


# TEXTOS ESCOLARES Y DEBATES EN TORNO A LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN CHILE

SCHOOL TEXTS AND DISCUSSIONS THE INDIGENOUS PEOPLES IN CHILE

TEXTOS E DISCUSSÕES ESCOLARES OS POVOS INDÍGENAS NO CHILE

**Pedro Canales Tapia\***

 <https://orcid.org/0000-0002-2982-9459>

**Matías Fernández Alister\*\***

**Ana Rubio Poblete\*\*\***

**REVISTA PEDAGÓGICA**

**Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Uochapecó | ISSN 1984-1566**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** TAPIA, P. C.; ALISTER, M. F.; POBLETE, A. R. Textos escolares y debates en torno a los pueblos indígenas en Chile. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5215>

**RESUMEN:** Se exponen antecedentes respecto de las propuestas de los textos escolares en Chile, referido a los pueblos indígenas, identificando en ellos sesgos coloniales y racistas. En este sentido, el objetivo de fondo de esta propuesta es identificar el sentido de los textos escolares que llegan a los y las estudiantes chilenas. Todo lo anterior a partir del estudio de las representaciones sociales vertidas en libros de historia escolar. Tensionamos la literalidad de los textos con la imagen que expresan de los pueblos indígenas, y con el esquema ideológico difundido por el sistema escolar en su conjunto, a la hora de expresar su opinión/valoración de la historia de los pueblos indígenas. Los resultados de la investigación permiten distinguir un discurso antiindígena, que centra su potencial en un ejercicio de ecuación histórica que relega la historia y figura indígena al pasado, al olvido y a la negación.

**Palabras claves:** Textos escolares - estado nacional - educación chilena - representaciones sociales - pueblos indígenas.

**ABSTRACT:** Background is presented regarding the proposals of the school texts in Chile, referring to indigenous peoples, identifying in them colonial and racist biases. In this sense, the main objective of this proposal is to identify the meaning of the school texts that reach Chilean students. All of the above from the study of social representations poured into school history books. We stress the literal nature of the texts with the image they express of indigenous peoples, and with the

ideological scheme disseminated by the school system as a whole, when expressing their opinion / appreciation of the history of indigenous peoples. The results of the research make it possible to distinguish an anti-indigenous discourse, which focuses its potential on an exercise of historical equation that relegates history and indigenous figure to the past, oblivion and denial.

**Keyword:** School texts - national state - Chilean education - social representations - indigenous peoples.

**RESUMO:** Apresentam -se antecedentes sobre as propostas dos textos escolares no Chile, referentes aos povos indígenas, identificando neles vieses coloniais e racistas. Nesse sentido, o principal objetivo desta proposta é identificar o significado dos textos escolares que chegam aos estudantes chilenos. Todos os itens acima do estudo de representações sociais foram lançados nos livros de história da escola. Ressaltamos a natureza literal dos textos com a imagem que eles expressam dos povos indígenas e com o esquema ideológico disseminado pelo sistema escolar como um todo, ao expressar sua opinião / apreciação da história dos povos indígenas. Os resultados da pesquisa possibilitam distinguir um discurso anti-indígena, que concentra seu potencial em um exercício de equação histórica que relega história e figura indígena ao passado, esquecimento e negação.

**Palavras-chave:** Textos escolares - Estado nacional - Educação chilena - Representações sociais - Povos indígenas.

## Introducción

Chile hoy en día vive una crisis social, que terminó con la idea de “oasis” o “ejemplo”, que colgaba sobre el país a nivel latinoamericano y mundial. Varios flancos de protesta están abiertos en estos días, uno de ellos tiene que ver con la educación y la decisión estatal de excluir como asignatura obligatoria del curriculum, a Historia y Cs. Sociales en los dos cursos finales de educación secundaria<sup>1</sup>. ¿Por qué organismos técnicos, especializados, concluyen en esta medida tan drástica y contraria a lo que cualquier persona considera como algo negativo e impropio? ¿Cuáles es la razón de negar la Historia a jóvenes que están en la parte final de su proceso educativo en enseñanza media o secundaria?

Este trabajo aborda esta problemática, focalizando su atención en la historia indígena que se enseña en el sistema escolar chileno desde la vuelta a la democracia, allá por el año 1990. Desde los estudios indígenas e históricos del discurso, hemos abordado las visiones acerca de los pueblos indígenas que se vislumbran en el horizonte gracias a las teorías de las representaciones sociales (Moscovici, 1981; Van Dijk, 1999; Zárate, 2011; Zullo, 2012). Hemos enfocado nuestro esfuerzo en el mensaje integral del discurso del texto de Historia de Segundo año de educación Media (años 2009, 2011), validado, difundido y vigentes hasta hoy, por el Estado de Chile, por medio del Ministerio de Educación (MINEDUC) para toda la comunidad educativa del país. Todo lo anterior, incluyendo los años de edición de los libros estudiados, en contexto de reforma educacional, bajo la impronta oficial de un país que se asume como parte de la comunidad global, atenta a sus necesidades y desafíos (CASTELLS, 2001; GARRETÓN et al, 2004, p. 39).

Desde esta perspectiva, este trabajo se enfoca en la reflexión en torno a la estructura semántica del manual escolar, mediante los aportes del ACD (análisis crítico del discurso), y la imagen que el texto de estudio retrata sobre los pueblos originarios en la sociedad chilena. Es lo que entendemos como etnicidad y curriculum, una relación tensa y conflictuada, toda vez que este último, niega o relativiza la historicidad de los pueblos originarios. Puntualicemos que al interior del territorio chileno existen nueve pueblos reconocidos por el estado en calidad de etnias. También consignemos que ha adherido al Convenio 169 de la OIT relativo a pueblos indígenas en tribales en contextos independientes y a otros tratados internacionales.

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) es el órgano oficial que se encarga de los asuntos indígenas en Chile, por medio de la Ley 19.253 vigente desde octubre de 1993. En este marco, el pueblo mapuche demográficamente es el más numeroso, además de ser históricamente el pueblo más mencionado en la construcción de la historia colonial y republicana chilena. Hoy en día, los mapuche, así como los otros pueblos, viven

\* Doctor. Académico e investigador. Coordinador académico diplomados indígenas. Instituto de estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile. E mail: pedro.canales@usach.cl

\*\* Licenciado en educación, profesor de Historia y Ciencias Sociales. Universidad UCINF. Chile. Diplomado Cátedra Fray Bartolomé de Las Casas. Universidad Católica de Temuco. Chile. E mail: matiasfalister@gmail.com

\*\*\* Magister en Arte, Pensamiento y Cultura Latinoamericana. Instituto de estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile. Licenciada en educación, profesora de Historia y Ciencias Sociales. Universidad UCINF. Chile. E mail: ana.rubiopoblete@gmail.com

1 “Alumnos de 3° y 4° medio tendrán seis ramos obligatorios: Historia será optativo”. Fuente: Emol.com Chile, 24 de mayo 2019.

mayoritariamente en zonas urbanas (Ancan, 1994), en gran medida por la crisis de subsistencia que experimentan sus territorios históricos (YÁÑEZ Y MOLINA, 2011). En este escenario, el movimiento mapuche, en términos generales, ha abrazado como horizonte reivindicativo la descolonización y resignificación de los saberes y convicciones sociales, política y económicas que emanan de “lo propio”, del *kimün* (conocimiento), *rakidüam* (reflexión), *ül* (canto), *pewma* (sueños) y *gulan* o consejo de ancianos y ancianas (CANALES Y REA, 2013).

Sin duda este debate ha ido ganado espacio y tribuna en la arena académica e investigativa, Bolivia y Ecuador, por cierto, son los países en los más se ha trabajado esta categoría de análisis y acción. Desde el pensamiento de intelectuales como Frantz Fanon o Gayatri Spivak; esta última desde la subalternidad, se ha ido abriendo la reflexión académica y política a la vez (CANALES Y REA, 2013, p. 24).

Ante esta premisa, la presente investigación se detiene en dos ámbitos a considerar: en primera instancia, la articulación de esbozos sobre el discurso global que transmiten los textos escolares, y en segundo lugar, se sitúa al Estado en contexto de globalización, por medio del texto de estudio “acerca” de los pueblos indígenas. Al respecto, el libro de Pablo Mariman, Sergio Caniuqueo, José Millalén y Rodrigo Levil, *Escucha, Winka* (2006) plantea varias reflexiones relativas de esta cuestión, enfatizando en el diagnóstico colonial que envuelve la producción intelectual y política que emana desde el Estado y la sociedad hegemónica chilena. Postulan los autores: “(...) el Estado no fue una construcción histórica de los *Mapuche*”, consignando: “Esta forma piramidal que adquieren las sociedades (...) hace marcar ordenadamente a parte de sus ciudadanos al sacrificio” (MARIMAN et al, 2006, p. 24).

Héctor Nahuelpan propone, por su parte, que la formación del Estado chileno nace de una certeza y una matriz colonial que se ha proyectado hasta el presente y que mira a los pueblos como el mapuche desde la perspectiva del dominador, del colonizador (Nahuelpan, 2013, p. 14). Por su lado, Enrique Antileo, se refiere al colonialismo y su proyección en el tiempo. Indica este antropólogo mapuche: “La continuidad colonial refiere a las herencias del problema colonial vigentes en la constitución y formación de los Estados nacionales en América Latina” (ANTILEO, 2015, p. 77). En este sentido, en América Latina son varios los trabajos relativos a esta área de interés. A continuación presentamos algunos de ellos -a modo ilustrativo, México, Perú y Argentina- en la línea de lo que aquí discutimos.

Las profesoras mexicanas Lourdes Pacheco, María Navarro y Laura Cayeros, por citar un caso que nos permite

profundizar en el caso chileno, han estudiado lo que ellas han denominado “los pueblos indios en el texto gratuito” (2011), consignando que México se encuentra en proceso de reforma educacional desde 2004, tiempo en el cual se ha socializado, dicen ellas, entre los estudiantes “(...) un imaginario” que transita desde “(...) un país rural e indígena en vías de transformarse en urbano y moderno” (PACHECO et al, 2011, p. 525); añadiendo el gran objetivo del estado mexicano: socializar entre la población la idea de “una patria, una nación” (Pacheco et al, 2011: 525). Las autoras además, sostienen que “La escolaridad ha sido la manera de incorporar a los indios a la civilización” (PACHECO et al, 2011, p. 525).

Distinguiendo las investigadoras, en este ámbito, tres aspectos que definen la relación estado- educación- pueblos indígenas: “[...] asimilacionista, integracionista y pluralista” (PACHECO et al, 2011, p. 527). La asimilación “(...) pretendía incorporar a los indios al modelo nacional”; la integración “[...] iniciada con Moisés Sáenz, no pretendía suprimir la cultura indígena, sino agregarle los elementos de la cultura nacional” (PACHECO et al, 2011, p. 527-528), contexto en el cual “La escuela debía castellanizar a los habitantes de los pueblos indios desde las propias actividades que se realizaban en la comunidad” (PACHECO et al, 2011, p. 528). Por último, la etapa pluralista tensiona a la población mestiza, al curriculum y a los pueblos indios. La educación “(...) la dirigida a la población mestiza desaparecía a los indígenas o, más bien, los mostraba desde una postura epistémica superior” (PACHECO et al, 2011, p. 528).

Sin duda que esta reflexión es crucial en el propósito de este trabajo. La noción de “superioridad” de unos respecto de otros, como constancia colonial, hace de los textos de estudio en México, un espacio de discriminación y elaboración de discurso globales que rechazan los orígenes y la etnicidad de millones de hombres y mujeres que son parte de diferentes pueblos indígenas. Destacamos la “postura mestizofílica” a la que se refieren las autoras, pues: “[...] las características de los mestizos como grupo dominante se convierten en las deseadas para el conjunto de la población” (PACHECO et al, 2011, p. 528).

Junto al debate precedente, exploramos el campo de la investigación de los textos escolares y las teorías críticas pedagógicas, tanto en los espacios educativos de Chile como también, en otros países del cono sur (*Abya Yala* según la lengua del pueblo *Kuna*), lo cual permiten ampliar los debates y propuestas. Por otro lado, este análisis se aproximará a las nociones sobre el carácter profesionalizador que se desprende de la intencionalidad del curriculum chileno actual, siendo contemplada esta figuración desde las discusiones actuales sobre la profesionalización en la educación y las complejas interacciones entre etnicidad (PUJANDAS, 1999, p. 11) y el poder hegemónico en la educación (APPLE, 1997; AVALOS, 2000).

## Mensaje global y figura indígena

La historiografía chilena tiene un bagaje considerable en relación a la Historia indígena y más puntualmente mapuche. Desde el siglo XIX con Diego Barros Arana y otros ilustres historiadores decimonónicos. Ahora bien, el siglo XX y el actual, han sido prolíficos al respecto. Destacan en este sentido, desde la década de 1980 en adelante dos grandes corrientes: la de los estudios fronterizos, reconocida por la figura de Sergio Villalobos y su pluma contra-mapuche; y los estudios interétnicos, en la que destacan investigadores como Rolf Foerster, José Bengoa y Sonia Montecino en su momento (CANALES, 2014, p. 149). Al respecto, podemos consignar lo siguiente:

Entre las décadas de 1980 y 2000, esta producción de conocimiento ha puesto en relieve la noción, entre otras, de “relaciones inter étnicas” como contrapunto de las “relaciones fronterizas”, con ello se resistía el debate respecto de la historia Mapuche y los vínculos con los españoles, mestizos y conchavadores en el mundo colonial chileno (CANALES, 2014, p. 151).

El MINEDUC en este escenario se posiciona desde una mirada más cercana a los estudios fronterizos, evidenciándose en los textos la invisibilización de la historia “de los indios” como se los suele llamar en estas lides. Sostiene el Ministerio:

[...] En el segundo año de enseñanza media se aborda la historia de Chile, comenzando con los rasgos distintivos de la sociedad colonial hasta los grandes cambios de fines del siglo XIX, comparando diversas interpretaciones historiográficas en su estudio” (MINEDUC *Curriculum* 198).

Ahora bien, el discurso y el mensaje global que transmite el texto escolar en la sociedad chilena entre los años que enmarcamos según los textos estudiados (2009, 2011), se dinamiza en las intencionalidades que reproduce el curriculum o discurso oficial de la educación, presentando en la estructura del texto escolar los propósitos, objetivos y miradas que legitima el Estado, mediante los Planes y programas (MINEDUC *Curriculum* 198), en torno a los temas que se instalan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Los manuales escolares, en este sentido, se transforman en locutorios que marca el sentido de la ideología estatal acerca de los pueblos indígenas. Contextualizando, ente 2009 y 2011, el estado chileno debió enfrentar serios problemas con el movimiento mapuche en Chile: el 2008 fueron asesinados

dos jóvenes mapuche por balas policiales; hubo huelgas de hambre de presos políticos mapuche y un cúmulo importante de movilizaciones callejeras exigiendo justicia y rechazo a la impunidad, frente a estos delitos contra la población mapuche (CANALES, 2014, p. 215; PAIRICAN, 2018).

Vinculado al párrafo anterior, podemos consignar que Chile, el texto para el estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que facilita el MINEDUC para el nivel de enseñanza de Segundo Medio, es el principal instrumento de estudio -por no decir único- con que cuentan las comunidades educativas nacionales, utilizadas para la denominada transposición didáctica de los saberes a la sociedad (TORRES, 1991; PUIG, 2012), además de ser el principal material didáctico para la docencia y la efectiva concreción curricular en los contextos educativos.

El texto escolar de Historia aprobado para el nivel de enseñanza de Segundo Medio aborda de acuerdo a los planes y programas, aristas de la Historia de Chile que abarcan los siglos de la conquista y colonización del Imperio Español en América (siglos XVI-XVIII), hasta los procesos políticos, económicos, sociales y culturales de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, bajo una óptica que se focaliza en la estampa del Estado y su configuración nacional, en detrimento u omisión de otras identidades y configuraciones sociales en los territorios que son parte de esta unidad (MINEDUC *Historia, Geografía* 198).

En este orden argumentativo, el sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en estudiantes y estudiantas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional (195).

Las representaciones sociales, vale decir las estrategias discursivas que de-construyen los marcos culturales y estructurales del discurso (ARAYA, 2002), permite analizar el discurso global que crea e internaliza el texto para el estudiante de Segundo Medio sobre la mirada etnológica hacia los pueblos originarios en el relato histórico de Chile, en el cual, se logra apreciar cómo en la estructura semántica del texto, se aboca en promover “prejuicios, estereotipos y discriminaciones” (MOSCOVICI, 1981), principalmente hacia los pueblos originarios.

De acuerdo al objetivo fundamental “Persistencia de pueblos y culturas indígenas”, del programa de Historia de los niveles de Segundo medio, se señala que los estudiantes en su proceso de escolarización deben ser capaces de: “Valorar la persistencia de las culturas indígenas y el legado cultural hispano, y comprender la importancia del mestizaje en la conformación de las sociedades latinoamericana” (MINEDUC, *Curriculum* 230). A partir

de la aseveración extraída del programa de estudio, enlazada al objetivo específico de los contenidos mínimos que abordan el proceso histórico que marca la colonización y sometimiento de las culturas indígenas de América, se devela una disposición dialéctica promovida en el texto y en curriculum, la cual enfoca el análisis histórico para la concreción del aprendizaje desde un posicionamiento abstracto y desapegado de la identidad, en el cual, las culturas originarias son vista como un otro alejados de la realidad de quienes aprehenden y reflexionan en el estudio del periodo de la colonización y conquista.

En concordancia con importantes aportes en el campo de la investigación en los textos escolares desde las representaciones sociales, principalmente y desde el análisis crítico del discurso (ACD), así como en el impacto que este desemboca en las distintas sociedades escolarizadas (ILICH, 1971) a través de los proyectos educativos (APPLE, 1997), podemos dar cuenta sobre las lógicas que posicionan y dimensionan a los actores sociales, en este caso a los pueblos originarios, como sujetos subalternos y relegados en la historia oficial, extrayendo en este análisis una intencionalidad política de por medio.

De acuerdo a las discusiones sobre la reproducción del discurso tanto en la escuela como en los textos, de estas se desprenden las complejas relaciones de poder y cultura en los establecimientos educativos y en las sociedades escolarizadas. Michael Apple en sus ensayos sobre la reproducción cultural de las escuelas, la profesionalización y escolarización permite profundizar en aspectos tales como las “Política culturales”, las cuales son prioridades en la educación y que emanan de una intencionalidad proveniente de las culturas dominantes (APPLE, 1997, p. 47). Siendo estas a su vez representaciones que expone el curriculum (o modelo educativo), el cual no es neutral en la transmisión de conocimientos. Esta última refiere sobre la persistencia en el establecimiento de programas y proyectos educativos permeados de una ideología del capital y un modelo económico neoliberal, el cual valida y reproduce tanto en la organización y desorganización de los pueblos (APPLE, 1997, p. 47). En este escenario, existen propuestas desde los pueblos originarios. Es el caso del poeta mapuche, Elicura Chihuailaf, quien plantea, entre otras ideas, la siguiente:

La cotidianidad de la conversación en la cultura de nuestros antiguos estaba basada en el desarrollo de la memoria y de la gestualidad. Conocimiento practicado -en su expresión máxima- principalmente por el Lonko, quien -a través de ella- comunicaba sus werkv, mensajes, personalmente o bien, en forma excepcional, mediante su Werkén -mensajero (CHIHUAILAF, 1999, p. 103).

Volviendo con los postulados de Apple, perteneciente a las corrientes críticas de la educación en el siglo XXI, este reflexiona acerca de si es plausible concebir un curriculum único para responder a las visualizaciones y representaciones socio históricas de las distintas identidades culturales (APPLE, 1997, p. 49). Ante esto se considera importante ampliar las discusiones y designaciones respecto al impacto de las hegemonías dominantes presentes en los programas educativos, a su vez, y relacionados a los contextos, como en el caso de Chile (país perteneciente al sub desarrollado o tercer mundo; posicionado en un rol específico en la división internacional del trabajo) se hace imprescindible en seguir recabando y dimensionando los aportes y paradigmas epistemológicos en la educación que se están desarrollando en el espacio situado, tensionando las lógica de exportar modelos de enseñanza- aprendizaje, el cual se viene desarrollando desde las pretensiones del Estado nación de profesionalizar y escolarizar los contextos del territorio desde su conformación (AVALOS, 2002).

## Representaciones y pueblos indígenas

Así como los textos denotan la presencia de discursos históricos-hegemónicos, las escuelas han sido agencias de transmisión de estos focos e imágenes respecto de los pueblos indígenas y su etnicidad. En este escenario, las escuelas chilenas en contextos étnicos, han invisibilizado los saberes indígenas y sólo han promovido discursos nacionalistas y definitivamente asimilacionistas (CANALES, 1998, p. 4-6). “Es precisamente en este nodo analítico donde la educación y la historia, ayer y hoy, se contactan y contradicen” (CANALES, 1998, p. 2).

La importancia, sin duda, de ampliar el marco conceptual en el cual deviene el análisis y revisión sobre el texto escolar y su intromisión en la generación de creencias, pre concepciones y discernimientos a priori, hace indispensable la necesidad de comprender distintos estudios sobre las representaciones simbólicas negativas que plasma el manual escolar en los diversos contextos educativos que se establecen en las distintas dimensiones sociales y geográficas que comprenden el habitar del ser humano.

Un antropólogo relevante en el estudio de la imagen estereotipada hacia los mapuche en Chile, ha sido Milan Stuchlik, el cual escribió varios trabajos en esta línea. Planteó, entre otros, que la sociedad chilena elabora de manera coyuntural y según sus interés o procesos vividos, estereotipos acerca de este pueblo. Un ejemplo paradigmático según Stuchlik es la noción de mapuche “heroico y valeroso”, defensor de su independencia contra el imperio español por trescientos años. Este estereotipo es el que acompaña a los criollos en 1810, momento en que necesitan apoyo simbólico con basamento histórico, en su lucha contra el rey de España (STUCHLIK, 1974).



El otro extremo de esta construcción, sostiene Stuchlik, se observa en el estereotipo contra-mapuche hacia 1870, tiempo en el cual el estado chileno llevaba a cabo una campaña militar en el territorio de este pueblo. En dicha coyuntura, el estereotipo remitía a una figura negativa, nefasta y dañina contra la alteridad al sur del río Bío Bío (STUCHLIK, 1974, p. 166). En este sentido, la frase “Indios malos en tierras buenas” fue -por citar un ejemplo paradigmático- el bastión que justificó la ocupación militar del territorio mapuche, en la así llamada “pacificación de la Araucanía” (PINTO, 1998). Un discurso cruento y violento contra este pueblo. José Luis Cabrera Llancaqueo sostiene que el colonialismo -base ideológica que está debajo de esta conducta contra indígena-, nace de los proceso de conquista, y además sostiene:

[...] lo podemos interpretar como una relación social, donde se constata una asimetría dominador/dominado, en las que el colonizador se constituye como superior al colonizado. En el caso de los pueblos indígenas, la diferencia colonizadora original se constituyó en torno a las prácticas comunitarias de producción y reproducción de la vida, las que no concordaban con el ideal de progreso europeo. Con posterioridad, esta incongruencia devino en diferencias basadas en aspectos étnicos como la raza, los rasgos físicos o las prácticas culturales que dan paso a la discriminación y estereotipos de inferioridad (CABRERA, 2016, p. 174).

Ahora bien, a través de los estudios sobre los textos escolares en la presente investigación, hacemos mención algunos a autores y autoras de América Latina que marcan el debate a partir de sus proposiciones, tales como Oteiza, Zárate y Zullo (2006; 2011; 2012). Las perspectivas teóricas que nos aportan desde las ciencias sociales y principalmente desde el análisis histórico del discurso, permiten indagar mayores antecedentes y criterios de análisis en relación a las nociones historiográficas de etnicidad e historia que desvarían en el discurso oficial, estando presentes, representaciones negativas en el discurso sobre actores o identidades sociales en las sociedades educativas de nuestro continente, llamado étnicamente *Abya Yala*.

En referencia a la visión que expresan los textos escolares, hacia los pueblos originarios, Zárate (2011) respecto de los manuales escolares del Perú, en un artículo titulado *Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú*, explora sobre el imaginario social que plasma el texto escolar en a partir de la peruanidad, validado este discurso en los manuales de estudios de ciencias sociales que son promovidos para la educación a través del Ministerio de Educación (MED). Siguiendo el análisis de Zárate, estos

textos son principalmente producidos y validados por los discursos que legitima el Estado, a través de las editoriales, resaltando en el presente trabajo las alusiones a Santillana (2011) y la discursividad que transmiten los autores de los textos para la comunidad educativa sobre los pueblos indígenas.

A partir de las categorías de análisis que se obtienen de los postulados de Zárate (2011), podemos hacer mención a la imperante hegemonía y generalización cultural que es tendencia en el texto escolar que emana del curriculum oficial en el Perú, principalmente al invisibilizar las culturas originarias de América (ZÁRATE, 2011, p. 345). El texto escolar persiste en generar una diferenciación de los “indígenas” desde la otredad (es decir referirse al otro como una etnia, raza, clase social, estereotipo, imagen, rol, etc.) en el imaginario colectivo que legitima el Estado y emana de este en el texto de estudio, excluyendo identidades y mentalidades, o bien incluyéndolas, no obstante, desde perspectivas negativas en el relato e imagen que plasma como verdad oficial en la historia y memoria de la sociedad, subalternando al indígena en modelos culturales, tachándolos de “incivilizados”, “barbaros” e “incultos”.

Por otro lado cabe mencionar, respecto al lenguaje y el léxico gramatical, el caso quechua pues en los manuales de estudio que entrega el MED en Perú, se evidencia una violencia simbólica respecto al uso de la escritura e interpretación epistemológica de la realidad: “[...] muchas de las palabras quechuas se rigen bajo las normas gramaticales del castellano. De esta manera, se incurre en una violencia simbólica en perjuicio del quechua” (ZÁRATE, 2011, p. 347).

Ante esto **último**, las designaciones respecto a la educación intercultural bilingüe y su cometido para la concreción curricular, tanto en el que caso de Chile como Perú para su utilización en la transmisión del curriculum y los Contenidos Mínimos Obligatorios a través del lenguaje étnico, corresponden ser parte de las problemáticas e incongruencias respecto a su pertinencia y coherencia en las realidades contextuales, comprendiendo esto último, a ambos como países, los cuales poseen una alta distribución de población en las zonas rural y por ende de gran alcance en diversidad étnica o sociocultural (HECHT y LONCON, 2011).

Ahora bien, la revisión del texto *Para el Estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2º*, Educación Media de la editorial Santillana (MINEDUC *Historia, Geografía*), retrata y proyecta la estructura semántica que legitima el Estado a través del curriculum y los planes y programas referentes en temas relacionados a etnicidad. En este orden, damos cuenta sobre la persistencia de establecer un imaginario sesgado respecto a las culturas originarias (ver en el caso contextual e histórico en Chile sobre los pueblos Andinos, polinésicos y de diversas proveniencias culturales en concordancia con el devenir

histórico en los últimos siglos), estableciendo un carácter hegemónico e invisibilizador, a través de la negación y asimilación cultural. En el caso del texto de estudio, este está presente en la visualización que entregan sobre las culturas originarias que habitan previo a la construcción del Estado nación de Chile.

Siguiendo esta misma línea, en los aportes al marco investigativo de las representaciones sociales que se plasman en la visión global, que transmite el texto de estudio en la conjunción de los imaginarios sociales, siendo estos (estudiantes y profesorado), los principales receptores de las intencionalidades del discurso en las sociedades educativas que engloba el capitalismo tardío.

Julia Zullo, académica de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, postula desde el campo de la lingüística, la relevancia de las representaciones simbólicas en el discurso, los cuales en sus referencias en el trabajo compilatorio denominado: discurso, identidad y representación social es enfática en describir sobre los efectos de los modos de hacer lingüística en el siglo XXI y los desafíos que se superponen en los estudios de las identidades (ZULLO, 2012). Ante esta premisa, los aspectos que aporta Zullo desde los estudios históricos del discurso hacen referencia a la trascendencia que otorgan estas miradas epistemológicas a las áreas de investigación de las representaciones discursivas tanto en Argentina como en el acontecer de las discusiones teóricas en América Latina (ZULLO, 2012). En el marco de referencias del presente trabajo compilatorio, del cual hacemos alusión en esta investigación, destacamos los aportes que involucran las representaciones sociales y la construcción de identidades nacionales que plasman los manuales para el estudiante en Argentina.

Por otra parte, María Beatriz Taboada académica de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina, en su libro *Identidad nacional y libros de texto: Una aproximación desde el análisis crítico del discurso*, proporciona un trabajo analítico sobre la construcción de las identidades nacionales desde las reproducciones simbólicas del discurso en los textos escolares de ciencias sociales para Enseñanza Básica en Argentina, y el rol clave que juega la escuela en la construcción de estas identidades. Siendo enfoque de la *identidad nacional* el que plasma el texto de estudio promovido por el Ministerio de Educación a los niveles de 3º y 9º año bajo el programa Global de compra de libros “Libros en la escuela” (TOBOADA, 2012, p. 97). Indica a propósito:

Historia, territorio y lengua configuran los tres ejes más reconocidos en la invención de la comunidad nacional, ya que fortalecen la diferencia entre una y otra nación, la identidad relacional que facilita la lealtad ciudadana, la identidad nacional y el desarrollo nacional y el desarrollo del carácter patriótico (TOBOADA, 2012, p. 96).

Añadiendo: “(...) el libro sostiene la idea de un *homo nationalis* fuertemente vinculado a inmigraciones procedentes de otros continentes” (TOBOADA, 2012, p. 99). De acuerdo a las reflexiones que se extraen del trabajo de esta autora, y que se relaciona con nuestros propósitos investigativos, damos cuenta sobre cómo las identidades nacionales, entendidas estas como representaciones socioculturales formalmente universales creadas en función delimitadora del imaginario social (TOBOADA, 2012), son permeadas por las lógicas y relaciones de poder e intencionalidades hegemónicas, las cuales se plasman en la discursividad del texto de estudio.

Frente a lo anteriormente consignado, la presente aproximación a los estudios del discurso, como en el caso del contexto educativo formal argentino, se constituye en un factor recurrente en las estrategias discursivas objetables en los textos de ciencias sociales para las comunidades educadas al momento de hacer transmisible el saber desde una marcada imagen social de corte nacionalista e inclinado a omitir otras identidades al discurso y fondo cultural acumulado por la sociedad (ARAYA, 2002). De este modo, se establece como “identidad chilena”, por citar un caso, el patrón de conducta propio de las élites que han ido definiendo los “relatos” de este país, como entidad uninacional, “blanca” y occidental. Apuntes, en este escenario, que Argentina ha redefiniendo su imagen y trato con los pueblos indígenas. Hoy en día autores y autoras como Adrián Moyano (2013, 2014, 2016, 2019) y Fabiana Nahuelquir (2018, 2019), por citar sólo dos casos de entre varios más, son parte de estos nuevos bríos, que van pulverizando cada vez más la noción nacional de que en dicho país “no hay indios”. Nahuelquir, en torno a su propuesta, lo plantea de la siguiente forma:

[...] presentar algunas consideraciones respecto del derrotero histórico de las familias indígenas de la zona que, a nuestro entender, desplazan los sentidos y usos de las (des)marcaciones étnicas por parte de las agencias estatales. En tanto las trayectorias familiares interpelan al estado desde nuevas coordenadas históricas de formación de grupo, al mismo tiempo, obligan a redefinir ciertas concepciones que desde criterios impuestos dejan por fuera otras formas de contar la historia de los indígenas que estas familias asumen (NAHUELQUIR, 201, p. 157).

De esta forma, entre otras aristas, con la vigencia de la racialidad en las relaciones sociales y en la elaboración de imaginarios en el seno de la sociedad hegemónica chilena (ANTILEO, 2015), lo que reproduce lógicas coloniales que arrebatan a los estudiantes de enseñanza media la posibilidad de conocer en la diversidad, las diferencias entre historias, pueblos, culturas, colectivos,

que no son parte integral de la matriz oficial. Entendiendo esta conceptualización desde los paradigmas críticos de la escuela y su reproducción simbólica y económica alterna a las ideologías hegemónicas (ILICH, 1971; GIROUX, 1985, p.37-38), a partir de los textos que promueve el Estado y el programa de entrega de materiales pedagógicos en el aula. Así, los pueblos indígenas no dejan de ser sujetos subalternos, colonizados y un “pero” para la convivencia nacional; esto hace que la enseñanza de hoy en los textos escolares, sea un continuo discursivo-estructural ya que da vigencia y notoriedad al pensamiento decimonónico referido a los pueblos indígenas, racista, estereotipado y carente de todo anhelo por mirar y conocer la otredad, desde los procesos identitarios propios y con otros y otras.

## Conclusiones

De acuerdo a los antecedentes recopilados y relacionados al objetivo propuesto, referido a indagar sobre las distintas reflexiones en el campo de las teorías y pensamientos -integrando a su vez en los propósitos aquí descritos las investigaciones de investigadores latinoamericanos-, estos hacen alusión a las realidades contextuales educativas sobre la intencionalidad que transmite el texto escolar a través de las representaciones sociales en las discusiones sobre etnicidad e historia, presentes en los manuales para los estudiantes.

Es esta una de las principales propuestas a seguir re-visionando en base a las referencias y perspectivas que entregan los estudios críticos del discurso sobre las conceptualizaciones globales dirigidas a los pueblos indígenas o bien a las identidades sociales, las cuales en el uso formal del lenguaje en los textos educativos son referidos como “otros”, apartándolos o bien, enajenándolos de las comunidades y el imaginario colectivo; en circunstancia de que en la composición de las sociedades actuales a raíz de diversos factores (políticos-económicos-geográficos-étnicos, etc.), son más característicos los espacios educativos en su heterogeneidad social y cultural.

Las referencias respecto a etnicidad e historia, en la realidad contextual, tanto en Chile como en México, Perú y Argentina, respecto de su vínculo y aplicación de los saberes en el currículum, están susceptibles a debate; sobre sus efectos e intromisiones en el imaginario social que perpetúan los Estados-nacionales modernos, hacia los pueblos indígenas y/o en resistencia a los modelos culturales que se precipitan en integrar las regiones y por ende, la fisonomía sociocultural situada en el espacio, al desarrollo social y económico globalizado.

Es el caso al que nos hemos referido para aportar a este estudio, respecto del pueblo Mapuche y su arbitraria “inclusión y exclusión” en el relato y discurso histórico (PINTO, 2015), o bien los *Selk'nam*, *Kaweskar* y *Yagán*, los cuales habitaron hasta el siglo XIX en *Willimapu* (actual territorio austral tanto en Argentina como en Chile), los

cuales producto del proceso de colonización impulsado por los nacientes Estados de la región, hasta la actualidad no reconocen los actos de exterminio, genocidio y violación de los derechos humanos ejercido contra estos pueblos en sus territorios.

Lo más reciente en esta discusión ha sido la labor de la Mesa de diálogo en la Araucanía (zona sur), instancia que emergió el 2016 desde el gobierno de Chile, con la intención de “dar solución” al así mal llamado “Conflicto mapuche”. En general, ningún sector o interlocutor se ha mostrado satisfecho con composición de la mesa, sus alcances y propuestas. En este sentido, desde la década del 2000 con la Comisión “Nuevo trato” los diagnósticos y medidas “en favor” de los pueblos originarios en Chile ha sido un tema polémico y controversial, en gran medida porque la “verdad del Estado” -en la línea de lo que hemos planteado en este trabajo- no ha reconocido a los pueblos y no ha hecho un *mea culpa* de su rol en la situación histórica vivida por éstos. Algunos estudios hablan derechamente de racismo en los textos escolares (CANALES et al, 2018).

Respecto de las indicaciones conceptuales que nos aporta el análisis aquí descrito, éstos nos acercan al posicionamiento de las discusiones en torno al mensaje que transmite el texto como recurso pedagógico hacia a las comunidades educativas, tanto en la transposición didáctica, como a su vez, en la reafirmación de la labor profesional docente que de esta se promueve, en cuanto a hacer transmisible el saber oficial que pronuncian los textos de estudios. En este ámbito, el currículum y los textos escolares deben comenzar a redireccionarse para reconocer y proyectar a los pueblos en este milenio. La negación, hoy por hoy, es impresentable. Las propuestas que se vislumbran hoy en Chile, antes de cerrar este trabajo, apuntan a la construcción de un nuevo estado, esta vez plurinacional y garante de derechos elementales como la salud y la educación para todos y todas.

## Referências

ANCAN, José, “Los urbanos: Un nuevo sector dentro de la sociedad mapuche contemporánea”. **Revista Pentukun**, n. 1, 1994, p. 5-15.

ANTILEO, Enrique, “Trabajo racializado. Una reflexión a partir de datos de población indígena y testimonios de la migración y residencia mapuche en Santiago de Chile”. **Revista Meridional**, n. 4, 2015, p. 71-96.

APPLE, Michael. **Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública**, Madrid: Losada, 1997.

ARAYA, S, “Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión”. **Cuaderno de Ciencias Sociales**, n. 127, 2008, p. 9-84.

AVALOS, Beatriz. **Profesores para Chile**: historia de un proyecto. Santiago: Mineduc, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cultura, política y currículo**: ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Madrid: Losada, 2000.

CABRERA, José. "Complejidades conceptuales sobre el colonialismo y lo postcolonial. Aproximaciones desde el caso del Pueblo Mapuche". **Revista Izquierda**, n. 25, 2016, p. 169-191.

CANALES, Pedro. **Tierra e Historia**. Estudios y controversias acerca de la historia mapuche en Chile. 1950-2010. La Serena: Ediciones ULS. Segunda edición, 2014.

\_\_\_\_\_. "Peyepeyen. Escuelas chilenas en contextos mapuche. 1860-1950. **Revista Última Década**, n. 8, 1998, p. 1-15.

\_\_\_\_\_. "Winka tañi kimün Wicharkaey mew. Escuelas chilenas en territorio mapuche. 1880-1930" en SILVA, Benjamin (comp), **Historia social e la educación chilena**. Chile, Ediciones UTEM, Tomo 3, 2017, pp. 124-156.

CANALES, Pedro y REA, Carmen, Claro de luz. "Intelectualidades indígenas" y descolonización en Abya Yala. Siglos XIX-XX. Santiago, IDEA, USACH, 2013.

CANALES, PEDRO; FERNADEZ, MATIAS; RUBIO, ANA. Textos escolares de Historia: la reproducción del racismo contra los pueblos indígenas en Chile. **Revista Austral de Ciencias Sociales**. Universidad Austral de Chile. n° 34. 2018, p. 153-167.

CASTELL, Manuel. **La era de la información**. Vol. II. México: Siglo XXI, 2001.

CHIHUILAF, Elicura. **Recado confidencial a los chilenos**. Santiago: ediciones Lom. 1999.

GARRETÓN, José et al. **América Latina en el siglo XXI**. Chile: Lom, 2004.

GIROUX, Henry, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". **Cuadernos políticos**, n. 44. 1985, p. 36-65.

HECHT, A y LONCON, Elisa. **Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe**: balances, desafíos y perspectivas, Santiago, 2011.

ILICH, Iván. **La Sociedad Desescolarizada**. Morelos, Editorial Joaquín Moritz, 1971.

MARIMAN, Pablo et al, ¡¡¡ Escucha, winka!!! **Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro**. Santiago: Lom, 2006.

MINEDUC. **Curriculum Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios de la Educación Media y Básica**. Santiago: Gobierno de Chile, 2009.

MINEDUC. **Historia, Geografía y Ciencias Sociales programa de estudio Segundo medio**. Santiago: Gobierno de Chile, 2011.

MOSCOVICI, Serge. On social Representation en Forgas. J.P. (Comp.) **Social Cognition. Perspectives in Everyday Life**. Londres: Academic Press, 1981.

MOYANO, Adrián. **Por su valentía se llaman tigre, "indios rebeldes" en el país de Nahuel Huapi**. Argentina: Carminalucis, 2019.

\_\_\_\_\_. **De mar a mar**. El Wallmapu sin frontera. Chile: Lom, 2016.

\_\_\_\_\_. **Crónicas de la resistencia Mapuche**. Argentina: Caleuche, Cuarta reimpresión, 2014.

\_\_\_\_\_. **Komütuum: descolonizar la historia mapuche en Patagonia**. Argentina: Alun mapu, 2013.

NAHUELQUIR, Fabiana. Disputas entre definiciones étnicas y trayectorias históricas Mapuche-Tewelche en el noroeste del Chubut, Argentina, en CANALES, Pedro (Comp) **El Pensamiento y la lucha**. Chile: Ariadna. 2018, pp. 157-175.

\_\_\_\_\_. Longkontukunien chumngechi ñ kechanentugen, chumgechi ñntrokituwün küzaw zungu mew ka chem ñinien pu mapuche tewelche Chufut mapu mew (Memorias de desplazamientos. Relaciones laborales y pertenencia del pueblo mapuche-tewelche en Chubut) en MARIMAN, Pablo et al. **¡Allkütunge, winka! ¡Ka kiñechi!** Ensayos sobre historias Mapuche, Temuco, Comunidad de historia mapuche, 2019.

NAHUEL PAN, Héctor. "Las `zonas grises` de la historia mapuche". **Revista de historia social y de las mentalidades**, n. 17, 2013, p. 11-33.

OTEIZA, Teresa. **El discurso pedagógico de la historia: Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)**. Santiago: Editorial Frasis, 2006.

PACHECO Ladrón de Guevara, Lourdes et al. "Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos", **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 16, n. 49, 2011, p. 525-544.

PAIRICAN, Fernando. **Biografía de Matías Catrileo**. Chile: Lom, 2018.



PINTO, Jorge, Del proindigenismo al antiindigenismo en PINTO, Jorge. (edit), **Del discurso colonial al proindigenismo**. Temuco: ediciones UFRO, 1998.

\_\_\_\_\_. **La formación del Estado, la nación y el pueblo mapuche**. De la inclusión a la exclusión. Temuco, ediciones UFRO, 2015.

PUJANDAS, Joseph. Etnicidad catalana, multiculturalismo y recomposición del estado. **Foros hispánicos**, n. 16. 1999.

PUIG, Josep. **Cultura moral y educación**. Madrid: Grao, 2012.

STUHLIK, Milan. Las políticas indígenas en Chile y la imagen de los mapuche, **Revista CUHSO**, n. 5. 1974.

TOBOADA, María. Identidad nacional y libros de texto: una aproximación desde el análisis crítico del discurso en ZULLO, Julia. (Comp), **Discurso, identidad y representación social**. Buenos Aires: Volumen tematicos sociedad Argentina de Lingüística (VTSAL), 2012.

TORRES, Jurgó. **Curriculum oculto**. Madrid: Morata. 1991.

YÁÑEZ, Nancy y MOLINA, Raúl. **Las aguas indígenas**, Santiago: Lom, 2011.

VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso, **Anthropos**, n. 18, 1999, p. 23-36.

ZÁRATE, Adolfo. Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú, **Discurso & Sociedad**, n 5, 2011.

ZULLO, Julia. **Discurso, identidad y representación social**. Buenos Aires: Volumen tematicos sociedad Argentina de Lingüística (VTSAL), 2012.

Recibido em: 10/11/2019  
Aprovado em: 01/14/2020  
Publicado em: 02/14/2020