede detectarse el surgimiento y primeros desarrollos de esta disciplina.

La antropóloga Milka Castro (2014) destaca la relevancia de estudiosos como el científico polaco Ignacio Domeyko (1802-1889), quien llega a Chile en 1838. Indica que su relato *Araucanía y sus habitantes* de 1845 resulta ser una descripción etnográfica muy valiosa. El inglés Ricardo E. Latcham (1869-1943), por su parte, se formará como antropólogo mientras trabaja en territorio mapuche como ingeniero. Latcham, influido por el evolucionismo, realiza investigaciones sobre aspectos de la cultura mapuche, tales como agricultura, organización social, religiosidad. El destacado lingüista alemán Rodolfo Lenz (1863-1938) también es un importante aporte al conocimiento de la cultura y lengua mapuche. (p. 46-47)

Milka Castro destaca, además, al profesor chileno Tomás Guevara (1865-1935), rector del liceo de Temuco, autor de *Psicología del pueblo araucano* y *Las últimas familias y costumbres araucanas*, entre otras obras que difunden el acercamiento etnográfico de Guevara a las comunidades mapuche, desde una perspectiva teórica marcada por el evolucionismo. (p.48) Como es sabido, este enfoque supone que las comunidades humanas evolucionan (valga la redundancia) desde ciertos niveles básicos de desarrollo, hacia niveles de mayor complejidad, dejando progresivamente atrás sus características más primitivas.

José Bengoa (2014), por su parte, describe críticamente el enfoque positivista, mencionando al historiador Diego Barros Arana, quien se caracteriza por tener una mirada más bien peyorativa de los pueblos indígenas; a Domingo Faustino Sarmiento y a Benjamín Vicuña Mackenna. Sobre Sarmiento en particular, dirá:

La noción de “civilización y barbarie” será el primer cambio radical en la manera de observar los asuntos étnicos. El país del centro, de Santiago y el valle central, hacendal y minero, se construye en oposición a las fronteras que lo demarcan. Mas allá, está la barbarie o el peligro de lo desconocido: el desierto y los menospreciados países indomesticados de las fronteras del norte; la frontera del sur, mundo de barbarie y bárbaros, espacio de aventuras y aventureros, campos y territorios a explorar y colonizar, naturaleza abierta a ensueños y temores por parte de los ciudadanos, formadores de la sociedad y el Estado nacional. El argentino Domingo Faustino Sarmiento, refugiado en Chile bajo el gobierno de Manuel Montt, será quien con mayor nitidez traiga esas nociones europeas a este territorio. Dice la anécdota, que el propio presidente de la República (1850-1859), le habría sugerido que en vez de escribir un ensayo sobre el tema, lo novelara. De allí surgió *Facundo* cuyo subtítulo fue “Civilización y Barbarie” (1845). (p. 29)

Este enfoque positivista de Sarmiento, marcado por la tensión *civilización y barbarie*, predominará durante largos años en la sociedad y el sistema escolar chileno, y más tarde de algún modo coexistirá con el paradigma antropológico evolucionista.

Bengoa señala que, más tarde, los investigadores interesados en los pueblos indígenas desarrollan un importante trabajo de “rescate” de las expresiones culturales de estos pueblos, que, se pensaba, estaban *ad portas* de su desaparición a fines del siglo XIX e inicios del XX.

Hemos denominado a este período como “Rescatismo”. Los rescatistas de la Revista Chilena de Historia y Geografía, una de las publicaciones más importantes en la historia de la antropología chilena, van a considerar que su acción es de tipo “misionera”, esto es, rescatar los fragmentos de las culturas condenadas a desaparecer. No cabe duda de su importancia gigantesca. Muchos frailes capuchinos alemanes van a confeccionar diccionarios, gramáticas, recopilar historias, memorias, fragmentos de las culturas prehispánicas de Chile. Sin la enorme producción rescatista de los inicios del siglo XX, careceríamos de conocimientos de esas culturas. (p. 17)

2.3. Estereotipos acerca de los mapuche en la sociedad chilena

En el periodo estudiado, los pueblos indígenas y en particular los mapuche son considerados habitantes de un pasado lejano y están llamados a cambiar su modo de ser para incorporarse a la civilización. Son observados desde una mirada que los ubica en ciertas etapas de la evolución humana y se les atribuyen determinadas características estereotipadas.

Desde la disciplina antropológica se ha abordado el tema de los *estereotipos* acerca del pueblo mapuche. A continuación, se revisan las principales aportaciones en este sentido.

A) Milan Stuchlik

Probablemente Stuchlik ofrece la principal reflexión en torno a esta temática en su libro *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea* (1974). Sostiene que la identidad mapuche es concebida por la sociedad chilena como un estereotipo, en la medida que “define la identidad Mapuche no por una variedad amplia de rasgos, sino más bien por un conjunto limitado de ellos, concebidos en un momento histórico como los más importantes”. (p. 27) Agrega el autor:

Este conjunto de rasgos, bastante limitados, se convierte en un estereotipo, es decir, en un principio de clasificación a través del cual el individuo o el grupo de individuos están automáticamente definidos como Mapuche y los miembros de la sociedad mayoritaria toman la actitud apropiada hacia ellos. Este conjunto de rasgos o estereotipo es o puede ser diferente en cada período histórico; lo interesante es que se modifica no tanto con los cambios mismos en la cultura Mapuche, sino más bien con los que ocurren en la cultura chilena. Es decir, en cada período histórico los chilenos considerarán como típicas y determinantes diferentes características culturales y sociales de los Mapuche. (p. 27-28)

El autor distingue cinco estereotipos principales atribuidos al pueblo mapuche, que corresponden a diversos períodos históricos:

a. El período de los valientes guerreros. A raíz de las luchas del período de la Conquista, surge el estereotipo cuya presencia durará casi tres siglos: los Mapuche son guerreros por naturaleza, viven prácticamente en guerra y tienen amplias experiencias militares. Estas características, que les son inherentes, son las únicas que les permiten defenderse tan exitosamente de los españoles. (...) Tanto en la historia como en la conciencia contemporánea figura el estereotipo de los Araucanos como valientes guerreros, que preferían la muerte antes que la derrota, que tenían habilidades naturales incomparables para la guerra y que sobresalían en fuerza, agilidad, destreza, valentía y ferocidad. (p. 37)

b. El período de los bandidos sangrientos. Desde la independencia comienza a cambiar el “trasfondo moral de esta imagen de guerreros Mapuche”. Los mismos actos de “pillaje” cometían los araucanos durante todo el período español, pero, según la opinión común, en ese entonces estaban motivados por el afán de liberarse. Como a mediados del siglo pasado [en el siglo XIX], se les consideraba ya casi asimilados a Chile, sus actos fueron considerados como bandidaje y actos de crímenes. Nuevamente, este cambio de imagen fue causado no en la sociedad Mapuche, sino por modificaciones en la sociedad chilena; los Araucanos hacían en ese entonces lo que siempre antes habían hecho; lo que cambió fue la evaluación chilena de esos actos. (p. 39)

c. El período de los indios flojos y borrachos. A partir de fines del siglo pasado [siglo XIX], su actuación empezó a ser evaluada desde el punto de vista económico. Si antes era natural que la diferencia se viera en el desempeño de las artes bélicas, ahora será natural que ellas se aprecien en el campo económico. El sistema diferente de agricultura, las distintas costumbres laborales y la tendencia a acompañar las fiestas formales con la ingestión de alcohol favorecían la formación de un nuevo estereotipo. (...) Naturalmente, los Mapuche tenían, en general, un rendimiento más bajo comparados con los colonos chilenos

y europeos; la baja tecnología de la producción agrícola, el concepto básico de la economía de subsistencia, el contacto mínimo con el mercado, etc., eran causas bastante influyentes. Sin embargo, ellas nunca se mencionaban, sino que se aplicaba el estereotipo de la flojera. (p. 43)

d. El período de la responsabilidad del hombre blanco. Desde el momento en que se dejó de considerar a los Mapuche como enemigos externos o bandidos, se les empezó a considerar como ciudadanos “de segundo orden”, atrasados, ignorantes, malos trabajadores y sin saber aprovechar sus medios de trabajo. (p. 44) De ahí que sea necesario provocar un cambio cultural entre los mapuche: [ellos] no están lo suficientemente preparados para aceptar la cultura y la vida civilizada; hay que ayudarlos, enseñarles, y en general portarse hacia ellos como hacia los niños. En términos generales, este período podría definirse como el período de desarrollo del paternalismo. (p. 47)

e. El período de la paneducación. Desde los años 60 en adelante, se mantiene la imagen del indio retrasado, flojo e ignorante, pero se le adscribe el deseo de aprender, de cambiar de vida, en fin, el deseo de chilenizarse. El objetivo sigue siendo la asimilación completa, pero ahora se considera como obstáculos mayores la falta de educación y de conocimientos, la falta de informaciones tecnológicas y cívicas. La única manera factible de mejorar la situación Mapuche sería entonces mejorar su educación. (p. 47-48)

En suma, para Milan Stuchlik un estereotipo es un principio clasificador, que permite ubicar en un casillero predefinido, por así decirlo, a una cierta categoría de personas, atribuyéndoles determinadas características y valoración. En particular, los estereotipos asignados a los mapuche han surgido de ideas propias de la sociedad chilena y no de la propia población evaluada. Proviene de cierta lógica cultural, que permite una clasificación y evaluación de algunos habitantes, claramente distinguibles en el conjunto de los pobladores del territorio.

B) José Bengoa

José Bengoa (1986) aborda también la problemática de los estereotipos atribuidos al pueblo mapuche, situándola en una reflexión mayor, relativa al conflicto que, a su juicio, se encuentra en la base de la constitución de la sociedad chilena:

Origen histórico del país, origen mítico de la nación, origen racial del pueblo, son tres fundamentos que explican la fascinación que produce la cuestión indígena, y el trauma que la acompaña.

Esto es lo grave: este país no tiene resuelto ni siquiera su origen. No sólo es problema de los historiadores, es un asunto general de la cultura. La población no se reconoce en un origen primigenio común que le otorgue unidad. (...) Los chilenos que surgen de este encuentro desencontrado, no reconocen su origen mestizo, ni menos su origen indio. Se produce la paradoja de que quienes exaltan al araucano que entregó su sangre en defensa de la patria, no aceptan su propia indianidad y, además, desprecian a los indios propiamente tales. (Bengoa, 1986, p. 122)

Bengoa indica que, en relación con los mapuche, existen visiones contradictorias que, en ocasiones, operan en forma simultánea:

Pensamos que es el largo conflicto de las guerras araucanas el que posibilita que en Chile el indio sea percibido simultáneamente como “valiente y noble guerrero” y como “flojo, borracho y ladrón”. Dos imágenes estereotipadas polares que obviamente no dejan ver al indio mismo. Se lo exalta a los Olimpos heroicos de los semidioses o se lo rebaja a la categoría de salvaje despreciable. (p. 122)

El autor sostiene que “para poder manejar culturalmente situaciones conflictivas, las sociedades establecen conjuntos de estereotipos”. Estos consisten en

una imagen deformada, no necesariamente carente de toda realidad, que la sociedad, las clases sociales, los grupos humanos en general, se fabrican acerca de otros grupos humanos. Así se facilitan las relaciones, se aclaran las conductas y se simplifica la realidad que, por compleja, podría ser inmanejable. (...) [Sin embargo] la imagen o discurso estereotipado simplifica la realidad, generalmente la deforma, no explica las causas y contexto de esa característica y, por lo general, obedece a intereses que no son justamente el conocimiento de ese grupo humano. (p. 122)

Un estereotipo expresa, por un lado, la mirada dominante sobre el otro y, además, “permite ver lo que la sociedad chilena piensa de sí misma, ya que el estereotipo viene a ser una especie de espejo deformante donde se mira la sociedad”. (p. 122) Junto con ello, para Bengoa, el estereotipo llega a condicionar al propio sujeto afectado:

[Los estereotipos] actúan extrañamente sobre los mismos afectados; esto es, en este caso, sobre los mapuches. La visión heroica despierta el heroísmo, la visión peyorativa despierta la marginación y el resentimiento; conductas estereotipadas de los mapuches –por ejemplo, en relación a la sociedad chilena- tienen su origen en este fenómeno. (p.123)

Los estereotipos relativos al pueblo mapuche, que Bengoa (1986) detecta en la historia de Chile, son los siguientes:

a) El indio de los orígenes: la épica araucana. Es durante la Conquista, cuando surge el primer estereotipo acerca del pueblo mapuche. Su valentía en la resistencia a los españoles, su apego a la tierra y a la libertad, son cualidades que dan origen a la visión del indígena como un gran guerrero, con especiales dotes para desenvolverse en las batallas. “Se trata de un pueblo único en su especie, una raza de singular gallardía, una raza que – se dice- tenía la guerra como principal afición”. (p. 124) En particular el poema *La Araucana* de Alonso de Ercilla da cuenta, a la vez que nutre esta mirada. “La arrogancia frente a la muerte, el culto sagrado de la libertad, el desprecio total ante el invasor, serán destacados una vez y para siempre por Ercilla”. (p. 125)

Bengoa sugiere que la atribución de estas cualidades excepcionales a los indígenas, por parte de los españoles, está relacionada no sólo con la actitud real de aquéllos, sino además con la propia interpretación que los españoles podían hacer de ella, a partir de su propia forma de ver el mundo:

Seguramente no es todo invención del poeta; es más bien su lectura castellana de la actitud indígena, su interpretación de lo que veía con sus ojos, o le contaban los

soldados que antes lo habían visto u oído. Los mapuches seguramente poseían una relación con la muerte de carácter animista, muy diferente al cristianismo medieval peninsular. Se dice que creían que “el alma” del guerrero se convertía en “Pillán” e iba a morar a los grandes volcanes y cerros; muerte propiamente no había; lo que ocurría era transformación. (...) Para el guerrero araucano, la vida y la muerte eran, seguramente, estados mucho más cercanos, más ligados a diversos procesos de la naturaleza. (p.125)

b) El desprecio por el salvaje en el origen de la historia. Debido a que dicha imagen heroica no era completamente funcional a la Conquista, ella comienza a transformarse, modificándose el fondo moral del arrojido de los mapuche. De valientes y aguerridos, comienzan a devenir en salvajes y primitivos. “Fue naciendo con creciente energía la imagen de la barbarie, del salvajismo; oposición clara y definida entre los cristianos civilizados que tenían Dios y Rey, y los bárbaros que no reconocían lealtades superiores a sus propias voliciones”. (p. 126)

El autor destaca que la misma actitud valiente de los mapuche, ya a mediados del siglo XVII, comienza a ser considerada bajo otro prisma:

La falta de realeza, jerarquías; en fin, de poder político centralizado, es percibida como uno de sus principales defectos. La valentía, la arrogancia, el amor a la libertad, el deseo de guerrear, son vistos desde el lado opuesto al canto épico. Son valientes porque no conocen el peligro, arrogantes por incultos y salvajes, aman la libertad porque no conocen de leyes y realezas, se guían por sus propios deseos haciendo lo que les place.

La libertad ya no aparece ante el español como un valor del adversario, sino como un síntoma de atraso. (p. 126-127)

Así, el pueblo mapuche comienza a ser identificado, ya en el siglo XVII, como el lugar del instinto y de las restricciones impuestas por la naturaleza: el indígena “es un ser pegado a la naturaleza, a los caprichos de la sensualidad” (p. 127); “la fuerza que detenía el avance español hacia el sur del territorio no provenía de la oposición de otra cultura, sino de la naturaleza misma”. (p. 127)

Un segundo estereotipo negativo, vinculado en cierta forma al recién descrito, es el de **indio flojo**. En efecto, el mapuche, apegado a la naturaleza e involucrado en actividades económicas de subsistencia, a ojos del conquistador español, no trabajaba. La economía de subsistencia no generaba excedentes y no requería de largas jornadas de trabajo, que era lo que españoles entendían por labor agrícola. (p. 127-128) Eran, por tanto, flojos e improductivos.

c) El patriota araucano, nueva incursión en busca de las raíces. Ya en los albores de las luchas por la independencia, los criollos recuperan el estereotipo positivo del mapuche como valiente guerrero, para ubicarlo junto a los patriotas en los combates por la independencia del país.

El araucano patriota es la reproducción del estereotipo positivo en el período republicano. Surge de la necesidad de los criollos patriotas de encontrar raíces para

su lucha contra el español. Los araucanos apertrechan de discurso al criollo independentista. De los días de la Independencia de Chile surge el estereotipo del indio araucano, valiente patriota, que derramó su sangre contra el español, defendiendo su suelo patrio. En aquellos días, los románticos ideólogos de la Independencia encontraron en Arauco un cúmulo de antecedentes que le daban a la lucha contra el español una larga historia. (p. 131)

Para Bengoa, este ideario patriota se extiende durante algunas décadas, pero entra en crisis durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando es necesario ampliar el dominio del Estado de Chile en los territorios del sur, ocupados por los mapuche. Se considera que el “indígena patriota” degenera, y se convierte en un salvaje que se resiste al impulso civilizador del Estado de Chile. (p. 133-134)

d) El estereotipo liberal: civilización y barbarie. El autor señala que son los historiadores e intelectuales liberales, como Barros Arana y otros, los que impulsan y fortalecen esta mirada.

Para ellos, los indígenas eran salvajes de principio a fin, y las loas de Ercilla y otros poetas no dejaban de ser arranques románticos sin ningún fundamento. Es evidente la influencia del positivismo y evolucionismo europeo de la época, para los cuales la civilización occidental constituía el estadio superior de la cultura y las etapas anteriores estaban marcadas, con mayor o menor fuerza, por la barbarie. (p. 135)

Este punto de vista, marcado por el positivismo y evolucionismo europeos, tiene una mirada radicalmente despectiva de la sociedad y la cultura indígena. Considera que los mapuche son salvajes que no ofrecen interés para la sociedad chilena, pues se encuentran en un estadio inferior de evolución. Para progresar, Chile debe mirar hacia Europa, superando la condición indígena. El autor destaca que este punto de vista tuvo gran impacto en la sociedad, pues “sirvió de justificación ideológica para que el ejército chileno ‘pacificara’ la Araucanía”. (p. 135)

Los diarios de la época asumieron plenamente esta visión de los indígenas y exigían que esa parte del territorio se pusiera bajo el manto protector de la ‘civilización’, que las tierras ‘incultas’ se cultivaran. Para ello era necesario traer ‘gente civilizada’, del ‘mundo civilizado’ de la época. La política de inmigración europea era totalmente coherente con la ideología reinante; el progreso pasaba por el proceso de civilizar las tierras salvajes. (p. 135)

e) Indio flojo y borracho: el racismo de la sociedad urbana. Durante el siglo XX, pareciera haber predominado el estereotipo del mapuche flojo y borracho. Para el autor, el elemento de realidad que pudo haber fortalecido esta mirada, es el relativo desconocimiento del trabajo agrícola por parte de los mapuche. En efecto, la economía agrícola mapuche tenía un menor rendimiento que el que podían lograr los colonos chilenos y europeos, quienes estaban orientados a la mayor productividad y utilizaban para ello tecnologías que la sociedad mapuche no había incorporado.

Su actitud ante el trabajo también era considerada deficiente por los colonos y la sociedad dominante: la costumbre de alternar trabajo y descanso, así como la costumbre de celebrar

comunitariamente los frutos de la tierra, eran interpretadas sencillamente como falta de disciplina laboral y como tradiciones de un pueblo atrasado dado a los excesos. (p. 136-137) Señala José Bengoa:

El mapuche se había resistido por siglos a someterse al régimen de trabajo asalariado, o a los sistemas más primitivos de la mita y la esclavitud. Ese fue el elemento central de su independencia como nación, como pueblo. Por tanto, no poseía ni la cultura del trabajo campesino agrícola –levantada de madrugada y trabajo rudo hasta terminar el día- ni tampoco la disciplina del trabajador. Durante las primeras décadas del siglo, el mapuche, masivamente, no ingresó a la fuerza de trabajo. Será la segunda y tercera generación, formada por la escuela, y sobre todo por el ‘servicio militar’, la que ingresará en la fuerza de trabajo asalariada. Durante largas décadas el mapuche será ‘flojo’ a los ojos del campesino agricultor y a los ojos del contratador de fuerza de trabajo. (p. 136)

f) El indio del pueblo. Éste es el último estereotipo descrito por José Bengoa; históricamente se ubica en el Chile contemporáneo, emergiendo en particular alrededor de los años 60, en el marco del ascenso de las movilizaciones sociales populares. Indica el autor que “se trata de la imagen guerrera ubicada en el contexto contemporáneo de las guerras sociales”. (p. 137)

Violeta Parra en sus canciones, Pablo Neruda en el *Canto General*, la novela costumbrista indigenista y de denuncia, pintores y grabadistas, han ido forjando una cultura nacional y progresista en que el indígena ocupa un lugar muy importante, por una parte, como el sector más explotado de la sociedad y, por otra, como el que posee más fuerza histórica para liberarse. (p. 137)

Hasta aquí los aspectos esenciales de los diversos y sucesivos estereotipos con que la sociedad dominante ha observado a los mapuche, según la perspectiva de José Bengoa (1986). Como se indicó anteriormente, el autor desarrolla esta revisión histórica para ponerla en diálogo con el Chile actual, y con la necesidad de establecer bases para una convivencia social respetuosa de la diversidad cultural.

C) Elicura Chihuailaf

El escritor Elicura Chihuailaf (1992) propone también una mirada crítica acerca de la percepción reduccionista de la sociedad chilena hacia el pueblo mapuche. Describe en un lenguaje poético la lógica cultural de la que provienen los estereotipos sobre el pueblo mapuche:

Vinieron con su idioma los conquistadores, aquí se quedaron sus palabras:

Civilización: Conjunto de ideas, ciencias, artes, costumbres, creencias, etc. de un pueblo o raza. *Civilizar*: Sacar del estado salvaje (a un pueblo o persona). *Salvaje*: Inculto. Persona que se porta sin consideración con los demás, o de manera cruel e inhumana. Violento, incontrolable, o que hace ostentación de fuerza. “Natural de un país no civilizado”. *Cultura*: Cultivo en general; esp., el de las facultades humanas: física, moral, estética, intelectual (Diccionario actual de la lengua española).

Llegaron los conquistadores irrumpiendo violentamente en las ideas y costumbres de nuestra gente, arguyendo que eran pueblos salvajes, para de ese modo justificar la ostentosa demostración de fuerza que emplearon para imponer su civilización: “Yo civilizo, nosotros civilizamos”, dijeron, tutelándose con la muerte que no rehuyó sus mandatos. (...)

Nos relegaron al lado opuesto de su “blancura”, entre los estereotipos negativos y la trampa de los conceptos -integración, asimilación y tantos otros-, sustento ideológico de la discriminación social y cultural del sistema dominante:

BLANCO	INDIO
Civilizado	Salvaje
Conciencia de sí	Instinto
Reflexión	Intuición
Religión	Superstición (lo pagano)
Esperanza	Sin esperanza
Dinamismo	Inercia (fossilidad)
Idioma	Dialecto
Hermosura	Fealdad
Trabajador	Flojo
Patriota	Antipatriota
Demócrata	Autoritario

(Chihuailaf, 1992, p. 125-126)

D) En conclusión

Con cierta cautela, se puede sostener que una visión parcial y estereotipada del pueblo mapuche, subsiste hasta la actualidad en la sociedad chilena. Se manifiesta en la vigencia de cierto discurso educativo tradicional, que aún emplea conceptos como “evolución”, “progreso” y “civilización” para juzgar a los diversos pueblos originarios. Pese a que, en las últimas décadas, en el discurso educacional se ha afirmado la idea de la valoración de la diversidad cultural y la importancia de reconocerla en la historia y presente de la sociedad chilena, los textos escolares aún distan de sostenerla con claridad. En libros de texto del pasado reciente se insiste en hablar de los pueblos indígenas únicamente en tiempo pasado (Mariman y Flores, 1998; Mineduc, 2010; Reyes, 2021). Asimismo, esta visión parcial del pueblo mapuche es visible en el tratamiento del denominado *conflicto mapuche* en los medios de comunicación. (Merino et al., 2007)

En particular, con respecto a este último punto, se puede señalar que los medios de comunicación han instalado un lenguaje que asigna a la movilización y a la demanda

territorial mapuche, la etiqueta de *conflicto mapuche*, sosteniendo implícitamente que el conflicto lo tienen los mapuche con el resto de la sociedad chilena, invisibilizando sus raíces históricas y el hecho de que en él confluyen diferentes actores: organizaciones mapuche, agricultores, empresas forestales, representantes del Estado chileno, como fuerzas policiales y de orden y aparato jurídico. El catalogar este fenómeno complejo como *conflicto mapuche* es un recurso simplificador, que permite que la población interprete –por ejemplo– que los mapuche de hoy son conflictivos, como en el pasado eran guerreros o bandidos.

A juzgar por la lectura de la prensa con respecto al pueblo mapuche, da la sensación de que este solo existió en dos momentos históricos distintos: cuando llegaron los españoles y en la actualidad. Lo que ocurrió desde 1883 hasta hoy es algo desconocido y misterioso, ya que nunca se menciona este periodo que es clave para entender los problemas del presente, es decir, el periodo de la colonización española (el indígena mítico) y el del presente (el indígena de las ocupaciones y las protestas). El modelo estereotipado de mapuche que posee la sociedad dominante, como un indígena al margen del progreso nacional, perezoso, criminal, delincuente, antagónico al modelo civilizado europeo, está tan enraizado en la conciencia nacional que filtra todas las lecturas y percepciones que se tienen de este grupo. (Merino et al., 2007, p. 158)

3. Escuela, libros de texto y reproducción social

El sistema escolar transmite y contribuye a reproducir valores y concepciones culturales a través de diversos dispositivos, tales como la selección e imposición de determinados contenidos curriculares, la organización de la vida escolar, los diversos roles asignados a quienes intervienen en el proceso educativo, la disposición física en el espacio compartido, las normas de comportamiento, entre otras.

Entre estos dispositivos, ocupa un lugar destacado el artefacto que conocemos como *texto escolar*. Este no es un objeto inocuo o menor, sino que es portador de la voz del conocimiento legítimo en la sociedad de su tiempo, presentado a las nuevas generaciones. Es un objeto valioso y de autoridad, especialmente si llega a hogares donde prácticamente no existen otros libros. Es un objeto que porta el saber válido y que, en la medida en que ofrece un relato de la historia pasada y del futuro deseable, permite la identificación, no solo intelectual, sino también afectiva y simbólica del lector con determinados valores, verdades, creencias, juicios y estilos de vida.

Cuánto más en la medida en que, en el periodo en estudio, el acceso a bibliotecas era extremadamente restringido y habitualmente no existían otros bienes culturales que permitieran matizar o complementar los mensajes ofrecidos por dichos textos –a excepción de las propias tradiciones de los sujetos y comunidades que, ya en ese entonces, son menos valoradas que la norma culta ofrecida por el mundo “civilizado” europeo y criollo–.

En este sentido, hay que considerar al libro de texto como un artefacto significativo en la cultura escolar de cada periodo histórico; un recurso que permite dar cuenta de la selección

curricular efectuada, que expresa valoraciones y opciones culturales, y no solo un saber pretendidamente objetivo.

Sonia Montecino (1997) señala, en un trabajo referido a las representaciones de género en textos de Lenguaje de los años 90 del pasado siglo, que “en los textos escolares hay una serie de elementos que inciden en la configuración de las identidades personales y colectivas. Esta influencia está dada por el carácter significativo de sus contenidos, pero muy específicamente porque el proceso de la lectura y de su comprensión es antes que nada una experiencia afectiva, emocional”. (p. 504)

Así, el análisis crítico de los contenidos y enfoques de los textos escolares es relevante en la medida en que estos contienen una visión teórica e ideológica no siempre declarada, que incide en la mentalidad de sus jóvenes lectores.

3.1. Investigación relacionada con la temática en Chile

En los años 90 del siglo pasado, se desarrollan algunos estudios que, aunque en general no tienen gran difusión, son esfuerzos relevantes para observar críticamente los contenidos y enfoques subyacentes a los textos escolares.

Algunos de estos estudios analizan textos de ciencias sociales e historia empleados en el periodo de dictadura, como los trabajos del sociólogo Jorge Ochoa (1989; 1990), donde se revisan diversos libros de texto empleados en los años 80, y se discute el enfoque nacionalista que ofrecen.

Ochoa (1989) indica que los textos entregan “un saber estereotipado para un niño estereotipado” (p. 97) aludiendo a que los contenidos con los que se describe la sociedad chilena son rígidos, no promueven la problematización. Y, además, a que el destinatario del libro de texto es un alumno “promedio”, “standard”, por decirlo así, que prácticamente no tiene rasgos distintivos. (p. 97) De esta forma, el libro de texto no toma en consideración la cultura de origen de las y los educandos, aun cuando es desde esta pertenencia cultural que los estudiantes interpretan el contenido de los textos. Ochoa (1989) sostiene que:

El saber comunicado a los estudiantes a través de los libros de texto representa siempre un conocimiento organizado socialmente que encierra en sí una gramática orientadora. Estos manuales no transmiten, por tanto, aquello que es “objetivo” y “real”, puesto que su contenido constituye la cristalización de un juego de transacciones surgidas de la forma en que son elaborados. No siendo su contenido el retrato de un orden natural, pero pareciendo serlo, los textos escolares inducen a creer que ellos reflejan la realidad. (p. 83)

Más adelante, otros investigadores se aproximan a textos escolares de diversos periodos de la historia de Chile, ofreciendo análisis e interpretaciones desde el punto de vista de la diversidad cultural, así como desde el punto de vista de la antropología del género, como el citado trabajo de Sonia Montecino. Entre estos últimos se encuentra también el de Marisa Blázquez (1992) realizado desde el Servicio Nacional de la Mujer. Ambas investigaciones coinciden en indicar que en los textos escolares los roles de género aparecen de manera bastante rígida y tradicional, atribuyendo a los varones un lugar en el espacio público y situando a las mujeres casi exclusivamente en espacios domésticos.

En relación con el tratamiento de la diversidad cultural, es pertinente mencionar los trabajos de Pablo Marimán y Jaime Flores (1998), de Carlos Ruiz Rodríguez (1998) y de Hugo Carrasco, Eliseo Cañulef y otros investigadores de la Universidad de La Frontera (2001), realizado para el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC, entre otros. Todos ellos revisan textos escolares de los años 80 y 90 del siglo XX, en busca de la visión subyacente en relación con el pueblo mapuche. Coinciden en una apreciación crítica de estos, señalando que requieren de una actualización de los conocimientos historiográficos en los que se basan, así como de la incorporación de un enfoque contemporáneo de derechos, que considere la interculturalidad y la equidad de género. A continuación, se revisarán brevemente cada una de las mencionadas investigaciones.

Pablo Marimán y Jaime Flores (1998), historiadores de la región de La Araucanía, examinan los programas de estudio y textos escolares empleados durante los años 80 y parte de los 90 del siglo XX. Estos libros de texto se construyen a partir del Decreto 4.002 para la Educación Básica (1980) y del Decreto 300 para la Educación Media (1981).⁸

Los autores señalan que existe un fuerte etnocentrismo en la sociedad chilena para considerar el tema indígena en general y mapuche en particular. En este sentido, expresan que el propósito de su trabajo es

develar cómo el proceso de concentración y ordenación de la información que será suministrada vía la educación formal y sistemática chilena prescinde de un conocimiento en sí de lo mapuche. Esto no implica que nada se diga al respecto, muy por el contrario, lo que se dice se hace en el sentido de engrosar el propio acervo cultural chileno tras construir un pasado “nacional” que se centra en su propio ethos, que como veremos no es el indígena. (p. 8)

Los autores indican que el punto de vista “científico” que se transmite en los programas y textos, es el evolucionista. Este requiere clasificar los grupos humanos de acuerdo con su grado de cultura. En este contexto, los mapuche se presentan como atrasados en comparación con el conjunto de la sociedad chilena:

El relato [del Programa de 5º Básico] se inserta en una concepción evolucionista de la historia del país, por cuanto se divide el tiempo en cinco etapas que a saber nos traen al periodo contemporáneo, caracterizado este último por la organización republicana del Estado. El tránsito va desde el pasado al futuro por una vía ascendente, es una transición que se puede homologar con el derrotero mítico redentor que va desde la oscuridad a la luz, o aquel que vinculado con el logos en su tránsito desde lo desconocido a lo conocido. (p. 8)

Dicho tópico aparece también en el Programa de Educación Cívica de 8º Básico, donde se propone como objetivo de aprendizaje la valoración de la vida armónica en sociedad:

⁸ Nótese que el cambio curricular impulsado por los gobiernos democráticos culminó en 1996 para la Educación Básica (Decreto 40) y en 1998 para la Educación Media (Decreto 220). De este modo, durante una parte de la década del 90, se emplearon textos construidos siguiendo las orientaciones curriculares que provenían del periodo de la dictadura cívico-militar. Son estos textos los que los autores analizan críticamente.

(...) desde muy antiguo los hombres se han agrupado en *la sociedad llamada Estado con el fin de obtener el bien común*. En su lógica, y viendo –como constatáramos– que lo mapuche es parte de la prehistoria, nos queda por concluir que este pueblo que jamás formó Estado no constituye una nación y menos supo de vivir en comunidad tras el bien común. (p. 11)

Los textos escolares transmiten una visión deformada del pueblo mapuche. En particular se difunde el estereotipo que Stuchlik ha descrito como el de *valientes guerreros*. Los autores objetan también esta mirada, por considerarla reduccionista.

Se insiste en asociar a los mapuche con la condición de ser *un pueblo sumamente guerrero*, aunque la implementación de una política de parlamentos nos perfilan a una sociedad que busca acuerdos y sanciona mecanismos para dirimir no tan sólo los conflictos con el otro wingka, sino también sus diferencias internas. (p. 21)

En cuanto a los textos para la enseñanza secundaria, los autores revisan, entre otros, la reedición del *Estudio de la Historia de Chile*, de Luis Galdames (1923), en la versión de Francisco Galdames R. y Osvaldo Silva G. (1984), realizada para la preparación de la prueba de ingreso a la universidad y editada por el diario *La 3ª de la Hora*.

Sostienen los autores que esta versión no ha sufrido mayores alteraciones respecto a su similar de 1923 (quizás no mucho más que la modernización de su ortografía), lo que a su juicio resulta “sorprendente”. (p. 40) En este material abundan los estereotipos e imprecisiones acerca de la realidad mapuche. Entre ellas, una permanente deslegitimación de la lucha del pueblo mapuche, calificándola de ‘rebeliones contra la autoridad’ y otras expresiones parecidas. Este texto en particular, así como otros empleados para este nivel educativo en la época, describen el conflicto desde el punto de vista dominante, transmitiendo

la idea de triunfo de los chilenos respecto a los mapuche, ahora expresado a través del *sometimiento definitivo, ocupación de los territorios, incorporación a la república, reducidos, pacificar y dominio*. Por su parte la acción de los mapuche es caracterizada con conceptos como *alzaron, asolaron, malones, rebelión, restos, bravía raza, reducidos, sometidos*. (p. 38)

A modo de síntesis, los autores señalan que las versiones oficiales de la historia de Chile se ordenan en torno a los algunos ejes significativos: a) de la zona central (Santiago) a la periferia: desde Santiago “se *genera* la historia avanzando e incorporando los nuevos espacios a ésta” (p. 43); b) está basada en el héroe y el gran hombre: sólo algunos hacen la historia, los restantes son sólo masa que los sigue; c) es una historia fundamentalmente política y militar; d) presenta un claro predominio de lo masculino sobre lo femenino; e) y de lo criollo sobre lo indígena.

Así, de acuerdo con estos autores, la imagen de los mapuche en los textos escolares es una imagen *minorizada*, en comparación con el mundo criollo. El texto se ubica en la perspectiva de la cultura dominante; habla *desde los vencedores* como si se tratara de la única voz legítima.

El historiador Carlos Ruiz (1998), por su parte, ofrece una reflexión en torno a la transmisión no sólo de *prejuicios* en torno a los pueblos originarios, sino también de *errores* e imprecisiones en textos escolares recientes (de mediados de los años 90). Para el autor, estos surgen de un fondo cultural o ideológico determinado: “En todas las sociedades americanas, incluida la chilena, existe un racismo declarado o encubierto, que se manifiesta en un conjunto de prejuicios, mitos, mal interpretaciones y falsificaciones históricas contra los pueblos originarios”. (p.142)

De ahí que, para este autor, sea necesario revisar “no sólo los valores entregados, sino también los conocimientos acerca de nuestros pueblos originarios, para poner los textos al día con respecto al actual estado del conocimiento sobre ellos”. (p. 142) El autor sostiene que existe

un evidente desfase entre el estado actual del conocimiento acerca de los pueblos indígenas, su entorno geográfico, su historia, religión, costumbres, etc., con la visión que se entrega acerca de ellos, basada en muchos casos en una imagen esquematizada acerca de aquellos, que se debe al impacto de la historiografía chilena “clásica”. (p. 146)

Ruiz constata que el tratamiento de la problemática indígena en los textos escolares incluye errores históricos, así como prejuicios que provienen de la concepción evolucionista dominante para abordar la diversidad cultural.

[hay] una minusvaloración de sus culturas, errores conceptuales como una falsa división del devenir de la humanidad en prehistoria e historia a partir de la aparición de la escritura, una concepción parcializada acerca del progreso en la historia (basada en la visión eurocéntrica propia del exitismo de la sociedad occidental decimonónica), la que presenta al devenir de la humanidad en un constante avance hacia un progreso, un bienestar material, según el cual se juzga a las diferentes culturas y sociedades que aparecen a lo largo del tiempo: este enjuiciamiento condena a todas las manifestaciones culturales y a las formaciones sociales diferentes al progresismo occidentalista. (p. 147)

A modo de ilustración de estos errores de concepto, de valoración y de precisión histórica, el autor muestra algunos fragmentos de textos, destacando, entre otros aspectos, cómo estos están escritos exclusivamente *desde* la sociedad criolla dominante. Así, la primera persona que usa el narrador da cuenta de la situación de españoles y criollos; al referirse a los mapuche (con la expresión “araucanos”) se usa la tercera persona. (p. 149-150)

El libro del profesor Carlos Garrido *Las visiones nacionalistas y racistas en los textos escolares de Historia de 7° y 8° Básico en Chile (1981-1994)*, es una valiosa investigación publicada el año 2007 que revisa críticamente textos escolares de historia, empleando como categorías de análisis principales las de nacionalismo, raza y racismo. Garrido considera que los textos escolares de historia elaborados en el período de la dictadura cívico-militar y empleados hasta mediados de los años 90 transmitían una imagen de Chile basada en una ideología nacionalista. En la *Declaración de principios* del gobierno de Pinochet, se afirmaba: “(...) el Gobierno de Chile plantea su carácter nacionalista en la seguridad de que nuestra Patria constituye un todo homogéneo, histórica, étnica y

culturalmente, no obstante su disímil geografía”. (Garrido, 2007, p. 48) Estos contenidos se transmitieron a través de los textos escolares, mediante un discurso monocultural que negaba la actualidad de los pueblos indígenas, ubicándolos solo en un pasado más o menos remoto.

La investigación *Análisis de los contenidos de los libros de texto de educación básica desde la perspectiva de la diversidad cultural* (Mineduc, PEIB, 2001) está referida a textos escolares publicados en 1998-1999, los que debían responder a las orientaciones de la Reforma Educativa impulsada por el Mineduc en ese período.

Los investigadores analizaron dieciocho libros de texto de educación básica (siete de *Lenguaje y Comunicación*, siete de *Educación Matemática* y cuatro de *Comprensión del Medio Natural y Social*). Sostienen que los libros de texto muestran “un continuo que va desde la invisibilidad, manejo equívoco o distorsionado, prejuicios, hasta el esfuerzo por presentar contenidos indígenas a un nivel más acabado”. (p. 19)

En relación con las imágenes gráficas que aparecen en los textos escolares, los autores indican que frecuentemente se habla del *indio*, “a quien se lo presenta con un aspecto físico e indumentarias similares a los pieles rojas de Norteamérica, de la misma forma que aparecen en las películas de cowboys difundidas por televisión”. (p. 32) Otra imagen recurrente, es la del indígena guerrero, que es representado semidesnudo y portando una lanza:

Esta representación trae implícitas dos connotaciones: por una parte muestra al indígena en confrontación con el español (como se lo ha mostrado tradicionalmente en la historia) y, por otra, lo ubica en períodos históricos del pasado. Ambas situaciones van en desmedro de lo indígena, porque mostrándolo en permanente confrontación con el español, se anulan los posteriores conflictos con la sociedad chilena, y porque ubicarlos en el pasado significa desconocer su presencia en la actualidad. (p. 33)

Otros aspectos de estos textos escolares son evaluados de manera más bien positiva. Entre ellos, la intención de mostrar la realidad indígena, valorando su complejidad cultural y lingüística, así como su distribución a lo largo de todo el territorio nacional.

En textos de Educación Matemática, por el contrario, hay casi una total ausencia del contexto indígena, (p. 32-42) lo que resulta un mensaje significativo a los estudiantes, pues, eludiéndolo, se está afirmando que los conocimientos indígenas nada tenían que ver con la ciencia o con el pensamiento abstracto.

No obstante, en opinión de los investigadores, en los textos de esta Reforma educativa parece haber una mayor visibilidad de la problemática indígena y un tratamiento más respetuoso de ella, aun cuando persisten en ellos omisiones, imprecisiones de conceptos y términos, y arraigados prejuicios de la sociedad chilena.

Más tarde, en enero de 2010, se difundió el estudio *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*, encargado por el MINEDUC al

Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.⁹ En este estudio, los investigadores revisaron los textos elaborados y empleados durante la primera década de los años 2000.

Con respecto a la valoración de la diversidad cultural, el estudio indica que, aunque ella debiera ser un contenido transversal, se aborda preferentemente en el sector de Historia, enfocándose hacia un pasado más o menos remoto, y excepcionalmente en otros sectores de aprendizaje. Sólo escasos textos promueven la comprensión de la presencia indígena en la actualidad. Algunos libros de texto presentan una imagen estereotipada o reducida de diversos pueblos; por ejemplo, a los diaguitas se les distingue por su cerámica; a los Rapa Nui, por sus bailes y moais; etc. En algunos textos continúa predominando el estereotipo del mapuche como guerrero.

Según la apreciación del estudio, las imágenes de personas indígenas presentadas en la mayor parte de los textos no facilitan el que los estudiantes comprendan la realidad actual de estas culturas; por el contrario, las fotografías muestran personas posando o en actividades que no son propias de la vida cotidiana.

Asimismo, hay escaso reconocimiento de la aportación de los pueblos y personas indígenas a la cultura de la sociedad chilena. En cierta medida, se considera el aporte indígena como folklore, mas no se visualiza otra presencia, como podría ser la literatura (escrita y oral), el conocimiento de la naturaleza, la cosmovisión, etc.

Otro aspecto que aparece muy débil es el que los autores denominan *relacionalidad*. En efecto, los libros de texto no promueven una reflexión sobre las relaciones interculturales a nivel social, comunitario ni personal. Se presenta una o varias culturas diferentes, generalmente situadas en el pasado, pero no se promueve una toma de conciencia acerca de qué relaciones se establecen con y entre ellas en la actualidad.

El estudio más reciente al que se ha tenido acceso es el de Andrea Riedemann (2012) quien desarrolla su investigación doctoral en torno a las representaciones de los mapuche en textos de historia de Chile de un amplio periodo: 1846- 2000.

Como se puede notar, este trabajo incluye el periodo histórico que se ha escogido en esta investigación, sin embargo, es abordado a partir de un corpus documental distinto. Mientras Riedemann revisa alrededor de una decena de textos de historia de Chile del periodo en cuestión, la presente investigación examina una mayor diversidad de fuentes, y se incluyen, además, textos de Geografía (donde se describe, con pretensiones de objetividad, a la población indígena que habita el territorio de Chile) y de Lectura.

De este modo, se ha dado cuenta de estudios que constituyen antecedentes de esta investigación y que abordan representaciones y enfoques sobre los pueblos indígenas presentes en textos escolares de los últimos 40 o 45 años –con la excepción del trabajo recién mencionado, de A. Riedemann, más abarcador-.

⁹ Este estudio ya no se encuentra disponible en línea; sin embargo, lo cito porque tuve ocasión de asistir a la presentación en mi calidad de profesional del MINEDUC en esa época, y luego tuve acceso al archivo digital del Informe Final.

En síntesis, estos estudios evidencian que han estado presentes, a lo largo de los años, representaciones del pueblo mapuche como un grupo guerrero, primero valiente y heroico, al que luego se le cuestiona su fondo moral; y una visión del pueblo mapuche como una cultura primitiva, situada en un pasado más o menos remoto.

3.2. Investigación en el ámbito latinoamericano

Otros estudios críticos de libros de texto, en el contexto más amplio de América Latina, a los que se ha tenido acceso, corresponden, por una parte, a trabajos realizados desde un enfoque de búsqueda de la equidad de género. Estos analizan críticamente contenidos curriculares y textos escolares desde el punto de vista de los roles y estereotipos de género. En Argentina, se realizaban desde los años 80 y 90 del pasado siglo, por investigadoras como Catalina Wainerman et al. (1987), Gloria Bonder y Graciela Morgade (1993?), entre otras.

Se tiene noticia, asimismo, de análisis de textos escolares desde el punto de vista de las representaciones de los pueblos indígenas en Guatemala y México. Estudios como el de Ronald Wilhelm (1995), sobre textos escolares guatemaltecos de los años 90, dan cuenta de cómo los textos transmiten contenidos e imágenes que muestran el mundo criollo y ciudadano como el modelo deseable para la sociedad, invisibilizando a la población indígena actual, situándola solo en el pasado.

La educadora ecuatoriana Rosa María Torres (2000) expone en *Itinerarios por la educación latinoamericana* una reflexión en torno a los libros de texto que surge de su labor como consultora internacional en educación, a través de la cual ha tenido acceso a gran diversidad de contextos y fuentes. Torres describe cómo los textos escolares en distintos países pretenden dirigirse a un niño o niña promedio, universal (en la misma línea de lo que señalaba Jorge Ochoa); niño que no existe en la realidad.

En América latina, donde la mayoría de los niños son mestizos o mulatos, los niños con los que interactúan en los textos escolares, son niños blancos, regordetes, cabellos rubios, manos finas, complexión delgada, ubicados socialmente hacia arriba y geográficamente hacia el Norte, niños neutros sin trazas de raza, de lengua, de cultura. (...) Millones de niños y niñas latinoamericanos aprenden todavía con textos cuyos personajes se parecen más a los de las series norteamericanas de televisión que a sus papás, sus hermanos, sus vecinos, sus maestros, sus compañeros de clases, ellos mismos.

Niños de ojos redondos, tez blanca, cabellos rubios y lisos, se han adueñado de los libros, los periódicos y la televisión en todo el mundo y se deslizan subrepticamente en los sueños y las pesadillas de nuestros niños, enseñándoles a desear ser blancos, a despreciarse a sí mismos, a no aceptarse como son. (Torres, R. M., 2000, p.88)

Finalmente, resulta pertinente mencionar las aportaciones de la UNESCO, en particular su línea de trabajo relacionada con la educación intercultural bilingüe. Esta constituye un campo vastísimo y que excede los límites de esta investigación; sin embargo, algunas publicaciones como *El libro de texto. Manual sobre el texto didáctico para la educación*

bilingüe intercultural, elaborado por la educadora ecuatoriana Consuelo Yáñez (1989) y otras, aportan ideas y sugerencias relevantes, tales como criterios para elaborar materiales educativos, intentando que sean pertinentes culturalmente, que no transmitan estereotipos, sino que, por el contrario, contribuyan a la afirmación cultural de los estudiantes y sus comunidades.

En suma, se considera que la investigación relacionada con el análisis de textos escolares, en cuanto artefactos que de alguna forma moldean el pensamiento y la afectividad de las nuevas generaciones, resulta significativo y pertinente como objeto de estudio para las ciencias sociales.

En el caso de esta investigación, se estima que es relevante revisar textos que corresponden al periodo fundacional del sistema educativo chileno, considerando, además, que se ha tenido acceso a un amplio corpus de libros de texto, que no ha sido analizado en otros estudios.

II. El problema de investigación

1. Planteamiento del problema de investigación

Como se ha venido argumentando, desde mediados del siglo XIX y hasta las primeras décadas del siglo XX, el Estado de Chile se vio desafiado por la necesidad de fundar y fortalecer una identidad nacional compartida, con el fin de lograr la adhesión de la población a un determinado proyecto de desarrollo social, económico y cultural.¹⁰

Este proyecto nacional tuvo como principales referentes culturales a los países europeos, que aparecían como los modelos de la vida civilizada. Se guiaba por la idea de *progreso*, el que poco a poco se comenzaba a manifestar en la sociedad chilena, a través de la urbanización, del comercio, de la expansión del ferrocarril. Las poblaciones originarias y el pueblo mestizo, en este contexto, no representaban un aporte cultural para el país, aunque se requería de su trabajo y mano de obra en campos y ciudades.

En este contexto, el naciente sistema escolar nacional recibe, a mediados del siglo XIX, un gran impulso por parte del Estado, pues se estima que contribuirá a crear y robustecer una identidad común, y a la adhesión a determinado proyecto modernizador / civilizador.

Así, la oferta educativa que se comienza a instalar en los distintos niveles se basa en propuestas pedagógicas germanas y francesas, y en elementos propios de la filosofía positivista y de la teoría antropológica evolucionista, corrientes teóricas nacidas en el viejo continente que son conocidas y asumidas en América latina y en Chile por la clase dirigente y sus intelectuales.

Estos enfoques teóricos consideran a la población de origen europeo y criollo, como representantes de un modo de vida culto, refinado, evolucionado y digno de imitar; y a la población indígena y mestiza, como grupos atrasados que debían incorporarse progresivamente al modo de vida civilizado y aportar al país con su fuerza de trabajo.

La educación de la época se funda en esta concepción. Predomina en ella una mirada afirmativa de la clase dirigente de origen europeo y criollo, así como una mirada peyorativa de la población subalterna, de los pueblos indígenas y del pueblo mapuche en particular.

Esta perspectiva, para ser transmitida y comunicada efectivamente a los educandos, requiere ser asumida por los docentes y estar incluida en los recursos educativos que se distribuyen y emplean, en especial en los libros de texto, complementos relevantes del trabajo docente. Los libros de texto, así, deben transmitir aprecio por el mundo “culto” europeo y criollo; deben generar adhesión a sus normas, estilos y roles; promover la virtud cívica, el amor al trabajo, a la familia, al hogar; deben promover el respeto a los símbolos nacionales, a la autoridad, a las clases altas y cultas. Además, estos recursos educativos deberán mostrar el mundo mestizo, indígena y popular, como llamado a civilizarse, a hacerse más pulcro, a “blanquearse”, adhiriendo a las normas y valores criollos; de lo

¹⁰ En este sentido, y como se señaló previamente, se han estudiado textos de Mario Góngora, Sol Serrano e Iván Núñez.

contrario, está en riesgo de mantenerse como grupo atrasado y bárbaro, constituyéndose en un obstáculo para el desarrollo de la nación.

De esta manera, la oferta educativa de la época y los recursos implicados en ella, como los libros de texto, se sostienen en un “currículum oculto”¹¹ o no declarado, que resulta ser un elemento más del proyecto nacional criollo que se ha venido describiendo, proyecto que, para imponerse, requiere subestimar a los pueblos originarios y su modo de vida, para llegar a ser una sociedad verdaderamente civilizada.

Considerando este contexto, esta investigación se propone indagar en los textos escolares del periodo 1842 - 1925,¹² con el propósito de analizarlos críticamente, en busca de la visión que ellos comunican acerca del pueblo mapuche. Específicamente, se caracterizará esta visión criolla sobre los mapuche, acudiendo al concepto de **estereotipo cultural**, pues la aproximación que se ha descrito previamente permite pensar, desde ya, que en los textos escolares del periodo están presentes representaciones estereotipadas.

De este modo, la pregunta principal de esta investigación se puede formular de la siguiente manera: ¿Cuáles son, cómo se pueden describir y en qué contexto teórico y cultural se generan los **estereotipos culturales** que están presentes en los textos escolares del periodo 1842 – 1925?

2. Objetivos de la investigación

2.1.- Objetivo general:

- Identificar estereotipos culturales en torno al pueblo mapuche en textos escolares chilenos del periodo 1842-1925.

2.2.- Objetivos específicos:

- Caracterizar el periodo histórico en cuestión, en particular con relación a los enfoques teóricos existentes en torno a los pueblos indígenas.
- Analizar el corpus de textos escolares reunido, en busca de las representaciones sobre el pueblo mapuche.
- Describir las representaciones estereotipadas respecto del pueblo mapuche presentes en textos escolares del periodo 1842-1925.

¹¹ Esta expresión es utilizada por algunos teóricos de la educación, tales como Jurjo Torres, a quien se mencionará más adelante. Refiere a los supuestos teóricos y culturales de los planes educativos.

¹² Se consideraron libros de texto de las siguientes áreas: Historia de Chile, Historia de América, Geografía de Chile, Geografía de América, Lectura.

III. Marco teórico

Dado el carácter de esta investigación, el marco teórico articula perspectivas conceptuales provenientes de la antropología social y de disciplinas afines, como la psicología social y la sociología de la educación.

Estos conceptos, de distinto origen, permiten observar el artefacto “texto escolar” desde una perspectiva crítica, considerándolo como un producto creado a partir de ciertos supuestos teóricos que lo sostienen. Se trata de un objeto que presenta una selección de contenidos escogidos con un fin, no solo de transmisión de ciertos conocimientos con pretensiones de objetividad, sino también con la finalidad de instaurar en los actores educativos (estudiantes y docentes) determinadas orientaciones sociales, culturales y valóricas.

Como se ha venido argumentando, en el periodo histórico en cuestión, el naciente sistema escolar, y los libros de texto, tienen el propósito de impactar en las ideas, costumbres, creencias y valores de toda la sociedad, pero en particular de las clases subalternas, con la finalidad de promover la adhesión a la cultura criolla y a determinado proyecto de desarrollo, en aquel tiempo fundacional del Estado-nación chileno.

1. Marco teórico del ámbito sociocultural

1. 1. Prejuicio, estereotipo, estigma.

El psicólogo social Gordon Allport (1968) aborda el concepto de **estereotipo** en su obra *La naturaleza del prejuicio*. El autor describe la función del estereotipo en relación con el fenómeno social más amplio del **prejuicio**. Afirmo que los estereotipos “son ante todo *imágenes inherentes a una categoría*, invocadas por el individuo para justificar el prejuicio de amor o el prejuicio de odio. Desempeñan un papel importante en el prejuicio pero no lo explican completamente”. (p.213)

Las **categorías**, por su parte, consisten en aquellas generalizaciones o clasificaciones de objetos en *clases*, según las semejanzas que guardan entre sí. Para Allport, estas generalizaciones –que pueden ser predominantemente intelectuales o emocionales- guían la conducta diaria. Sostiene que “ya sea favorable o desfavorable, un estereotipo es una creencia exagerada que está asociada a una categoría. Su función es justificar nuestra conducta en relación con esa categoría”. (p.215) El autor agrega que

un estereotipo no es idéntico a una categoría; es más bien la idea fija que acompaña a la categoría. Por ejemplo, la categoría ‘negro’ puede ser mentada simplemente como un concepto neutro, real, no valorativo, que se refiere simplemente a una estirpe racial. El estereotipo entra en juego solamente cuando la categoría se carga de imágenes y juicios del negro como músico, haragán, supersticioso, o lo que sea. (p.216)

Así, para Allport, los estereotipos condensan las ideas o atributos (frecuentemente negativos) relativos a una persona o grupo, los que eventualmente pueden tener algún arraigo en la realidad, pero que en ningún caso la agotan o explican. De esta forma, el análisis de los estereotipos es relevante, puesto que ellos tienen la capacidad de *orientar la acción*. En la vida en sociedad, las personas o grupos se comportan en la relación con los *otros* considerando estas imágenes y valoraciones preconcebidas y difundidas en los grupos sociales.

Con respecto al caso particular de la población mapuche en Chile, ya se han citado los trabajos de Milan Stuchlik (1974) y de José Bengoa (1986). Brevemente se insistirá en sus aportaciones, recordando sus razonamientos en torno al concepto de *estereotipo*.¹³

Al respecto, Stuchlik (1974) sostiene que:

Los Mapuche son considerados como más o menos “chilenizados”, no según los cambios reales en su cultura, sino más bien según la evaluación que de esos cambios hace la sociedad global.

Ahora bien, como la sociedad global dispone de conocimientos limitados y derivados del sentido común, no de conocimientos exactos y científicos, define la identidad Mapuche no por una variedad amplia de rasgos, sino más bien por un conjunto limitado de ellos, concebidos en un momento histórico como los más importantes. Este conjunto de rasgos, bastante limitados, se convierte en un estereotipo, es decir, en un *principio de clasificación* a través del cual el individuo o el grupo de individuos están automáticamente definidos como Mapuche y los miembros de la sociedad mayoritaria toman la actitud apropiada hacia ellos. Este conjunto de rasgos o estereotipo es o puede ser diferente en cada período histórico; lo interesante es que se modifica no tanto con los cambios mismos en la cultura Mapuche, sino más bien con los que ocurren en la cultura chilena. Es decir, en cada período histórico los chilenos considerarán como típicas y determinantes diferentes características culturales y sociales de los Mapuche. (p. 27-28)

En suma, una visión estereotipada implica observar una persona o grupo social, limitándose solo a algunos rasgos, pretendiendo que los observados de algún modo se agotan en esa mirada acotada.

José Bengoa (1986), por su parte, señala:

Para poder manejar culturalmente situaciones conflictivas, las sociedades establecen conjuntos de estereotipos. El estereotipo es una imagen deformada, no necesariamente carente de toda realidad, que la sociedad, las clases sociales, los grupos humanos en general, se fabrican acerca de otros grupos humanos. Así se facilitan las relaciones, se aclaran las conductas y se simplifica la realidad que, por compleja, podría ser inmanejable. Se dice que “los alemanes son trabajadores”, “los ingleses son puntuales”, y cosas por el estilo de cada pueblo. Si bien puede ser una característica importante de ese grupo humano –la laboriosidad, la puntualidad, la

¹³ Cabe indicar que los estereotipos atribuidos al pueblo mapuche, en estricto rigor corresponden mayormente a estereotipos atribuidos a la población masculina, pero se presentan como universales.

sensualidad, etc.- la imagen o discurso estereotipado simplifica la realidad, generalmente la deforma, *no explica las causas y contexto de esa característica* y, por lo general, obedece a intereses que no son justamente el conocimiento de ese grupo humano. (p.122)

Así, Bengoa coincide con Stuchlik en lo que se refiere a este proceso de simplificación de la realidad efectuado por el estereotipo, y agrega que esta simplificación limita el conocimiento genuino de los otros y el real entendimiento entre grupos humanos diversos.

El sujeto al que se le atribuye un conjunto de rasgos limitados y fijos, en lugar de reconocérsele su condición de ser humano complejo y multidimensional, está siendo reducido y estereotipado, y puede vivir esta experiencia, al internalizar las características que se le atribuyen, como un *estigma*, como un deterioro de su autoimagen.

E. Goffman (2008) describe el estigma como la situación del individuo inhabilitado para la plena aceptación social, debido a que posee uno o varios atributos que lo desacreditan ante los ojos del colectivo.¹⁴ El estigma es vivido por el sujeto como una experiencia de discriminación e íntima desvalorización.

Es probable que la presencia de estereotipos con respecto al pueblo mapuche en la sociedad chilena, a lo largo de los años, haya desembocado en la percepción de la condición de mapuche como un estigma social. En efecto, Goffman (2008) señala que “existen los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia”. (p. 14)

El sujeto que sufre una estigmatización (debido a su pertenencia a grupos étnicos o sociales desfavorecidos, a su orientación sexual, discapacidad, tramo de edad, entre otras situaciones sociales o existenciales) vive la experiencia de una identidad personal deteriorada.

1.2. Identidad cultural: impacto en la identidad de los grupos estereotipados.

En el caso de los grupos étnicos estereotipados y/o estigmatizados, su identidad y autoimagen se ven afectadas por la *desvalorización* de la que son objeto. La identidad tiene que ver no sólo con la definición primera que el grupo hace de sí mismo, sino también con la recepción de la identificación y valoración –positiva o negativa- que los demás grupos de una sociedad le atribuyen.

¹⁴ Con respecto a la actualidad y vigencia del concepto de *estigma*, cuya formulación inicial se realizó hace más de cincuenta años, se puede señalar que continúa siendo un concepto de referencia, que además permite diversas aplicaciones prácticas, por ejemplo, en centros de intervención psicosocial relacionados con la salud mental, así como en ofertas socioeducativas para grupos vulnerables. A modo de ilustración, se puede mencionar la organización española Grupo 5, que atiende a personas en situación de vulnerabilidad o exclusión social. Esta organización, en alianza con la Universidad Complutense de Madrid, ha creado la Cátedra contra el estigma, que realiza investigación teórica y aplicada. Véase: <https://www.contraelestigma.com/catedra-contra-el-estigma/>

Los antropólogos mexicanos José C. Aguado y M.^a A. Portal (1991) entienden la identidad constituida por un doble movimiento:

Se entiende por identificación la acción de dos procesos inseparables: por un lado, el proceso por el cual un grupo o una persona se reconoce como idéntico (similar, semejante) a otro. Este movimiento de significación va de “adentro” hacia “afuera”. Por otro lado, se da un proceso por el cual otro u otros identifican a un grupo o sujeto, confiriéndole determinada cualidad. Este movimiento de significados va de “afuera” hacia “dentro” y se constituye como parte de la propia identificación del grupo en razón de la capacidad de interpelación que tengan “adentro” los significados gestados “afuera”. (p. 33)

La atribución de estereotipos a los mapuche forma parte de un proceso de identificación externa.

En particular, con respecto a la interrelación entre la macro-etnia mapuche (para emplear una expresión de Stuchlik) y la sociedad chilena, organizada en un Estado al modo occidental, se establece una relación de **dominación colonial**, la que acontece “cuando la relación entre grupos con culturas diferentes es una relación asimétrica, de dominación / subordinación”. (Bonfil Batalla, 1982, p. 80)

De acuerdo con Bonfil Batalla (1982), se puede sostener que, desde el punto de vista del grupo subalterno, los estereotipos que aparecen en los textos escolares y que son reforzados en la práctica educativa y en otros ámbitos de la vida social, forman parte de lo que el grupo étnico interioriza como **cultura impuesta**, es decir, aquel segmento de la cultura del grupo donde tanto los elementos culturales como las decisiones que se toman sobre ellos son **ajenos**. (p. 80-81) Así, los estereotipos atribuidos por la sociedad chilena dominante a los mapuche, tienen un eco, una resonancia, en el interior del propio grupo étnico, en la medida en que se da una “sutil imposición de modelos de vida, aspiraciones, valores, a través de los medios de comunicación, el sistema educativo, etc.”. (p. 81)

Intelectuales mapuches reconocen la incorporación de la mirada dominante al interior de su propio pueblo. A modo de ejemplo: discutiendo en torno a la necesidad de la Educación Intercultural Bilingüe, se sostiene que esta debe promover, entre otros, el *derecho a la identidad*:

En el aspecto de un buen desarrollo en su propia cultura, el mapuche debe lograr una real y activa participación en su sociedad de origen, superando todos los prejuicios y estereotipos elaborados en el contacto con la sociedad nacional, vale decir, debe lograr el fortalecimiento de su identidad sociocultural. (Cañulef, 1996, p. 25)

Así, se puede sostener que parte de la cultura –o de la ideología- de la sociedad chilena dominante, ha sido incorporada o interiorizada por el pueblo mapuche en los largos años de coexistencia subordinada.

Elicura Chihuailaf (1992) plantea que una tarea fundamental en este sentido es:

la decodificación del sistema cultural dominante –para no reproducirlo-, que nos acosa y nos contradice hechos y discursos con más frecuencia que la que creemos.

“Ya han pasado las creencias deficientes de nuestros antepasados, ya tenemos las enseñanzas que nos transmitió nuestro Señor”, hacen decir a Pascual Coña en sus memorias. (p. 123)

Esta tarea de deconstrucción resulta ser el punto de partida de un proceso de *afirmación cultural* (Yapita, 1983; Hernández, 1983). Chihuailaf agrega:

Hemos de vivir, me dicen, en el dinamismo que implica la pluralidad cultural y no en la aculturación y transculturización que quisieran –total y definitiva- aquellos que proclaman no ser un país de “indios”. Digo: Pienso en mis antepasados muertos / Veo sus ojos vueltos hacia el oriente. (p. 123)

En el relato de Pascual Coña (1995) quien narra la “vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda parte del siglo XIX”, se puede identificar la presencia de una parte de la cultura dominante, tales como las voces de creencias religiosas cristianas, del sistema escolar y de la ideología evolucionista y positivista que se han venido describiendo. De esta manera, cuando Pascual Coña regresa a su comunidad de origen, luego de haber estado internado en una escuela católica de Santiago, cuenta:

Después de mi vuelta a Rauquenhue tomaba yo por muchos años parte activa en todas las fiestas; vivía finalmente como cualquier mapuche; hasta de mis deberes de cristiano iba olvidándome poco a poco. (p. 76)

Se puede notar que, en su conciencia, habitan *dos voces distintas*, difíciles de compatibilizar sino por medio de una relación de *dominación/subordinación*, que puede expresarse también con las oposiciones *civilización/barbarie* y *fe verdadera/paganismo*.

En el discurso de organizaciones y líderes políticos mapuche del siglo XX, está presente también la lógica del progreso, del impulso civilizatorio y de la unidad de la nación chilena, la que debe *integrar* a los mapuche. (Bengoa, 1985, p.382-389; Foerster y Montecino, 1988) Importante papel en esta “integración” –que algunas organizaciones mapuche demandan-, juega la escolarización.

La corriente civilizadora considera necesario integrar al mapuche a la civilización cristiana occidental, a la sociedad chilena. El mecanismo fundamental para llevar adelante este proceso es la educación. La escuela será el centro que permitirá, pasando por ella, integrarse a la vida civil, como también transformarse en un eficiente agricultor y gozar así de un cierto bienestar. (Foerster; citado en Bengoa, 1985, p. 387)

De esta forma, en este extendido contacto asimétrico, se van produciendo cambios en la cultura mapuche en lo que se refiere a su autopercepción; una parte de sus miembros, al menos, internaliza enfoques y valores de la cultura de la sociedad mayor.

1.3. El fenómeno de la aculturación

Este fenómeno recién descrito puede comprenderse a través del concepto de *aculturación*. Roger Bastide (1971) entiende la aculturación como el proceso de cambio cultural producto del contacto continuo y directo entre dos grupos. Bastide describe tres tipos de aculturación: **libre, planificada y forzada**.

La aculturación libre es aquella que es fruto de la relación entre pueblos diferentes, que se vinculan en condiciones sociales y materiales relativamente simétricas. La aculturación forzada es aquella que tiende a la destrucción cultural del otro; en particular, se produce cuando existe una importante asimetría de poder entre los grupos que interactúan. La aculturación planificada también se verifica en condiciones de asimetría; es gradual y tiende a que el grupo minoritario o subalterno internalice nuevos valores y conceptos propios de la sociedad mayor.

Interesa destacar el fenómeno que Bastide denomina *aculturación planificada*, pues puede entenderse el sistema escolar nacional como un dispositivo propio de este tipo de proceso de aculturación, en particular en sociedades o países en los que existe una diversidad cultural que pretende ser homogeneizada y gestionada por y en un Estado-nación.

A diferencia de la aculturación *forzada* –es decir, predominantemente destructiva de la otra cultura-, la aculturación *planificada* no tiene el propósito de destruir, sino de alterar la cultura minoritaria o subordinada para *incorporarla* a la mayoritaria o dominante, permitiendo que se conserven algunos rasgos culturales (por ejemplo, en calidad de expresiones folklóricas), siempre que no atenten contra los elementos fundamentales de la cultura dominante.

Se puede entender el sistema escolar chileno de la época como una expresión de la aculturación planificada, en lo que se refiere a la relación entre la oferta educativa estatal y la población indígena y mestiza chilena. El Estado pretende que, a través de la escolarización, los diversos grupos sociales asuman gradualmente una identidad cultural compartida, adhiriendo al proyecto de desarrollo económico, social y cultural impulsado desde el poder.

La escuela nacional, en el período histórico en cuestión, ha sido un importante instrumento de aculturación en relación con los pueblos indígenas, utilizando estrategias punitivas como el castigo físico a los niños que hablaban el mapudungun en el aula (Alonqueo, 1985, p. 158; Poblete, 2003) y, más tarde, otras estrategias menos castigadoras, pero igualmente lesivas de la identidad cultural que el alumnado traía consigo. La escuela proponía que los niños paulatinamente abandonaran su lengua y creencias para que pudieran integrarse a la sociedad. (Guevara, 1904a)

Michael Apple¹⁵ (1996) propone el concepto de **política cultural**, refiriéndose al enfoque que orienta la educación en un país, conformando un curriculum nacional.

El curriculum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una *tradición selectiva*, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. (...) la decisión de definir como más justificado el conocimiento de algunos grupos, como conocimiento oficial, mientras que es difícil que el de otros grupos salga a la luz, dice algo de extrema importancia acerca de quién tiene poder en la sociedad. (Apple, 1996, p. 47)

¹⁵ M. Apple (1942), estadounidense, pedagogo y sociólogo de la educación.

Las orientaciones y decisiones del sistema educativo dan cuenta de una determinada perspectiva ideológica; en este caso, un enfoque que instala a la cultura, al entorno y a las personas mapuche como subalternas y como seres humanos que deben abandonar al menos una parte de lo que son, para favorecer el desarrollo de un proyecto civilizatorio determinado.

2. Marco teórico del ámbito socioeducativo

2.1. Conceptos relevantes de la “Nueva sociología de la educación”.

Se trata de un enfoque que surge en los años 70 del siglo XX, como alternativa a las interpretaciones funcionalistas del fenómeno educativo. Esta corriente propone un análisis de la función y significado social de la educación desde un punto de vista crítico.

Este periodo ofreció una nueva forma de enfocar la relación escuela-sociedad, con base en los fracasos del funcionalismo e intentando hacer de las funciones sociales de la educación su principal objeto de estudio. Su interés se centró en cómo la educación puede ser vista como mecanismo potencial de selección socioeconómica y de control, en contraposición a la perspectiva curricular neutral asumida por el enfoque funcionalista. (Pieck, 1996, p. 141)

Introduce –entre otros- el concepto de **currículum oculto**, que refiere a los supuestos implícitos del sistema escolar. Para estos investigadores, el currículum oculto transmite los códigos de la cultura dominante y contribuye a configurar determinados *habitus*, pensamientos y valores en los educandos. (Torres, 1998) Desde este punto de vista, la escuela es considerada principalmente como un instrumento de reproducción social.¹⁶

Según Pieck (1996), el currículum oculto refiere a las normas y valores que son implícita pero efectivamente enseñados en las escuelas; no se consideran como parte del conocimiento a impartir, pero son realmente transmitidos en la cotidianidad de la institución escolar. El concepto permite abordar el análisis de la función latente de la educación. (Pieck, 1996, p. 142) Eliseo Cañulef (1996), educador e intelectual mapuche, describe el concepto de currículum oculto que, a su juicio, ha operado en la escuela chilena:

Se entiende por currículum oculto o no declarado al conjunto de materias que son enseñadas por la escuela y que cruzan transversalmente todas las asignaturas y actividades programáticas y extraprogramáticas. Por ejemplo, en la escuela chilena no se enseña la materia “VALORES PATRIOS” en ningún ramo en particular, pero se hace mediante actos cívicos semanales, izamiento de la bandera, discursos patrióticos, etc. y además cada profesor en su práctica pedagógica, especialmente en las actividades formativas, enfatiza constantemente los valores de la chilenidad de suerte que los alumnos internalizan esos valores que moldean sus conductas cívicas. (Cañulef, 1996, p. 46)

¹⁶ Junto con ello, también considera que puede ser un espacio de resistencia cultural de los grupos subalternos; dimensión que excede los alcances de esta investigación.

Autores que conforman esta corriente de pensamiento crítico en torno a la educación, proponen emplear también el concepto de **hegemonía**, que proviene del filósofo marxista Antonio Gramsci y que es definido más contemporáneamente por Michael Apple (1996):

[la hegemonía] se refiere a un proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para formar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados. Uno de los elementos más importantes que encierra esa idea es que un bloque de poder no tiene que usar [necesariamente] la coerción (...). Se funda, más bien, en *conseguir la aquiescencia* con el orden prevaleciente. (Apple, 1996, p.39)

La escuela tiene un papel central en la instauración y logro del control social por los grupos dominantes, en la medida en que la formación que ofrece legitima y reproduce el sistema social. Entre los elementos más relevantes que son transmitidos a través de este mecanismo, está el de ofrecer el sentimiento de *pertenencia a una nación*.

Así, en las sociedades modernas organizadas en torno a la idea de Estado-nación, la escolarización de la población juega un papel importante en la medida que, de ese modo, se instala y afianza el sentimiento de *pertenencia* a un cuerpo social compartido. En el caso de Chile, esta función de la escuela, en el periodo en estudio, es crucial.

La hegemonía no es un hecho social realizado en forma definitiva, sino un proceso dinámico a través del cual las clases dominantes consiguen ganar el consenso de aquellos sobre quienes gobiernan. (Pieck, 1996, p. 156-157)

El fenómeno de la transmisión de significados, verificado en una escuela que es funcional a la búsqueda de determinada hegemonía social, se vincula con la noción de **código** acuñada por el sociólogo Basil Bernstein. En su trabajo *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (1988) define el concepto de **código** del siguiente modo:

Principio regulador, tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de su realización y contextos evocadores. Al pasar del nivel micro, interaccional, al nivel macro, institucional, los significados se transforman en prácticas discursivas, la realización en prácticas de transmisión, y los contextos en prácticas organizacionales. (Bernstein, 1988, p. 148)

Al respecto, Henry Giroux¹⁷ afirma que

“[...] el trabajo de Bernstein es particularmente útil para identificar cómo los principios del control social se encuentran codificados en los mecanismos estructurales que dan forma al mensaje que se encuentra inserto en las escuelas y en otras instituciones sociales”. (Pieck, 1996, p.158)

Por medio de la educación, la cultura dominante en una sociedad transmite sus reglas culturales, es decir, ejerce un particular *control simbólico*. “(...) un código comunica lo que es relevante, significativo y legítimo en un contexto particular”. (Pieck, 1996, p. 164)

¹⁷ H. Giroux (1943), estadounidense, teórico de la educación, uno de los fundadores de la pedagogía crítica.

Bernstein distingue entre códigos **elaborados** (los que son dominantes en la sociedad) y los códigos **restringidos** (subordinados). Los primeros son de carácter universal y tienen mayor independencia del contexto; los segundos están referidos a experiencias comunes, locales y se remiten a su contexto. “Esta diferenciación permite referir más precisamente a cómo una persona se sitúa y es situada en una jerarquía social según sea su grado de adquisición y acceso a los valores materiales y simbólicos”. (Pieck, 1996, p.165)

El uso de los distintos códigos tiene que ver con la división social del trabajo. El uso de un código restringido suele vincularse a las personas y clases que se dedican a un trabajo manual o mecánico; mientras que el uso de un código elaborado se asocia quienes realizan un trabajo preferentemente intelectual. “(...) el proceso educativo constituye un proceso de transmisión cultural con relaciones de poder y formas de control social subyacentes”. (Pieck, 1996, p.168)

Los códigos internalizados por los sujetos en el proceso educativo otorgan el marco dentro del cual estos habrán de comportarse, interpretar sus comportamientos y los de los otros.

El contexto generado por el código marca y delimita la forma de las interacciones sociales, la esfera de lo posible y lo legítimo. “Tales barreras marcan lo que es pensable” comenta Atkinson, y señalan lo que debe ser entendido como conocimiento educativo válido y lo que deberá tenerse como forma de comunicación. Todo ello posiciona al individuo e incide en la adquisición de formas sociales de pensar y actuar. (Pieck, 1996, p, 176)

En definitiva, esta concepción teórica sostiene que **“la tácita incorporación por el individuo del código educativo es lo que constituye el corazón de la reproducción cultural”**. (Pieck, 1996, p. 176-177)

Los códigos aparecen en el discurso y prácticas educativas y, por cierto, en los textos escolares. La hegemonía funciona “mediante las significaciones incorporadas en los textos escolares, películas y [en] el discurso oficial del maestro”. (Giroux, citado en Pieck, 1996, p. 155) Con todo, los textos escolares no sólo *dicen* lo *explícitamente* dicho, sino también *lo no dicho* –al omitirlo con cierta intencionalidad–; “la ideología se encuentra presente en el texto en la forma de sus silencios elocuentes”. (Pieck, 1996, p. 151-152)

Interesa vincular, a continuación, las aportaciones de B. Bernstein y de P. Bourdieu. El primero enfatiza el *cómo* se realiza la transmisión de contenidos implícitos en la educación, mientras que Bourdieu destaca los *resultados* de ella.

Bernstein sostiene que la educación debe ser apreciada desde una perspectiva amplia, como un instrumento por medio del cual la sociedad transmite sus reglas culturales. Esto se logra mediante lo que él denomina como *mecanismo pedagógico*, que lo distingue de otras perspectivas (como la de Bourdieu) en las que se da prioridad al *resultado* de la transmisión por encima del *cómo* se realiza ésta. (Pieck, 1996, p. 161)

Bourdieu propone el concepto de **habitus** para referirse a los resultados de los procesos educativos, entendiéndolo como aquella estructura de pensamiento que es internalizada

por los sujetos, en particular, por quienes se encuentran expuestos a determinada acción pedagógica. Un *habitus* consiste en aquella

estructura durable, producto interiorizado de los principios de un arbitrario cultural, capaz de perpetuarse después de haber cesado la acción pedagógica y, por eso, de perpetuar en las prácticas los principios del arbitrario cultural que fue interiorizado. El trabajo pedagógico de inculcación debe ser lo suficientemente prolongado como para producir un *habitus*. (Bernstein, 1988, 154)

Los códigos expresan o portan los significados propios de la visión dominante o hegemónica, y a la vez la reproducen y consagran en la vida cotidiana de la escuela, culminando en la formación o adquisición de determinados *habitus* en los sujetos involucrados en el proceso educativo. La reiteración de ciertos estereotipos culturales en torno a los mapuche en los libros de texto conforman un *habitus* con la capacidad dar forma, de producir cultura en la población que está expuesta a ellos. A la vez, son expresión de determinada orientación cultural –nutrida por visiones positivistas y evolucionistas respecto a los pueblos originarios americanos-. Códigos y *habitus* no son elementos separados o independientes, sino que ambos se imbrican y forman parte de una cierta lógica cultural que les otorga contexto y sentido.

El código que permite atribuir estereotipos a grupos de personas que comparten ciertas características, es un código que permite la *jerarquización* de los grupos humanos de acuerdo con su fenotipo, su biología, cultura y organización social. Es, en este sentido, un código que forma parte de una lógica cultural racista.

M. Wieviorka (2002) ofrece una descripción del origen y significado del racismo:

El racismo propiamente dicho, es decir, la idea de una diferencia esencial, inscrita en la naturaleza misma de los grupos humanos, en sus características físicas, no comienza verdaderamente a difundirse sino al final del siglo XVIII y en el siguiente.

Se abre entonces la época del racismo clásico, para el cual la “raza”, asociando atributos biológicos y naturales con atributos culturales, puede ser objeto de teorización científica. Esta inflexión debe mucho a la creciente importancia que reviste entonces la idea de nación, y muchos pensadores, contemporáneos o próximos a nosotros, subrayan que la relación con la nación está en los orígenes del racismo moderno. (Wieviorka, 2002, p. 15)

2.2. Una mirada crítica de los libros de texto

Como se ha venido sosteniendo, los libros de texto transmiten un *curriculum* declarado y, además, de hecho, son portadores de un *curriculum oculto*. Ofrecen una selección de contenidos y un conjunto de valoraciones, pretendiendo brindar cierta verdad objetiva. Pero, en la práctica, transmiten un código cultural determinado, que se caracteriza por establecer y legitimar jerarquías y desigualdades sociales.

(...) es el libro de texto el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países de todo el mundo, y es también el que muchas veces define cuál es la auténtica cultura de élite y quién legitima qué es lo que debe transmitirse. (Apple, 1989, p. 87)

El texto escolar es un *artefacto* que apoya, complementa y facilita el aprendizaje de los educandos en el aula. Suele aparecer así sin más, sin justificación y sin problematización. Es un “dato dado” para los estudiantes y en ocasiones también para los docentes. Con todo, al definirlo como *artefacto* se quiere aludir a que es, precisamente, fabricado, construido, elaborado, producto no sólo de sus autores sino de la voz oficial o hegemónica de la sociedad en cuestión.

Si es pertinente considerar el conocimiento mismo como construcción social, con mayor razón el libro de texto, que “recorta” –para utilizar la imagen del sociólogo Jorge Ochoa-segmentos de ese conocimiento.

El contenido de los libros de texto refleja conflictos sociales e ideológicos y presiones de los grupos de poder. En ese sentido es que se ha podido afirmar que el “mundo” que aparece en esos textos, es un mundo producido y controlado. (Ochoa, 1990, p.59)

J. Ochoa (1990) analiza textos escolares de Historia y Ciencias Sociales empleados en Chile en la década de los ‘80s. Sostiene que “existen regulaciones e intereses que subyacen a la selección, organización y evaluación de los hechos que se consignan en los textos escolares”. (p. 237)

Saber y poder, entonces, están fuertemente entrelazados, así como también activamente aliados en el trabajo de consignar lo que aparece en los manuales de estudio que los niños leen. En éstos se pone énfasis en ciertos datos, acontecimientos, personas y cosas, se acentúan ciertas categorías, ciertas relaciones como legítimas y razonables. Se consagran modos de mirar, imágenes de sociedad e intereses y se les justifica ideológicamente. (Ochoa, 1990, p. 237)

Por su parte, el educador brasileño Paulo Freire aporta también una mirada crítica a los textos y manuales escolares, en particular a aquellos destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura (tanto para niños como para jóvenes y adultos). Así como Ochoa (1990) enfatiza que los contenidos ofrecidos por el texto escolar constituyen un conocimiento “recortado” –con pretensiones de no serlo, por cierto-, Freire, por su parte, enfatiza el uso “fetichista” que se suele hacer de los textos, de manera tal que los educandos no logran situarse como verdaderos *sujetos* críticos frente a ellos, sino que, por el contrario, se ven sometidos a “inclinarse” frente a las “verdades” que los manuales ofrecen. (Freire, 1990)

Sonia Montecino (1997), desde la perspectiva de la Antropología del Género, afirma la importancia de acercarse al fenómeno educativo en tanto modelador no de destrezas o procedimientos, sino de formas de “habitar el mundo”, que condicionan profundamente a las personas.

Desde una mirada antropológica se observa que cuando se pone en acción el complejo proceso de enseñanza se está poniendo en juego no sólo la adquisición de determinados hábitos y destrezas sino, y básicamente, una manera de enseñar a habitar el mundo, es decir, una forma de pensar, de representar, de sentir, de conducirse, de accionar en el mundo. (Montecino, 1997, p.504)

En este aprendizaje, los textos escolares desempeñan un importante papel. Los textos ofrecen y posibilitan la *identificación* del lector (niños y niñas especialmente) con los personajes del texto, identificación que suele ser inconsciente y emotiva, a través de la cual se asumen o internalizan, entre otros, los roles y valoraciones que tienen que ver con lo masculino y lo femenino, y los roles y valoraciones que tienen que ver con las poblaciones originarias.

En los textos escolares hay una serie de elementos que inciden en la configuración de las identidades personales y colectivas. Esta influencia está dada por el carácter significativo de sus contenidos, pero muy específicamente porque el proceso de la lectura y de su comprensión es antes que nada una experiencia afectiva, emocional. (Montecino, 1997, p. 504).

Más adelante, la autora agrega que hay una estrecha relación entre libros de texto e identidad, por eso es importante inquirir por los elementos de identificación que están presentes en ellos, pues será esa identificación la que atraerá emocionalmente a quienes los leen. (Montecino, 1997, p. 519)

Samuel Qüenza (1972), educador venezolano, describe algunos “obstáculos que atentan contra una adecuada elaboración de libros de texto”. Con relación a los que tienen que ver con una visión sesgada del fenómeno cultural, destaca:

El *etnocentrismo*. Consiste en reunir los valores y costumbres del grupo social del cual se procede e instituirlos en normas y reglas que se toman como referencia para juzgar el comportamiento sociocultural de otros grupos. A manera de ejemplo, obsérvese la afición de algunos sectores de calificar de incivilizados a aquellos grupos socioculturales de costumbres diferentes y la ya marchita aseveración de la existencia de razas superiores.

Los *estereotipos*. Son imágenes no comprobadas que desde la infancia nos han sido formadas (...) respecto, particularmente, a grupos étnicos, culturales, etc. (Qüenza, 1972, p. 47)¹⁸

Estas observaciones acerca de los supuestos no declarados de los libros de texto, reafirman la relevancia de un trabajo crítico acerca de textos escolares empleados en las primeras décadas de desarrollo del sistema educacional chileno.

¹⁸ Existen otros estudios y aportaciones en torno a lineamientos para la elaboración de textos escolares; algunos tienen que ver en especial con la necesaria equidad de género y otros con el adecuado tratamiento de la diversidad cultural; con todo, sería redundante agregar estudios, considerando, además, que ya se han presentado otros en el capítulo de Antecedentes.

IV. Análisis de textos escolares

1. Enfoque metodológico de la investigación.

En esta investigación se empleará un enfoque metodológico cualitativo, con énfasis en la utilización de estrategias de análisis de contenido y de análisis de discurso.

Eduardo López-Aranguren (1986) indica que el análisis de contenido “es una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y del análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades”. (López-Aranguren, 1986, p. 384)

Este investigador señala que, en una primera etapa del desarrollo de esta técnica, el análisis de contenido abordaba estrictamente el contenido manifiesto de los mensajes; sin embargo, más tarde se comenzó a considerar que también resultaba apropiado para hacer inferencias aplicables al contexto de los mensajes.

En suma –afirma el autor- el análisis de contenido puede tener tanto un fin descriptivo como un fin inferencial, y puede utilizar tanto técnicas de análisis cuantitativo como técnicas de análisis cualitativo; también hay acuerdo en que el análisis no está limitado al contenido manifiesto de los mensajes, sino que puede extenderse a su contenido latente. (López-Aranguren, 1986, p. 384)

En efecto, en el marco de esta investigación, se abordan los contenidos de los textos escolares no solo en cuanto a la información literal o explícita que ofrecen, sino que además se les sitúa en un contexto teórico y cultural determinado, a saber, en el marco del pensamiento propio del siglo XIX, marcado por la polaridad civilización-barbarie, influido por el positivismo y el evolucionismo vigentes en la época; esto, con el fin no solo de describir el contenido manifiesto de los textos, sino también de darle cabida a algún nivel de interpretación.

Con respecto al análisis de discurso, se sigue la propuesta de Sergio Martinic, en su trabajo *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. (1992) Este enfoque¹⁹ ofrece estrategias y procedimientos para el análisis de los discursos de sujetos sociales, permitiendo identificar y situar dentro de una lógica cultural particular, en este caso, las representaciones estereotipadas que aparecen en los libros de texto acerca de los mapuche.

Martinic (1992) afirma que la relevancia de los estudios cualitativos

(...) se explica por el interés de mirar de una nueva manera problemas que han desplazado los tradicionales objetos de estudio de la investigación social. En efecto, cerrado el ciclo de las teorías omnicomprensivas se abre un periodo de búsqueda de diversidad de explicaciones y de comprensiones de los hechos sociales donde el sujeto aparece actor principal de su cultura y realidad. (p. 5)

¹⁹ Que pudimos conocer en el curso Metodología Cualitativa II, dictado el segundo semestre de 1997 por el profesor Sergio Martinic.

El enfoque cualitativo considera la realidad como

una construcción social a través de la cual los sujetos exteriorizan e internalizan los significados que sus propios colectivos legitiman como reales. El centro de atención se coloca en el sentido de las acciones sociales y en las estructuraciones simbólicas que, más allá del individuo, configuran la subjetividad y conciencia de los sujetos. (Martinic, 1992, p. 6)

Así, esta perspectiva contribuye a sustentar esta investigación, en el sentido de que permite sostener la relevancia de conocer y analizar los discursos de autores de textos escolares, quienes, a su vez, actúan como la voz de determinadas instituciones sociales de Chile en el periodo estudiado, las que se inspiran en ciertas lógicas culturales.

2. El análisis estructural.

El análisis estructural propuesto por Martinic (1992) supone que todo discurso es enunciado *desde* ciertas perspectivas culturales y valóricas, que se pueden inferir a partir del habla o discurso explícito de los sujetos.

En rigor, el sujeto no expresa una opinión individual únicamente, sino una opinión basada en su cultura. Al respecto, el autor propone acudir a una definición operacional de cultura, señalando que “para este enfoque la cultura es una manera colectiva de definir lo posible, lo legítimo, lo normal (...) constituye un stock de ideas, valores que orientan subjetivamente las conductas”. (p. 8)

“Lo particular de la cultura es su capacidad de producir distinciones simbólicas en la realidad”, sostiene Martinic. (1992, p. 8) De esta manera, las afirmaciones de los sujetos (para el caso de esta investigación, de los autores de textos escolares) dan cuenta de las distinciones presentes en la sociedad. La cultura ofrece categorías y clasificaciones, así como principios organizadores de estas distinciones.

Estos principios, a su vez, varían de un grupo a otro. En una sociedad diferenciada existirán principios organizadores colectivos y compartidos por toda la sociedad, como también principios propios de cada grupo social y que dan cuenta de sus particulares modalidades de integración a la vida social. Entre ambos tipos de principios hay relaciones de complementariedad como también de competencia. Los grupos sociales disputan la legitimidad de sus particulares modos de clasificar la realidad. (Martinic, 1992, p. 9)

Los sujetos que hablan en las páginas de los textos escolares (sus autores), no son una voz estrictamente individual, sino la voz de los grupos dirigentes de la sociedad chilena en aquel tiempo histórico fundacional.

Los discursos son productores de sentido. Desde el punto de vista de este método, existen estructuras simbólicas que se pueden identificar y conocer. Este tipo de análisis “persigue construir códigos y formas de combinación de códigos que constituyen distintas estructuras de producción de sentido”. (p. 10)

Martinic (1992) propone una definición de **texto** que es pertinente para esta investigación. Entiende un texto como “un sistema semántico que se realiza a través de las oraciones que lo componen. Posee una estructura genérica que lo organiza; tiene cohesión interna y constituye el entorno pertinente para la selección y análisis de sus patrones de significación”. (p.11) Es decir, tiene un propósito, una estructura, una intención comunicativa, todo lo cual lo hace susceptible de análisis e interpretación.

Un texto ofrece al lector una serie de **distinciones**, implícitas o explícitas, que adquieren un significado al ser contrastadas con un término que expresa el significado **opuesto**.

(...) estas distinciones adquieren significado al actuar, implícita o explícitamente, un término que le es opuesto. En efecto, entendemos lo que significa "futuro" porque, en nuestro marco de referencia, se opone a presente; "derecho" a deber; "difícil" a facilidad, "herencia" en un sentido económico se opone a herencia en un sentido cultural o educativo, etc. Cada término adquiere sentido por la oposición que tiene con otro y, por este acto, adquiere su propio valor o identidad. (p. 14)

La herramienta básica del análisis estructural es el concepto de **código**, que refiere “a la estructura mínima de significado a partir del cual se reconstruye la organización semántica de un texto. La descripción de los códigos permite organizar el texto a partir de los principios implícitos que le dan sentido”. (Martinic, 1992, p.16)

En el método se distinguen **códigos de base** y **códigos de calificación**. El “código de base” es aquel concepto que alude a un objeto o a una materialidad, a una realidad existente. El “código de calificación”, por su parte, es aquel que atribuye una calificación o valoración a determinado objeto o código de base. (p.16)

En su texto, Martinic (1992) cita ejemplos tomados del discurso de mujeres de sectores populares, quienes conversan en un grupo focal sobre la educación de sus hijos. En ese contexto, proporciona el siguiente ejemplo: “Un hijo con acceso a una buena educación” [código de base; alude a una realidad] “puede llegar a ser alguien” [código de calificación; atribuye valor al objeto].

En el caso de esta investigación, para ejemplificar estos conceptos se puede mencionar la siguiente idea expresada en diversos textos escolares de la época:

“Los *mapuche* (código de base) eran un pueblo *que prefería la muerte antes que perder su libertad* (código de calificación)”.

En todo discurso, necesariamente se deja traslucir no una objetividad pura, sino un conjunto de valoraciones asociadas a los objetos que se describen.

Martinic (1992) señala que ambos tipos de código “se construyen a través de un principio de disyunción o de oposición, y otro de conjunción”. (p. 16) Con el fin de analizar discursos, el autor propone identificar o develar las oposiciones presentes en estos de manera explícita o implícita. Continuando con un ejemplo pertinente a esta investigación, conceptos opuestos (o una relación de oposición en un discurso) serían:

- Indios / españoles;
- Primitivos / civilizados.

Junto con la **relación de oposición**, Martinic (1992) señala la relevancia de la **relación de conjunción**, en la cual los códigos refieren a un mismo **eje semántico**. A modo de ejemplo: considerando la oposición **indio / español**, puede afirmarse que la conjunción o eje semántico a la que tributa dicha oposición es el ámbito de las **razas humanas**. La oposición **primitivo / civilizado**, por su parte, pertenece al eje semántico de la **cultura**.

Estas relaciones pueden mostrarse a través de una tabla:

Tipo de código	Conceptos o códigos que se oponen (relación de oposición)		Eje semántico (relación de conjunción)
Código de base	Indio	Español	Raza o etnia
Código de calificación	Primitivo	Civilizado	Cultura o Etapa de desarrollo cultural

Este es el primer ejercicio factible de realizar con los textos escolares revisados: identificar códigos de base y de calificación, reconociendo las relaciones de oposición (explícitas o implícitas) y de conjunción en su interior.

Este análisis permite una primera aproximación a las representaciones existentes acerca de los mapuche en libros de texto del periodo fundacional del Estado-nación chileno y de su sistema educacional.

Un segundo momento del método propone realizar una **condensación de términos y códigos**. La **condensación** consiste en agrupar términos relacionados, que aluden a una misma realidad.

(...) existe la posibilidad de conducir la “diversidad” aparente a la “unidad” bajo una formulación nueva. Este procedimiento es lo que se denomina operación de condensación y a través de ella se pasa de una pluralidad de expresiones a un término único. (Martinic, 1992, p. 18)

Un ejemplo de condensación es el que podría realizarse con los términos: *español – europeo – blanco – caucásico*; pues, en los textos escolares del período, todos estos personajes están identificados como pertenecientes a una “raza” particular, a un tipo de ser humano determinado, reconocible, distinguible del *indio*. Todos ellos se podrían agrupar en un solo término, que podría ser el término *blanco*.

Luego de establecer códigos de base y de calificación, y de observar sus relaciones, el método propone un **protocolo analítico**, que consiste en una síntesis de las ideas identificadas, y que incluye, además, la posibilidad de realizar inferencias o hipótesis.

(...) el protocolo analítico no es tan solo una descripción sintética de los códigos construidos sino que también debe explorar relaciones que, aunque no están dichas explícitamente, se infieren por las posibilidades lógicas y semánticas que abren las oposiciones construidas. Se construye así una hipótesis necesaria de comprobar en el resto del material o textos que están sometidos a análisis. (Martinic, 1992, p. 21)

Estos conceptos y procedimientos permiten “la observación y descripción de estructuras o principios simbólicos que organizan la producción de sentidos” (p. 39) en los textos escolares revisados.

Martinic (1992) indica que la revisión y análisis de discursos (orales o escritos)

(...) dan lugar a una gran cantidad de códigos de base, de calificación y de combinación entre ellos que pueden diluir y hacer muy complejo el análisis posterior. Para reducir esta complejidad conviene tener presente la idea de **saturación** de las estructuras construidas. Es decir, muchos códigos pueden aludir a manifestaciones diversas de un mismo código o estructura de clasificación. Seguir construyendo códigos y relaciones hace repetitivo el análisis. (p. 39)

De esta manera, existe un momento en que la construcción de códigos y relaciones llega a su límite,

haciendo innecesaria la consideración descriptiva de expresiones diversas de códigos similares. Es decir las oposiciones entre realidades y términos pueden obedecer a un mismo principio de organización aunque se expresan a través de ideas y realidades diferentes. (p. 39)

“La estructura está totalmente presente en un fragmento”, indica el autor. (p. 39) Se tendrá en consideración esta advertencia, que indica que hay un momento en que se puede concluir el análisis, debido a la repetición y saturación de los conceptos que emergen de los textos.

3. Análisis de libros de texto.

El primer paso del análisis es identificar los principales **códigos de base** . Para referirse al pueblo mapuche, los textos escolares revisados emplean los siguientes términos: *indios, habitantes primitivos, población indígena, araucanos, aucas, mapuches, picunches, huilliches* . En algunas ocasiones, se habla de los *promaucaes* , pero no siempre es claro a qué pueblo se hace referencia exactamente con esta denominación. Además, en pocas ocasiones se usa el término *raza moluche* . También se usa el término *indios independientes, país araucano* y *país mapuche* para referirse a los mapuche que han resistido a la conquista.

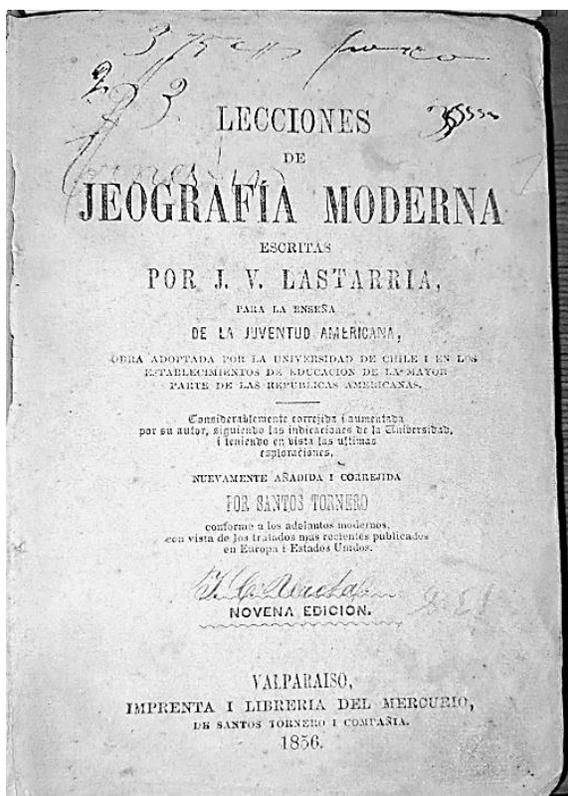
Para aludir a los conquistadores españoles se emplean los siguientes términos: *españoles, peninsulares, europeos, blancos, caucásicos, soldados, conquistadores, criollos* (en tiempos posteriores a la conquista), entre otros.

Dada la variedad de términos para aludir a los mismos grupos humanos, se recurrirá al recurso denominado **condensación** y se emplearán, por una parte, los términos *indígena, araucano* o *mapuche* y, por otra parte, los términos *español* o *blanco* . A cada uno de estos códigos de base, se les atribuye diferentes **códigos de calificación** en los textos escolares revisados.

Se presentan, a continuación, fragmentos de textos escolares que dan cuenta de esta atribución de cualidades a los sujetos señalados, a saber, a los *indígenas* o *mapuches* y a

los *españoles* o *blancos*. Se observan e identifican, asimismo, las relaciones que se establecieron entre ambos grupos humanos y, en ocasiones, las relaciones que se establecen con el entorno natural. En suma, se pretende mostrar las representaciones que existen en los textos escolares principalmente sobre el pueblo mapuche y, por oposición, las representaciones sobre el mundo *blanco*.

Desde ya se indica que el corpus de textos escolares revisado es bastante amplio (36 textos publicados entre los años 1856 y 1927; consultados especialmente en el Museo de la Educación Gabriela Mistral y en la Biblioteca Nacional). Tomando en consideración la advertencia de Martinic (1992), con relación a que llega un momento en que el análisis se **satura**, debido a que las afirmaciones y atribución de cualidades sobre los sujetos se comienza a reiterar, se ofrece a continuación una selección de fragmentos que resultan ser particularmente expresivos del modo de pensar de la época.



3.1. José Victorino Lastarria.

En 1856 se publica la 9ª edición de las *Lecciones de Geografía moderna* de José Victorino Lastarria, “Obra adoptada por la Universidad de Chile i en los establecimientos de educación de la mayor parte de las repúblicas americanas”.

Esta obra describe a los habitantes originarios de Chile y de América, y aborda aspectos de su historia.

Se presentan a continuación algunos fragmentos escogidos de esta obra:

Habitantes. – La población de América se compone de *Indios*, *Blancos* i *Negros*, i las variedades que de la mezcla de estas tres clases se han orijinado. Los *indios* son los naturales o primeros habitantes del país; los *blancos* son los descendientes de los

europeos, i los *negros* son orijinarios de África traídos a América en calidad de esclavos. Los *indios* o *indijinas*, que parece pertenecen todos a una misma raza, si se exceptúan los *esquimales* i *patagones*, son, por lo común, de color cobrizo y no tienen barba; están divididos en numerosas *tribus*, de las cuales, son las principales, las llamadas: *tchukies*, *alentianos*, *esquimales*, *iroqueses*, *algonquinos*, *hurones*, *teheroquises*, *chactas*, *criks*, i *natches*, *osages*, *sicox*, *aztecas*, *caribes*, *guaicurus*, *guaranis*, *araucanos*, *puelches*, *patagones*, etc. (Lastarria, 1856, p. 144).

En este texto se señalan las siguientes características de los indígenas:

- primeros habitantes del país
- naturales
- forman una sola raza
- de color cobrizo
- no tienen barba
- divididos en numerosas tribus.

Los blancos, por su parte, explícitamente se describen como:

- descendientes de los europeos.

A partir de este primer fragmento citado, es posible visualizar relaciones de oposición:

- Indio / blanco
- Primeros habitantes / (habitantes posteriores)
- Naturales / (llegados de afuera)
- Cobrizo / blanco
- No tiene barba / (tiene barba)
- Americano / descendiente de europeo
- Divididos en numerosas tribus / (unidos en un tipo de agrupación o cultura).

Más adelante, Lastarria describe diversos sucesos del periodo de Conquista de Chile:

Historia antigua. - (...) Pizarro, que por tal circunstancia había quedado dueño absoluto del país de los Incas, no perdió de vista la invasión de Chile, i para este fin nombró a su maestro de campo, Pedro Valdivia, el cual se puso en marcha en 1540 con las fuerzas necesarias. Este esforzado i prudente capitán, entrando en Chile felizmente, corrió hasta el Mapocho, no obstante los esfuerzos de las tribus del Norte, i fundó a orillas de aquel río la ciudad de Santiago: captóse el amor i confianza de los promaucas, i se internó en las provincias del Sud, donde fundó otras ciudades i plazas fuertes: pero viendo los araucanos el peligro en que se hallaba su libertad, empuñaron sus armas i juraron morir antes de ser esclavos. No nos presenta la historia otro ejemplo de una guerra tan obstinada i cruel como la que sostuvieron estos valerosos chilenos con tanta gloria i tantas desventajas de su parte, venciendo a los invasores en batallas ordenadas, matándoles sus jenerales, destruyéndoles sus fuertes i no deponiendo las armas sino por treguas o tratados, de los cuales supo aprovecharse el español para asegurar las posesiones que había adquirido en el territorio chileno, bien que a costa de mas sangre i mas caudales que los que habia empleado en conquistar la América entera, sin que por esto se sometiesen jamás los araucanos a su dominio. (Lastarria, 1856, p. 223-224).

Los códigos de base, en este fragmento, corresponden a los sujetos: Pedro de Valdivia y otros conquistadores, en representación de los *españoles*; y *araucanos*.

Las cualidades que se les atribuyen a los *araucanos* son las siguientes:

- **Amor a la libertad:** “viendo los araucanos el peligro en que se hallaba su libertad, empuñaron sus armas i juraron morir antes de ser esclavos”;
- **Únicos en sus capacidades guerreras:** “No nos presenta la historia otro ejemplo de una guerra tan obstinada i cruel como la que sostuvieron estos valerosos chilenos con tanta gloria i tantas desventajas de su parte”;
- **Victoriosos en las batallas y tratados:** “(...) venciendo a los invasores en batallas ordenadas, matándoles sus jenerales, destruyéndoles sus fuertes i no deponiendo las armas sino por treguas o tratados”.

Empleando el recurso que Martinic (1992) denomina **condensación**, se pueden sintetizar estos fragmentos en el siguiente enunciado:

- Los valientes araucanos tienen grandes capacidades para la guerra, aman la libertad y prefieren la muerte antes que la esclavitud.

Los conquistadores, representados en Pedro de Valdivia y otros conquistadores, son:

- **Esforzados, prudentes:** “Este esforzado i prudente capitán, entrando en Chile felizmente, corrió hasta el Mapocho, no obstante los esfuerzos de las tribus del Norte (...)”.
- **Fundadores:** “(..) i fundó a orillas de aquel río la ciudad de Santiago”
- **Persuasivos:** “captóse el amor i confianza de los promaucas, i se internó en las provincias del Sud, donde fundó otras ciudades i plazas fuertes”.
- **Perseverantes, estratégicos:** “destruyéndoles (los araucanos) sus fuertes i no deponiendo las armas sino por treguas o tratados, de los cuales supo aprovecharse el español para asegurar las posesiones que había adquirido en el territorio chileno”.
- **Sacrificados:** “(...) bien que a costa de mas sangre i mas caudales que los que había empleado en conquistar la América entera”.

Por condensación, se proponen las siguientes afirmaciones para describir el carácter de los españoles:

- Los conquistadores españoles tienen un plan civilizador; fundan ciudades, tienen un ejército organizado, persuaden a algunas tribus indígenas y entran en batalla con otras, con el fin de lograr su propósito.
- Los conquistadores españoles realizan grandes sacrificios con el fin de lograr su proyecto civilizatorio.

En estos fragmentos se pueden identificar nuevas relaciones de oposición; a las ya mencionadas, se pueden añadir:

- Amor a la libertad y a la tierra / amor a la conquista y a la civilización
- Valientes guerreros / guerreros organizados
- (Viven en la naturaleza) / fundan ciudades
- (No son persuasivos) / persuaden a otras tribus indígenas para que los acepten
- (Improvisación) / planificación.

Finalmente, Lastarria presenta en su texto la descripción de algunas provincias del territorio de Chile:

CONCEPCIÓN. – *Producciones*. – A causa de las grandes ventajas naturales que posee esta provincia, debería ser una de las mas florecientes de la República; pero por desgracia desde la fecha de su descubrimiento ha sido el teatro de la guerra hasta estos últimos años, i se ha visto aquejada de varias calamidades que han obrado su atraso, de manera que solamente ahora comienza a prosperar su industria. (p.239-240).

ARAUCO. – *Capital i territorios*. – Su capital es la ciudad de los Anjeles. Hai en esta provincia dos territorios en los que el gobierno ejerce un poder omnímodo con el objeto de civilizar a los araucanos que los habitan: el primero se estiende desde el Bio-Bio al Tolten, entre los Andes i la cordillera de la costa; el segundo, entre el Carmpangue i el Tolten, i la costa i el mar. (págs. 240-241).

VALDIVIA. – *Habitantes*. – La mayor parte del territorio está habitado por los indios independientes, cuyo número es considerable. (p.241).

TERRITORIO DE LLANQUIHUE. – La población de la colonia será de unos 4000 individuos, la mayor parte inmigrados alemanes. (p.242).

Las oposiciones detectadas en estos fragmentos son:

- Araucanos / españoles;
- Guerra, calamidades / (paz, bienestar);
- Atraso / progreso, civilización;
- Indios independientes / (españoles organizados en sociedad);
- (Nativos) / inmigrantes alemanes.

Atendiendo al conjunto de estos fragmentos del texto de José Victorino Lastarria, y a modo de síntesis, se puede sostener que los mapuche comparten cualidades como la resistencia, la libertad, el valor, las que pertenecen al ámbito de la acción, de la corporalidad y de un sentimiento o emoción natural de apego a la tierra; es decir, se trata de cualidades que no son necesariamente racionales ni propias de una cultura o sociedad civilizada. Los españoles, por su parte, comparten características tales como poseer un plan o propósito civilizatorio, una racionalidad capaz de planificar, una cultura avanzada.

Se pueden sintetizar estas oposiciones en el siguiente esquema:

- Instinto / Razón;
- Emoción, sentimiento / Lógica;
- Instinto, improvisación / Planificación;
- Naturaleza / Cultura.

El libro de texto elaborado por Gonzalo Cruz, *Jeografía para las escuelas* (1881), ofrece una visión muy similar a la ya expuesta.

Chile se hallaba antes habitado por varias tribus indíjenas que se daban el nombre jenérico de moluches (hombres de guerra) para diferenciarse de los puelches (hombres del oriente) que vivían al otro lado de la cordillera de los Andes.

A mediados del siglo XV, los peruanos sometieron la parte septentrional i dominaron en ella hasta la llegada de los españoles. (p.41).

Después de haber tomado varias medidas para el arreglo de la colonia, Pedro Valdivia se puso en marcha para las provincias del sur, i combatiendo a las *belicosas tribus de estos lugares* llegó a las orillas del Biobío, fundando sobre la bahía de Talcahuano la ciudad de Concepcion. Al otro lado del rio fué a fundar Valdivia, Angol i varias otras ciudades i plazas fuertes; pero murió en un combate contra los araucanos, pueblo indómito i guerrero, al cual no pudieron nunca subyugar los españoles. El resto del país fué sometido i gobernado por un capitan general dependiente del virrei del Perú. (p.42).

Los araucanos, en este texto, son calificados como una tribu o pueblo belicoso, indómito, guerrero y nunca subyugado, coincidiendo con los juicios expresados por J. V. Lastarria.

3.2. Diego Barros Arana.

Se tuvo acceso a la obra de Diego Barros Arana, *Elementos de Jeografía Física*, obra destinada a la enseñanza del ramo en el Instituto Nacional y publicada en 1871.

Se presentan a continuación algunos fragmentos de este texto de Barros Arana. Se observará que los códigos de base y de calificación están en sintonía con los indicados previamente, y que, además, aparece un nuevo énfasis, un nuevo juicio moral atribuido a los indígenas.

Aunque entre los indíjenas de la raza moluche existen algunas diferencias fisionómicas, se puede decir que predomina la estatura regular por el alto, pero jeneralmente gruesa, cabeza grande, poblada de cabellos tupidos, toscos, negros i lacios, cara ancha, color más o menos cobrizo, pómulos salientes, nariz corta i chata, boca grande con labios gruesos, ojos oscuros i aun podria decirse pequeños, i barba escasa y rala. (p. 328)

Las relaciones de oposición entre los códigos de calificación son los siguientes:

- Indios (raza moluche) / Españoles
- Rasgos fisionómicos propios de la raza cobriza / (Rasgos de la raza blanca)
- Toscos / (Finos).

Continúa la cita:

Los españoles, que tuvieron que sostener con ellos una guerra de siglos, les dieron el nombre de aucas o araucanos. El primero de estos apodos quiere decir rebeldes i bandidos, i sin duda fue aplicado por los indios vecinos, aliados de los conquistadores españoles. (p. 329)

Las relaciones de oposición detectadas en este fragmento son:

- Araucanos o Aucas / Españoles
- Rebeldes y bandidos / (Hombres pacíficos y honestos)

Continúa la cita:

[Descripción del “benigno gobierno de los incas”]. De todos modos, la conquista peruana fue un bien para las tribus sometidas: sus costumbres se suavizaron; i aquellas conocieron algunas de las comodidades que procura una civilización más adelantada, i las prácticas agrícolas de un pueblo más laborioso i previsor. Quizás no sería aventurado el decir que a la conquista de los peruanos se debió que las tribus moluches abandonasen la vida nómada i errante, a que hasta el presente están sometidos los puelches del otro lado de las cordilleras i se hicieran agricultores, es decir, que llegaran a ese estado de civilización comparativamente mui importante. (p. 329)

Las oposiciones se plantean en este párrafo con respecto a “las tribus moluches” y los incas. Dos poblaciones originarias son puestas frente a frente, otorgándole una valoración más positiva a los incas, debido a que son percibidos como más civilizados:

- Moluches / Incas
- (Pueblo flojo, incauto, imprevisor) / Pueblo laborioso y previsor
- (Atrasados) / Civilización más adelantada
- Nómades y errantes / Agricultores sedentarios
- Aprenden la agricultura / (Enseñan la agricultura).

Estas oposiciones se pueden condensar en las siguientes afirmaciones:

- Los indígenas tienen las características de la raza cobriza.
- En este territorio habitaban indígenas en distinto estado de evolución; los incas eran más avanzados, practicaban la agricultura e influyeron sobre tribus moluches.

Estas son las valoraciones presentes en la época acerca de las tribus y pueblos indígenas que habitaron en el territorio chileno en el periodo de la Conquista.

Más adelante, Barros Arana señala las características de los araucanos que viven en el siglo XIX:

[Descripción del “territorio araucano”.] Viven allí encerradas al presente 30 o 40 mil personas en un estado semi-salvaje, cultivando la tierra i cuidando sus ganados, pero cometiendo, cada vez que pueden hacerlo con ventaja, grandes depredaciones en los pueblos fronterizos. El resto de la población, en número de poco más de 2 millones de habitantes, es formado por los descendientes de los españoles o europeos, pertenecientes, por tanto, a la raza blanca o caucásica; i por la descendencia que ha resultado de la mezcla de los europeos con la raza indígena, descendencia compuesta de hombres mas o menos blancos, pero marcados con los caracteres jenerales de la raza caucásica. Puede, pues, decirse que haciendo abstracción de los araucanos que viven confinados en una porcion reducida del territorio, i que cada día se hace mas i mas estrecha, todo Chile es poblado por una sola raza en que predomina el elemento europeo mas o menos puro, que habla un solo idioma i que tiene creencias, intereses i aspiraciones análogas. Si todo esto es una gran ventaja para la prosperidad de

nuestra patria, no lo es ménos el que esta raza sea compuesta de hombres vigorosos y enérgicos para el trabajo. (p. 330)

Barros Arana afirma que, en el territorio araucano, viven “encerradas al presente 30 o 40 mil personas en un estado semi-salvaje, cultivando la tierra i cuidando sus ganados, pero cometiendo, cada vez que pueden hacerlo con ventaja, grandes depredaciones en los pueblos fronterizos”. En este fragmento se pueden identificar las siguientes relaciones de oposición.

- Indios / (chilenos)
- Territorio araucano / (Resto del territorio chileno)
- Viven encerrados / (Viven en una sociedad abierta o amplia)
- Viven en estado semisalvaje / (Viven en estado civilizado)
- Cultivan la tierra / (Tienen diversidad de actividades productivas)
- Cuidan ganados / (Tienen diversidad de actividades productivas)
- Depredan pueblos fronterizos cuando tienen alguna ventaja / Viven en paz en pueblos y ciudades.

Así, la percepción de los araucanos en el siglo XIX incluye un nuevo juicio moral: son bandidos y depredadores, viven en relativo aislamiento y destruyen las ciudades donde habita el hombre civilizado. Afortunadamente, para el autor, “viven confinados en una porcion reducida del territorio, i que cada día se hace mas i mas estrecha”. (p.330)

Los chilenos, por su parte, tienen otras características, que los distancian de los mapuches:

El resto de la población, en número de poco más de 2 millones de habitantes, es formado por los descendientes de los españoles o europeos, pertenecientes, por tanto, a la raza blanca o caucásica; i por la descendencia que ha resultado de la mezcla de los europeos con la raza indígena, descendencia compuesta de hombres mas o ménos blancos, pero marcados con los caracteres jenerales de la raza caucásica”. (p. 330)

De esta manera, la relación entre **indios araucanos** y **chilenos** se puede representar con las oposiciones:

- Indios / Chilenos.
- Cobrizos / Hombres más o menos blancos, descendientes de caucásicos.

A esta oposición étnica, Barros Arana agrega la valoración de la cultura de cada uno de estos grupos.

(...) todo Chile es poblado por una sola raza en que predomina el elemento europeo mas o ménos puro, que habla un solo idioma i que tiene creencias, intereses i aspiraciones análogas. Si todo esto es una gran ventaja para la prosperidad de nuestra patria, no lo es ménos el que esta raza sea compuesta de hombres vigorosos y enérgicos para el trabajo. (p. 330)

- (Araucanos) / Chilenos.
- (Raza cobriza) / Raza en que predomina el elemento europeo.
- (Idiomas o dialectos primitivos) / Un solo idioma, el español.
- (Creencias extrañas) / Creencias civilizadas.

- (variedad de intereses) / Intereses y aspiraciones comunes.
- (Raza de gente débil, flojos) / Raza de hombres vigorosos, enérgicos, trabajadores.

A estas oposiciones se les debe agregar una explícita relación de **jerarquía** descrita por el autor: “La raza blanca, dijimos, posee una gran superioridad sobre las otras razas. (...) ‘Está a la cabeza de la humanidad: las otras razas no son más que los brazos’.” (p. 242)

- (Araucanos y otras razas) / Chilenos en los que predominan los rasgos de la raza blanca.
- (Inferior) / Superior
- Brazos / Cabeza de la humanidad
- (Ejecutan) / (Piensan)
- (Deben obedecer) / (Deben decidir y mandar).



Se tuvo, además, oportunidad de revisar un texto posterior de Barros Arana: *Elementos de Geografía Física. Obra destinada para la enseñanza del ramo en el Instituto Nacional, i aprobada por la Universidad*, de 1888. En esta obra, el autor describe con mayor detalle y énfasis las razones del predominio y superioridad de la raza blanca o caucásica:

Es la raza que presenta los modelos de mayor belleza física; así como en lo moral es la que ha alcanzado mayor desarrollo en la civilización, i ha producido los mayores jénios de que se gloria la humanidad. Se divide en grandes familias que pueblan toda la Europa, a escepcion de la Laponia, una gran parte del Asia i todo el norte de África. Pertencen a ella, ademas de los europeos, los circasianos i otros pueblos del Cáucaso, que se consideran los hombres mas hermosos de la Tierra (...). (p. 307)

La raza blanca, dijimos, posee una gran superioridad sobre las otras razas. “Sus idiomas, mas ricos i mas sueltos, dice M. Jules Duval, están dotados de esta flexibilidad de formas que revela la perfección del lenguaje; sus religiones, ya sea que domine en ellas el carácter politeísta o el monoteísta, sobrepujan a todas las otras por la grandiosidad i la perfección del ideal infinito que ellas personifican bajo la forma de divinidades múltiples o de un Dios único, así como por su concepción del orden universal en el tiempo i en el espacio. Mas manifiesta es aun su supremacía en la organización política, en los monumentos de la literatura o de las artes, en el cultivo de las ciencias, en los trabajos de la industria. Mas que todas las otras, la raza blanca tiene el gusto i la aptitud para las emigraciones lejanas: solo

ella funda verdaderas colonias i toma posesion de las tierras i de los mares mas distantes del centro de su nacimiento. Desde hace cuatro siglos ha pasado del antiguo continente al nuevo, que ha sometido a su imperio. Afirmada así en el sentimiento de su supremacía por el testimonio de la historia, la raza blanca se atribuye la direccion de los negocios del mundo, sin que ninguna otra ponga en duda su derecho; i en el caso necesario, impone su voluntad por la fuerza, lo que constituye otra manera de manifestar su superioridad. Está a la cabeza de la humanidad. Las otras razas no son mas que los brazos (Jules Duval, Notre Planete, páj.136)". (p. 307-308)

3.3. Libros de texto de 1881 y 1888.

El texto de Gonzalo Cruz, *Jeografía para las escuelas* (1881) informa sobre otros aspectos de la cultura de indígenas y españoles:

América del Sur.

Idea histórica. – Descubierta la América por Cristóbal Colon, las naciones europeas conquistaron i colonizaron los diferentes países del Nuevo Mundo, habitado por varios pueblos indígenas, i propagaron aquí su idioma, su civilizacion, sus costumbres i la relijion cristiana. (p. 18).

Idiomas i religiones. – Los pueblos indígenas no civilizados, que aun existen en las montañas o en las llanuras del interior, conservando su idioma i sus costumbres, tienen diferentes religiones que pertenecen al politeísmo. (p. 20).

Las relaciones de oposición que se pueden identificar entre indígenas y españoles son:

- Habitantes originarios / Conquistadores
- No civilizados / Civilizados
- (Son receptores de los valores de otra cultura) / Propagan su idioma, civilización, costumbres y religión cristiana.

Este autor, además, distingue entre los pueblos indígenas que asimilan la cultura hispánica, y los indígenas que viven en aislamiento y conservan su cultura.

- Indios que viven en lugares aislados, en el interior / (Indios asimilados)
- Conservan idiomas, costumbres, religión politeísta / (Abandonan su idioma y costumbres, adquieren religión monoteísta).

Un ejercicio de condensación podría conducir a la siguiente afirmación: *los conquistadores poseen una cultura más evolucionada y fuerte, que es capaz de influir y desdibujar la cultura de los indígenas.*

Gonzalo Cruz, al describir el periodo histórico de la Conquista, emplea códigos de calificación que se han mencionado previamente: los araucanos son indómitos, guerreros, no se dejan subyugar.

Se revisó, asimismo, el texto de 1888, *La geografía de los niños*. Nociones elementales de geografía moderna arregladas para el uso de las escuelas primarias de la república de Chile. Fue impreso en Leipzig y no indica autoría.

Esta obra insiste en una descripción de los mapuche como un pueblo guerrero:

Los valientes e indómitos Araucanos que ocupaban la rejion del Sur de Chile resistieron a la conquista de los españoles durante varios siglos i jamas pudieron ser dominados, manteniéndose siempre dueños de todo el territorio que se estiende desde el Biobío hasta Valdivia. Sus bravos capitanes Caupolican, Lautaro, Rengo i otros, hicieron prodijios de valor combatiendo contra los españoles, i hasta el presente se ha conservado en esa hermosa raza el mismo patriotismo i el mismo valor para la pelea que hizo famoso el nombre de aquellos jefes. (p.42-43)

Como se indicó, en un momento la información que se extrae de las fuentes se satura, es decir, comienza a ser repetitiva; esto indicaría que no es necesario insistir en el análisis, porque los hallazgos, en lo esencial, ya se han validado. De esta forma, se puede afirmar en este punto que la representación que los libros de texto exponen acerca de las cualidades del pueblo mapuche en el periodo de la Conquista, corresponden a la caracterización que hace Milan Stuchlik (1974) del **estereotipo de los valientes guerreros** –ya descrito previamente-.

Con relación a la situación del pueblo mapuche en una fecha posterior a la Pacificación de la Araucanía, el texto escolar *La geografía de los niños* sostiene:

En el dia el territorio llamado la Araucania está sometido al gobierno de la República, que reconocen todos sus habitantes; i se construye una línea de ferrocarril que irá desde Angol a Valdivia i Osorno poniendo así en comunicacion todo el Sur de Chile con Santiago, la capital, i las provincias centrales. (p. 43).

En este fragmento, se pueden identificar las siguientes relaciones de oposición:

- Araucanos / Chilenos
- Sometidos / (Libres, gobernantes)
- Organización de pueblo indígena o de tribu / Organización republicana
- (No construyen obras públicas) / Construyen una línea de ferrocarril
- (No les importa la comunicación) / Buscan que haya comunicación en todo el territorio nacional
- (Viven en la periferia) / Viven en todo el territorio y en particular en las provincias centrales.

Así, en las postrimerías del siglo XIX, el pueblo mapuche es visto principalmente como un **pueblo atrasado** que debe asimilarse e integrarse a la sociedad chilena, la que mira hacia el progreso económico y social. Bajo estas características aparece en los libros de texto disponibles para profesores, niños, niñas y jóvenes chilenos.

3.4. Un libro de lectura de 1891.

Juan Madrid y José Muñoz publican en 1891 el *Libro de lectura compuesto según el sistema concéntrico y precedido de una introducción metodológica para la enseñanza del Castellano en las escuelas normales y establecimientos de enseñanza secundaria*.

Este texto es un libro que, a su vez, ofrece fragmentos de escritos de diversos autores. Contiene textos de Benjamín Vicuña Mackenna, Camilo Henríquez, José Manuel Orrego, Diego Barros Arana, entre otros.

Tiene la particularidad y el valor de reunir autores que ofrecen imágenes diversas de los *araucanos*. Algunos de ellos (como Vicuña Mackenna y Barros Arana) ofrecen la imagen de un pueblo bárbaro, atrasado, bebedores excesivos y, muchas veces, cruel. Otros (Camilo Henríquez, José Manuel Orrego), en cambio, describen un pueblo amante de la libertad, arraigado y simple, pero, a su modo, culto, capaz de relacionarse con personas de otras culturas y lugares.

El país chileno ocupado por los españoles en la época de Lautaro (por **Benjamín Vicuña Mackenna**).- Quince mil indios de azada ó lanza, entre los que se contaban siempre los muchachos, representan á lo sumo una población de cincuenta á sesenta mil almas desde Copiapó al Itata, y ciertamente que mayor número, dada la pobreza y molicie de los indios, no podían sustentar sus maizales (consumidos más en la *chicha* de su inagotable embriaguez que en la harina de sus *ayuyas*, ó pan indíjena) y las reducidas siembras de madí, quinoa, fréjoles y papas silvestres, que constituían la base y acopio de su alimentación. (p. 60)

Las relaciones de oposición que se pueden identificar en este fragmente, son:

- Indios / Conquistadores
- Pobreza y molicie [ociosidad] / (Riqueza y laboriosidad)
- Elaboran y consumen bebidas alcohólicas (*chicha*) / (No elaboran ni consumen alcohol)
- Inagotable embriaguez / (Sobriedad)
- Siembras reducidas / (Siembras extensas)
- Escasa variedad de productos alimenticios / (Alimentación variada)

Se entremezclan en estos conceptos una valoración que podría ser “objetiva” acerca de la forma de vida de los *araucanos* (por ejemplo: tienen siembras y productos limitados), con un juicio moral sobre su comportamiento, considerado ocioso y entregado al vicio del alcohol.

En el fragmento de autoría de **Camilo Henríquez**, se señala que “los naturales de Chile [son una] nación tenaz en sus propósitos y celocísima de la conservación de su libertad. Siempre les ha sido más amable que la vida y que todos los bienes”. (p. 210) Ya se ha señalado que esta representación es predominante con respecto a los *mapuche* del periodo de la Conquista.

Camilo Henríquez es de los pocos autores que menciona la existencia de los **parlamentos**, reuniones que son principalmente instancias de diálogo y negociación entre *araucanos* y españoles.

En el parlamento en que se restableció la paz, se les prometió en nombre del rey y de toda la nación española “que jamás se alteraría su modo de vivir, ni se les obligaría á reducirse á pueblos”. Merece notarse en este caso que Francisco Morales, presidente del reino, alega por causa principal para concederles la paz “que está mandado por el rey, que en su real nombre se les perdone la revolución, y que se les trate como á vasallos con quienes gusta ejercitar su clemencia”; pero los naturales no dieron la menor señal de reconocerse por vasallos, sino por una nación libre e independiente, que entra de nuevo en paz y amistad con un soberano por medio de sus representantes. (p. 211)

En este fragmento, los mapuche son presentados como un pueblo que tiene una organización sociopolítica tal que le permite negociar con otros.

Esta imagen del pueblo mapuche no es frecuente en los textos escolares del periodo; de hecho, en la mayoría de ellos, pese a ser textos de enseñanza de Historia de Chile, no se menciona la existencia de los parlamentos.²⁰

Sigue un texto denominado **Costumbres araucanas**, de **José Manuel Orrego**.

Mucho he sentido, señores, que el tiempo tan limitado de que podré disponer, y la falta del idioma no me hubiesen permitido examinar con más esmero y detención las costumbres y el grado de civilización que han alcanzado los indígenas; pero por lo que he observado en mi tránsito hasta Valdivia, puedo asegurar que no son tan bárbaros y terribles como generalmente se cree. Casi todos los que he conocido se encuentran á la misma altura, y quizás más arriba que muchos de nuestros campesinos; al menos se nota en ellos, por lo general, una inteligencia más viva y despejada. (p. 213)

El autor ha viajado a la Araucanía y ha vivido un acercamiento a comunidades indígenas. Los observa y concluye “que no son tan bárbaros y terribles como generalmente se cree”. Los compara con el campesinado chileno y la comparación es favorable a los mapuche: se nota en ellos “una inteligencia más viva y despejada”.

Describe, luego, ceremonias fúnebres y de sanación, así como las ceremonias de bienvenida a visitas y huéspedes, y algunas normas de etiqueta.

Luego que uno llega á la casa de un indio, se detiene ante sus umbrales y no se desmonta hasta que no se le da aviso al dueño de casa y éste consiente en recibir la visita. Mientras tanto las indias barren la ramada y disponen los asientos, según sea el número de visitantes. Al que les parece de más categoría le dan el mejor asiento, y ellos y el lenguaraz se sientan en el suelo sobre un cuero con las piernas cruzadas.

²⁰ Se revisaron 36 textos escolares del periodo estudiado, y se cuenta con más de cien páginas de fragmentos de ellos, de las disciplinas de Geografía, Historia y Lectura. En ellas, aparece (usando la herramienta Buscar de Word) nueve veces la palabra “parlamento”; 63 veces la palabra “guerra”; una vez la palabra “guerra defensiva”; 39 veces la palabra “cruel” o “crueldad”.

Principia a hablar el intérprete á nombre del recién venido, si éste no sabe la lengua, y contesta el dueño de casa. Ambos hablan en un tono que va elevándose poco a poco hasta parar en una especie de cantinela, que si al principio llama por su extrañeza la atención del viajero, después se hace muy monótona y fastidiosa. Estos saludos recíprocos durarán por lo menos media hora y en seguida continúa el recado, si lo hay, que dura otro tanto. Al principio acepté de muy buena voluntad el mocetón que me daba un cacique para que me condujese y me recomendase á otro, pero viendo que esto embarazaba mucho mi marcha, tuve á bien renunciar á este cumplimiento. Para dar un recado el indio hace mención de la más mínima circunstancia que le ha ocurrido desde que se pensó en mandarlo con dicho recado hasta el momento en que desempeñaba su encargo. Durante esta ceremonia de etiqueta, que se hace con mucha seriedad, las indias se ocupan activamente en matar y guisar un corderito para obsequiar á sus huéspedes. Nunca dejaron de obsequiarme de este modo, tanto al llegar como al salir de sus casas. Sus comidas son muy frugales y sencillas. Asado y cazuela de cordero con papas frangollo era la comida que me servían en platos de palo ó de barro, pero sin pan, que sólo en una parte se nos dió por mucho regalo. A mí y mis compañeros nos servían en mesa y con cucharas de metal ó de madera, mientras que á los demás les servían por separado á cada uno y en el suelo.

(...) Pasadas las ceremonias del recibimiento, varían de tono y empiezan a preguntar cuanto se les ocurre: cuasi no están callados un momento. Al principio me miraban con sospecha y desconfianza, que yo me empeñaba en desvanecer; pero siempre me trataron con amabilidad y cariño.

Los ranchos en que vive esta gente están diseminados acá y acullá sin orden ni concierto y a veces muy distantes unos de otros. Sin embargo, vi algunos grandes grupos, sobre todo a orillas de los ríos y esteros. En la Imperial y Toltén es donde vi más población. Puede asegurarse que en cada rancho no había por lo regular menos de quince a veinte personas, entre hombres, mujeres y niños. Tienen numerosos rebaños, siembran varias legumbres para su sustento, y en algunas partes sementeras considerables de trigo. (p. 213-216).

Se observa en este relato un reconocimiento a la forma de vida del *indio*. Este no es principalmente un bárbaro o un salvaje; al parecer, el autor los considera personas y agrupaciones que tienen formas de vida muy distintas, pero no absurdas ni necesariamente inferiores. El tono, aunque expresa extrañeza en ocasiones, es más de apreciación que de juicio.

En las páginas siguientes, se muestra un texto de **Diego Barros Arana**, que tiene una óptica muy diferente al de Orrego, pues enfatiza que los mapuche desarrollaron una mínima organización social en función de la guerra, que tenían el hábito de embriagarse y una conducta agresiva entre los propios miembros de este pueblo. El tono de esta descripción es casi completamente negativo; el autor habla desde una posición de superioridad.

Juntas de guerra araucanas (por Diego Barros Arana). - Hemos dicho más atrás que aquellos salvajes no conocían principio alguno de administración ni de gobierno;

pero cada grupo de familias más o menos relacionadas, tenía un jefe nominal que era considerado el hombre más valiente y el más rico de la tribu. Este era el ulmén ó cacique, si bien este nombre no fue conocido sino después de la entrada de los españoles que lo trajeron de las primeras tierras que conquistaron en América. Pero la autorización de ese jefe estaba reducida a bien poca cosa. Convocaba á la tribu para los asuntos de interés común, es decir, para hacer la guerra á otra tribu; y en este caso su dignidad exigía que diese de comer y de beber á los guerreros que se habían congregado. Fuera de esto, él no podía imponer castigo, ni administrar justicia, ni mucho menos exigir contribuciones. Entre los indios chilenos no había apariencia alguna de ley ni de organización regular.

En efecto, los ultrajes que se inferían unos a otros, los robos que se hacían y hasta las heridas y los asesinatos, no tenían más correctivo que la acción particular del ofendido ó de sus deudos. Frecuentemente las reuniones y borracheras degeneraban en acaloradas pendencias en que los contendores se golpeaban rudamente, ó recurrían á las armas, se herían y se mataban sin que nadie intentara impedirselo. Con frecuencia se seguían también a estas riñas las más sangrientas represalias. Un sagaz escritor que hemos citado muchas veces en estas páginas, observa que á consecuencia de estas riñas constantes había muchos indios estropeados, y no pocos que habían perdido un ojo. Pero, según el orden de ideas morales de esos bárbaros, las ofensas se lavaban también con pagas y dádivas. Así un hijo que tenía que vengar la muerte de su padre, se daba fácilmente por satisfecho si el asesino le entregaba algunas piedras de color que pudiesen servirle para adornos, ú otros objetos tenidos entre ellos por valiosos. En pagando, dice el observador que ha consignado estas noticias, quedan tan amigos como antes, beben juntos y no se acuerdan de los rencores.

Cuando aquellas afectaban á varias familias ó á la tribu entera, cuando el agresor verdadero o supuesto no quería pagar el daño que se le atribuía, ó cuando ese agresor pertenecía á otra tribu, se originaba fácilmente una guerra. El ofendido convocaba á los suyos por medio del ulmén, y en medio de una borrachera se resolvía la expedición, se señalaba el día para el ataque y se designaba la parte que cabía desempeñar a cada uno. Todos acudían gustosos á la guerra, más que por un sentimiento de mancomunidad de intereses y de afecciones, por la esperanza del botín y por no adquirir la fama de flojos y de cobardes. Estas guerras parciales eran frecuentes entre los indios y terminaban en corto tiempo, sin dejar, al parecer, odios profundos entre una tribu y otra.

Pero la guerra solía afectar a muchas tribus a la vez y entonces tomaba mayores proporciones. Esto fue lo que sucedió con motivo de las invasiones extranjeras, de los peruanos primero, y en seguida de los españoles. En este caso, la autoridad del ulmén se limitaba á citar á los guerreros para la gran asamblea en que debía tomarse una resolución. Los mensajeros partían con la mayor regularidad y visitaban a los ulmenes vecinos mostrándoles una saeta ensangrentada, y no pocas veces la cabeza ú otros miembros del cuerpo de un enemigo, el cual infunde en los indios animosos deseos de venir a las armas, dice un antiguo escritor. No

conociendo otro medio más seguro para señalar los plazos que las revoluciones de la luna, fijaban de ordinario el día del plenilunio para celebrar la asamblea general. Los mensajeros encargados de hacer las convocatorias, llevaban además una cuerda con tantos nudos como eran los días que debían tardar en reunirse, y cada día que pasaba, deshacían uno. El mismo sistema usaban los indios para arreglar sus marchas, á fin de hallarse todos reunidos en un día dado. La sagacidad natural de los salvajes para calcular las distancias, les servía admirablemente en estas ocasiones, de manera que en el plazo fijado se hallaban seguramente todos ellos en el lugar convenido. Sus instintos belicosos, su pasión por las fiestas y borracheras, y la codicia del botín, más que todo sentimiento de honor, los estimulaban a no faltar a la citación. En todos estos aprestos, ponían una gran cautela para disimular al enemigo sus propósitos guerreros, y para ocultarle sus marchas y la proximidad del ataque.

Reunidos al fin en un sitio llano y espacioso, formaban un espeso y desordenado círculo de animosos guerreros, todos armados de largas picas. El ulmén que había provocado la asamblea, era el primero en hablar, ocupando el centro del círculo y llevando en la mano una saeta ensangrentada, cuya punta dirigía al lugar hacia donde debía llevarse el ataque, comenzaba en voz alta y sonora un largo y ardoroso discurso en que, al decir de los antiguos historiadores, podían descubrirse rasgos de sentida elocuencia en medio del desencadenamiento de las más violentas pasiones expresadas en un lenguaje altisonante y aparatoso. Señalaba allí los agravios inferidos por el enemigo, y la necesidad de tomar sangrienta venganza, acompañando su discurso de las más arrogantes amenazas. Uno de los resortes oratorios más frecuentemente usados era una especie de interrogación dirigida de tiempo en tiempo á su auditorio, a la cual éste contestaba *veyllechi! veyllechi*, así es, así es. Este discurso era siempre seguido por el de otros ulmenes destinados a reforzarlo, más que con mejores argumentos, con nuevos ultrajes al enemigo, y á alentar á los suyos dándoles el tratamiento de invencibles, de leones ú otros semejantes. El efecto de estos discursos sobre el alma de aquellos rudos salvajes era verdaderamente maravilloso. Inflamados en ira, rabiosos de venganza, aunque sin proferir palabra, hacían un ruido confuso en signo de aprobación; “y en el mismo tiempo, asida la pica á dos manos, teniéndola arbolada y cargando el cuerpo sobre ella, hieren todos juntos con los talones en el suelo de suerte que parece que tiembla la tierra: efecto notable de su mansedumbre” (Nájera).

A estos discursos, seguía otra ceremonia. Se daba muerte a un guanaco, se le sacaba a toda prisa el corazón, y palpitando todavía lo tomaban uno en pos de otro; todos los ulmenes lo llegaban á la boca hasta ensangrentarse los labios y ensangrentaban igualmente sus armas. Allí mismo quedaba designado el jefe ó toqui que debía conducirlos á la guerra, y se señalaba el día en que se había de dar principio á las operaciones. El plazo se fijaba, como ya dijimos, por las fases de la luna, pero se repartían igualmente cordones con nudos que indicaban el número de días, pasados los cuales debían reunirse de nuevo. La asamblea se terminaba por una desordenada borrachera. (p. 216-218)

Da la impresión de que se está describiendo, especialmente en los primeros párrafos, un estado de “guerra de todos contra todos”. Violencias, rencillas, pequeñas o grandes venganzas forman parte de la vida cotidiana, aparentemente sin mayores regulaciones.

La autoridad del jefe es escasa y transitoria. No pretende apaciguar los instintos agresivos del pueblo, sino aprovecharlos para dirigirlos contra determinados enemigos.

En el texto se pueden identificar las siguientes relaciones de oposición:

- Indios / Españoles
- Salvajes, movidos por el instinto / (Civilizados, movidos por la razón)
- No tienen una organización política regular / (Tienen una organización política regular)
- Solo se organizan para la guerra / (Se organizan para vivir en sociedad)
- Son vengativos / (Perdonan, buscan justicia y paz)
- Son agresivos, pendencieros y violentos / (Son pacíficos)
- Su vida social se reduce a reuniones y borracheras / (Vida social sobria).

Un ejercicio de condensación podría conducir a las siguientes afirmaciones: *“los araucanos son bárbaros y salvajes; su vida social está marcada por la agresión; no desarrollan lazos afectivos ni siquiera al interior de sus familias”*. *“Los españoles, en cambio, llevan una vida civilizada y organizada; los moviliza la razón”*.

3.5. Domingo Villalobos.

El libro de texto de Domingo Villalobos, *Tratado elemental de Jeografía*, de 1897, describe la destrucción de la ciudad de Santiago por parte de los araucanos encabezados por Michimalonco.

Poco después de la fundación de Santiago, Valdivia ordenó la construcción de un buque en Concon, al norte de Valparaíso, y la explotación de los lavaderos de oro de Malga malga, al sur, indicados por el cacique Michimalonco. Los indígenas ocupados en estos trabajos, estaban descontentos, pues tenían el hábito de la ociosidad.

En consecuencia, se sublevaron encabezados por aquel cacique. Valdivia se hallaba en Santiago y se dirigió un poco al sur para contener a los indios; Michimalonco, al frente de muchos indígenas, atacó a Santiago por el lado del río: los asaltantes arrojaron piedras y flechas. Los 50 españoles que defendían la plaza no fueron bastante; los indios incendiaron las chozas y palizadas, y aunque los españoles se defendieron con valor, tuvieron que abandonar los sitios y refugiarse en la plaza. (p. 45)

(...) Durante la conquista de nuestro país, Valparaíso fue una de las regiones más importantes. Desde su llegada, los españoles comenzaron la explotación de unos lavaderos que había en Malga malga, cerca de Casablanca, y comenzaron la construcción de un barco en Concon, a la desembocadura del Aconcagua, con el objeto de comunicarse con el Perú. Los indígenas, cansados del trabajo y de los castigos, se sublevaron en Malga malga y llevaron a los españoles que los custodiaban

hacia los bosques, despertando su codicia con una olla de oro en polvo; ahí los atacaron i los esterminaron. Los de Concon destruyeron i quemaron el barco i mataron a sus constructores. (p. 87).

D. Villalobos describe la situación de las distintas provincias del Sur de Chile. En la provincia de Cautín se ubica la ciudad de Galvarino:

Este departamento posee a Galvarino (...) nombrada así en memoria de un cacique araucano a quien Hurtado de Mendoza hizo cortar las manos para escarmentarlo después de Lagunillas. El valiente indio se encontró en la batalla de Millarapue i en ella alentaba a sus compatriotas mostrándoles sus brazos para aumentar el rencor contra los castellanos. (p.118).

Esta es una de las escenas cruentas que los libros de texto suelen describir a sus jóvenes lectores.

Con relación a la vida a fines del siglo XIX en la Araucanía, Domingo Villalobos (1897) señala:

Las provincias de Malleco i Cautin son nuevas, porque solo hace unos quince años que ha cesado la resistencia que oponian los araucanos a la entrada de los hombres civilizados. Los mismos araucanos viven hoi del comercio i en gran parte han adoptado la vida civilizada. (p.64)

Este autor, al describir la situación de las distintas provincias, alude, con cierto detalle, a lo que ha ocurrido con posterioridad a la llamada Pacificación de la Araucanía.

Toda la provincia [**Biobío**] ha tomado mayor desarrollo desde que el coronel don Cornelio Saavedra inició en 1861 la pacificacion de Arauco.

En tiempos anteriores, los araucanos hacian sus correrías o malones, saqueaban muchas veces poblaciones o caseríos indefensos, incendiaban las casas, asesinaban a sus moradores o los llevaban cautivos i se apoderaban de aquello que les gustaba. Ahora los 89,000 habitantes de la provincia pueden entregarse tranquilos a los trabajos, porque los araucanos comparten con ellos la vida civilizada. (p.112).

Toda la provincia de **Arauco**, hoi habitada por 60,000 habitantes, fué incorporada al territorio en 1866 por don Cornelio Saavedra, quien se ganó a los indígenas por la astucia, ya que por las armas no se les habria reducido jamas. Desde esa época ha comenzado para la provincia una era de progreso, a pesar de que sus terrenos no son de los mejores. (p.114).

Malleco. Hasta 1861, la Araucanía formó un estado independiente dentro de nuestro pais. Bajo la administracion de don José Joaquín Pérez se inició una tarea de pacificacion que, dirigida por su iniciador, coronel don Cornelio Saavedra, dió al fin el resultado que se perseguia. Los terrenos de Arauco pasaron a ser propiedad del Estado, que los ha dividido en lotes i vendido en pública subasta, tanto para facilitar la adquisicion como para estimular a los habitantes a establecerse en aquellas

rejiones. Ultimamente, muchos colonos extranjeros se han establecido en ellas. (p.115-116).

Angol, ciudad fundada en un lugar estratégico para defenderla de los ataques que en los tiempos de su fundacion se temieron siempre de los araucanos. Ahora no hai esos temores, porque los araucanos están mui reducidos i han entrado en la vida civilizada. Sólo en el centro de las montañas quedan aún algunos que no se han sometido. (p.116).

Cautín. Esta última [Imperial] tuvo bastante desarrollo durante la conquista i la colonia; pero cincuenta años despues de su fundacion, fué abandonada por los españoles a causa de las continuas amenazas de los indíjenas, que se sublevaban con demasiada frecuencia. Una vez despoblada, fué destruida por los araucanos. (p.118).

Valdivia. Actualmente Valdivia prospera, gracias en mucha parte a la colonia alemana que en la ciudad vive. (p.119).

En estos párrafos, Domingo Villalobos describe los cambios observados en la sociedad chilena, luego de que los araucanos han sido *pacificados* por el ejército chileno y comienza su paulatina aculturación.

En tiempos anteriores, los araucanos hacian sus correrías o malones, saqueaban muchas veces poblaciones o caseríos indefensos, incendiaban las casas, asesinaban a sus moradores o los llevaban cautivos i se apoderaban de aquello que les gustaba. (p. 112)

Las relaciones de oposición que se encuentran en este párrafo son básicamente las mismas que se han descrito previamente:

- Indios / Chilenos
- Salvajes / Civilizados
- Saquean, incendian, asesinan / (Viven en paz)
- Viven en el atraso / (Están orientados al progreso).

Con posterioridad a la “Pacificación de la Araucanía”, según el autor, los araucanos cambian su modo de vida: practican el comercio, adoptan la vida civilizada. Se menciona, además, la llegada de un nuevo tipo de habitante a la zona: los inmigrantes, principalmente de origen alemán, a quienes se les reconoce su laboriosidad y conocimientos.

3.6. Los parlamentos en los textos escolares.

Se transcriben a continuación fragmentos de textos escolares donde se habla de **los parlamentos** que se realizaron entre *araucanos* y españoles.

En el **parlamento** en que se restableció la paz, se les prometió en nombre del rey y de toda la nación española “que jamás se alteraría su modo de vivir, ni se les obligaría á reducirse á pueblos”. Merece notarse en este caso que Francisco Morales, presidente del reino, alega por causa principal para concederles la paz “que

está mandado por el rey, que en su real nombre se les perdone la revolución, y que se les trate como á vasallos con quienes gusta ejercitar su clemencia”; pero los naturales no dieron la menor señal de reconocerse por vasallos, sino por una nación libre e independiente, que entra de nuevo en paz y amistad con un soberano por medio de sus representantes. (Camilo Henríquez, citado en el texto de Juan Madrid y José Muñoz. 1891. p. 211).

Los parlamentos permiten observar al pueblo mapuche como un sujeto político, es decir, como un pueblo capaz de organizarse y de negociar con adversarios. Esta dimensión no suele ser reconocida en los textos escolares revisados; mayormente se representa a los mapuche como una agrupación humana relativamente anárquica que se mueve por instintos y pasiones, y que se organiza solo para hacer la guerra. Donde mejor se expresa esta convicción es en la obra de Barros Arana, cuyo análisis se ha expuesto previamente. A diferencia de este enfoque, en el fragmento anterior, obra de Camilo Henríquez, se reconoce que los mapuche conforman un pueblo organizado, con conciencia de sí mismos: “los naturales no dieron la menor señal de reconocerse por vasallos, sino por una nación libre e independiente, que entra de nuevo en paz y amistad con un soberano por medio de sus representantes”.

En otros textos, como los que siguen, se muestran los parlamentos como un ardid de los conquistadores para penetrar el territorio mapuche y “civilizarlos”, proyecto muchas veces fallido que evidencia, adicionalmente, la baja calidad moral y el pobre estado evolutivo de los indios:

La Colonia. Nuevos gobernadores. El nombrado por el rey era D. Juan Henríquez, militar y jurisperito. Celebró el parlamento de Malloco para asegurar la paz con los indios; y aún procuró civilizarlos, instituyendo los capitanes de amigos y el comisario de naciones. Los primeros eran ciertos españoles que debían velar por el cumplimiento de los tratados é introducir la civilización en la porción de indios de cada cual, y el segundo era un funcionario superior al que estaban sometidos los dichos capitanes. Los vicios de los españoles y la barbarie de los indios inutilizaron estos esfuerzos. (Esteban Muñoz. 1905. *Compendio de la Historia de Chile. Para uso de las escuelas primarias.* p.39-40).

La guerra defensiva. No debía tardar mucho en convencerse el padre Valdivia de la doblez y traición de los indios. Entre las conclusiones del parlamento estaba la de que los indios permitirían que tres misioneros penetraran a sus tierras para predicarles la doctrina cristiana. Tres jesuitas, los padres Aranda, Vechi y Montalbán, acompañados del cacique Utablame y de otros indios emprendieron su apostólica misión y confiadamente se internaron hasta el valle de Elicura. Llegados allí, se presentaron los caciques Anganamón, Tereulipe y Ainavillu, a la cabeza de su ejército, aprehendieron a los misioneros y los lancearon horrorosamente en medio de las más brutales imprecaciones. Esta traición horrorosa determinó al gobernador Ribera a emprender una campaña tenaz contra los araucanos, los cuales, a su vez, se lanzaron decididamente a la guerra de asaltos y emboscadas que jamás habían pensado en paralizar. (Aurelio Díaz Meza, 1915. *Historia de Chile. Adoptada por el Ministerio de Guerra como libro de lectura y texto de enseñanza en las Escuelas Primarias del Ejército,* p. 151).

Los siguientes fragmentos, por su parte, reconocen el valor de los parlamentos como instancias de diálogo y negociación para lograr algún nivel de reconocimiento y de coexistencia pacífica, al menos por algún tiempo.

Entre los españoles y los araucanos no había relaciones cordiales y los misioneros entonces, se preocuparon con su misión de paz y de caridad de producir el acercamiento entre los dos pueblos. El que trabajó incansablemente en este sentido, fué el padre Luis de Valdivia. Su labor fue secundada por algunos gobernadores; pero los sucesores de Alonso de Rivera; entre ellos Pedro Osorio de Ulloa, consideró vergonzosa la guerra defensiva; retiró la protección que debía al padre Valdivia y empezó la guerra sin cuartel. Esta siguió por varios años con perjuicio para ambos bandos y en modo particular para la colonia. Se creyó oportuno convocar a parlamento y el primero que se llevó a efecto fué el de Quilín. Acordáronse en él muchos puntos en bien de uno i otro bando. (Salvador González, 1921. *Pequeña reseña histórica de Chile*, p.10-11).

(...) Un tercer sistema que dió buenos frutos y evitó numerosas sublevaciones fué el de los Parlamentos. Consistían éstos en reuniones de jefes militares españoles y araucanos, acompañados de sus respectivas tropas, que tenían por fin arreglar las dificultades pendientes. La reunión era cordial, en medio de fiestas en las cuales se comía y se bebía con exceso; ambos bandos se juraban amistad y alianza. Cada vez que las relaciones estaban en peligro de troncharse, los gobernadores convocaban parlamentos, de los cuales casi siempre salía la paz. Son dignos de mencionarse por la gran importancia que revistieron, los parlamentos de Quilín y de Negrete: el primero convocado por el marqués de Baides y el segundo por don Ambrosio O'Higgins. (Octavio Montero Correa. 1927. *Historia de Chile*, p. 58-59).

Así, los parlamentos fueron un recurso empleado en distintos periodos de la historia de Chile, desde la Conquista, y la representación de ellos en los textos escolares del periodo es **ambivalente**: indican que los mapuche son un pueblo capaz de organizarse, pero también un pueblo que traiciona los acuerdos, que es proclive a dejarse llevar por sus instintos y a comer y beber en exceso; en fin, se trata de una estrategia de negociación donde el interlocutor no es todo lo confiable que debiera ser para que culminen en forma exitosa.

3.7. Un recurso educativo para apoyar la formación de los docentes normalistas.

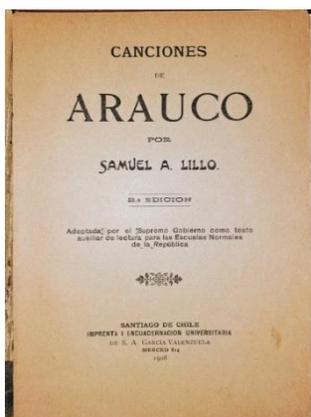
Una mención especial merece la obra poética de Samuel Lillo, *Canciones de Arauco* (1908), declarada "texto auxiliar de lectura para las Escuelas Normales de la República". Esta obra contribuye a formar la mentalidad de los maestros normalistas que se esparcen por el territorio nacional. (Escuelas normales que, como se ha indicado previamente, fueron fundadas por Domingo Faustino Sarmiento, quien les imprimió el sello del positivismo y la tensión civilización - barbarie; las escuelas normales, así, tuvieron un propósito moralizador, civilizador, en aquel tiempo fundacional del Estado-nación chileno).

Samuel Lillo, profesor titulado en el Instituto Pedagógico, ofrece su obra al Gobierno de la época, gestión que es aprobada, y logra vender “doscientos ejemplares empastados en carton”. “Estos ejemplares se destinarán a las bibliotecas i a las clases de castellano de las Escuelas Normales”.

El Informe que justifica esta decisión, elaborado por D. Villalobos, afirma que este libro

ha sido ya juzgado mui favorablemente por los poetas i literatos. Los profesores de castellano se han espresado en el mismo sentido. I tienen razon, pues las composiciones contenidas en el libro son del todo apropiadas para estimular i hacer mas provechosa la enseñanza del idioma patrio i para contribuir a desarrollar sentimientos patrióticos.

La condición de ser las poesías de caracter esencialmente nacional, constituye un mérito: el alumno se siente mejor con ellas que con las de autores nacionales o extranjeros que cantan sentimientos universales (...).



De esta manera, esta obra poética transmite “sentimientos patrióticos” a docentes y estudiantes de inicios del siglo XX. Contiene poemas como: *El último cacique*; *El rei de Nahuelbuta* (aludiendo al puma); *El triunfo de la selva*; *La escuela de antaño*, *En la frontera*, entre otros.

El poema *El último cacique* describe la nostalgia de un “cacique” que recuerda e imagina un pasado de libertad, y lo compara con su presente de derrota ante el avance de la civilización / modernización.

El triunfo de la selva relata el caso de una muchacha mestiza que es llevada a vivir a un convento y más tarde es “recuperada” por los *araucanos*. Debe adaptarse a vivir entre ellos y aceptar un matrimonio impuesto con un indígena. El autor la describe en un estado que se puede caracterizar como depresivo, donde ella pierde sus motivaciones e identidad, aconteciendo “el triunfo de la selva”, es decir, de la barbarie, de la vida elemental, sin afectos, reducida a la supervivencia.

Se presentan algunos fragmentos de estas *Canciones de Arauco* a continuación.

El último cacique.

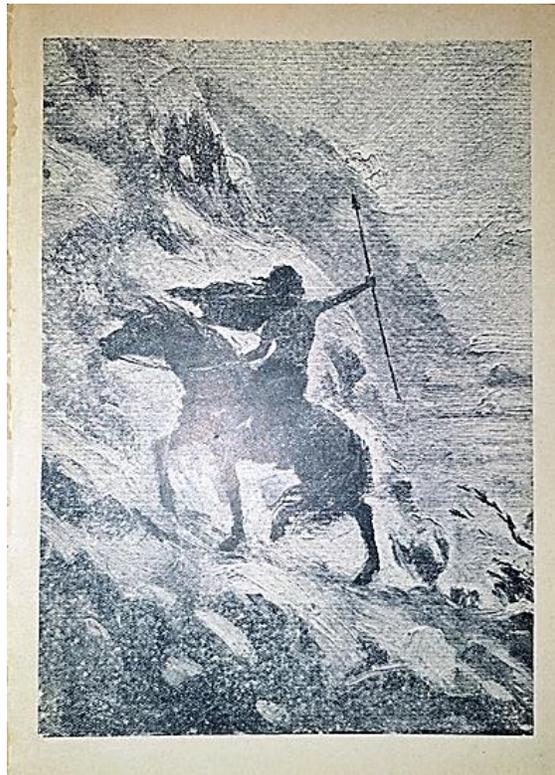
(...) En su soberbia cabeza
aún conserva la fiereza
i la altivez del leon.

Su rostro terso, sin vellos;
negros, los lisos cabellos,
símbolos de su vigor.

(...) Hoi está solo, otro ambiente
en torno suyo, se siente
un extraño en su país,
i cortan su libertad
ya un túnel, ya una ciudad
que ve de pronto surjir.

Las pataguas i laureles
que formaban los doseles
de sus bosques, ya no están;
i en lugar de la floresta,
sólo negros troncos hai.

I turban sus siestas quedas
el chirrío de las ruedas
por el camino real,
i el estruendo del pitazo
que mas allá del ribazo
arroja el tren al pasar.



EL triunfo de la selva.

(...) El alma de la selva de lleno entróse en ella;
i rústica i huraña, la diamantina estrella
en las estivas tardes ya no contempla ahora,
ni a la orilla del rio va a soñar a la aurora,
ni la espantan los campos con su ruda faena,
i sus ojos hoi tienen la mirada serena
de las bestias de carga que van por los caminos
resignadas i humildes con sus rudos destinos.

3.8. Antropología evolucionista en los textos escolares.

Julio Montebruno publica en 1925 el *Curso General de Geografía. Tomo I. Geografía de América y de Chile*, destinado a la enseñanza secundaria. La 1ª edición de esta obra es de marzo de 1908. El texto es interesante porque incorpora explícitamente conceptos propios de la antropología evolucionista.

Población. - Casi todo el territorio chileno estaba poblado a la llegada de los españoles por tribus de indios fuertes y vigorosos, que por la comunidad de costumbres y lenguaje formaban una sola familia étnica, los araucanos. Gran parte de esas tribus habían salido del salvajismo y entrado en el período de la barbarie, gracias a la reciente conquista del norte del país por los peruanos, quienes le enseñaron la alfarería, el arte del tejido, la agricultura y el uso de los metales. (p. 184)

De acuerdo con la estrategia del análisis estructural, se puede afirmar que en este párrafo se encuentran los siguientes códigos de base: indios araucanos e indios peruanos o incas. Las relaciones de oposición entre ambos serían:

- Indios araucanos / Indios peruanos
- Fuertes y vigorosos / (Débiles)
- (Aprenden alfarería, tejido, agricultura, uso de metales) / Enseñan estos conocimientos avanzados
- Salvajes, entrando en la barbarie / (Cercanos a la civilización).

Continúa la cita:

Esta zona, situada entre los Andes y el Pacífico, el Bío-Bío con el Laja y el Toltén, lleva el nombre de Araucanía, y sólo en la segunda mitad del siglo pasado [s. XIX] ha sido incorporada a la civilización por el Gobierno de la República. Los indios que la habitan son los araucanos por excelencia, descendientes de los que durante tres siglos pelearon sin tregua contra los españoles por conservar su libertad y cuyas primeras proezas fueron cantadas por don Alonso de Ercilla en el inmortal poema **La Araucana**. El número actual de indios puros que aun viven en la Araucanía y provincias que siguen al sur se calcula en unos 70 000 individuos. (p. 185)

Las relaciones de oposición que se encuentran en este párrafo son:

- Araucanía / Gobierno de la República
- (Atraso, barbarie) / Civilización
- Descendientes de araucanos que pelearon por su libertad / (Descendientes de españoles que intentaban conquistarlos)

El libro de texto de Luis Galdámes (1911) también emplea los conceptos del evolucionismo en su descripción de los habitantes originarios de Chile.

Nuestro indíjena, que era un hombre de la “edad de piedra”, iba i venia, pues, por las costas, por las montañas i por los llanos del país, concentrándose en aquellas rejiones que la naturaleza habia dotado de mas recursos para la vida. (p. 52)

(...) El estado de la cultura indíjena parece haber seguido en un principio una gradacion semejante. A mayor densidad de poblacion correspondia mayor grado de

cultura. Así, a lo menos, tienden a demostrarlo los restos de utensilios de piedra i de hueso encontrados en el sub-suelo i pertenecientes a aquella raza primitiva. Pero una influencia estraña hizo variar esta situacion. Fué la dominacion de los incas. Llámase asi el período durante el cual el pueblo “quichua” del Perú, cuyos soberanos se titulaban “incas”, tuvo bajo su sujecion una parte del territorio de Chile. Ese período duró mas o ménos un siglo; desde principios del XV hasta principios del XVI. I la porcion territorial dominada, abarcó desde Copiapó hasta el rio Maule.

La civilizacion de los “quichuas” era mui superior a la de los “mapuches”. Vivian en la llamada “edad del bronce” o de los metales; i juntamente con beneficiar el oro, la plata, el cobre i el estaño, cultivaban el maiz i el poroto; abrian canales de regadío; se servian del “llama” como animal doméstico, que desempeñaba entre ellos el papel del caballo; edificaban casas de barro crudo o “adobe” i algunas construcciones de piedra; formaban ciudades tan populosas como el Cuzco, su capital; tejian la lana de la alpaca i de esas telas se confeccionaban trajes que les cubrian todo el cuerpo; hacian vasos, ollas, jarros i otros objetos de greda cocida; i en fin constituian un imperio perfectamente organizado cuyo jefe era el Inca.

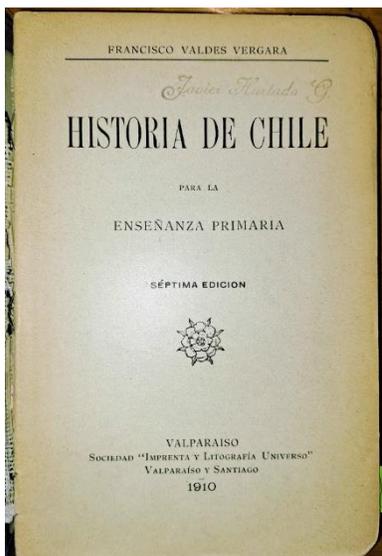
Nada de eso conocian los “mapuches” de nuestro pais a la época de la conquista incásica. No usaban otros utensilios que los de piedra, hueso o madera, mas o ménos labrados; no edificaban mas que pequeñas viviendas de ramas de árbol (rucas) i no formaban ciudades; no se vestian mas que de pieles de huanacos u otros animales; no cultivaban el suelo; no explotaban metales, no estaban organizados como nacion ni nada parecido. Pero, en seguida, aprendieron mucho de lo que aquí vieron hacer a los “quichuas”, por lo menos los aboríjenes que vivian dentro de la zona dominada. De suerte que, cuando los españoles, siguiendo las huellas de los incas, penetraron en nuestro territorio por el norte, se encontraron con una gradacion de cultura perfectamente contraria a la que habia existido antes. A medida que mas al sur avanzaban, la barbarie iba en aumento. (Luis Galdámes, *Jeografía económica de Chile*. 1911, p. 52-53).

En el último párrafo citado es destacable la descripción por completo negativa de los mapuche; es una descripción que se basa por completo en la carencia, en la falta:

No usaban otros utensilios que los de piedra, hueso o madera, mas o ménos labrados; no edificaban mas que pequeñas viviendas de ramas de árbol (rucas) i no formaban ciudades; no se vestian mas que de pieles de huanacos u otros animales; no cultivaban el suelo; no explotaban metales, no estaban organizados como nacion ni nada parecido.

El evolucionismo se caracteriza por sostener que pueblos y sociedades se desarrollan siguiendo un curso predecible, que va desde lo más simple y rudimentario, material y socialmente, hacia lo más complejo, llegando a un estado de civilización cuyo modelo es Europa. Este punto de vista estuvo ampliamente presente en los libros de texto del periodo en estudio.

3.9. El libro de historia del Centenario.



En el libro de texto de Francisco Valdés Vergara, *Historia de Chile para la enseñanza primaria*, de 1910, se describe con cierto detalle la historia de Chile a partir de la época precolombina. Se relata la forma de vida de los indígenas antes del descubrimiento y conquista, y desde allí en adelante, hasta culminar en los inicios de la República.

La descripción de los mapuche destaca la precariedad y el estado elemental de sus vidas, estando ausentes los comentarios que podrían considerarse positivos u orientados al reconocimiento de este pueblo.

Antiguos habitantes de Chile.

Hace cinco siglos todos los habitantes de Chile eran indios. Entonces no había en este país ninguna de las ciudades que hay ahora. Los indios vivían dispersos en los campos con sus mujeres y sus hijos. En ciertos lugares se juntaban tres ó más familias, que vivían cada una en su rancho ó *ruca*; pero en ninguna parte estas rucas alcanzaban á formar una ciudad, ni una aldea.

Las rucas, divididas por tabiques de coligüe, tenían pequeños departamentos destinados a las diversas mujeres con que se casaba cada indio.

En las rucas no había muebles, ni comodidad alguna. Hombres, mujeres y niños dormían tendidos en el suelo. Su almohada, cuando la usaban, era una piedra o un tronco de árbol; para abrigarse se cubrían con ramas secas; pocos indios tenían un cuero de huanaco que les protegiese contra el frío en las noches tan heladas del invierno.

En aquella época lejana no había en Chile vacas, corderos, caballos ni gallinas. Tampoco había trigo, maíz, frejoles ni cebada. Los indios se alimentaban con papas, piñones, avellanas, frutillas y otras frutas silvestres que encontraban en los bosques. Sólo comían carne cuando podían cazar en las montañas un huanaco, un león ó cualquiera otro animal salvaje.

Los indios tenían tanta dificultad para procurarse alimentos que siempre andaban con hambre. Muchas veces, obligados por la necesidad, comían sapos, lagartos y otras sabandijas. También, cuando estaban en guerra, mataban á sus enemigos y los devoraban. No se daban el trabajo de asar ó cocer la carne: la comían cruda. Esto se explica porque los indios carecían de las ollas y demás útiles que usan los hombres civilizados para condimentar sus alimentos. Hacían fogatas en el interior de sus rucas

sólo con el objeto de darles luz y calor. Para tener fuego frotaban rápidamente un palo contra un trozo de madera seca. Con este esfuerzo hacían brotar el fuego en algunos minutos y lo propagaban con yerbas secas.

Para depositar sus provisiones y preparar sus comidas usaban vasijas hechas con cortezas de árboles. Como estas vasijas no podían colocarse sobre el fuego, los indios se valían de un sistema muy curioso para calentar el agua y cocer, por excepción, algunos de sus alimentos, como el pescado. Llenando esas vasijas con agua y haciendo cerca de ellas un gran fuego, calentaban numerosas piedras que echaban después á la vasija hasta hacer hervir el agua.

Los indios andaban casi siempre desnudos. No sabían fabricar paños ni géneros de ninguna especie; tampoco tenían lana ni algodón para fabricarlos. Por consiguiente, no podían hacerse ropas como las que usan los hombres civilizados. Algunos se cubrían parte del cuerpo con las pieles de los animales salvajes que lograban cazar y usaban una manta hecha con cortezas de árboles. Jamás usaban zapatos ni sombreros. Los hombres y las mujeres eran aficionados á adornarse con plumas. También se adornaban con collares, que hacían de piedrecitas de colores, de conchas y caracoles.

El texto expresa una forma de vida precaria, destacándose las carencias de este pueblo: no tienen casas apropiadas, no tienen utensilios, no tienen vestidos. Sus necesidades básicas apenas están cubiertas. Su desarrollo cultural y material es pobre. Adicionalmente, el texto declara que el pueblo mapuche tiene una organización social limitada y primitiva:

Los que tenían algún parentesco entre sí formaban una familia. El más valiente y más forzado era el jefe, á quien los españoles dieron el nombre de cacique. Este dirigía a los indios en las guerras que se hacían unas familias con otras. Cuando había paz, el cacique no podía mandar ni castigar. Cada uno vivía como le daba la gana sin obedecer a nadie.

En el contexto de las guerras que los mapuche libraban entre sí y con otros pueblos, se comportaban con crueldad e insensibilidad:

En la guerra los indios eran más feroces que el león y que el tigre. Mataban á los prisioneros y colgaban sus cabezas en las ramas de los árboles. Le sacaban el corazón y lo pasaban de mano en mano, mordiéndolo cada cual con la rabia más feroz. Bebían la sangre como si fuera un agradable licor, y comían, sin repugnancia, la sangre humana. Con los huesos de los brazos y de las piernas hacían flautas para tocar en sus fiestas. A veces, antes de matar á los prisioneros, les cortaban las manos, los pies, las orejas y las narices ó les sacaban los ojos. Estas mutilaciones se hacían con instrumentos de huesos, de conchas ó de piedra, porque los indios no sabían fabricar instrumentos de metal. Pero aquellos hombres eran tan sufridos que aguantaban estos martirios atroces sin quejarse. Por un esfuerzo poderoso de su voluntad se mostraban insensibles al dolor de su cuerpo maltratado y tenían orgullo en morir como valientes, desafiando hasta la última hora á sus enemigos victoriosos. (p. 3-5)

Las costumbres relativas a la vida familiar, social y religiosa, también son evaluadas por este autor; los mapuche aparecen como primitivos, carentes de una organización social apropiada, carentes de una normativa para guiar su convivencia, inclinados a los excesos y al consumo de alcohol. Inclusive, parecen no establecer vínculos de afecto al interior de sus familias.

Costumbres de los indios.

Los indios se casaban al mismo tiempo con muchas mujeres. Estas eran vendidas por sus padres y cada hombre tenía tantas cuantas podía comprar. Había algunos indios que vivían en sus ranchos hasta con veinte mujeres. En ausencia del marido, la esposa de más edad le reemplazaba como jefe de la familia.

Entonces no había leyes ni jueces para proteger á las mujeres, ni para castigar á los hombres que cometían crueldades con ellas. Los indios eran dueños de sus esposas porque las habían comprado, como se compran hoy los animales de servicio. Del mismo modo, el padre era dueño de sus hijos, pudiendo venderlos y matarlos. Nadie le castigaba por esto, que entonces no era un delito. Sin embargo, las mujeres servían muchísimo a sus maridos. Ellas eran las que trabajaban, porque los hombres, que no tenían otra ocupación que la de pelear, vivían ociosos cuando estaban en paz. Hasta en la guerra acompañaban algunas mujeres á sus maridos, llevando sobre sus espaldas los alimentos que ellos necesitaban.

Los niños eran acostumbrados, desde la más tierna edad, á vivir como hombres. Apenas nacían, sus madres los bañaban en el río o el estero más próximo a la ruca. Los criaban desnudos y, cuando ya podían andar, los abandonaban para que hiciesen en todo su voluntad. A los cinco ó seis años, los niños indios sabían manejar la lanza, tirar flechas y hacer otros ejercicios guerreros. Sus padres les enseñaban estos ejercicios para que fuesen robustos y forzudos; también los acostumbraban a correr y nadar, de tal modo que corrían sin fatigarse días enteros y pasaban los ríos á nado llevando sus lanzas en la boca ó en una mano. Los adiestraban además en varios juegos de fuerza y agilidad que desarrollaban sus aptitudes militares. Hasta hoy conservan los araucanos el juego de la *chueca*.

Desde temprano los muchachos acompañaban á sus padres en sus fiestas y borracheras. Cuando un niño mostraba gusto por la bebida, su padre, en vez de castigarle, le aplaudía; si el niño golpeaba a su madre ó a sus hermanos, el padre quedaba más contento, porque creía que su hijo iba a ser bueno para la guerra. Una vez le preguntaron á un indio por un niño que era su pariente, y él contestó: "ya está grande, ya pelea con su padre y le pega á su madre". El indio decía esto como una gran recomendación del niño.

Todos los indios tenían mucha afición a emborracharse. En Chile no había uvas para hacer vino ó chicha; pero con frutas silvestres se preparaban bebidas bastante fuertes. Cuando un indio compraba una mujer, cuando enterraba á un muerto y cuando tenía un combate, se reunían sus parientes ó conocidos para celebrar el acontecimiento con grandes borracheras que duraban muchos días, hasta que el licor se acababa. (p. 5-7)

Con relación a la vida productiva, se insiste en que los mapuche viven en un estado de atraso.

Falta de industria y de comercio.

El aislamiento en que vivían los indios y las guerras que se hacían unos a otros, eran causa de que su existencia fuera tan miserable.

Hoy día en Chile cada individuo trabaja en el oficio que más le gusta y que mejor conoce. El panadero, por ejemplo, no trabaja sino en hacer pan; el zapatero sólo hace zapatos; el herrero sólo se ocupa en fabricar chapas, herraduras y otros objetos de fierro. Pero cada individuo vende lo que hace con su trabajo y así tiene dinero para comprar lo que necesita. Esta es la primera ventaja que los hombres obtienen de reunirse para vivir en sociedad y ayudarse los unos á los otros. Todos trabajan y después cambian entre sí lo que han fabricado, comprando y vendiendo según sus necesidades.

En aquel tiempo, como ya se ha dicho, los indios vivían dispersos en los campos. No había distintos oficios, no había fábricas de ninguna clase; tampoco había comercio. Cada individuo debía satisfacer sus necesidades sin la ayuda de los otros; por consiguiente, tenía que privarse de todo lo que no podía conseguir o fabricar por sí mismo. Por este motivo los indios eran muy atrasados y carecían de las comodidades que hoy tienen hasta las personas más pobres.

Los indios no conocían el fierro ni el cobre. Esto significa que no tenían cuchillos, hachas ni herramienta alguna para trabajar. Empleaban la piedra, las espinas de pescado, las conchas y los huesos de algunos animales y de algunas aves para fabricar sus armas, sus adornos y los pocos instrumentos que necesitaban en la paz y en la guerra.

El más infeliz de los actuales pobladores de Chile puede considerarse como muy afortunado si compara su situación con la que tenían los indígenas en aquella época tan lejana. En efecto, á nadie le falta hoy alimento, vestuario y un techo para pasar la noche, porque la industria y el comercio permiten á todos ganar con su trabajo lo indispensable para satisfacer esas necesidades. Los indios, por el contrario, vivían dispersos en los campos sin cultivo, no tenían para alimentarse otros recursos que los que la naturaleza ofrece a los animales y, por tanto, su existencia era en extremo penosa. (p. 7-9)

Sobre las ideas religiosas de los mapuche, el autor indica que sus creencias son groseras, confusas, se basan en su ignorancia y en su falta de comprensión de las leyes de la naturaleza.

Ideas religiosas.

Los indios, en su ignorancia, no podían comprender que las lluvias, los truenos, los vientos, eran sucesos naturales y ordinarios en la tierra; ellos creían que una persona muy poderosa mandaba esas cosas. Creían también que las enfermedades y la muerte eran mandadas por un poder superior á ellos. Pero en realidad no tenían idea de Dios, como la tienen los cristianos. Tampoco tenían idea de que en la vida futura serían premiados los individuos que se hubieran conducido bien en la tierra y castigados los que se hubiesen conducido mal. No podían pensar en la recompensa y

el castigo, porque tampoco distinguían claramente lo bueno de lo malo. Por el contrario, para ellos, por falta de educación, eran buenos muchos actos que á nosotros nos indignan por su maldad, por ejemplo: golpear á su madre y matar á los que no eran sus amigos. Del mismo modo, ellos miraban como despreciables muchos de los actos que nosotros consideramos dignos de elogio, por ejemplo: perdonar las ofensas en vez de tomar venganza de ellas, tratar al enemigo con bondad, tener buenas costumbres y no robar.

Los indios pensaban que después de la muerte cada persona iba á vivir en otras partes, según su importancia. Creían que los guerreros más valientes eran transportados a las nubes y allí seguían peleando en medio de las tempestades. Creían que otros quedaban viviendo cerca de sus casas y que tomaban el cuerpo de un ave, de un insecto ó de un animal para acercarse a las personas de su familia.

Enterraban á los muertos en un sitio apartado de los ranchos donde habían vivido. Cerca del cadáver ponían algunos alimentos y cántaros de licor, y hacían un gran fuego para que el difunto pudiera alimentarse y calentarse en su nueva vida. Sobre la sepultura colocaban, además, si se trataba de una mujer, sus útiles de trabajo, y si se trataba de un hombre, sus armas de combate. Toda esta ceremonia tenía lugar con acompañamiento de cantos que recordaban las acciones del difunto. El entierro terminaba siempre con una borrachera que solía durar varios días.

Al cabo de un año la sepultura era visitada por los parientes y amigos. Estos renovaban la provisión de víveres y de licor, recordaban otra vez las acciones del difunto y le contaban todo lo que había ocurrido en su casa después de su muerte, como si él estuviese escuchando. Después de esta última ceremonia nadie volvía á acercarse á la sepultura; pero el recuerdo del muerto siempre se conservaba entre las personas de su familia. Estaban tan convencidos de que el espíritu de alguno de sus parientes vivía al lado de ellos, que tenían la costumbre, al comenzar á beber, de derramar una parte del licor para calmar la sed de esos espíritus. (p. 9-10)

Como otros autores previamente citados, Valdés valora el estado civilizatorio de los incas. Señala que, dado que tienen una autoridad suprema, pueden vivir en paz, a diferencia de los mapuche, que no tienen jefaturas y viven en constantes disputas.

Los indios del Perú.

En el Perú había entonces unos indios mucho más civilizados que los de Chile. Ellos obedecían con todo respeto á un rey que llamaban Inca y éste los gobernaba con bondad. Para los indios peruanos la persona del Inca era sagrada.

(...). Los indios peruanos obedecían con humildad al Inca y á sus gobernadores, de modo que no había entre ellos las continuas guerras que había entre los indios de Chile. Los súbditos del Inca vivían en completa paz, ocupados en trabajar en los campos y las minas, en cuidar los rebaños de llamas ó vicuñas que les daban lana y alimento, en fabricar tejidos para sus trajes, en construir buenas casas, en hacer caminos y otras obras útiles. (p. 11)

En los relatos que luego Valdés Vergara hace del periodo de Conquista, predomina una apreciación negativa de los indígenas que se oponen a los conquistadores, enfatizando que practican la crueldad en la guerra, aunque reconoce que pelean por su tierra y libertad.

Junto con ello, el autor también indica las malas prácticas de los españoles; señala que no cumplen sus promesas, engañan a los indios, mienten, y también tienen un comportamiento cruel en la guerra. Asimismo, destaca la conducta abusiva de los españoles para explotar lavaderos de oro con mano de obra indígena, convirtiéndolos prácticamente en esclavos.

La crueldad en la guerra la evidencia el autor en el relato de la muerte de Pedro de Valdivia, a manos de los mapuche, así como en el suplicio de Caupolicán y Galvarino a manos de los españoles.

En este libro de texto -a diferencia de la mayoría de los analizados- se menciona la actitud de mujeres mapuche.

Las mujeres mostraban en la guerra tanto valor como los hombres. Cuando Caupolicán cayó prisionero, una de sus mujeres, llamada Fresia, fué encontrada en el bosque con un niño en brazos. Los españoles la apresaron y la condujeron al sitio donde estaban los prisioneros. Fresia ignoraba que Caupolicán hubiese caído en poder de sus enemigos. Al verle allí encadenado, la india se enfureció contra él, le trató de cobarde porque no se había hecho matar en vez de rendirse, y le dijo: “¿No eras tú quien hacía temblar a nuestros enemigos? ¿No eras tú quien prometía conquistar la España? ¿No sabes que la muerte en la batalla da honra y gloria al guerrero? Toma, toma tu hijo; críale tú, que en mujer te has cambiado. Yo no quiero título de madre del hijo infame del infame padre”. Fresia arrojó el niño a los pies de Caupolicán y corrió a refugiarse en el bosque vecino. (p. 48)

El autor reconoce el valor y resistencia de los mapuche en la guerra contra los españoles:

Valor indomable de los araucanos.

Los españoles esperaban que los araucanos se acobardasen con tantos sufrimientos. Razón tenían para esperarlo, porque parecía imposible que hubiese hombres capaces de soportar indefinidamente esa vida de sacrificios. Sin embargo, los araucanos prefirieron vivir en la mayor miseria antes que perder su independencia. No volvieron a pasar al norte del Bío-Bío, porque no hubo otro jefe comparable á Lautaro o á Caupolicán para dirigirles en una guerra ofensiva; pero se defendieron siempre heroicamente, librando rudos combates con los soldados españoles que pretendían despojarles de todas sus tierras. En algunos de estos combates los araucanos quedaron victoriosos y se apoderaron de las armas y de los caballos de sus enemigos. (p. 50)

Este enfoque se modifica al referirse a los mapuche en el contexto de las guerras de la independencia e inicios de la República, cambiando la apreciación moral de estos. Antes, peleaban por su libertad; ahora, hacen la guerra para obtener ventajas y robar. De guerreros heroicos han pasado a ser vistos como bandidos:

Fin de la guerra.

(...) Desde entonces pudo considerarse terminada la guerra de la Independencia de Chile. Sin embargo, los restos del ejército realista derrotado en Maipo se refugiaron en la región montañosa del Sur y se unieron con los araucanos, que vivían siempre en estado de guerra como en la época colonial. Esta alianza de los indígenas y los soldados españoles era impotente para organizar un verdadero ejército y emprender operaciones regulares contra el Gobierno independiente; en cambio, era demasiado poderosa para poner en peligro las ciudades del Sur y para impedir el cultivo de los campos, destruyendo las siembras, robando los animales y matando a los indefensos campesinos. Durante algunos años no hubo en aquella región seguridad alguna para las personas, ni para las propiedades. Los araucanos y los realistas, animados por igual espíritu de destrucción, vivían en continuo acecho de oportunidades favorables para entregarse a la matanza y al pillaje. Fue menester que el Gobierno mantuviese en el Sur un ejército numeroso, a las órdenes de los más expertos jefes militares, para hacer frente a esas partidas de indios y bandoleros que luchaban con salvaje furor. (p. 217-218)

3.10. Ejercicio de síntesis.

Luego de la lectura, análisis y reflexión acerca de los contenidos de los textos escolares, una primera observación que parece pertinente relevar, es que la voz principal, el hablante, el narrador, el punto de vista privilegiado es el del **europeo**, del **blanco**, del **español**, del **criollo**. El indio, en cambio, es el **otro**, la contraparte del sujeto, del protagonista, del hablante legítimo.

De esta manera, los personajes de los textos escolares no están en igualdad de condiciones.

Como se puede observar en los fragmentos de los textos citados y analizados, las referencias al pueblo mapuche -bajo la denominación general de *indios araucanos*- se sitúan en momentos históricos distinguibles.

Son descritos desde distintas perspectivas, con distintos énfasis, *dependiendo del enfoque dominante en la sociedad mayor en cada uno de los momentos históricos*. En el período de la **Conquista**, son caracterizados principalmente como un pueblo que resiste y lucha por su libertad. Es un pueblo con capacidad de organización, pero también, en cierta forma, un pueblo “menor de edad” con respecto a los conquistadores. Junto con sus capacidades guerreras ampliamente reconocidas, algunos textos -escasos- mencionan que también son un pueblo que puede negociar y llegar a acuerdos políticos a través de parlamentos y tratados, aunque se comportan en ellos de manera ambigua: a veces respetan los acuerdos, pero otras los traicionan, y en general carecen de moderación y autocontrol.

Durante la **Independencia e inicios de la República**, los textos escolares muestran que los mapuche realizan acciones que son éticamente cuestionables, pues se dice que tienen un comportamiento de bandoleros: roban, secuestran, destruyen ciudades y propiedades, comen y beben en exceso.

En el periodo de **Construcción y afianzamiento del Estado-nación chileno** son descritos principalmente como agrupaciones humanas que viven en un territorio acotado y pobre (luego de haber sido derrotados en la “Pacificación” de la Araucanía), en condiciones de atraso, y cuya única opción es sumarse al progreso de la sociedad chilena, abandonando antiguas tradiciones y creencias.

Estas formas de caracterizar y juzgar al pueblo mapuche en la historia de Chile, ¿pueden ser consideradas representaciones estereotipadas?

Si se entiende un estereotipo como una representación restringida de una población, una representación que reconoce una o pocas dimensiones del otro y no busca conocerlo en su complejidad, sí puede hablarse de estereotipos en este caso.

El estereotipo del mapuche como guerrero, como un pueblo belicoso, descrito por Stuchlik (1974) y por Bengoa (1986), claramente es una representación presente en los libros de texto revisados.

El mapuche que se reúne en un parlamento con sus adversarios, pese a estar ejerciendo un acto político, es representado como integrante de un pueblo con una organización social precaria, que sucumbe fácilmente a sus instintos más básicos: comer, beber, traicionar, si se da el caso.

El mapuche derrotado en la “Pacificación” pareciera que se incorpora a la vida civilizada, pero no deja de verse como atrasado, limitado, con menores recursos intelectuales y culturales. De alguna manera es un chileno de segunda categoría, ha sido derrotado y forzado a un modo de vida que no es el propio. Ya no es plenamente un indio y aun no llega a ser una persona civilizada.

Estas pueden considerarse, en suma, representaciones estereotipadas construidas en la sociedad chilena por distintos actores, en este caso, por el sistema escolar, que emplea el recurso educativo “*texto escolar*” para afianzarlas.

V. Conclusiones

1

La lógica subyacente a los textos escolares analizados se enmarca, como se ha indicado, en el pensamiento positivista y en la antropología evolucionista propios del siglo XIX.

Estos enfoques, a su vez, se sitúan en la perspectiva que Aníbal Quijano,²¹ en lenguaje contemporáneo, denomina **colonialidad**.

La *colonialidad* puede ser entendida como un sistema de dominación colonial que persiste pese a que el colonialismo político ya ha sido superado. La dominación colonial se ha basado, para el autor, en el concepto de **raza** surgido y consolidado en el imaginario mundial a partir de la conquista de América. (Quijano, 1992)

Quijano ha sostenido que la noción de raza articula el entramado ideológico que ha conducido al actual orden capitalista, colonial/moderno y eurocéntrico.

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a **supuestas estructuras biológicas diferenciales** entre esos grupos. (Quijano, 2003, p. 202)

Así, el concepto de **raza** implica que existen diferencias cualitativas, de naturaleza esencial por decirlo así, entre los seres humanos, y que son éstas las que dan origen a las diferencias sociales, culturales, políticas y económicas. Así, el europeo “blanco”, en tanto ser humano superior al americano “indio” y al afrodescendiente “negro”, debe, naturalmente, dominar en el concierto mundial. (Quijano, 2003)

El concepto de raza, por una parte, jerarquiza a los seres humanos de acuerdo con su fenotipo y origen étnico y, por otro lado, disuelve las diferencias entre pueblos; así, la gran diversidad de comunidades originarias de América y del continente africano, son subsumidas cada una en un solo adjetivo que las califica: **indios y negros**, ocultando sus identidades particulares.

(...) en el momento en que los ibéricos conquistaron, nombraron y colonizaron América (...), hallaron un gran número de diferentes pueblos, cada uno con su propia historia, lenguaje, descubrimientos y productos culturales, memoria e identidad. Son conocidos los nombres de los más desarrollados y sofisticados de ellos: aztecas, mayas, chimús, aymaras, incas, chibchas, etc. Trescientos años más tarde todos ellos quedaban reunidos en una sola identidad: indios. Esta nueva identidad era racial, colonial y negativa. Así también sucedió con las gentes traídas forzosamente desde la futura África como esclavas: ashantis, yorubas, zulús, congos, bacongos, etc. En el lapso de 300 años, todos ellos no eran ya sino negros. (Quijano, 2003, p. 220-221)

²¹ Relevante sociólogo, intelectual y autor peruano (1930-2018).

En la ya citada obra de Barros Arana, *Elementos de geografía física* (1888), destinada a la enseñanza en el Instituto Nacional, se sostiene precisamente esta idea de la **superioridad de la “raza blanca”** como cierta y científica.

La raza blanca, dijimos, posee una gran superioridad sobre las otras razas. (...) la raza blanca se atribuye la dirección de los negocios del mundo, sin que ninguna otra ponga en duda su derecho; i en el caso necesario, impone su voluntad por la fuerza, lo que constituye otra manera de manifestar su superioridad. Está a la cabeza de la humanidad. Las otras razas no son más que los brazos. (Barros Arana, 1888, p. 307-308).

Este y otros textos escolares del periodo estudiado evidencian esta lógica, organizada en torno al concepto de raza, afirmando la existencia de una jerarquización de sujetos y pueblos, en la que los pueblos originarios son considerados inferiores, subordinados.

Quijano (2003) pone en evidencia, además, la relación entre el concepto de raza y el desarrollo económico, indicando que en el contexto global acontece una “división racial del trabajo”. Esclavitud, servidumbre, agricultura, son asignados a las razas consideradas de menor valía (más adelante, estas asumen el trabajo asalariado en la economía industrial).

Al apelar la raza a la **naturaleza**, a la biología, se “naturaliza” el lugar social de los sujetos. “Una nueva tecnología de dominación / explotación, en este caso raza / trabajo, se articuló de manera que apareciera como naturalmente asociada”. (Quijano, 2003, p. 205)

Quijano sostiene, con relación al eurocentrismo, que históricamente Europa llega a atribuirse una superioridad en base a una lógica jerarquizada y binaria: razón / instinto, ciencia / magia, superioridad / inferioridad, la que surge de la relación de conquista y colonización de América.

(...) la modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos. Desde ese punto de vista, las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa, es decir Europa Occidental, y el resto del mundo, fueron codificadas en un juego entero de nuevas categorías: (...) primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. En suma, Europa y no-Europa. Incluso así, la única categoría con el debido honor de ser reconocida como el Otro de Europa u “Occidente”, fue “Oriente”. No los “indios” de América, tampoco los “negros” del África. Estos eran simplemente “primitivos”. Por debajo de esa codificación de las relaciones entre europeo / no-europeo, raza es, sin duda, la categoría básica. Esa perspectiva binaria, dualista, de conocimiento, peculiar del eurocentrismo, se impuso como mundialmente hegemónica en el mismo cauce de la expansión del dominio colonial de Europa sobre el mundo. (Quijano, 2003, p. 211)

Europa concibe un mundo en el que los “pueblos primitivos”, de alguna manera, están llamados a evolucionar y a *parecerse* a la Europa occidental. Europa es el modelo y la finalidad de lo humano.

Como se espera haber mostrado en el desarrollo de esta investigación, dicha concepción binaria propia del pensamiento colonial se encuentra presente en la lógica que nutre los

textos escolares revisados en esta investigación. Los mapuche, en general, representan lo primitivo, mágico, irracional, instintivo; los blancos, en cambio, representan la civilización y el predominio de la racionalidad.

2

Se preguntaba en esta investigación por la presencia de estereotipos culturales sobre el pueblo mapuche en textos escolares chilenos del periodo 1842 - 1925.

Realizada esta indagación, se puede responder afirmativamente a esta pregunta. Los textos escolares revisados ofrecen, en general, representaciones estereotipadas de los mapuche: guerreros valientes, pero también impulsivos, vengativos. Desorganizados, carentes de figuras de autoridad. Movidos básicamente por sus instintos. Bandidos, bebedores excesivos. Vencidos. Atrasados, primitivos.

Se considera que se trata de representaciones estereotipadas dado que aparecen como “ideas fijas” que acompañan a la categoría “mapuche”. Ideas que, de algún modo, uniforman a un pueblo, a una sociedad que debió tener roles y diferencias internas, ofreciendo una imagen reduccionista, unidimensional de esta.

Al cierre de este trabajo, puede surgir una nueva pregunta: ¿podrían no haber contenido estos estereotipos?

La filosofía positivista a la que adherían Barros Arana, Sarmiento y Lastarria, así como la antropología evolucionista, facilitaban su construcción.

Pero en aquel tiempo hubo miradas distintas, como la de Ignacio Domeyko, quizás la de María Graham, la de José Manuel Orrego, la de Camilo Henríquez. Solo estos últimos dos aparecen citados en textos escolares. Ellos ofrecen una mirada más compleja, más problematizadora, reflexiva, apreciativa, con respecto a los mapuche. Pero en general sus aportes no son recogidos como contenidos válidos en los textos escolares. Podrían haberlo sido, estaban allí, eran accesibles cuando intelectuales y educadores preparaban estas obras para apoyar la enseñanza de la infancia y juventud chilena de mediados del siglo XIX e inicios del XX. No obstante, dado que, en la disputa por la hegemonía, el positivismo y el evolucionismo imponen su mirada y advienen en cultura dominante, los otros enfoques no son tomados en consideración.

3

Los textos escolares revisados vieron la luz entre 1856 y 1927. Ellos muestran, a la vez que construyen, determinada imagen de Chile, de sus habitantes y acontecimientos, en distintos periodos de la historia: la época precolombina, el descubrimiento, conquista, colonia y república, con sus diversos momentos e hitos. Abarcan desde el siglo XV-XVI a inicios del XX y son elaborados y difundidos para apoyar la construcción del Estado-nación chileno.

Los contenidos y valoraciones de estos textos incidieron en la mentalidad de numerosos docentes (profesores normalistas) y de cientos o miles de estudiantes que los leyeron, comprendieron y probablemente memorizaron.

Los textos escolares no son un recurso educativo inocuo o menor, por el contrario, generan adhesión, identificación del lector con los personajes y eventos. De allí la relevancia del análisis crítico de estos materiales, trabajo que sin duda puede continuar y profundizarse.

4

El Departamento de Sociología de la Universidad de Chile realizó en 2010 un análisis de textos escolares para el Ministerio de Educación, en el que se consideró -entre otros aspectos- el tratamiento de los pueblos indígenas habitantes del territorio chileno.²² En este estudio se revisaron textos publicados los años 2009 y 2010.

Este evidenció que aún perduran enfoques estereotipados en el tratamiento discursivo y pedagógico de los pueblos originarios, y que habitualmente se habla de ellos solo en tiempo pasado.

El estudio indica que la temática de los pueblos indígenas se aborda solo cuando el Currículum lo exige (en las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales) pero el tema no es mencionado en otras áreas del aprendizaje:

En los textos de los subsectores de ciencias (biología, matemática, química) no existe presencia indígena ni se observa reconocimiento o discurso que asocie conocimientos indígenas con conocimientos científicos: concepción indígena de tiempo y espacio, consideraciones cosmogónicas, calendarios lunares, ciclos agrícolas, tecnología, etc. (Mineduc, 2010, p. 84)

Con respecto a las representaciones en imágenes, los autores señalan que se presentan fotografías de niños, niñas y personas adultas posando con vestimentas típicas, o realizando alguna actividad tradicional, con un enfoque que se podría considerar folclórico. No aparecen representados en interacciones con personas diferentes o realizando actividades no consideradas “propias” de personas indígenas.

Un texto de 2° medio sugiere relacionar la información del pasado de los pueblos indígenas con la actualidad. Para ello, propone indagar en forma individual: “Investiga sobre los pueblos indígenas en la actualidad. ¿Cuáles son los que aparecen con más frecuencia en los medios de comunicación? ¿Cuáles son sus principales conflictos y características?” (Mineduc, 2010, p. 89) Al respecto, los investigadores observan que estas actividades quedan en manos del estudiante y no se propone luego una reflexión crítica guiada por el docente. Reflexión necesaria dado el tratamiento en los medios de comunicación del llamado “conflicto mapuche”.

Con relación a la Costumbre, los textos muestran algunas actividades tradicionales, sin aludir a su posible vigencia en la actualidad. Asimismo, los textos no problematizan el tema de las lenguas indígenas en el presente.

²² MINEDUC (2010). *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Investigación realizada por el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. Santiago; mencionado también en el capítulo de Antecedentes.

Con relación a la representación de los mapuche, los investigadores señalan que en varios textos se muestra que “la imagen de la sociedad mapuche aguerrida y capaz de apropiarse de estrategias foráneas que los fortalecían, como la organización política, el uso de armas y de los animales, sigue siendo la constante en diversos discursos”. (Mineduc, 2010, p. 96)

En síntesis,

En el análisis intercultural se presenta de forma recurrente la figura valiente y aguerrida del mapuche, pero en el pasado. Y también la figura de mujeres indígenas sabias, mesuradas. Esto, que opera como atributos individuales, tiene su correlato en el plano colectivo: **se refieren a los pueblos mediante características culturales estereotipadas, tales como: mapuche-guerrero**, diaguitas-alfarería, rapa nui-moai. (...) Finalmente, se mencionan los pueblos mapuche, aymara, rapa nui, realizando acciones y nominándolas como si solo fuesen en el pasado (cultivaban, criaban, tenían). (Mineduc, 2010, p. 102).

Se puede apreciar, de esta manera, que ciertas representaciones estereotipadas del pueblo mapuche, de larga data, aún tienen un lugar en el ámbito educacional.

5

La disciplina de la antropología sociocultural puede aportar al campo educativo con una mirada que complejiza y reflexiona, por ejemplo, sobre los supuestos culturales del curriculum escolar, sobre la necesidad de la pertinencia cultural de intervenciones y proyectos educativos, entre otros ámbitos.

Puede, asimismo, en un sentido más abarcador, contribuir a concebir la necesidad de la *descolonización* de la educación, abriendo un espacio al diálogo intercultural.

Quijano (1992) sugiere que la “descolonización epistemológica” puede “dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de una **otra** racionalidad”. (p. 20) Una comunicación dialógica que permita abrirse a la valoración de diversas experiencias y lógicas; un horizonte plural por aguardar y construir.

VI. Corpus de textos escolares²³

1. José V. Lastarria. (1856). *Lecciones de Jeografía moderna*. Obra adoptada por la Universidad de Chile i en los establecimientos de educación de la mayor parte de las repúblicas americanas. 9ª edición. Imprenta i librería del mercurio. Valparaíso.
2. Diego Barros Arana. (1871). *Elementos de Jeografía Física*. Obra destinada a la enseñanza del ramo en el Instituto Nacional. Santiago.
3. *Compendio de Jeografía para las escuelas de la república*. (1871). Edición oficial. Imprenta nacional, Santiago.
4. Gonzalo Cruz. (1881). *Jeografía para las escuelas*. 2ª edición. Imprenta nacional, Santiago.
5. José Bernardo Suárez. (1885). *El tesoro de las niñas*. 9ª edición. Obra compuesta espresamente para las señoritas. Aprobada por el Consejo de la Universidad y por el Ordinario como texto de lectura y adoptado por el Supremo Gobierno y las Municipalidades de Santiago, Valparaíso, Talca, Concepción, La Serena, etc. para la enseñanza en sus escuelas. Valparaíso. Librería del Mercurio.
6. *La jeografía de los niños*. Nociones elementales de jeografía moderna arregladas para el uso de las escuelas primarias de la república de Chile. (1888). Imprenta F. A. Brockhaus, Lepzig.
7. Juan Madrid A. y José Muñoz H. (1891). *Libro de lectura* compuesto según el sistema concéntrico y precedido de una introducción metodológica para la enseñanza del Castellano en las escuelas normales y establecimientos de enseñanza secundaria. Imprenta Cervantes. Santiago de Chile.
8. *Jeografía elemental*. (1896). Adoptada por el gobierno para el uso de las escuelas primarias de la república. Librería del Mercurio. Valparaíso.
9. Domingo Villalobos. (1897). *Tratado elemental de Jeografía*. Imprenta i encuadernación Barcelona. Santiago.
10. Francisco Valdés Vergara. (1901). *Historia de Chile para la enseñanza primaria*. 3ª edición. Imprenta Labra y Cía. Valparaíso.
11. Esteban Muñoz Donoso. (1902). *Compendio de Historia de América y de Chile*. Obra escrita para la enseñanza del ramo en los seminarios y colegios católicos. 6ª edición. Imprenta de Emilio Pérez. Santiago.

²³ La mayor parte de estos textos escolares han sido consultados en la Biblioteca Nacional y en el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Otros se han adquirido en librerías de viejo e incluso en calles y ferias; y algunos de ellos fueron obsequiados por amistades que conocían nuestro interés en la temática.

12. Gaspar Toro. (1904). *Compendio de historia de América i especialmente de Chile*. Aprobado por la Universidad para la enseñanza en el Instituto Nacional i liceos de la República. 6ª Edición. Imprenta Cervantes. Santiago.
13. Esteban Muñoz Donoso. (1905). *Compendio de la Historia de Chile*. Para uso de las escuelas primarias. 2ª edición. Imprenta de Emilio Pérez. Santiago.
14. Carlos Rogers. (1906). *Jeografía elemental de Chile*. Imprenta, litografía i encuadernación Barcelona. Santiago. Hecha principalmente para niños de la primera enseñanza.
15. Samuel Lillo. (1908). *Canciones de Arauco*. Adoptada por el Supremo Gobierno como texto auxiliar de lectura para la Escuelas Normales de la República. 2ª edición. Santiago de Chile. Imprenta i Encuadernación Universitaria.
16. José Abelardo Núñez. (1910). *El lector americano. Curso gradual de lecturas. Libro Primero*. Edición especial destinada al uso de las escuelas públicas de la República de Chile. Santiago.
17. Pedro Barrientos Díaz. (1910). *Compendio elemental de historia de América*. 2ª edición. Imprenta i encuadernación Chile. Santiago. (Adaptada por el supremo gobierno para los grados superiores de primaria).
18. Francisco Valdés Vergara. (1910). *Historia de Chile para la enseñanza primaria*. Edición del centenario. Sociedad Imprenta y Litografía Universo. Valparaíso.
19. Luis Galdames –profesor de geografía económica en el Instituto Superior de Comercio. (1911). *Jeografía económica de Chile*. Imprenta Universitaria. Santiago de Chile.
20. Pedro Barrientos Díaz. (1911). *Compendio de historia de Chile*. Imprenta y encuadernación Lourdes. Santiago.
21. *El lector de las preparatorias. Tomo I*. (1913). Imprenta y encuadernación Claret. Santiago de Chile (sin referencia del autor).
22. Marcelino Larrazábal Wilson. (1913). *Elementos de historia de América*. Extractados de la sexta edición del Compendio de don Gaspar Toro, aprobado por la Universidad. Librería Alemana de José Ivens. Santiago de Chile.
23. Aurelio Díaz Meza. (1915). *Historia de Chile*. Adoptada por el Ministerio de Guerra como libro de lectura y texto de enseñanza en las Escuelas Primarias del Ejército. Sociedad Imprenta – Litografía Barcelona. Santiago.
24. C. Aguilera L. (directora de la escuela superior N° 8, Ercilla). (1915) *Lecciones de historia de Chile para el IV año de las escuelas primarias*. Imprenta Cervantes, Santiago.
25. M. Orfilia Laguna Vargas. (1916). *Historia de Chile*. Adaptado a la capacidad de los niños. Tercer año de la escuela primaria. Imprenta y encuadernación Antigua Inglesa. Santiago.

26. Luis Caviedes. (1917). *Geografía elemental*. Casa editora librería Nascimento. Santiago.
27. Luis Pérez. (1921). *Elementos de Jeografía, 1ª parte*. Imprenta fiscal de la Penitenciaría. Santiago.
28. Salvador González F. (1921). *Pequeña reseña histórica de Chile*. 2ª edición. Imprenta castellana. Antofagasta.
29. Manuel Retamal Balboa. (1922). *Libro de lectura. Tomo I. Para primer año de Humanidades*. Aprobado por el Supremo Gobierno para el uso de los Liceos i Escuelas del país. 8ª edición. Asociación de Libreros de Chile. Santiago. (Aprobado por la Universidad de Chile en agosto de 1912).
30. *Geografía. Libro I*. 9ª edición. Santiago, Librería y editorial escolar. (sin fecha).
31. *Geografía. Libro II. Texto de enseñanza primaria y secundaria*. (1923). Colección H.E.C. Santiago.
32. Vicente Bustos Pérez. (1924). *La nueva geografía de Chile*. Concepción.
33. Julio Montebruno. (1925). *Curso General de Geografía. Tomo I. Geografía de América y de Chile*. Destinado a la enseñanza secundaria. [Primera edición 1908]. Imprenta Universitaria. Santiago de Chile.
34. Carlos Prado M. y Jenaro Torres. (1925). *El lector del obrero chileno*. Libro de lectura para las escuelas nocturnas del país y obreros en general. Adoptado por las escuelas nocturnas municipales de Valparaíso. Fisher e Ihnen Impresores. Valparaíso.
35. Armando Pinto. (1927). *Geografía de Chile*. Rengo.
36. Octavio Montero Correa. (1927). *Historia de Chile*. Casa Zamorano y Caperán. Santiago.

VII. Referencias bibliográficas

1. Referencias teóricas

Allport, G. (1968). *La naturaleza del prejuicio* (3 ed.). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Aguado, J. y M.^a Ana Portal. (1991). "Tiempo, espacio e identidad social". En *Revista Alteridades*, Año 1, N.º 2, 1991, México, p.31-41.

Anderson, B. (2016). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (7 reimpr.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: PAIDÓS – MEC.

----- (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Bastide, R. (1971). *Antropología aplicada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bengoa, J. (1986). "Sociedad criolla, sociedad indígena y mestizaje. Ensayo histórico acerca de los desencuentros y estereotipos de la sociedad chilena." En *Proposiciones*, año 6, Vol. 12, octubre – diciembre 1986, p.121-140. Sur, Santiago.

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* [incluye Glosario, p.143-162, extractado de A.M. Domingos, H. Berrudas, I.P. Neves. (1986). *A teoría de Bersntein em sociología da educacao*. Lisboa]. Santiago de Chile: CIDE ediciones.

Blázquez, Marisa y Binimelis, Adriana. (1992). *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos*. Santiago de Chile: SERNAM.

Bonfil Batalla, G. (1982). "Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural". En Colombrés, A. (Compilador). (1991 [1982]). *La cultura popular*. Premiá editora. México.

Bonder, Gloria y Morgade, Graciela. (1993?). *Propuestas para integrar los estudios de la mujer a los contenidos básicos curriculares*. Documento de trabajo. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, PRIOM.

Cañulef, E., ed. (1996). *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena. Fundamentos y bases curriculares desde la perspectiva aymara-atacameña y mapuche*. Santiago de Chile: CONADI / FREDER.

Chihuilaf, E. (1992) "Mongeley mapu ñi püllü chew ñi llewmuyiñ". En *Simpson siete*. Revista de la Sociedad de Escritores de Chile. Volumen II. Segundo semestre 1992. Santiago. p.119-135.

Corporación de Promoción Universitaria. (1997). *Lo femenino visible. Manual para la producción de textos escolares no sexistas*. Santiago de Chile: MINEDUC / SERNAM.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: PAIDÓS / MEC.

Garrido, C. (2007). *Las visiones nacionalistas y racistas en los textos escolares de Historia de 7° y 8° Básico en Chile (1981-1994)*. Santiago de Chile: Editorial Magisterio, Colegio de Profesores de Chile.

Goffman, E. (2008) *Estigma. La identidad deteriorada* (2 ed.). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Hernández, N. (1983) "Hacia el reencuentro con nuestra educación india". En Rodríguez, N. (Ed.) (1983). *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. México: UNESCO. Vol. I, p. 257-264.

López-Aranguren, E. (1986). "Análisis de contenido". En García Ferrando et al. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, p. 383-414.

Mariman, P. y Flores, J. (1998). *La sociedad mapuche en la enseñanza de la historia de Chile*. Documento de discusión. Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.

Martinic, S. (1992). *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. Santiago de Chile: CIDE ediciones.

McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata.

Merino, M., Quilaqueo, D. et al. (2007) "Racismo discursivo en Chile. El caso mapuche". En Van Dijk, T. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa, p. 37-179.

MINEDUC. (2001). *Análisis de los contenidos de los libros de texto de educación básica desde la perspectiva de la diversidad cultural*. Investigación realizada por el Instituto de Estudios Indígenas de la UFRO. Temuco, Chile.

MINEDUC (2010). *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Investigación realizada por el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Montecino, Sonia. (1997). "Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. Una mirada desde la Antropología del Género a los textos de Castellano de enseñanza básica". En Eyzaguirre, Bárbara y Fontaine, Loreto. (1997). *El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos, p.503-520.

Morgade, Graciela. S.f. *Mujeres y educación formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el Curriculum*. Recuperado de:
<http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/6264/Morgade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morgan, L. "Sociedad antigua". En Bohannan, P. y Glazer, M. (1993). *Antropología. Lecturas*. España: McGraw-Hill, p. 29-60.

Núñez, G. y Peláez, L. (1991). "Estereotipos culturales y lingüísticos en los libros de texto de la escuela primaria guatemalteca", en *Boletín de Lingüística*, Universidad Rafael Landívar, Año V, N.º 27, mayo-junio 1991. Recuperado de: <https://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/53/Archivos/Bolet%C3%ADn%2027.pdf>

Ochoa, J. (1983). *La sociedad vista desde los textos escolares*. Santiago de Chile: CIDE ediciones.

----- (1989). "Forma en que se producen los libros de texto y sus consecuencias en el saber escolar". En García-Huidobro, J. E. (Editor). (1989). *Escuela, calidad e igualdad. Los desafíos para educar en democracia*. Santiago de Chile: CIDE ediciones. Recuperado de: <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9455/txt1188.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

----- (1990). *Textos escolares. Un saber recortado*. Santiago de Chile: CIDE ediciones.

Peralta, M.^a Victoria. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Pieck, E. (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. México: El Colegio Mexiquense/UNICEF.

Quenza, S. et al. (1972). *Manual sobre elaboración de libros de texto*. Ministerio de Educación, Venezuela.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.

Quijano, A. (2003) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Lander (Compilador) 2003 (1ª Ed. 2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, p. 201-246.

Reyes, Judith. (2021). "Estereotipos sobre el pueblo mapuche en textos escolares chilenos". En Montes, J. et al. (2021). *Diálogos y miradas sobre la educación intercultural: cinco voces decoloniales desde la experiencia*. La Serena, Chile: ULS/CRESUR, p. 113-137. Recuperado de: <https://www.latinoamericanos.online/libros>

Riedemann, Andrea. (2012). *Representaciones cambiantes e historia fragmentada: los mapuche en los textos escolares de Historia de Chile, 1846 – 2000*. Tesis doctoral, Universidad Libre de Berlín. Recuperado de: https://www.academia.edu/22935692/Representaciones_cambiantes_e_historia_fragmentada_los_mapuche_en_los_textos_escolares_de_Historia_de_Chile

Ruiz, C. (1998). "Visión de los pueblos originarios de América y Chile según los textos escolares chilenos. Revisión crítica, diagnóstico y propuestas". En González, E. y Araya, F. (1998). *Ciencias Sociales y reforma educacional: un nuevo desafío conceptual y metodológico*. II Jornada Nacional de Metodología de la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La Serena, Chile: Universidad de La Serena, p.141-155.

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

- Todorov, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI editores.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, Rosa María. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana. Cuaderno de Viajes*. Buenos Aires: Paidós.
- Tylor, E. "Cultura primitiva". En Bohannan, P. y Glazer, M. (1993). *Antropología. Lecturas*. España: McGraw-Hill, p.61-78.
- Yáñez, Consuelo. (1989). *El libro de texto. Manual sobre el texto didáctico para la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Yapita, J. (1983). "La afirmación cultural aymara". En Albó, X. (1988). *Raíces de América: el mundo aymara*. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO, p. 206-216.
- Wainermann, Catalina y Barck, Rebeca. (1987). *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Ediciones del IDES. Recuperado de: https://static.ides.org.ar/archivo/www/2012/05/13_Wainerman.pdf
- Wieviorka, M. (2002). *El racismo. Una introducción*. La Paz, Bolivia: Plural editores.
- Wilhelm, R. (1995). *Curriculum nacional y la proyección de imágenes étnicas: un análisis del contenido de los libros escolares guatemaltecos*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/266229781_Curriculum_nacional_y_la_proyeccion_de_imagenes_eticas_un_analisis_del_contenido_de_los_libros_escolares_guatemaltecos

2.- Referencias históricas

- Alonqueo Piutrin, M. (1985). *Mapuche ayer – hoy*. Imprenta y Editorial San Francisco. Padre Las Casas, Chile.
- Barros Arana, D. (1930 [1884]). *Historia General de Chile*. Tomo Primero. Editorial Nascimento. Santiago.
- Bengoa, J. (1985). *Historia del Pueblo Mapuche. (Siglo XIX y XX)*. Ediciones Sur. Santiago.
- (2014). "La trayectoria de la antropología en Chile", En *Antropologías del Sur*, Revista de la Escuela de Antropología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Vol. 1, N.º 1, año 2014, p. 15-42.
- Castro, Milka. (2014). "A sesenta años de la antropología en Chile". En *Antropologías del Sur*, Revista de la Escuela de Antropología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Vol. 1, N.º 1, año 2014, p. 43-64.
- Coña, Pascual. (1995 [1930]). *Lonco Pascual Coña ñi tuculpazugun. Testimonio de un cacique mapuche*. Pehuén editores. Santiago.
- Devés, E. (1996). "Caudillismo y seducción. (Elaboración de un modelo de comprensión del fenómeno caudillista a partir del pensamiento latinoamericano)". En Ossandón, C.

- (Compilador). (1996). *Ensayismo y modernidad en América Latina. Homenaje a Mario Berríos*. Lom – ARCIS. Santiago, p. 229 – 241.
- Domeyko, I. (1971 [1845]). *Araucanía y sus habitantes. Recuerdos de un viaje hecho en las provincias meridionales de Chile en los meses de enero y febrero de 1845*. Editorial Francisco de Aguirre. Buenos Aires – Santiago de Chile.
- Eyzaguirre, José Ignacio Víctor, Pbro. (1850). *Historia eclesiástica, política y literaria de Chile*. Imprenta del Comercio. Valparaíso.
- Foerster, R. y Sonia Montecino. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches: 1900-1970*. CEM-PEMCI. Santiago.
- Gallardo, Viviana. (2001). “Héroes indómitos, bárbaros y ciudadanos chilenos: el discurso sobre el indio en la construcción de la identidad nacional”. En *Revista de Historia Indígena* N.º 5. Departamento de Ciencias Históricas. Universidad de Chile. Santiago, p. 119-134.
- Gautier, E. (1996). “La herencia iluminista en el socialismo latinoamericano”. En Ossandón, C. (Compilador). (1996). *Ensayismo y modernidad en América Latina. Homenaje a Mario Berríos*. Lom - ARCIS. Santiago, p. 171-190.
- Góngora, M. (2011 [1986]). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Ed. Universitaria, Santiago.
- Graham, María. (1953 [1902 y 1909]). *Diario de mi residencia en Chile en 1822*. Editorial del Pacífico S.A. Santiago de Chile.
- Guansé, D. (1961). “Manuel Montt. (1809-1880)”. En *Forjadores del mundo moderno*. Tomo V. Grijalbo, México, p.363-377.
- Guevara, T. (1904a [1902]). “Enseñanza Indígena”. En *Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902. Actas i trabajos*. Tomo I. Actos preparatorios, sesiones jenerales, sección de instrucción primaria. Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona. Santiago de Chile.
- (1904b). *Costumbres judiciales i enseñanza de los araucanos*. Imprenta Cervantes. Santiago.
- (1908). *Psicología del pueblo araucano*. Imprenta Cervantes. Santiago.
- Labarca, Amanda. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria. Santiago.
- Lenz, R. (1895). *Estudios araucanos*. Imprenta Cervantes. Santiago.
- y D. Barros Arana. (1893). *La lingüística americana. Su historia y su estado actual*. Imprenta Cervantes. Santiago.
- Mantovani, J. (1958). *La educación popular en América*. Editorial Nova, Buenos Aires.
- Monsalve, M. (1998). “I el silencio comenzó a reinar”. *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*. DIBAM. Colección Fuentes para la Historia de la República. Volumen IX. Santiago.

- Núñez, I. (1982). *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE, Santiago.
- Pérez Rosales, V. (1970 [1882]). *Recuerdos del pasado. (1814-1860)*. Editorial Francisco de Aguirre. Buenos Aires-Santiago de Chile.
- Pinedo, F. (1987). "Visión de Chile en Vicente Pérez Rosales". En *El pensamiento en Chile. 1830-1910*. Nuestra América Ediciones. Santiago. p. 57-83.
- Poblete, M^a Pía. (2003). "Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile)". *Revista Estudios Pedagógicos* N.º 29: 55-64, 2003. Universidad Austral de Chile.
- Rama, A. (1984). *La ciudad letrada*. Estados Unidos, Ediciones del Norte.
- Rojas, L. E. (1997). *Historia y crisis de la educación chilena*. Santiago. Editorial Cantaclaro.
- Sarmiento, D. F. (1883). "Conflictos y armonías de las razas en América. (Fragmentos)". En Zea, L. (Compilador). (1980). *Pensamiento positivista latinoamericano*. Tomo I. Biblioteca Ayacucho. Caracas, p.106-139.
- (1889). *Obras de D. F. Sarmiento. Ideas Pedagógicas*. Tomo 28. Publicadas bajo los auspicios del gobierno argentino.
- Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena y Francisca Rengifo. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I, Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago, Taurus.
- Zea, L. (1980). *Pensamiento positivista latinoamericano. Tomo I*. Caracas, Venezuela. Biblioteca Ayacucho.