



Universiteit
Leiden
The Netherlands

¿Una Batalla por la Memoria? La posible decolonización de la historia mapuche frente al relato nacional de Chile

Stolzenbach, Emily

Citation

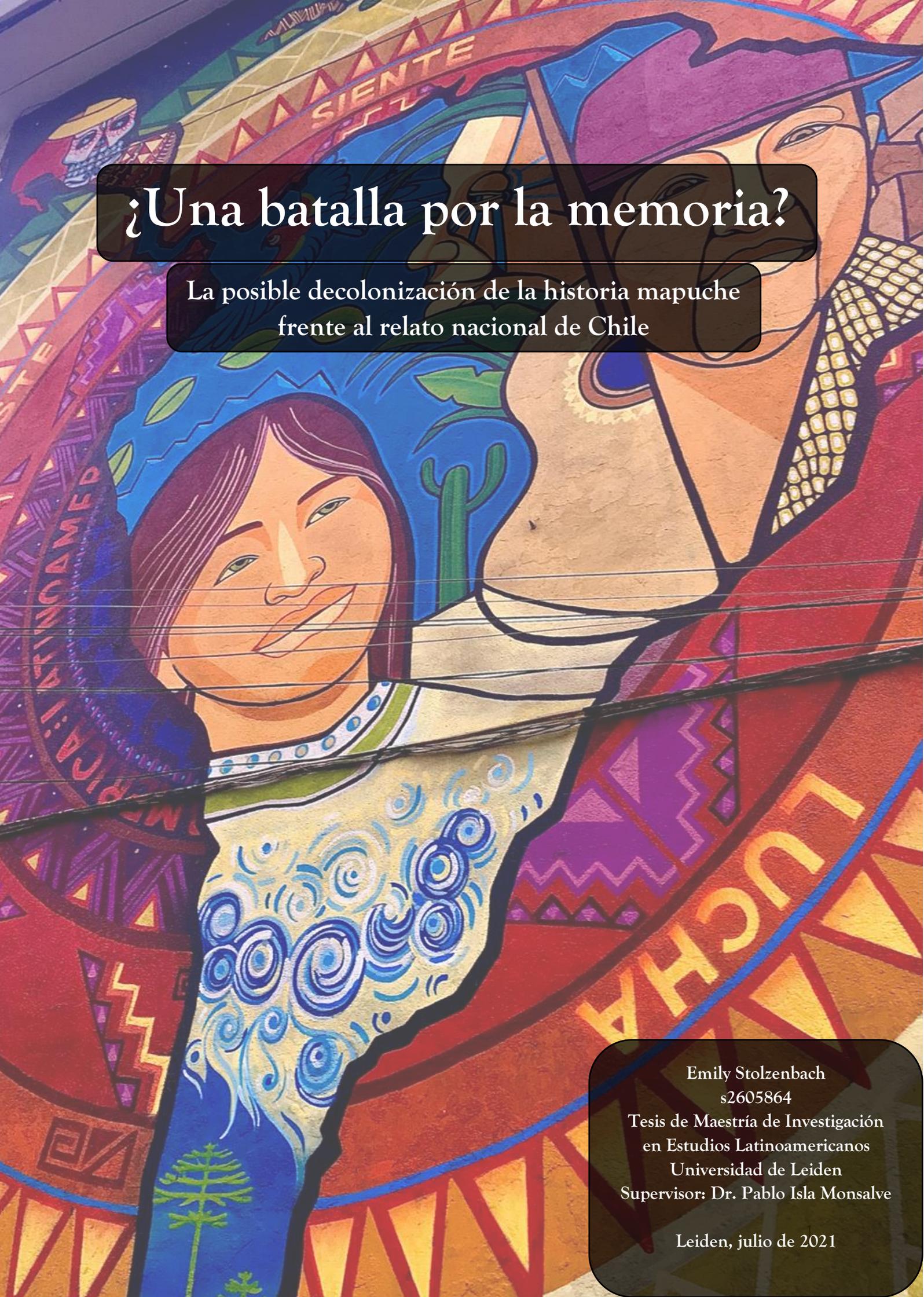
Stolzenbach, E. (2021). *¿Una Batalla por la Memoria?: La posible decolonización de la historia mapuche frente al relato nacional de Chile*.

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master thesis in the Leiden University Student Repository](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3214198>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).



¿Una batalla por la memoria?

La posible decolonización de la historia mapuche
frente al relato nacional de Chile

Emily Stolzenbach
s2605864

Tesis de Maestría de Investigación
en Estudios Latinoamericanos
Universidad de Leiden
Supervisor: Dr. Pablo Isla Monsalve

Leiden, julio de 2021

Foto de portada: hecha por la autora misma en agosto 2019 en el Museo Cielo Abierto San Miguel, Santiago de Chile.

Índice

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: HISTORIA, MEMORIA E IDENTIDAD	6
1.1 ¿Para qué sirve la historia?	7
1.2 La construcción de la memoria e identidad (nacional).....	8
1.3 ¿El libro escolar como espacio de la memoria?	11
1.4 La Modernidad en teoría: estudios poscoloniales y decoloniales.....	13
1.5 Voces y ecos en la historia	16
1.6 Enfoque teórico del análisis cultural	18
CAPÍTULO 2: EL CONTEXTO MAPUCHE-CHILENO.....	20
2.1 La construcción de la identidad latinoamericana	20
2.2 La identidad chilena.....	24
2.3 La emergencia indígena.....	26
2.4 Desarrollo histórico del pueblo mapuche.....	27
2.5 El desarrollo educacional en Chile desde la colonia hasta la presente	31
2.6 La representación del indígena en los manuales escolares.....	32
2.7 ¿Un contrarrelato mapuche?	33
CAPÍTULO 3: LA COMUNIDAD MAPUCHE EN DIÁLOGO CON EL WINKA	35
3.1 Metodología	36
3.2 El relato nacional: los manuales escolares	37
3.2.1 <i>La guerra de Arauco – ¿Memoria histórica? (1881)</i>	37
3.2.1 <i>Lo español y el enemigo salvaje (1946)</i>	40
3.2.3 <i>¿No fueron ocupadas las tierras al sur? (1983)</i>	41
3.2.4 <i>Una historia matizada – el currículo nacional (2009)</i>	43
3.2.5 <i>La imagen del mapuche a través del tiempo</i>	45
3.3 La producción histórica mapuche	46
3.3.1 <i>Un recado confidencial (1999)</i>	46
3.3.2 <i>¿Escucha Winka! (2006)</i>	49
3.3.3 <i>Ta iñ fijke xīpa rakizumelewīn (2012)</i>	50
3.3.4 <i>Una historia secreta (2017; 2020)</i>	53
3.4 El diálogo	55
CONCLUSIONES	58
ANEXOS.....	62
BIBLIOGRAFÍA.....	64

Introducción

“As we will see, modernity is characterized by the dominance of vision, and more generally the dominance of representation over experience” (Vázquez, 2020: 23).

Rolando Vázquez (2020) es parte del grupo modernidad/colonialidad, un grupo que ha construido una base teórica importante para este estudio. En esta cita destaca la manera en que la modernidad ha dominado nuestra visión sobre las experiencias en la vida. Este estudio reconoce que el mismo fundamento epistémico de la modernidad es constitutivo de la desigualdad social global. El conocimiento ha sido parte integral de los sistemas modernos/coloniales de opresión y miseria. Las prácticas territoriales epistémicas son tales que todo lo que está fuera de su ámbito se vuelve invisible, se excluye de lo real y se desdénia activamente, incluso sin nombre. La retórica que naturaliza la ‘modernidad’ como proceso global universal y punto de llegada esconde su lado más oscuro, la reproducción constante de la ‘colonialidad’. Mignolo (2007) sostiene que para descubrir la lógica que subyace al enigma filosófico de la modernidad/colonialidad y la estructura política y económica del imperialismo/colonialismo, debemos considerar cómo decolonizar la mente y el imaginario, es decir, el conocimiento y el ser mismo. Por esta razón es fundamental proporcionar un espacio donde se comiencen diálogos interculturales a través de diferentes discursos que critiquen al sistema y a la modernidad occidental. Para poder decolonizar es importante comenzar un proceso histórico sobre la enseñanza y construcción del conocimiento. En este sentido, hay que construir los objetos de la historia hegemónica como sujetos de las diferentes historias. Pensar desde el otro lado para revertir el colonialismo, incluso el colonialismo interno. Por lo tanto, dejar que hablen en lugar de hablar por aquellos que todo ese tiempo han sido silenciados en los discursos oficiales.

La idea de que los textos existen fuera de una red de relaciones de poder es cada vez más difícil de aceptar (Bassnett 1998: 135). Dentro de este contexto el estudio de los textos escolares ha sido cada vez más interesante para los académicos y también vislumbrados desde diferentes perspectivas. El pasado no se entiende solamente como pasado, ya que el presente continuamente reescribe ese pasado para servir a las agendas de hoy día, siendo importantes las diversas perspectivas que existen dentro de una sola historia.

El relato histórico que se enseña en la escuela, en la mayoría de los casos se disfraza como la verdad histórica que niega el espacio para otras perspectivas de ese mismo relato. Como fue el caso en Holanda durante mucho tiempo con las narrativas acerca del ‘Siglo de Oro’. Ha sido una representación de esa época particular que por mucho tiempo no incluyó las espantosas prácticas por parte de los holandeses en el comercio de esclavos. Esto se enlaza con la afirmación de Vázquez (2020) al principio de esta introducción, ya que así se aprende la manera en que la modernidad ha coloreado nuestras formas de ver el mundo, de percibir las cosas, las personas, las historias y las experiencias. Tanto como sigamos manteniéndonos en tacto con este sistema, no lo reconoceremos.

La manera en que yo me he sentido representada dentro de la historia escolar en Holanda en la mayor parte de mi experiencia académica me hizo sentir incómoda al aprender que muchas veces ese no era el caso para otras personas, para grupos enteros de personas. Son estos

sentimientos los que me promueven para contribuir a un espacio abierto que sitúe cada historia en su contexto, que a la vez considere el posicionamiento de cada historia.

En las últimas tres décadas, libros como *Historia Secreta Mapuche* (2017) de Pedro Cayuqueo han tenido cada vez más reconocimiento e impacto en la sociedad chilena. Se trata de un levantamiento histórico por parte de intelectuales mapuche que buscan recontar su propia historia desde la perspectiva mapuche. En este sentido, en los libros de historia mapuche, el mapuche es productor de su propia perspectiva histórica en vez de ser el objeto de los historiadores chilenos que hablan por las comunidades indígenas en los libros de historia nacional. Por lo tanto, vale explorar este nuevo canon en la luz del relato oficial. A partir de lo anterior, este estudio busca responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo ha cambiado la manera de representar al mapuche en tres manuales históricos y en un texto escolar del MINEDUC a través de un siglo y medio? Luego, ¿En qué manera ha entrado en conflicto la producción histórica de los escritores mapuches con la narrativa nacional que se cuenta en los manuales históricos? Estos preguntan permiten reflexionar sobre la pregunta central: ¿De qué manera se puede ver la producción literaria mapuche como un levantamiento consciente que exige un lugar activo y la auto-representatividad del mapuche en la sociedad chilena como contra-respuesta al relato nacional? La hipótesis que se plantea a partir de esta pregunta central enlaza en el interés del impacto de esta producción histórica por parte de los mapuches en la sociedad chilena y en el mundo: la producción histórica mapuche es un levantamiento que conscientemente decoloniza la historia mapuche y toma la autonomía sobre la perspectiva de la historia propia, que contrapone la manera de representar al indígena a través del tiempo en los manuales históricos y escolares.

La orden en que se ha organizado este estudio proporciona primero un conjunto de todos los conceptos teóricos que se encuentran a la base de este estudio: la memoria, historia e identidad en el primer capítulo. El segundo capítulo sirve para la contextualización de la situación histórica hasta el presente en Chile en cuanto a la identidad, la educación y la historiografía que se complementa con los procesos identitarios mapuches. Todo ello forma el contexto necesario para poder enmarcar la producción de los manuales de historia chilenos y los libros de historia mapuches. El tercer capítulo presenta el análisis de contenido del corpus de análisis, lo que se apoya en entrevistas con especialistas y uno de los autores de los libros de historia mapuche, lo que permite un diálogo entre ambos materiales. Finalmente, se presentan las conclusiones de este estudio.

Me gustaría expresar mis sinceros agradecimientos a todas las personas que me han ayudado en el proceso de elaborar este estudio. En especial al Dr. Pablo Isla Monsalve por su apoyo en cada etapa de este estudio y a lo largo de este año. Además, al profesor Joaquín Fernández y a todos quienes ayudaron en este estudio mediante entrevistas: Jorge Pinto, Andrés Baeza, Macarena Sánchez, Pedro Cayuqueo y Allison Ramay. Muchísimas gracias por tomarse el tiempo para hablar conmigo, que siempre resultaron en conversaciones interesantes y productivas.

Capítulo 1

Historia, memoria e identidad

“This book is about history and power. It deals with the many ways in which the production of historical narratives involves the uneven contribution of competing groups and individuals who have unequal access to the means for such production” (Trouillot, 1995: 19).

Así comienza el libro *Silencing the Past*, escrito por el historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot. Este estudio intenta establecer una narrativa en estas líneas. Se trata de la historia, la producción de conocimiento y el poder que están involucrados en este proceso, pero hay una diferencia. Aunque hay una contribución desigual a la producción por un acceso desigual de grupos marginalizados en el mundo, existe un levantamiento que lucha contra todo esto. Por lo tanto, aquí también la palabra se le da a los que sí tomaron la autonomía para crear acceso a esa producción de historia para que se contraponga a una narrativa hegemónica construida por un poder colonial. Pero, en términos más generales se empieza con la pregunta ¿para qué sirve la historia? y ¿de dónde viene la historia y el interés por esa historia?

La vida humana nunca es simplemente vivida en el presente. En su libro *Historiography*, Breisach (2007) argumenta que las personas perciben la vida a través de tres ‘mundos’: lo que es, lo que fue y lo que será. Estos tres mundos diferentes no están separados sino interconectados. Cada nuevo descubrimiento importante sobre el pasado cambia la forma en que pensamos sobre el presente y lo que esperamos del futuro; por otro lado, el mismo cambio en las condiciones del presente y las expectativas para el futuro revisa nuestra percepción del pasado. Por lo tanto, este es un proceso dinámico que cambia continuamente a las condiciones actuales. ¿En este caso, podríamos entender la historia como el registro de estos cambios?

Se puede plantear que existen tres representaciones o registros del pasado: primero, la historia cotidiana que es presente en una sociedad y que se ha inscrito en cada miembro de una determinada sociedad a través de relatos compartidos en torno a la identidad, los sistemas de valores y las creencias comunes como memoria colectiva. Por otra parte, hay la historia que se enseña en las escuelas, los textos escolares de historia nacional y por último la historiografía o, en otras palabras, la historia académica (Rosa, 2004; Carretero, 2007). Aquí se presentan estos tres registros como separados, por un lado, ya que son versiones distintas en cuanto a sus contenidos. Sin embargo, en realidad tampoco son tan diferentes, ya que los tres en cierta manera conviven en el mismo sujeto, el ciudadano de una nación, que fue preparado para la vida con la ayuda de estas historias entrelazadas. La relación entre la historia académica y la historia escolar es compleja. Por un lado, “la historia académica aún es concebida como garante y modelo original de los contenidos escolares” (Carretero, 2007: 38), pero, por otro lado, crea un espacio que está lleno de contradicciones y que puede generar conflictos entre sí.

En este capítulo se establece una base teórica sobre la que se construye este estudio. Los conceptos y las teorías necesarias se explican en relación con su utilidad para el proceso de investigación. Se explora la historia, la producción del conocimiento a través de libros escolares, la identidad construida por ella y las teorías decoloniales necesarias. La historia es el concepto central de esta tesis. Sin embargo, su función y su supuesta connotación de verdadera es

discutible, por esta razón se sigue los tres registros de la historia según Carretero (2007), mencionado en el párrafo anterior. Comienza con una reflexión filosófica acerca de qué es exactamente la historia y como llegó a ser la historia como la conocemos hoy.

1.1 ¿Para qué sirve la historia?

El término ‘historia’ ha evolucionado desde un antiguo verbo griego que significa ‘conocer’, el acto de buscar conocimiento, así como el conocimiento que resulta de la indagación. Por esta razón, incluso si los orígenes de la palabra ‘historia’ son claros, la cuestión de quién decide qué versión del pasado es la correcta sigue siendo un debate polémico siglos después de que surgiera el término. La historia se convierte en uno entre muchos tipos de narrativas sin distinción particular, excepto por su pretensión de verdad. Pero, ¿existe una sola narrativa que constituye la verdad de la historia?

La historia como conjunto de ‘hechos’ históricos se relaciona a la historiografía como el conjunto de los estudios y las teorías involucrados en el proceso de describir estos ‘hechos’ históricos. Así la historia es tanto el objeto como el sujeto. Como se ha mencionado anteriormente, cada descubrimiento cambia la forma en que pensamos sobre el presente. Por lo tanto, la historia solamente se forma a través de la historiografía, que da sentido a esos hechos transcurridos (De Schryver, 1990). Además, la historiografía depende de su actor, el historiador y también del tiempo en que se ha formado. Nuestro entendimiento de lo que es historiografía supuestamente comenzaba en la antigua Grecia. Los escritos más antiguos que se conocen en la Grecia clásica registraron hechos transmitidos oralmente, los que pertenecen a la literatura épica. La profesión de ‘historiador’ como lo conocemos ahora, no existía hasta alrededor del siglo XVII. La historiografía ha evolucionado desde el siglo XIII A.C. hasta ahora y conoce una variedad de corrientes a través de los años que concuerdan con el contexto en que se ha surgido como el humanismo, la Ilustración, el romanticismo, el positivismo, modernismo y posmodernismo. Así que se trata de un tema que es sumamente sujeto a cambios de su entorno.

La participación predominante del clero entre los historiadores y el impacto de la Iglesia en la sociedad explica por qué la interpretación cristiana de los acontecimientos históricos pudo mantenerse hasta el final de la Edad Media. La Ilustración fue un período crucial para la historiografía. Durante la Ilustración, los historiógrafos rompieron con la interpretación teológica cristiana de los acontecimientos históricos. Adoptaron una posición filosófica respecto a la historia y su producción historiográfica (De Schryver, 1990; Breisach 2007). La historiografía se mueve entre la ciencia y la ideología: especialmente en el siglo XIX nunca como antes se la usaba como arma política. Aquí se puede entender el poder que tenga un ‘historiador’ y su percepción subjetiva de la realidad histórica que se usa para lograr los fines políticos. Esto tiene que ver con las clases dominantes, es decir, aquellos que tienen el poder político, pero a la vez el poder de describir los acontecimientos históricos en su favor. Esa subjetividad se cuestionó durante la época del positivismo. Algunos historiadores involucrados en el movimiento positivista sostuvieron la opinión de que la historiografía solo podría convertirse en una ciencia real si descubría la ley en los procesos históricos, así como la influencia de las ciencias naturales se manifestó en las humanidades (Breisach, 2007).

Trouillot (1995) ha adoptado una postura crítica en cuanto a la historiografía producida en el ‘occidente’, es decir, explora la historiografía desde un punto de vista haitiano, lo que resultó

en el acto de releer la narrativa común sobre la revolución haitiana a fines del siglo XVIII. Señala que la historia también se produce fuera del ámbito académico y esto se ha ignorado en gran medida en las teorías de la historia. Esto es un punto de vista importante para este estudio específico. Por lo tanto, cabe señalar que la tradición de la historiografía es un constructo puramente ‘occidental’, así como las ciencias que se sitúan en la academia, donde la historiografía ahora pertenece como un elemento de las ciencias humanas (Trouillot, 1995).

Al centrarse en la pregunta de dónde viene el interés por la historia como la conocemos hoy en día, hay que centrarse en la nación como constructo histórico-cultural. El nacionalismo representa un papel significativo en la creación de narrativas históricas de un país determinado, así como la comunidad imaginada se hace realidad por la narrativa (Isla Monsalve, 2017; Anderson; 1987). El sentido nacionalista es alimentado por la tradición, lo cual se ha desarrollado en la base de cualquier nación. Hobsbawn (2012) se refiere a la *tradición inventada* como un conjunto de prácticas, normalmente regidas por reglas tácitamente aceptadas que son de carácter ritual o simbólico. Buscan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento mediante la repetición, lo que implica automáticamente la continuidad del pasado. Así se enfoca en la relación que tiene esa nación con su pasado vivido en comunidad. Normalmente intentan establecer una continuidad con un pasado histórico adecuado, es decir, la omnipresencia de la historia en la vida cotidiana. Por ejemplo, en las Américas, ‘el Nuevo Mundo’, la historia precolombina, es decir, la época antes de la llegada de Cristóbal Colón no parecía muy relevante durante el periodo colonial bajo la Corona española. Sin embargo, si pasó a ser un elemento importante en cuanto el territorio latinoamericano se convirtió en nuevas naciones con sus propias tradiciones, historia e identidad. En este sentido, el segundo registro de la historia, la historia escolar ocupa un lugar significativo. La escuela fue el lugar estratégicamente ideal para poder transmitir esa lógica nacional a través de los libros escolares.

1.2 La construcción de memoria e identidad (nacional)

La identidad ha sido un tema bastante popular en la academia en las últimas décadas, sobre todo los científicos sociales comenzaron a usar la identidad para clarificar e indicar diversos procesos en la sociedad actual. La creación de identidad es un proceso complejo que involucra la combinación de la construcción de la memoria, sentido del orden y apropiación del disciplinamiento del espacio (Isla, 2017). La identidad se define como la búsqueda del reconocimiento de sí mismo, es decir, una interpretación de la propia persona que es parte de procesos socializadores “que corresponden a los ámbitos en los que se comparte la cotidianidad de la socialización” (ibíd.: 8). Además, es un proceso que se construye en la imaginación (Hall, 1996; Bauman, 2005).

Hay diferentes niveles de identidad los que interactúan entre sí desde el nivel personal al nivel colectivo, nacional e incluso regional. Alrededor del año 1983 aparecieron diversos libros que sostuvieron teorías sobre el nacionalismo y la identidad nacional. El aspecto imaginario se hace visible con el conocido concepto de las *comunidades imaginadas* y las *tradiciones inventadas* que son dos conceptos acuñados por Anderson (1983) y Hobsbawm (2012) para explicar el surgimiento del nacionalismo en los siglos XVIII y XIX, especialmente en las Américas. Los dos describen la nación como una construcción cultural, con una historia particular enraizada en la caída de monarquías e imperios. El hecho de que la nación sea una construcción imaginaria no

significa, sin embargo, que su efecto político sea menos real. Al contrario, argumentó Anderson (1983), esta comunidad imaginada crea una profunda confianza, por la que innumerables personas se han sacrificado voluntariamente. Asimismo, la tradición inventada, que es un elemento repetitivo que pone énfasis en la identidad nacional. Es un proceso de formalización y de *ritualización* que siempre refiere al pasado común (Hobsbawm, 2012). Estas tradiciones son a menudo bastantes recientes y así inventadas, ya que pretenden ser tradiciones desde siempre. Para Gellner (1983), la identidad nacional es el fruto de la homogenización cultural lo que coincide con el poder estatal.

La identidad y la historia están estrechamente conectadas, es decir, la historia da sentido a un pasado común, lo cual lleva a cabo una identidad colectiva. Asimismo, la historia y la memoria nacen de una misma mirada: “la elaboración del pasado” (Gonzales y Pages, 2014). Además, se considera el patrimonio un aspecto importante en la mezcla identitaria: el acto de ‘hacer historia’ es una necesidad que nace de una construcción cognitiva humana, ya que “el hombre se construye reflexivamente mediante el lenguaje, creando narrativamente identidades que duran y se proyectan en el tiempo” (Carretero, 2007: 171). La memoria colectiva o memoria cultural es, en el fondo, lo que une a un grupo y lo que además distingue a un grupo del otro. A primera vista, el patrimonio no parece involucrada en este proceso, ya que se asocia por ejemplo con los sitios de patrimonio cultural de la UNESCO. Sin embargo, el patrimonio cultural –o *cultural heritage* en lengua inglesa– es un concepto que tiene la connotación de un proceso: *to inherit*. Es un modo de producción cultural en el presente que recurre al pasado (Smith, 2006). Sin embargo, hay una serie de definiciones de la palabra memoria o patrimonio cultural, ya que se la usa en una variedad de disciplinas. Es un prisma a través del cual los académicos examinan la relación entre el individuo y la sociedad, entre el pasado y el presente. Dada la naturaleza interdisciplinaria de este estudio, es importante demarcar lo que se quiere decir con estos conceptos tan amplios.

Huyssen (1995) relaciona la memoria con el concepto de la representación. Toda representación del pasado ya sea en forma de lenguaje, narrativa, imagen o sonido grabado, se basa en la memoria. Pero, el pasado no está situado simplemente en la memoria, sino que el pasado ocurrido debe articularse para convertirse en memoria. El estado temporal de cualquier acto de memoria es siempre el presente y no necesariamente el pasado en sí. Por esta razón, los procesos culturales, políticos, económicos y sociales en el presente determinan la manera en que se percibe el pasado, lo cual también influye en la construcción de la memoria.

Así, la memoria se puede entender en dos categorías, la *memoria individual*, que se asocia más con la disciplina de la psicología, ya que se enfoca más en el cerebro y en los procesos que están involucrados en el acto de ‘memorizar’. Por otro lado, las disciplinas de las ciencias sociales y humanidades se dirigen más a la *memoria colectiva* en sus estudios (Van Dijck, 2010). Para este estudio el énfasis está puesto en la memoria colectiva, que fue acuñado por el sociólogo y pensador francés Maurice Halbwachs. En *Les cadres sociaux de la memoire* (1952), Halbwachs esboza los cuadros o esferas parcialmente superpuestos de comunidades individuales y de las comunidades más grandes, con enfoque mayoritariamente en la familia, la nación, todo lo cual crea la memoria social que habita en un individuo.

Se puede analizar los conceptos de memoria e historia desde diferentes enfoques. Aunque muchos académicos –entre los cuales se encuentra el historiador David Lowenthal– están de acuerdo con la afirmación de que el pasado sirve como ‘columna vertebral’ para ambos conceptos, sus posiciones divergen considerablemente en otros puntos. Primero, hay un conjunto de teorías

y académicos que se enfocan más en la diferencia que constituye los dos conceptos. La historia representa un papel informativo al reconstruir los contextos históricos y las tendencias de la vida social, cultural, política, intelectual e institucional de las personas, mientras que la memoria cultural juega un papel organizativo y socializador (Kors, 1999, citado por Nyirubugara, 2014). Segundo, hay una variedad de académicos –entre otros, los historiadores Marc Bloch y Paul Thompson– que abogaron por ‘el matrimonio entre memoria e historia’, es decir, argumentan que: aunque la ‘historia’ de la memoria colectiva es esencialmente mítica, anacrónicamente distorsionada, representa la realidad de la relación entre el pasado y el presente. La historia que se hace por los profesionales y que se enseña en las escuelas tiene que ser la puesta en marcha para corregir la memoria, por tanto, es un proceso complementario (Nyirubugara, 2014). La oposición entre la historia y memoria para el segundo no es tan radical como para el primero. Corregir la memoria mediante la historia se hace con las políticas de la memoria. Los recientes intentos de las políticas de controlar explícitamente la memoria social han llevado a una policía ideológica de la memoria social (Burke y Faulkner, 2010: 9). En otras palabras, las políticas de la memoria, y además de patrimonio, están presentes en todo el mundo. Esto incluye legislar sobre la historia; lo que los historiadores pueden o no pueden reclamar, lo que deben incluir en los planes de estudios escolares. Además, se puede hablar de ‘olvido colectivo’, que se trata de la amnesia, lo que pasa consciente o inconscientemente cuando se trata de acontecimientos traumáticos vividos colectivamente por una nación, por ejemplo.

Es precisamente en la dinámica entre lo individual y lo colectivo donde se crea y articula la memoria. Es la llave de la identidad personal, social y cultural de una persona (Kenny, 1999). En el nivel colectivo, patrimonio y memoria son difíciles de separar. A pesar de la cercanía en la relación, es problemático unir la memoria colectiva y el patrimonio como si este último fuera una representación o materialización deliberada del primero, la memoria colectiva (Viejo-Rose, 2015).

La idea de *patrimonio cultural* tiene diferentes definiciones y connotaciones. Como se ha mencionado, puede ser entendido más bien como proceso. Sin embargo, la mayoría de las veces el patrimonio cultural es reducido a un sitio o una cosa específica, como se encuentra en los museos etnológicos. Si se piensa en Machu Picchu, que está en la lista del patrimonio de la humanidad de la UNESCO, esto nos hace pensar en sitios así, como patrimonio cultural. Smith (2006) considera el término no tanto como una ‘cosa’, es decir, un objeto o lugar tangible, sino más bien como un proceso social y cultural que se involucra con actos de recordar para crear maneras de entender y comprometerse con el presente (Smith, 2006). Su teoría se funda en la idea de que el patrimonio es intangible, lo que rompe con la visión occidental que, como se ha aludido en el ejemplo de Machu Picchu, enfatiza la base material del patrimonio cultural, es decir, atribuye un valor o significado cultural inherente a estos sitios y cosas. En la luz de esta definición, Smith argumenta que hay un discurso hegemónico en cuanto al patrimonio cultural, llamado *discurso del patrimonio autorizado* (*Authorized Heritage Discourse –AHD–* en inglés). El debate que lanza Smith con esta terminología ha sido muy influyente en la formación del campo de *Estudios Críticos del Patrimonio* tal como existe hoy, no solo en el mundo occidental, sino en todas las partes del mundo en las que operan las formas occidentales de conservación del patrimonio, y en el número cada vez mayor de países ‘no occidentales’ que participan en un ‘negocio’ mundial del patrimonio a través del papel de la Lista del Patrimonio Mundial en la promoción de lugares de importancia nacional como destinos turísticos. En otras palabras, AHD no se trata del pasado real, se trata de construir ideas del pasado que sirvan a las agendas del presente (2006). Al final, Smith reclama que no existe el patrimonio, sino que es un constructo occidental (2006: 11).

El hecho de que el patrimonio se forma sobre la base de procesos culturales y sociales, lo que es algo intangible, es exactamente el enfoque que se adopta aquí. Los estudios de memoria y los estudios del patrimonio cultural tienen conceptos y herramientas en común, sin embargo, también varían en cierto sentido ya que cada uno se basa en un conjunto de teorías y prácticas diferentes, aunque, en ocasiones, superpuestas. Cada una orienta su mirada de manera diferente en la búsqueda de distintas cuestiones. La manera en que el patrimonio cultural y la memoria están entrelazados se hace visible por ejemplo en el proceso de conmemoración, en el que las narrativas de la memoria se realizan y materializan en diversas formas (Viejo-Rose, 2015). El estudio de los libros escolares, por un lado, se acerca claramente a los estudios de la memoria, es decir, como se ha llamado el libro escolar como espacio de la memoria es un aporte importante en cuanto al enfoque de este estudio. Por otro lado, eso no es el único campo que cubre este análisis, ya que la producción historiográfica de varios pueblos indígenas, como los mayas o aztecas, también es una cuestión de patrimonio cultural con mayor énfasis en la teoría descrita por Smith.

1.3 ¿El libro escolar como espacio de la memoria?

Como ya se ha mencionado al principio de este capítulo, se consideran tres registros de la historia, la historia cotidiana o popular, la historia académica producida en las universidades y la historia escolar. Interesa particularmente el último, ya que los manuales escolares son un aspecto central en este estudio. Los diferentes términos que se usan a lo largo de este estudio para el mismo fenómeno, es decir, aquellas obras concebidas con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones gubernamentales de la enseñanza básica y media hasta los dieciocho años, son *manuales*, *libros* y *textos escolares* y además *currículo nacional*. Por lo tanto, con esto se distancia de los libros que se usan en la educación profesional técnica o académica, los que son menos relevantes aquí.

Entre académicos hay un interés creciente en el estudio de los manuales escolares. La escuela ocupa un lugar estratégico en cuanto a la transmisión y socialización “de saberes hegemónicos, así como en su normalización bajo formas del sentido común” (Carretero, 2007: 170). En este sentido, perpetúan los valores nacionales que crean un espacio nacionalista para una comunidad ‘imaginada’ (Anderson, 1983; Gellner, 1983). Especialmente los libros escolares para la asignatura de historia son populares entre académicos, ya que reflejan los rasgos de la sociedad que la produce y de la cultura que las apropia (Benito, 2009). Aunque la historia escolar no es la única ‘institución de la memoria’ ya que convive con archivos, monumentos y otros símbolos nacionales, sí ha sido “el procedimiento más efectivo para suministrar una representación de la nación a partir de la cual los sujetos construyeran su identidad social y en la cual afirmarían y dieran sentido a las experiencias compartidas” (Narvaja de Arnoux, 2008: 36). La formación de una identidad colectiva, por un lado, y una memoria colectiva por otro, es una prioridad importante para los escritores de los manuales.

Al responder a la pregunta ¿de dónde viene la historia? se centra en la creación de una lógica nacional de una determinada nación. La historia se convirtió en un elemento importante apenas las naciones pusieron más énfasis en el sentido nacional y la historia que une esta nación. Al volver a la teoría de Hobsbawm (2012) sobre las tradiciones inventadas, la historia como asignatura en las escuelas ocupa un lugar importante en la transmisión de estas tradiciones. La

asignatura como tal fue implementada en las escuelas hace un poco más de un siglo en países como el Reino Unido o España, entre otros. Durante las últimas décadas, en varios países, incluidos los Estados Unidos, la Federación Rusa, Japón e Italia, los objetivos de la enseñanza de la historia como asignatura escolar se han caracterizado por imperativos relacionados con cuestiones políticas, económicas, culturales o dimensiones ideológicas (Pellens, 1991, citado por Zúñiga et al., 2014). Sin embargo, el objetivo de la enseñanza de historia como asignatura escolar difiere en todo el mundo, es decir, puede estar estrechamente relacionada con el nivel de apertura política y fuerza democrática de cada país. En este sentido, se considera que la enseñanza y el aprendizaje de la historia varían en un cierto espectro que va desde el estudio de la disciplina académica de la historia adaptada para los alumnos de escuela, en un extremo, hasta la participación de dichos alumnos en un proceso de adoctrinamiento en el otro extremo (Zúñiga, 2014).

En cuanto al libro de texto escolar como objeto de este estudio, las luchas políticas y culturales pueden volverse intensas dentro de sus páginas. Las políticas de memoria y de patrimonio, como se ha mencionado, se visibilizan a través de las narrativas y además intentan “representar lo irrepresentable y crear narrativas legítimas sobre actos ilegítimos” (Carretero, 2007: 170). Volviendo a los conceptos de la memoria, en otras palabras, se puede ver el libro escolar como un cierto espacio de la memoria en su momento de producción. Las narrativas y representaciones dan sentido a un pasado que muchas veces no se ha vivido directamente y proporciona así una sensación de conexión entre las personas a lo largo del tiempo (Figueiredo & Gazmuri, 2018; Anderson, 1983). Además, transmite las nociones más importantes de la ciudadanía y de una identidad cultural y social que forma a los estudiantes como futuros ciudadanos, con una memoria colectiva nacional. Ossenbach y Somoza (2009) cubren tres funciones del libro escolar como espacio de memoria en relación con la construcción de la historia de la educación: el manual escolar como un soporte curricular; como espejo de la sociedad y, por último, un espacio de memoria de los métodos de enseñanza y aprendizaje usados para el desarrollo del programa escolar. Para este estudio en específico interesa explorar el segundo punto: el libro escolar como un espejo de la sociedad, ya que “en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época” (Benito, 2009: 34). Por lo tanto, interesa entender la construcción y mantenimiento de una narrativa nacional específica, no solo tal como se recuerda del pasado vivido, sino también el pasado que se omite en dichos manuales. En específico, los libros proporcionan la posición oficial del Estado en cuanto a la perspectiva específica de la historia y la sociedad que desean que sus estudiantes aprendan e integren en sus vidas como futuros ciudadanos (Figueiredo y Gazmuri, 2018). Es decir, revela la manera en que se construye una narrativa común que cultiva la identidad nacional en un mundo cada vez más globalizado (Zúñiga et al., 2015). Así, la historia del origen de una nación, su historia y sus mitos fundacionales sirven como un guion vital para la ciudadanía y guían a los ciudadanos a comprender quién pertenece y quién no pertenece a la nación, y su lugar en el mundo. Ayudan a las personas a conocerse y experimentarse a sí mismas como parte de una nación con una población, un territorio y una historia en particular. También en cuanto al discurso racista es importante considerarse a los textos escolares, ya que los discursos en los libros no son neutrales e incluso aún pueden difundirse perspectivas coloniales (Van Dijk, 2005).

El poder de los textos escolares, y con énfasis los textos históricos, está en el hecho de que cognitivamente los niños absorban los textos como la verdad, establece matemáticas, interiorizan

la gramática y sobre todo las categorías de análisis para comprender los esquemas (Carretera, 2007). Es el primer contacto con la historia del mundo lo que forma la cosmovisión del niño. Como consecuencia, indirectamente, es también la forma en que se construyen las creencias y los valores que les forma como ciudadano. Asimismo, Narvaja de Arnoux (2008) hace referencia a la dimensión cognitiva y la emocional, “lo que habilita los procesos identificatorios” (p. 37). Los ecos y silencios en las narrativas nacionales, por lo tanto, serán perpetuados en una sociedad determinada. El libro escolar se convierte así en la voz de la realidad y del saber hegemónico.

Además de tener una función formativa de la identidad nacional, también constituye un cierto disciplinamiento. En el sistema de Estado-nación que se formó durante la modernidad de los dos últimos siglos, los niños aprenden cada vez más a ser niños de la modernidad dentro de un sistema moderno dirigido por el Estado. La escuela misma a través de las narrativas de los manuales funciona como un dispositivo de disciplinamiento social y moral-pedagógico, es decir, así pasó a ser un agente que “velaría por la transformación de futuros trabajadores para el país” (Isla Monsalve, 2017: 164), un país moderno. La escuela se transformaba en una “especie de cuarentena” donde se excluye las malas influencias de la ‘calle’ para que se formen como buenos ciudadanos que obedecen a la nación (ibid.). Así, los manuales escolares conocen una variedad de propósitos, especialmente los libros de la asignatura de historia.

1.4 La modernidad en teoría: estudios poscoloniales y decoloniales

El hombre del renacimiento es un hombre que puede hacer todas las cosas que quisiera: “con el Renacimiento aparece una concepción dinámica del hombre. El individuo posee aquí una historia propia del desarrollo personal, al igual que la sociedad tiene por su parte una historia de su propio desarrollo” (Heller, 1980: 7). Surgieron viajes exploratorios por todo el mundo, lo cual ocurrió hace más de quinientos años como consecuencia de un desarrollo económico e intelectual por parte de los países europeos. La expansión de Occidente resultó en el establecimiento de nuevas naciones que heredaron las culturas y lenguas europeas. Estos desarrollos políticos fueron paralelos al surgimiento de un nuevo orden simbólico que formaron parte del proceso a través del cual Europa se convirtió en Occidente y las colonias europeas convirtieron en el otro. Así se puede marcar el comienzo de la *modernidad*.

La modernidad se puede entender como un proceso histórico desigual en el que hay que distinguir dos aspectos: el discurso y la modernidad, que constituye un imaginario moderno, y las propias prácticas e instituciones modernas. La modernidad parte de un discurso que rompe con el mundo medieval teocéntrico y constituye un imaginario de nuevas ideas con significado para el individuo y la sociedad (Wagner, 1994). Al “poner el mundo en movimiento”, la modernidad expuso la fragilidad y la inestabilidad del mundo y abrió la posibilidad y también la necesidad de remodelarlas. La remodelación de la identidad latinoamericana es lo que sucedió en los últimos dos siglos, donde cada país ha pasado por un proceso similar pero ligeramente distinto (Bauman, 2005). Por esta razón, dichas subjetividades del mundo moderno y los pueblos a los que pertenecen han experimentado una transformación significativa, esto tiene que ver en gran parte con la individualización de las sociedades, por un lado, y el avance de la globalización, por otro. La determinación de la posición social del individuo ha sido reemplazada por una autodeterminación compulsiva e incluso obligatoria de las personas (Bauman, 2005).

La modernidad representa no solo un cambio importante del orden social del pasado, sino también una tendencia constante hacia la transformación en el presente. En cierto sentido, la modernidad es precisamente el intento de aplicar o realizar esta percepción del carácter cambiante de la sociedad moderna. La modernidad implica entonces una perspectiva cultural específica y un conjunto de instituciones sociales. Este carácter cambiante destaca Bauman (1999) en su teoría de la *modernidad líquida*. Esta visión enfatiza el hecho del cambio dentro de la sociedad; y sostiene que el cambio se está produciendo cada vez más rápidamente en el mundo moderno.

Esta superioridad del hombre europeo llevó a cabo procesos colonizadores en diversas partes en el mundo. Además, lleva implícito su desarrollo frente a la otredad, el ser ‘no-moderno’. La colonización a menudo se define de manera estricta en términos territoriales, políticos y económicos como conquista y ocupación imperial. En este sentido, se dice que la descolonización ocurre cuando el poder colonial se retira y se establece un Estado soberano en dichos territorios. En muchos lugares del mundo, aunque los colonizadores se retiraron físicamente, los países recién formados habían logrado distintos grados de independencia del imperialismo en curso de las potencias colonizadoras, descrito como un estado de “colonialidad”, término acuñado por primera vez por Quijano (2000). Quijano es parte del grupo modernidad/colonialidad (grupo m/c), un colectivo multidisciplinar de pensamiento crítico latinoamericano. Advierten que la colonialidad es el lado oscuro de la modernidad occidental que comenzó con la expansión europea por el mundo desde el siglo XV. Por un lado, no se puede desvincular la teoría crítica del grupo m/c de la teoría posmoderna, por la inmensa influencia que ha tenido en las ciencias humanas y sociales. Por otro lado, el grupo m/c critica esta teoría por ser eurocéntrica. El término eurocéntrica está derivado del concepto logocentrismo que se refiere a la tradición de la ciencia y la filosofía occidentales que consideran las palabras y el lenguaje como una expresión fundamental de la realidad externa (Derrida, 1976). Por lo que el lenguaje y la escritura, y no el habla, representan un papel fundamental en las ciencias. Parece ser una concepción central en Europa que a partir de la llegada de los conquistadores europeos se ha extendido a casi todas las partes del mundo. Los pensadores del grupo m/c –en especial Aníbal Quijano, quien acuñó el concepto– lo llaman la colonialidad del poder y la colonialidad del saber. Es una consecuencia directa del eurocentrismo, ya que las teorías que se consideran universales en realidad se disfrazan como universal a pesar de que se trata de un conocimiento particular, moderno, europeo y colonial (Quijano, 2000; Mignolo, 2003; Grosfoguel; 2011).

“La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien, se refiere a la forma cómo el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (Gramaglia, 2018: 107).

Quijano define este colonialidad del poder, además, como un invento y un esquema mental que justifica y legitima las desigualdades entre un grupo superior y un grupo inferior que persiste más allá del colonialismo como una forma de dominación sobre varias partes y varios grupos en el mundo moderno (Quijano, 2000). Reclaman que es fundamental, por lo tanto, decolonizar las teorías posmodernas para poder alejarse de esta persistente visión eurocéntrica (Grosfoguel, 2011).

La teoría poscolonial junto con la teoría decolonial son estudios académicos que abarcan una variedad de formas de pensar, teorías y disciplinas que se enfocan en las consecuencias humanas de las eras imperial y colonial en términos de control y explotación del sujeto colonizado a partir de la modernidad. El campo académico de la teoría poscolonial es tanto un punto de encuentro como un cierto campo de batalla para académicos como Franz Fanon, Edward Said, Homi Bhabha y Gayatri Spivak. Los estudios poscoloniales permiten “un diálogo complejo interdisciplinario dentro de las humanidades” (Ghandi, 2019); sin embargo, dado que no todas las teorías y teóricos concuerdan entre sí y algunos incluso se contradicen, hay poco o ningún consenso sobre una teoría general sobre el poscolonialismo. Con referencia a esta visión amplia, la decolonización implica llamar y desafiar los sistemas de creencias, valores, racismo incrustado, clasismo, sexismo y heteronormatividad en tanto constituyen herencias coloniales. Todo esto con el objetivo final de interrumpir y transformar las estructuras e infraestructuras heredadas. Para este estudio cabe aludir la pregunta irresoluble planteada por Spivak (1985) de “¿puede hablar el subalterno?” con la que ella desafió la ceguera de raza y clase que está presente especialmente en la academia. Además, forma parte del *Grupos de Estudios Subalternos* que es un colectivo de intelectuales que reclama espacio y voz para los subalternos dentro de la historiografía. Lo que es fundamental aquí es el hecho de que este grupo, a diferencia del grupo m/c, critica la relación compleja entre el investigador y el ‘sujeto’ de las historias subalternas, entonces no critica la academia en sí.

Mientras que los intelectuales del grupo m/c reclaman el poder que tiene la academia como colonialidad del poder, estos aportes teóricos no se pueden desvincular del giro posmoderno que se produjo durante los años cincuenta del siglo pasado. Como reacción al estructuralismo que se basa en una ‘verdad’ única, el posestructuralismo cubre una serie de análisis asociados con la relación entre poder y conocimiento. Los pensadores posestructuralistas como Michel Foucault, Jaques Derrida, Jean-François Lyotards, tienen en común la visión de que el conocimiento siempre depende de su contexto y que nunca es neutral (Foucault, 1980). El conocimiento da forma a las relaciones de poder entre individuos o grupos, es decir, pone énfasis en el uso del lenguaje con lo cual se crea clasificaciones y poderes. El posestructuralismo busca socavar las grandes narrativas de la dominación y organización social modernista, lo que incluye el capitalismo, el patriarcado, el colonialismo y la heteronormatividad. Esta corriente filosófica adopta epistemologías y ontologías posestructuralistas con preferencia a explicaciones estructuralistas, para exponer las contradicciones dentro de estas grandes narrativas de control o dominación. Al hacerlo, también sugiere medios para resistir y rechazar la dominación (Ghandi, 2019). La creación de categorías a través del uso del lenguaje, por ejemplo, la de etiquetar personas ‘salvajes’ como caníbales para clasificar a los grupos que no podían ser dominados en la época colonial, para facilitar su exterminio. Se trata de un pensamiento crítico acerca el conocimiento en sí. Así rechaza la noción de una ‘verdad’ única y critican las grandes teorías o sistemas de pensamiento que pretenden descubrir la verdad, incluida la religión, la ciencia y el realismo científico social. También sugieren que esta relación entre poder y conocimiento tiene consecuencias para la subjetividad y la identidad.

Los diferentes pensadores latinoamericanos, que son fundamentales para este estudio, se han basado en esta corriente filosófica francesa del siglo pasado, así como el grupo modernidad/colonialidad. Sin embargo, si la teoría decolonial se basa también en pensamientos europeos, ¿cómo se puede decolonizar la historiografía en este caso? ¿Hay una posibilidad para

una corriente historiográfica decolonial? Por esta razón, cabe investigar un nuevo canon fuera de la academia, producido por el ciudadano, los pueblos y el ser humano mismo.

1.5 Voces y ecos en la historia

Los tres registros de historia planteados por Carretero (2007) conforman la base de la memoria histórica y la memoria colectiva y están, de alguna manera, siempre entretreídos. Said (1994) plantea que las estrategias más frecuentes en la interpretación del presente son las apelaciones al pasado; lo que anima tales apelaciones es la incertidumbre sobre si el pasado realmente es pasado, terminado y concluido, o si continúa, aunque en diferentes formas. ¿De qué manera continuaría el pasado ahora en el presente? La historia tiene influencia en la memoria de las personas; por lo tanto, la manera en que se han formado las narrativas influye también en cómo se percibe la sociedad y los valores que ella se apropia. De esta manera se perpetúan valores y visiones antiguas. Los historiadores que continuamente estudian y releen los acontecimientos históricos pueden cambiar ahora la historia, siendo un concepto dinámico y cambiante que interactúa con la sociedad actual.

Al volver al libro mencionado al principio, Trouillot afirma que el silencio es el resultado de un poder desigual en la producción de la historia en cuatro momentos cruciales: el momento de la creación de los hechos (la creación de las fuentes); el momento del montaje de los hechos (la realización de archivos); el momento de la recuperación de los hechos (la elaboración de narrativas); y el momento de significación retrospectiva (la creación de la historia en última instancia). Estos cuatro aspectos de la producción histórica se ‘alimentan’ entre sí de modo que cualquier narrativa histórica es un conjunto particular de silencios. Son los resultados de un proceso único y la operación necesaria para destruir estos silencios variará en consecuencia (Trouillot, 1995: 27). Estos silencios en las narrativas se perpetúan, así como la narrativa de la revolución haitiana que el autor explora en su libro. Fue un evento tan completamente fuera de la comprensión racial y geográfica francesa de lo que ellos conocieron como Haití. Desde su punto de vista no pudieran haber organizado una revolución así los haitianos, por lo tanto, lo que sucedió contradecía que el Occidente se había dicho tanto a sí mismo como a otros sobre lugares como Haití. Es difícil, si no imposible, que el orden supremacista blanco de *Occidente* considere lugares como Haití como sitios de oposición política o revolución republicana (1995: 107). Por lo tanto, ellos no podían registrarlo, simplemente porque no existía en su comprensión de lo que era el otro, en este caso Haití y la población esclavizada que constituye la población de un país entonces colonizado.

Como menciona Carretero (2007), la historiografía, es decir, la historia que encuentra su base en el pensamiento científico social, se apunta contra la memoria oral y la transmisión tradicional de narraciones comunes, formulando originalmente un distanciamiento intencional respecto a estas prácticas, con pretensiones explícitas de objetividad y verdad. Esto también tiene sentido si pensamos en el hecho de que los sujetos silenciados, probablemente son ellos quienes ‘hacen historia’ mediante una transmisión tradicional a través de cuentos orales (Carretero, 2007). De esta manera los vacíos son creados, los que finalmente han tenido mucha influencia en la sociedad actual a través de las narrativas históricas. Por esta razón, es necesario, en términos de la teoría poscolonial de Edward Said, una relectura de contrapunto –“a contrapuntal re-reading”– de nuestra historia y discurso que descubra sus complicidades y participación en el

proceso de dominación colonial, al tiempo que revela narrativas o voces nuevas y alternativas a través de una exploración de sus realidades sociales y culturales (Said, 1994: 59). Una relectura de contrapunto lleva a cabo un reconocimiento de una multiplicidad de respuestas y contextos por parte de los grupos subalternos, por cada tema que se centra en acontecimientos por una potencia imperial. Como recomienda Said, es necesario mirar hacia atrás en el archivo cultural para releerlo, no de manera unívocamente, sino a manera de contrapunto (1994: 51).

Esto conecta con el segundo momento en el proceso de producción de historia en que se crean los silencios, lo que es el montaje de los hechos, es decir, la realización de los archivos. Desde hace medio siglo, hay un interés creciente por los archivos como objeto de estudio y la función que representan en la sociedad moderna. Antes se ha mencionado los libros escolares como espacios de memoria. El contenido de los textos escolares se basa en gran parte en la historiografía que, a su vez, basa las narrativas en lo que se encuentra mayoritariamente en los archivos. El lugar donde se guardan documentos de información comenzaba con una necesidad burocrática en Europa desde el siglo XII. Fueron en su mayoría documentos legales de los diferentes 'poderes locales' (Ducheyn, 1992). Los archivos nacionales aún no existían. Ejemplos muchas veces mencionados, se trata de los regímenes autocráticos como el régimen nazi en Alemania, donde todos los judíos fueron registrados en el archivo nacional de Alemania. Asimismo, se ha evolucionado desde un lugar donde se guardan solamente registros legales e información sobre las personas en un lugar con cualquier tipo de registros históricos. Especialmente durante el periodo colonial se han guardado muchos documentos que hoy en día aún se usa para reconstruir los contextos sociales, culturales, económicos y políticos de las colonias. Significativa es la influencia que tuvieron las prácticas de archivo o archivística en las colonias, es decir, construyeron los archivos de acuerdo con el modelo europeo por razones autocráticas primero y luego para también guardar los documentos legislativos; por lo tanto, los archivos fueron dirigidos por los poderes europeos allí, lo que significa que hoy día reflejan en alguna manera la *colonialidad del poder y saber* lo que se analiza aquí.

Los archivos no son únicamente el lugar donde se almacena la evidencia histórica, también son lugares donde se ejerce el poder. Los archivos son el producto de la creación humana, lo que nunca es neutral (Fowler, 2017). Esto significa, como quedó claro con el ejemplo de la revolución haitiana, que existen muchos silencios en el proceso de creación de los registros históricos (1995). Estos silencios se perpetúan en las narrativas que se extraen de las fuentes almacenadas en los archivos. Estos silencios son huecos donde se escuchan ciertas narrativas a algunas y no se escuchan otras. La decisión sobre qué se debe estudiar y qué no crea estos vacíos en los archivos. Harris se refiere a este fenómeno como 'la astilla de una ventana a la memoria social', ya que un archivo es una representación sesgada de lo que sucedió, y los archivos pueden moldear la forma en que una nación piensa sobre su pasado colectivo (2002: 278). Además, como menciona Ketelaar (2005), los documentos que se están estudiando también se pueden utilizar de muchas maneras para liberar a aquellos que han sido registrados en ellos.

Durante el periodo colonial quedé claro que los sistemas de archivos y registros y los regímenes de clasificación de los Estados 'occidentales' o europeos sirvieron para reforzar e institucionalizar categorías de diferencia y lógicas de gobernanza. Estas administraciones coloniales llevaron a tradiciones occidentales históricas, legales y de memoria que repudian y borran la violencia, lo cual tiene su origen en la nación occidental, el racismo y la depredación colonial (Ghaddar & Caswell, 2019). Las instituciones de la memoria, o sea, los archivos, en este contexto han ignorado las experiencias de los pueblos marginados, creando vacíos en las

coleciones que a menudo se presentan como representaciones integrales de la historia social (Eastwood, 2017). Un ejemplo de esto es la comunidad aborigen en Australia. Los registros no son solamente documentos escritos, es decir, los registros también están incorporados en personas y, en particular para los pueblos aborígenes e isleños del Estrecho de Torres, están integrados en el país. El concepto de ‘país’ se relaciona en general con la tierra, el mar, el cielo, los ríos, los lugares, las estaciones, las plantas y los animales de una persona; lugar de herencia, pertenencia y espiritualidad (Australian Museum 2018, citado por McKemmish et al., 2020). Estas definiciones amplias contrastan con la visión estrecha y binaria de los registros y archivos que se encuentra en las teorías de archivo y administración de registros occidentales tradicionales que se centran estrictamente en los registros gubernamentales y corporativos y las instituciones de recopilación de archivos.

Michael Pollak (1989) sostiene una teoría que explica una lucha por la memoria. Esta lucha surge cuando memorias “subterráneas” y memorias “oficiales” se disputan por una interpretación del pasado. “Según este autor, las memorias “subterráneas” son frecuentes en los pueblos de tradición oral, quienes a pesar de sufrir procesos de dominación política llegan a resguardar su memoria por medio de la palabra oral” (Pollak, 1989 citado por Maldonado, 2017).

Por lo tanto, la manera de describir los hechos históricos de pueblos indígenas alrededor del mundo se basa en estos métodos. Sin embargo, aunque los archivos pueden ser considerados como instituciones de memoria, ya que influyen en el contenido de la historiografía de un país y por tanto también el contenido de los libros escolares, la pregunta que surge aquí es si también reflejan la memoria e historia de los grupos minoritarios.

1.6 Enfoque teórico del análisis cultural

Análisis de texto también siempre se trata del análisis cultural, ya que cada texto está formado en un contexto específico. Así es que los textos, los contextos y los significados son fenómenos complejos, de múltiples capas y dependientes de la perspectiva del lector y además del investigador (Kovala, 2002).

Norman Fairclough (1997) es lingüista y acuñó el *Análisis Crítico del Discurso* (ACD), destaca tres razones por las que el análisis textual es útil y, en cierta medida, incluso necesario en los estudios del contexto social. La razón teórica es que las estructuras sociales que son el foco de atención de muchos científicos sociales y los textos, a su vez, constituyen una forma muy importante de acción social. Además, como el lenguaje es ampliamente malinterpretado como transparente, los mecanismos precisos y las modalidades del trabajo social e ideológico que realiza el lenguaje en la producción, reproducción o transformación de estructuras, relaciones e identidades sociales, se pasan por alto habitualmente (Fairclough, 1997, citado por Kovala, 2002). *La razón metodológica* es que los textos constituyen una fuente importante de evidencia para fundamentar afirmaciones sobre estructuras, relaciones y procesos sociales. *La razón histórica* reclama que los textos son barómetros sensibles de los procesos sociales, movimientos y la diversidad, y que el análisis textual puede proporcionar indicadores particularmente precisos de cambios sociales. Por lo tanto, puede actuar como un contrapeso a análisis sociales demasiado rígidos y esquematizantes. Así es un método valioso en los estudios del cambio social y cultural. Finalmente, *la razón política* se relaciona con las ciencias sociales con objetivos críticos especialmente, es decir, a través de los que se ejerce el control y la dominación social. Por lo que

el análisis textual también puede ser un recurso político (Fairclough 1997), precisamente esto es un enfoque significativo para este estudio. Por lo tanto, así Fairclough está considerando el análisis textual como una herramienta para estudiar fenómenos a nivel macro.

Lehtonen (2000) da luz al lado cultural de los textos. Retrata un modelo para el análisis de los textos y enfoca en la naturaleza específica de los textos culturales. Este estudio se trata de los textos, en específico, textos históricos y culturales. Al poner énfasis en la naturaleza cultural de los textos, es importante enfatizar dos asuntos que están estrechamente conectados: el papel constitutivo de la cultura para la existencia humana y la noción de la naturaleza mundana de los significados simbólicos que abre esta cultura. Los símbolos culturales son omnipresentes precisamente por el hecho de que son esenciales para nuestra supervivencia. Al ser biológicamente defectuoso, el ser humano debe recurrir a sus recursos reflexivos para la supervivencia. El lenguaje y sus significados marcan efectivamente el terreno del ser humano, interpretando la realidad y produciendo identidades. Son una parte esencial de nuestra historia común, la creación de nosotros y nuestras sociedades. El punto de partida para la metodología que expone Lehtonen (2000) comienza con los tres niveles que tienen los textos, en los cuales el análisis de los textos debe moverse: el texto mismo, el contexto del texto y los lectores. Este enfoque tiene en cuenta tanto la singularidad como la generalidad de los fenómenos textuales estudiados. Así, el modelo de Lehtonen recomienda una especie de perspectivismo y heterología en el abordaje de los textos. Así queda claro que los tipos y el alcance de la contextualización necesarios en el análisis textual no se pueden decidir de antemano, sino que dependen del contexto mismo. Es precisamente este enfoque que se adopta en este estudio.

Cabe señalar que el objetivo aquí es un entendimiento interdisciplinario de los diferentes fenómenos culturales que se encuentran en una sociedad determinada. Las teorías de Fairclough y Lehtonen ponen mucho énfasis en la palabra escrita, lo que no es necesariamente siempre el caso con 'la historia oral'.

Capítulo 2

El contexto mapuche-chileno

“La historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. La historia es proyección. Es la construcción social de la realidad futura. El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan. No reconocer ese derecho, usurpar o adulterar ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad” (Manifiesto de historiadores, 1999).

Así termina el manifiesto firmado en enero 1999 por once historiadores chilenos en respuesta a una “Carta a los chilenos” escrita por Augusto Pinochet, cabecilla de la dictadura militar chilena entre 1973 y 1990, la cual incluyó declaraciones sobre los acontecimientos políticos históricos antes del golpe militar de 1973. Especialmente después de la dictadura, se dio cuenta de la magnitud en que la historia puede ser manipulada por aquellos que están en el poder. En este sentido, los historiadores ahora ocupan un lugar importante para resistir a una narrativa histórica que se disfraza como verdad única con fines políticos e ideológicos. Dado que la historiografía y la producción de los manuales escolares están entrelazados, una declaración así también ha tenido consecuencias para la educación chilena y, en especial, para los manuales escolares que se han producido durante las reformas educacionales después del año 1990.

Se ha comentado en el capítulo anterior los tres sentidos de la historia según Carretero (2007) con los cuales se constituye la memoria histórica. En realidad, el estudio presente se enfoca con mayor énfasis en el segundo registro, la historia escolar. No obstante, es imposible dejar fuera uno de ellos para caracterizar al otro. Así que en este segundo capítulo se trasciende la separación entre los tres sentidos para que se lo sitúe en su contexto específico. Para poder entender las particularidades culturales específicas en América Latina y en Chile, es importante fundar una comprensión del proceso de construcción de la identidad latinoamericana tanto como la construcción de la identidad chilena y mapuche, por la dualidad del tema, los libros escolares, por un lado, y los libros mapuches, por otro.

2.1 La construcción de la identidad latinoamericana

La construcción de memoria es parte del proceso de construcción de la identidad. Las narrativas históricas son importantes aspectos y herramientas en la expresión del nacionalismo que proporciona tanto una memoria colectiva como la construcción de una identidad colectiva. La narrativa histórica sobre la revolución haitiana construida por Francia llevó a cabo una ola de insatisfacción entre intelectuales como Trouillot. Esto ejemplifica la manera en que el ‘otro’, es decir, el no-europeo y aquellos dominados durante el periodo colonial, estaba pensado en los países europeos.

Identidad es un concepto que involucra procesos formadores que no son siempre visibles. La identidad latinoamericana está construida en gran parte sobre la idea que tuvo Europa del

‘nuevo’ continente y sus habitantes. Así, el proyecto de la modernidad europea ha sido un aspecto formador en la construcción de una identidad regional de América Latina. En este sentido, Mignolo (2007) advierte que América “nunca fue un continente que hubiese que descubrir” sino que es una invención forjada por parte del poder colonial europeo, es decir, una consolidación y expansión de ideas e instituciones occidentales por todo el continente. Aquí, los términos ‘descubrimiento’ e ‘invención’ tratan de dos paradigmas, los cuales no son dos lados de la misma moneda, sino dos paradigmas separados, ya que el discurso de uno y otro es completamente diferente. El primer término – *descubrimiento* – cubre la perspectiva imperialista que triunfa sobre lo que ‘ganó’, lo cual Mignolo (2007) acuña como ‘modernidad’, mientras que el segundo – *invención* – cubre la perspectiva de aquellos que “han sido dejados al lado” simplemente por el hecho de que ellos no fueron considerados como seres humanos. La colonización de los grupos indígenas que ya tuvieron imperios enteros en el momento de la llegada de Colón solamente genera la idea de que ellos no formaron parte de la historia mundial, es decir, se convirtieron en la zona periférica en el moderno sistema-mundo, lo cual se justificó con la noción de raza (Quijano, 2000). Esta diferencia es significativa en cuanto a la realidad latinoamericana, ya que está construida sobre este paradigma del ‘descubrimiento’.

Es imposible separar la modernidad del continente llamado América Latina. Por lo tanto, nuevas identidades históricas para aquellos dominados resultaron de este sistema de dominación. Respecto a esto Quijano (1992) ha acuñado el concepto de colonialidad, el cual se describe como el lado oscuro de la mencionada modernidad europea. Más específicamente se trata de la *colonialidad del poder*, que junto al *eurocentrismo* suponen una específica racionalidad y perspectiva de conocimiento “que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose sobre todas las demás” (Quijano, 2000: 219). En este sentido se puede entender la manera en que la geografía e incluso la geopolítica del conocimiento se ha transformado en los últimos cinco siglos. Principalmente este marco de pensamiento plantea que la historia como un privilegio exclusivo de la modernidad europea y es propio para los intelectuales del grupo m/c.

La identidad latinoamericana se ha desarrollado a través de distintas etapas desde la época colonial hasta hoy día. La modernidad europea se centra alrededor de la razón, progreso, la democracia, las ciencias nuevos conceptos del tiempo y espacio y además una aceleración del cambio en general (Ribeiro, 2000). Sin embargo, Larraín (2000) argumenta que la sociedad iberoamericana en el siglo xvi comenzó con una etapa más bien antimoderno sobre una base extremadamente religiosa en España antes y durante la época colonial. El catolicismo en España incluso fue desafiado por los otros países europeos mediante la reformación y procesos modernizadores. Así el catolicismo se convirtió en el elemento central de la identidad cultural de la región durante los procesos colonizadores de España en las Américas. Esta presencia religiosa todavía queda visible en el continente donde hay una mezcla de ultramoderno con ultra religioso, en especial en las grandes ciudades latinoamericanas. De aquí también nació una característica llamada *el tradicionalismo ideológico*, que se trata de un fenómeno de que los grupos dirigentes aceptaron y promovieron los cambios necesarios para el desarrollo en la esfera económica, pero rechazaron los cambios necesarios para tal proceso en otras esferas. Especialmente en cuanto al aspecto religioso en la vida cotidiana, que pone énfasis en el gran desarrollo económico (Larraín, 2000).

Luego, a través del siglo XIX, la crisis identitaria en América Latina a partir de la independencia produjo una situación paradójica en el continente: la cultura latinoamericana se definió como pura oposición al pasado colonial y la cultura española (Larraín, 2000). Como

resultado, esta situación paradójica de tuvo que fundar una cultura propia sobre la base de diversos elementos extranjeros que por la mayoría pertenecía a las culturas de Francia y Gran Bretaña. Este nuevo discurso identitario solo interesó a una pequeña élite y no representaban vastos sectores sociales. Afán de imitación de la cultura europea occidental por los sectores oligárquicos. Por lo tanto, la intelectualidad latinoamericana desarrolló un modelo de modernidad que consideró a europea como su espejo. La oligarquía gobernante representaba un papel fundamental durante el primer siglo de independencia. Se había ido elaborando un sentido de su propio carácter distintivo y, al mismo tiempo, por medio de su control sobre el estado, elaboraba los primeros elementos de una identidad nacional y regional. Durante esta época surgió la tradición inventada, ya comentado en el capítulo anterior, a través de una producción historiográfica latinoamericana (Hobsbawm, 2002; Colmares, 2006). En este sentido “el discurso identitario predominante en el siglo XIX proponía “orden y progreso” y deshacerse de una identidad colonial autoritaria, racista e intolerante” (Larraín, 2010: 20), sin embargo, por las divisiones ‘naturales’ de guerra y las desigualdades ya existentes, la sociedad dominante excluyó a diversos grupos de personas de la nación (Waldman, 2012; Bengoa, 2014).

La época oligárquica terminó en una crisis al principio del siglo XX. Fue la primera crisis de modernidad que dio origen a una nueva reflexión sobre el papel europea en el pensamiento latinoamericano. Surgió una consciencia antiimperialista sobre la base de una revalidación del mestizaje e indigenismo (Larraín, 2000). Al mismo tiempo, hubo un surgimiento de una nueva clase media que reclamaron mejoramiento de vida. Una revolución industrial como en Europa no era posible en América Latina, es decir, el régimen oligárquico nunca fue reemplazado con un régimen completamente nuevo. Como reacción emergieron en varios lugares en América Latina regímenes populistas. Lo más conocido es el periodo populista en Argentina bajo Juan Perón. Como una respuesta a estos regímenes populistas hubo una militarización del continente, donde casi todo el regio, salvo algunos estados han estado bajo el control de las fuerzas armadas. Stephan (1973) argumenta que el nuevo profesionalismo de las fuerzas armadas ha generado sentimiento de superioridad frente a los civiles y a la clase política. La intervención de ellos, por lo tanto, busca profundizar el proceso de industrialización y modernización por vías autocráticas. Como era por ejemplo el caso con la dictadura de Pinochet en Chile durante dos décadas (O’Donnell, 1982). Sin embargo, se puede concluir que los golpes de estado son una regresión en los procesos de la modernización en vez de una progresión.

Así, la identidad latinoamericana es un proceso de “construcción-deconstrucción” como fenómeno social que es contradictorio y a la vez complejo por la dinámica entre procesos hegemónicos y de dominación (Ramos, 2012). Entonces ¿qué es lo que une a los diferentes países latinoamericanos? Ramos (2012) lo describe como la composición de tres grandes civilizaciones fundadoras: la europea junto a los diversos mundos autóctonos y miles de otras culturas que tienen sus orígenes en civilizaciones africanas que llegaron junto a los europeos al continente, pero en circunstancias nada similares. Esta composición claramente no se trata de proceso iguales, sino donde una civilización y su cultura fue forjada sobre otro. En este sentido, Larraín (2001) argumenta que la identidad latinoamericana ha surgido de elementos culturales compartidos por las diferentes identidades conocida de los países latinoamericanos “en tanto reconocidos como reputados por el ‘otro’ europeo”. Los tres siglos de dominación europea han asegurado la internalización de esta versión de identidad por el pueblo latinoamericano. Por lo tanto, aquí queda visible cómo una identidad nacional o una identidad cultural es resultado “de un proceso dinámico de construcción discursiva” (Isla, 2017: 31).

En este sentido, la búsqueda a una identidad colectiva dio origen a una larga tradición literaria que se ha producido en el continente. Aquí es también visible esa ‘internalización’, que ya se ha mencionado en cuanto a una versión específica de la identidad, en la que la noción de raza está muy presente. Dos obras importantes que valen mencionarlás son *Barbarie y civilización* (1988) de Sarmiento y *La raza cósmica* (1967) de Vasconcelos. En el año 1845, el educador argentino Domingo Faustino Sarmiento escribió el libro *Barbarie y civilización*, que narra la situación de los caudillos federales que luchaban por la autonomía regional frente al puerto de Buenos Aires. Retrata la manera en que América Latina vivía en una situación donde hay una disputa entre la civilización que se identifica con la cultura europea y norteamericana y la barbarie que estaba representada por los campesinos y los pueblos indígenas, los que obstaculizan el progreso del continente. De esta manera, el progreso se relaciona con lo occidental que se enfoca en la modernización de las sociedades. José Vasconcelos (1967) argumentó que la gente en América Latina era superior a otras razas, porque estaba compuesta por múltiples etnias. La mezcla racial condujo a la armonía de los opuestos y a la creación de una mezcla superior que él llamó *la raza cósmica*. En este sentido, la identidad se construye sobre la actitud hacia la raza, aunque la raza es una construcción social. Sin embargo, Vasconcelos ve a ‘los blancos’ como el puente para una sociedad más civilizada, es decir, ellos son considerados como la base para una unión de todas y, por lo tanto, supuestamente son la razón para una raza mejor que otras. En general, está bastante claro que el consumo de valores europeos por parte de intelectuales latinoamericanos ilustrados fue bastante acético, hasta el punto de que incluso los matices racistas de las teorías europeas modernas fueron asimilados sin protestas.

Se puede decir que la identidad europea está en la base de la construcción de la identidad latinoamericana. Todo junto, el pensamiento positivista y el deseo de reemplazar la cultura indoeuropea en América Latina a fines del siglo XIX dio origen a otro característico identitario mencionado por Larraín (2000), el *racismo enmascarado*, es decir, la existencia del racismo en América Latina. Es un tema relativamente descuidado, pero no menos presente en las diferentes sociedades. Importante de destacar particularmente la marginalización y exclusión social de diversos grupos de personas, que también se conecta en cierta manera a la noción del clientelismo. Van Dijk (2003) muestra la diferencia en cuanto al racismo vivido en las Américas opuesto al racismo en otros lados del mundo. Los racismos conocidos en América Latina son sistemas de predominio étnico-racial históricamente arraigados en el colonialismo europeo y su legitimación, es decir, la conquista, la explotación y el genocidio de los pueblos indígenas amerindios y la esclavitud de los africanos por los colonos europeos y sus descendientes. Este tipo de racismo está estrechamente asociado y, por lo tanto, a menudo se confunde (y se excusa) con el clasismo. La tendencia general es que las jerarquías de clases a menudo se corresponden con ‘jerarquías de color’: los pueblos de apariencia más africana o amerindia suelen ser también los más pobres y, en general, tienen menos acceso y control sobre los escasos recursos sociales (Van Dijk, 2003). Queda claro que hay una tendencia general que se centra en la raza y la etnicidad, sin embargo, a estos principios generales hay muchas variaciones y excepciones locales. Dentro de este contexto, la manera en que está construida la historia y la memoria y el acceso a tales discursos es desigual y sesgada. Esto es de importancia excepcional para este estudio.

Ahora “lo global no reemplaza lo local, sino que lo local opera dentro de la lógica de lo global” (Larraín, 2001). La modernidad ha traído consigo diversos procesos globalizadores. Especialmente durante las últimas tres décadas, los países latinoamericanos, con la excepción de Cuba, han experimentado un rápido y multifacético proceso de globalización impulsado por

alianzas transfronterizas de élites tanto en el centro global como en su periferia. Este orden está siendo desafiado actualmente por una reconfiguración de las fuerzas políticas internas y regionales que intentan redefinir las relaciones interamericanas. La globalización es un factor constituyente en esta ecuación (Yovanovich et al., 2010; Siekmeijer, 2017).

2.2 La identidad chilena

Al construir identidades personales, los individuos comparten algunas lealtades o características grupales que están determinadas culturalmente, implícitamente esto también incluye la idea de identidades colectivas. Stuart Hall (1989) ha llamado a estas identidades culturales, que son formas colectivas de identidades que se refieren a algunas características definidas culturalmente que son compartidas por muchos individuos. Las identidades culturales pueden superponerse y no son mutuamente excluyentes, lo que significa que algunas de ellas siempre concurren en diversos grados en la construcción de identidades personales (Larraín, 2000). Las identidades tampoco son una versión definitiva, es decir, cambian continua e históricamente. Como ya se ha destacado los diferentes procesos en cuanto a la identidad latinoamericana. La identidad es una subjetividad híbrida y por esta razón la gente que vive en Chile puede ser tanto latinoamericana como chilena o latinoamericana y mapuche, por ejemplo. La creación de una identidad nacional siempre pasa por diferentes etapas y eso es reflejado en cierta manera en los libros escolares ya que cambian de acuerdo con estas etapas.

En todo el continente de América hubo una ola de guerras de independencia, así en 1810 la nueva república de Chile simbólicamente ‘nació’, sin embargo, la noción de la *chilenidad* aún no existía (Isla, 2017; Larraín, 2001). “El discurso primigenio del Estado-nación se articulaba sobre la base de una homogenización necesaria para la construcción del nosotros” (Isla, 2017: 34). Se inscribe este discurso del Estado-nación a partir de la construcción de un pasado común. Herramientas significativas en el proceso de naturalización del discurso nacionalista son la historiografía que da sentido a un pasado compartido que plantea que el país recién formado siempre ha existido. En el marco de la comunidad imaginada de Anderson (1983), era importante para los recién formados estados latinoamericanos crear la identificación nacionalista con el territorio. El territorio o paisaje se basa en los mitos fundacionales, que promueven “la idea de que el territorio chileno, a la llegada de los exploradores españoles se encontraba virgen, pristino e intocado por la mano del hombre” (Isla, 2017). Este discurso se ha creado la élite chilena en lo que excluye a todo sujeto ajeno a este grupo, ya que la homogenización se basa en la unidad de lengua, raza y territorio. Por lo tanto, el indio, el negro, el mestizo, el campesino, el bajo pueblo y las mujeres fueron ausentes en este discurso identitario.

El desarrollo de la comunidad política chilena se hace visible, especialmente en dos momentos en la construcción de míticos en los que se basó la conformación de dicha comunidad política, con una identificación nacionalista muy fuerte con el pueblo originario, los mapuches (Isla, 2017; Maldonado, 2017). Primero, el momento de creación de la república de Chile donde “la figura del indígena mapuche se ha incorporado en el imaginario colectivo como un elemento esencial de la novel comunidad política”. Segundo, la construcción de estos míticos se puede observar en el momento de cuando el estado quería avanzar con la incorporación del territorio mapuche en el sur de Chile (Maldonado, 2017). Esto también muestra que el discurso nacionalista también significaba identificar a los enemigos de la patria. Por un lado, al comienzo

de la república chilena, el peligro externo fue identificado en el antiguo régimen colonial. Por otro lado, el bajo pueblo, es decir, los ‘indios’, ‘negros’ etc. cuya ignorancia y ruralidad constituyeron la amenaza de la barbarie y por lo tanto fueron vistos como el enemigo interno de la patria. Queda claro que el discurso hegemónico sobre el indígena durante del siglo XIX no fue homogéneo ni uniforme. Así que “hacia la segunda mitad del siglo XIX la figura del indio seguía siendo controvertida y objeto de posicionamientos políticos relacionados con la valoración ideológica y tradición” (Isla, 2017: 72).

Ya a principios del siglo XIX, Ramón Subercaseaux (1997) argumentaba que nunca había existido una nación con una escala de valores morales y psicológicos tan difíciles de establecer como la identidad chilena, debido a sus elementos contradictorios. Obviamente, se puede decir que la identidad chilena comparte muchos elementos con la identidad latinoamericana en el sentido de que ha sido cambiada completamente por influencias europeas, es decir, no se puede hablar de una identidad chilena sin mencionar el legado de la colonia que ha enfrentado a la nación. Tanto como el mencionado clientelismo, Gómez y Rodríguez (2006) argumentan que el mecanismo del *compadrazgo* queda muy visible en la sociedad chilena, que se puede definir como una institución social que permite reforzar los vínculos con familiares y amigos a través de la reciprocidad. Además, el legalismo chileno es uno de los aspectos identitarios con mayor peso cultural en la sociedad chilena. Cubre todos los aspectos de la vida social, definiendo reglas escritas explícitas para limitar la libertad individual y el poder de tomar decisiones importantes y justificar las consecuencias de las decisiones sobre el uso de la ley (Isla, 2017; Gómez y Rodríguez, 2006). Es, además, un aspecto que permite reflexionar a los chilenos sobre sí mismos como obedientes a la ley. En este sentido, la ley es vista como una fuerza abrumadora con énfasis en los sistemas de castigo y recompensas para intimidar y controlar el comportamiento individual y grupal. Estos son rasgos de la identidad chilena que surgieron de larga duración en América Latina y en Chile específicamente.

El discurso identitario chileno que se formó y desarrolló a lo largo de un siglo y medio se ha encontrado en peligro durante un periodo al cual Larraín (2001) se refiere como “la crisis de la modernidad” en Chile. Esta crisis no solo ocurrió en Chile, sino también en diversas partes en América Latina. Después del golpe de Estado de 1973, comenzaron años de recuperación en sentido identitario. Isla (2017) argumenta que las preguntas sobre la identidad surgen en tiempos de crisis. Por esta razón hay una variedad de académicos que sostienen que la identidad chilena se ha encontrado en estado de crisis después del inicio del régimen autocrático. Fueron casi veinte años durante los cuales la identidad militar tuvo un lugar central, esto significa que el énfasis recayó en una homogeneización extrema de la identidad, es decir, tuvo una ideología nacionalista-conservadora. Diferentes grupos dejaron de ser reconocidos como parte de la comunidad, lo cual tuvo consecuencias serias para tales grupos: “al colocarlos fuera de la comunidad, se les niega un sentido de mínima fraternidad. Esto condujo a un Chile dividido y traumatizado por las violaciones sistemáticas de los derechos humanos” (Larraín, 2010: 22). Las dos décadas fueron caracterizadas por un cuestionamiento profundo de la modernidad, pero esta vez desde los principios religiosos que ahora habían sido sustentado por el ejército con mano dura. Jara (2011) concluyó que “se repuso el ‘culto a la patria’, se invocó la restauración de la ‘chilenidad’ y se hizo de la unidad nacional uno de los valores máximos del régimen” (249).

A partir de la vuelta a la democracia, hay un cierto discurso relativamente reciente, que contradice la asimilación de la identidad chilena con la latinoamericana, que fue producida por la manera específica de estar en la modernidad de Chile. Es decir, en cuanto la identidad chilena

iba creciendo como proceso histórico nacional después del nacimiento de la república, así iba creciendo una construcción de la modernidad (Larraín, 2001). Esta visión de la modernidad en Chile ha llevado a cabo una cierta imagen de Chile para el resto del continente, que Larraín (2005) llama un discurso empresarial, que corresponde a un discurso sobre el lugar que ocupa Chile política y económicamente dentro del continente. Se caracteriza por elementos tales como: “Chile es un país desarrollado, así que es exitoso y ganador en el continente, y, por lo tanto, diferente”: la idea central es que Chile es un país distinto al resto de América Latina, un país de rasgos europeos, donde las cosas se hacen bien, seriamente, donde hay poca corrupción. En este sentido se ha construido una versión de la identidad chilena que detiene la asimilación y la integración de Chile con el resto de las naciones latinoamericanas. Así, se hace visible la manera en que Chile se encuentra no solo geográficamente pero también identitariamente en una isla, separado del resto del continente por la cordillera y el desierto.

2.3 La emergencia indígena

Hall (1989) argumenta que la identidad cultural no es sólo una cuestión del ‘ser’, sino del ‘devenir’, es decir, que la identidad pertenece tanto al futuro como al pasado. Desde la perspectiva de Hall, las identidades experimentan una transformación constante, trascendiendo el tiempo y el espacio. Las identidades culturales vienen de algún lado, tienen historias. Pero, como todo lo histórico, experimentan una transformación constante.

Como ya se ha mencionado, durante el periodo colonial la idea de raza era muy importante. Es una de las características de la modernidad que ha conformado las sociedades hoy día. Había una sociedad de ‘castas’ donde la raza determinaba la clase social a que cada uno pertenecía. Este sistema lo ha heredado América Latina después de su independencia de la Corona española. Las consecuencias que tuvo este sistema para las clases más bajas, es decir, los pueblos originarios y las poblaciones que se originaron con gente esclavizados de África, fueron enormes. Los procesos globalizadores en el mundo de hoy han traído consigo nuevas formas de identificarse. Por un lado, como se ha mencionado, la globalización y su ideología en cierta manera destruyen las fronteras regionales y traen procesos de homogenización de las instituciones, sistemas y culturas, es decir, homogenización de las costumbres de las personas. Por otra parte, ahora hay más visibilidad y énfasis en la diferencia entre las personas, por el hecho de que necesitan y es sano expresar una identidad propia.

El desarrollo de la identidad indígena en América Latina conoce diferentes etapas. Desde los principios de los nuevos estados latinoamericanos había relaciones complicadas en algunas naciones con los pueblos originarios. Los primeros rasgos de consciencia acerca de la posición de los grupos indígenas surgieron en la mitad del siglo anterior, lo que se trata de un discurso mayoritariamente dirigido por los no indígenas, donde la dominación y la marginalización del indígena ocupa un lugar central. Se trata de un periodo donde había un surgimiento de la intención incorporar al indígena, es decir, la persona marginalizada en la sociedad criolla para “superar la marginalidad” atribuida a los indígenas, intención que tuvo lugar durante gran parte del siglo XX (Bengoa, 2007).

El indigenismo tiende a ser bastante ingenuo y romántico en el sentido de que describió a las civilizaciones indígenas precolombinas como idílicas y como posibles modelos para el futuro. Se utiliza para afirmar la identidad frente a la modernidad. La influencia del indigenismo se ha

mantenido hasta nuestros días. Sin embargo, mayoritariamente desde el inicio de los años noventa que justamente es también el V centenario de la llegada de Colón en el continente, el discurso se convirtió en el discurso de los indígenas mismos. Supuestamente la celebración del “descubrimiento de América” en 1992 desencadenó una reacción gigante por parte de diferentes grupos étnicos en las sociedades latinoamericanas. Especialmente los grupos indígenas fueron los que negaron el paradigma del descubrimiento y en este sentido se ha convertido en símbolo de resistencia. Desde casi cuatro décadas se ha producido un movimiento que llevó a cabo una reconstrucción de las identidades étnicas en los países latinoamericanos. Es una categorización que forma parte de un proceso que Bengoa (2007) ha denominado *la emergencia indígena*. Se trata de una ‘etnización’ de los pueblos indígenas que ha puesto en cuestión las historias unificadoras por parte de los Estados nacionales. Los pueblos originarios dejaron de ser campesinos, lo que había sido el discurso inicial, y se convirtieron en ‘indígenas’, lo que Bengoa (2009) ha nombrado el primer ciclo de la emergencia indígena. Realmente se trata de “una reinterpretación de las culturas e identidades indígenas tradicionales a partir de la vida en un espacio de multiculturalidad” (Bengoa, 2009: 18). Durante el año 1994 se ha producido un levantamiento fuerte en Chiapas liderado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, “el cual pone las reivindicaciones étnicas en el centro del debate de un México que se aprestaba a ingresar en el mundo globalizado firmando el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos” (ibíd., 2009: 9). Asimismo, la nominación al Premio Nobel de la Paz de Rigoberta Menchú y diversos acuerdos de paz en países de Centroamérica, son ejemplos de elementos simbólicos desconocidos dentro del proceso de la emergencia indígena que ha identificado Bengoa.

Vale enfocarse en estos procesos específicos que han traído consigo la ‘emergencia indígena’, ya que permite reflexionar sobre el tema central de este estudio como parte de este fenómeno sociopolítico y cultural.

2.4 Desarrollo histórico del pueblo mapuche

El pueblo mapuche es el pueblo originario que ocupa el territorio al sur de Chile y Argentina. En Chile es también el mayor grupo originario del país¹. La relación entre el Estado y el pueblo mapuche es compleja y no fue solucionada con la independencia de la república de Chile a principios del siglo XIX. Por esta razón cabe destacar los antecedentes históricos del llamado, ‘conflicto mapuche’ que comenzó con la ocupación de la Araucanía y que “continúa con la política de colonización y reparto de tierras que se perpetúa en el siglo XX” (Balbontín-Gallo, 2020: 331).

El impacto de la conquista española en el pueblo mapuche durante más de dos siglos de confrontaciones violentas entre ambos grupos tuvo consecuencias que causaron transformaciones en la organización política, económica y cultural de la sociedad mapuche (Merino et al., 2009). Los mapuches resistieron con fuerza contra cualquier tipo de dominación extranjera, incluida la de los colonizadores españoles, contra quienes iniciaron una guerra de guerrillas que duró trescientos años (Zúñiga, 2014). En este sentido, fue uno de los grupos étnicos más resistentes que hubo durante la época colonial española, lo cual les distingue del resto de los grupos en el continente.

¹ Según el censo del año 2017, un 13% del total de la población chilena se compone de pueblos originarios.

Los españoles les denominaron *araucanos*, nombre que se perpetuó principalmente debido a una contribución poética de Alonso de Ercilla y Zúñiga, con su poema *La Araucana* (1569). El poema épico narra con singular complejidad y sutileza los intentos, en gran parte infructuosos, de España por derrotar la primera rebelión mapuche contra las precarias estructuras de la autoridad colonial en el sur de Chile durante los años 1553-1559. La obra dio voz a los mapuches por primera vez. El nombre ‘araucanos’ se atascó, aunque ahora tiene una connotación negativa por su origen colonial. El poema también llevó a cabo una mirada romántica de los indígenas, ya que les consideraba ‘puros’, ‘naturales’, lo cual dio origen al término de ‘salvaje’, que es parte del discurso racista que ha perdurado en gran parte del siglo XX (Merino y Quilaqueo, 2003; Crow, 2012). El pueblo mapuche se opuso a la conquista con mucha violencia. Las patriotas encontraron en ellos los antecedentes históricos que necesitaron para iniciar una lucha contra la Corona española. Así que, al final del periodo colonial, los diversos movimientos por parte de los mapuches dieron comienzo a la idea de independizarse de los criollos, lo que provocó ‘la guerra de la independencia’ (Merino et al., 2009). Sin embargo, Bengoa (2014) argumenta que, con la independencia de la nación chilena se ha producido el primer “desentendimiento”, ya que era el asunto de los criollos, y no habían consultado con el pueblo mapuche. En este sentido, se ha planteado una relación muy contradictoria entre los indígenas y los criollos en Chile tanto como en otros lugares de América (Bengoa, 2014; Huircapán, 2013).

En el proceso de búsqueda de construcción de un Estado-nación chileno a principios del siglo XIX, los líderes del nuevo Estado diseñaron políticas que intentaron asimilar a los pueblos indígenas existentes dentro de las fronteras nacionales, con mayor énfasis en el pueblo mapuche, por su naturaleza de oposición. Como ya se ha mencionado, mediante diversos míticos el nuevo estado chileno intentó crear un cierto sentido nacional. En especial, el poema épico de Alonso de Ercilla forma una base importante para estos mitos fundacionales, es decir, el poema fue reinterpretado en el marco de una narrativa nacional que tuvo como objetivo de fundamentar la idea del supuesto origen común entre el pueblo chileno y el pueblo mapuche y las luchas comunes contra los extranjeros (Maldonado, 2017).

“No ha habido rey jamás que sujetase esta soberbia gente libertada, ni extranjera nación que se jactase de haber dado en sus términos pisada, ni comarcana tierra que se osase mover en contra y levantar espada. Siempre fue esenta, indómita, temida, de leyes libre y cerviz erguida” [sic] (Ercilla, 1569: 6).

La frontera ‘natural’ del río Biobío hasta la ciudad de Valdivia fue el territorio del pueblo mapuche reconocido por los españoles. En los años anteriores a la ocupación de este territorio por parte del Estado chileno, “el sur fue creciendo en el imaginario nacional como una ‘tierra de promisión’, un espacio vacío lleno de posibilidades” (Bengoa, 2014: 59). En este sentido, habían creado legitimidad para justificar la ocupación militar de este territorio entre los años 1866 y 1880, a lo cual denominaron ‘la pacificación de la Araucanía’. En realidad, se trataba de un despojo de la tierra mapuche (Merino et al., 2009; Crow, 2012; Bengoa, 2014; Maldonado, 2017).

“Se observan así las implicaciones concretas que pueden tener este tipo de construcciones de orden mítico, aparentemente inocuas, con las cuales un grupo político justifica su dominación sobre otros pueblos, así como el papel que juegan las mismas en la fundamentación de la existencia de una comunidad política” (Maldonado, 2017: 14).

Una vez que la Araucanía fue ocupada por los militares, el Estado se declaró guardián de las tierras mapuche. Llamados *títulos de merced* se emitieron a los mapuches. Se trataba de títulos comunales de *reducciones* individuales, parcelas de tierra donde se podía confinar a los mapuches. El resto de la tierra ancestral mapuche se vendió a colonos chilenos y extranjeros y se volvió productiva en términos de una agricultura capitalista moderna.

No fue hasta los años cuarenta del siglo pasado con el surgimiento del ala izquierda en la política y los movimientos obreros que la política inició una cierta protección de las tierras indígenas. Además, fue con el objetivo de iniciar un intento de recuperar la relación entre el Estado chileno y el pueblo mapuche (Balbontín-Gallo, 2020). No obstante, como ya se ha mencionado, el periodo de dictadura militar en Chile revirtió los intentos de ‘recuperación’. Los años del régimen autocrático (1973-1989) llevaron consigo procesos de identitarios muy extremos en cuanto a una ideología nacionalista-conservadora, en donde no cupo lugar para los que no se conformaron a esta imagen chilena, fue un proceso de asimilación profunda. Por lo tanto, para los pueblos originarios, y especialmente para los mapuches, era un periodo fuerte. Huircapán (2013) afirma que el régimen militar “no dejaba espacios para formas de representación del pueblo mapuche”. Al terminar esa época oscura para la sociedad chileno, Crow (2012) se enfoca en el análisis de la pluralidad de memorias y experiencias durante aquella época que afloraron a la superficie durante la transición a la democracia a principios de los noventa. Como todos los chilenos, el pueblo mapuche hizo valer su derecho a la memoria y la justicia histórica en cuanto a esta época dura, pero en su caso el reclamo se remonta mucho más atrás que el pasado represivo reciente. Especialmente el periodo anterior a las celebraciones del quinto centenario del ‘descubrimiento’ del continente americano.

El multiculturalismo en Chile que surgió como resulta de la vuelta a la democracia, particularmente se ha enfocado en el aspecto neoliberal. Esto significó para los pueblos indígenas una creación de espacio para la participación ciudadana y una nueva legislación de derechos indígenas con la nueva ley 19.253, especialmente en la educación. Sin embargo, también significaba numerosos proyectos de desarrollo inmenso, como la construcción de autopistas, represas hidroeléctricas, y la expansión de la industria forestal (Crow, 2012). Estos proyectos chocaron con las demandas mapuche de derechos de tierras y recursos, ya que amenazan el sustento de las personas que viven en las comunidades rurales. Un ejemplo de estos procesos contradictorios, especialmente en el sur de Chile, es el conflicto que surgió acerca de la construcción de una hidroeléctrica al lado en el nacimiento del río Biobío en 1997. En este respecto, quedó claro cuáles fueron las prioridades para el Estado chileno, cuando el número de tales proyectos se incrementó a lo largo de los años noventa.

Sin embargo, fue también la época en que se inició una ola de movimientos sociales por parte de pueblos indígenas, lo que se ha comentado como la emergencia indígena. Estos movimientos resultaron en una reacción fuerte del estado chileno, ya que, al principio del nuevo siglo, el gobierno decidió desterrar todas las formas de resistencia de la comunidad mapuche. A partir del comienzo del gobierno socialista Ricardo Lago Escobar hubo una militarización en el sur de Chile que criminaliza a todos los reclamos mapuche sobre sus territorios ancestrales, reconocimiento constitucional y autonomía dentro de la ley antiterrorista. Fue un acto específicamente contra la organización política *Coordinadora Arauco-Malleco* (López Vergara y Lucero, 2018). Esta ley ha tenido muchas consecuencias para los movimientos sociales por parte de la comunidad mapuche, ya que dicta detener a todas las personas involucrados en actos violentos con fines políticos.

Una persona clave que ha tenido mucha influencia en cuanto a la representación de la historia mapuche en Chile ha sido Sergio Villalobos (1982), quien dio origen a los Estudios Fronterizos al principio de los años ochenta del siglo pasado.² Esta corriente historiográfica ha estudiado la complejidad de las relaciones fronterizas en la Araucanía durante la época colonial, lo cual ha proyectado una nueva mirada sobre los fenómenos de la transculturación y la aculturación en las sociedades fronterizas (Foerster & Vergara, 1993; Boccara, 2007). Los historiadores relacionados a esta corriente argumentan que la Guerra de Arauco realmente no duró trescientos años, sino que después de ciento años (1551-1655), el periodo de guerra fue remplazado por un periodo de paz con contactos pacíficos entre los españoles y los mapuches en la frontera. Este periodo se caracteriza por el comercio, la misión y los parlamentos, los cuales configuraron un espacio fronterizo que promovía el mestizaje, aculturación y la transculturación. Entonces, cuestionan la ‘mita’ de la Guerra de Arauco. Boccara (2007) es uno de los historiadores que ha criticado fuertemente a los trabajos de Villalobos (1982):

“Pero observamos que a la deconstrucción de una leyenda (la del guerrero araucano libre e indomable, precursor del genio chileno) desemboca en la elaboración de un nuevo mito (el de una sociedad mapuche que adopta con avidez y sin distinción los productos culturales occidentales y que se disuelve pacíficamente en una nación chilena mestizada) que se asienta maravillosamente con el marco ideológico de la época” (Boccara, 2007: 205).

A partir de estos estudios, la historiografía de la Araucanía y las relaciones hispano-mapuche ha sido modificada de manera radical. Además, sirvieron como base para otros estudios historiográficos, lo que hasta ahora incluso se reconoce en manuales históricos y los textos escolares. Boccara (2007) sostiene que los investigadores de los Estudios Fronterizos a partir de su análisis del periodo colonial en el sur de Chile omitieron dos fenómenos significantes, el primero se trata de la omisión de las políticas indígenas en las narrativas de Villalobos (1982), lo cual, como segundo fenómeno, tenía como consecuencia que se “han obliterado” las estrategias de resistencia de las comunidades indígenas en la frontera. El aporte de estos trabajos es la aparición de la guerra durante el periodo colonial, es decir, así abrieron un espacio para intentos de asimilación y dominación del mapuche en la narrativa histórica. En las últimas décadas había una variedad de historiadores que contestaron las publicaciones de los Estudios Fronterizos, desde historiadores chilenos como Jorge Pinto hasta historiadores mapuche.

Este estudio se sitúa precisamente en este contexto, donde diversos intelectuales mapuches toman autonomía sobre los antecedentes históricos en el marco de reclamar su verdad histórica. La relación entre el Estado chileno y el pueblo mapuche aun hasta hoy día es un tema complejo, ya que los mapuches siguen siendo el grupo social más discriminado, pobre y marginalizado del país (Bengoa, 2007; Balbontín-Gallo, 2020). Se enfoca con mayor profundidad en el contexto de las reformas y las consecuencias de tales procesos para la educación básica y media en las siguientes secciones.

² El estudio que acuñó estos nuevos enfoques de la historia de la Araucanía es *Relaciones fronterizas en la Araucanía*, de Sergio Villalobos (1982).

2.5 El desarrollo educacional en Chile desde la colonia hasta el presente

Colmares (2006) sostiene que la historiografía hispanoamericana en el siglo XIX estuvo dedicada en su mayor parte a la reflexión sobre el periodo de la independencia, se trata de las historias de patrias, lo cual faltan de una disciplina académica. Gran parte de este conocimiento había sido impartido como enseñanza escolar. Se incluyó la historia como asignatura en 1843 en el momento en que existía la opinión de que el conocimiento del pasado podría ayudar a tomar decisiones en el presente; en este sentido, historia como asignatura tendría una influencia importante en el destino de la nación. Es decir, se consolidó la relación Estado-nación a través de la enseñanza de la historia (Zúñiga et al., 2018).

La elaboración de los libros de texto para la enseñanza hizo que los estudios pedagógicos en el siglo XIX ayudasen en la solución de problemas emergentes. Cabe mencionar al intelectual venezolano Andrés Bello, quien fue una persona importante en cuanto a la educación básica en Chile. Como primer rector de la Universidad de Chile, publicó una variedad de textos escolares y participó en el debate político sobre la educación pública en el país junto al filósofo y político argentino Domingo Faustino Sarmiento, por entonces, exiliado en Chile. Siendo un hombre de Ilustración, llevó sus ideas desde Inglaterra a Chile. Sus textos se enfocaron en la gramática escolar, lo que tuvo como consecuencia un profundo conocimiento y desarrollo del papel que representaba la gramática en el lenguaje, es decir, las gramáticas escolares de Bello se apoyaron en la construcción de una memoria social. Los enunciados en los textos son generales que no dependen de su contexto, también son prescriptivos que se puede incluir en distintas situaciones comunicativas. Estos ejemplos permiten a los lectores “a partir de un fragmento recordar el resto”. Así la gramática funciona como un actualizador de la memoria, y al hacerlo facilita también “una contextualización del ejemplo distinta de la que suministra la regla” (Narvaja de Arnoux, 2008: 301). Significó un desarrollo significativo para toda la educación y los respectivos libros de texto. No obstante, el objetivo del gobierno de la recién nacida nación chilena, de proporcionar la ciudadanía con una identidad nacional fue facilitado por estos estudios pedagógicos que llevaron a cabo la construcción de libros de texto y un currículo nacional para promover los valores nacionales.

Durante el siglo siguiente hubo diversas reformas educacionales en cuanto al currículo nacional. Los diferentes periodos políticos en el siglo XX han traducido sus intereses políticos en términos ideológicos en cada reforma educacional y esto se visibiliza claramente en la narrativa que se cuenta en los manuales escolares de historia. El foco principal en el contenido durante la segunda mitad del siglo XIX fue el desarrollo histórico de Europa occidental, es decir, esto tuvo una fuerte relación con el movimiento de la ilustración que estaba ocurriendo en ese momento en Europa. Por tanto, las narrativas históricas de las tribus aborígenes conocidas en el continente latinoamericano y Chile no fueron enfatizadas en las salas de instrucción, ya que no tenían relación con las ideas europeas (Sagredo y Serrano, 1996; Zúñiga et al., 2018).

Zúñiga et al. (2018) finalmente concluyó que la élite ha usado la historia como asignatura en la escuela para transmitir sus intereses ideológicos y políticos. El gobierno chileno después de 1990 identificó a la educación como una herramienta estratégica para lograr desarrollo económico y una sociedad más justa. Con las reformas educacionales en este mismo periodo, se ha traducido supuestamente también las narrativas dentro de las páginas de los libros de texto.

2.6 La representación del indígena en los manuales escolares

La ‘etnización’ de los pueblos indígenas que ha mencionado Bengoa (2007) como la raíz de la emergencia indígena en América Latina permite reflexionar en torno a la imagen y representación que se construye del indígena en los libros de textos para la asignatura de historia en las escuelas. Como ya se ha mencionado, los libros escolares inicialmente forman el mundo del alumno y a partir de esto contienen objetivos vinculados a la promoción de una ciudadanía democrática. Los valores patriotas transmitidos a través de las narrativas históricas enseñados están creados dentro de una lógica nacional, esta lógica opera “en base a una dialéctica de inclusión/exclusión que, para el caso de América Latina, determinó que los pueblos originarios adquieran la calidad de ‘otros’ (Turra et al., 2017: 347). La autonomía y autorrepresentación está vinculada directamente a los valores del Estado en un determinado momento. Esto tiene sus raíces en la tradición cultural occidental, lo que tiene como consecuencia un eco enorme para los estudiantes de origen indígena. Incluso se identifica una contradicción clara entre lo que se enseña en el aula y lo que se cuenta en familia, es decir, en la tradición oral (Turra-Díaz, 2012). Ya que la imagen que se retrata no es realmente su imagen sino la imagen que ha creado el Estado.

La construcción de identidad indígena en el currículo nacional chileno ha sido un tema bastante trabajado entre académicos, especialmente el lugar que tiene la historia y cultura de los mapuches dentro del currículo nacional es fundamental. Diferentes factores, entre los cuales la relación conflictiva entre el Estado chileno y el pueblo originario, la lógica eurocéntrica dentro de la cual está reproducida en el entorno escolar en Chile y el valor nacionalista que constituye el currículo nacional, han causado que el currículo nacional chileno refleja narrativas históricas hegemónicas con mayor enfoque en las culturas y lenguas europeas que en las lenguas y culturas indígenas.

Académicos como Segundo Quintrileo, Sara Smith y Carlos Bustos Reyes, que enfocaron en la posición del mapuche, identificaron discursos monoculturales en los libros escolares que niegan el espacio para el mapuche para contar su perspectiva (2009; 2010; 2015). Se trata de una narrativa simplificada que “invisibiliza la conflictividad que caracteriza el devenir histórico de este pueblo indígena” (Turra-Díaz, 2012: 93).

Así, hay una variedad de académicos que reclaman la historia escolar como otra categoría de colonización interna, es decir, la historia mapuche que se cuenta solamente desde la perspectiva del Estado. La narrativa hegemónica se disfraza como la verdadera historia, por lo tanto, “la historia como disciplina escolar en contexto interétnico mapuche/no mapuche promovió/promueve un discurso pedagógico que excede a una concepción tradicional de su enseñanza, configurando, más bien, procesos de exclusión y subalternización cultural que buscó/busca negar la identidad cultural originaria” (Turra et al., 2017: 345).

Los diferentes intelectuales mapuches que pidieron atención para el papel que representa la historia escolar y la narrativa hegemónica en la marginalización y discriminación hacia el pueblo originario, se han basado en sus propias experiencias en la sala de instrucción. Sus experiencias por la mayoría se basan en los años durante los cuales Chile se encontró en una dictadura, lo cual ha significado un discurso escolar más extremo en cuanto al papel nacionalizador del contenido. No obstante, después de la vuelta a la democracia en el año 1990, los sistemas educativos fueron pensados como herramienta para hacerse cargo de una nueva realidad después de un periodo oscuro (Quintrileo et al., 2013). Chile cambió a una nación democrática neoliberal situada en un contexto globalizador que además tiene consciencia de la

diversidad cultural en la sociedad chilena, es decir, un carácter multiétnico intercultural. En este sentido, también tuvieron como objetivo mejorar la relación entre los pueblos indígenas y el Estado chileno. Dentro de este contexto, en 1993 se aprobó la llamada ley indígena (no. 19.253) que contendría la valoración, respeto y reconocimiento de las culturas indígenas en la sociedad chilena. La ley reclamó que los pueblos indígenas son “parte esencial de las raíces de la Nación chilena” (Ley Indígena, 1993). Además, se desarrolló una política educativa que se hizo cargo de la incorporación de las culturas indígenas en la educación: el *Programa Educación Intercultural Bilingüe* (PEIB). Esto es una colaboración entre la *Corporación de Desarrollo Indígena* (CONADI) y el *Ministerio de la Educación* (MINEDUC) que tiene como finalidad “implementar un sistema educativo que responda a la diversidad cultural de los pueblos indígenas presentes en el país” (Quintrileo et al., 2013: 46). Sin embargo, el hecho es que solamente en la educación básica se ha identificado un currículo ajeno para tales contextos con mucha presencia de estudiantes indígenas en el aula, lo cual requiere un currículo adicional (Aravena, 2017).

No obstante, la mayoría de los estudios que se tratan de los manuales escolares y la representación del pueblo mapuche se enfocan en las últimas tres décadas, con atención especial a las nuevas reformas que se han implementado después de la vuelta a la democracia al principio de los años noventa. Por lo tanto, cabe explorar el desarrollo de esta imagen antes este periodo a través del siglo XX.

2.7 ¿Un contrarrelato desde el pueblo mapuche?

El énfasis ha sido en los manuales escolares y la manera en que ellos constituyen un valor formador nacionalista. Por esta razón, no es muy raro que se ponga en duda la afirmación de que los libros de texto de la asignatura de historia constituyen la memoria histórica de una nación, ya que el contenido del currículo nacional tiene un objetivo que beneficia el estado en términos económicos, culturales y sociales (Zúñiga, 2015).

Ya que, como se ha comentado en la sección anterior, en las reformas educacionales todavía faltan diferentes enfoques multiculturales no solo interesa entender lo que está escrito en los manuales escolares, sino también y con mayor atención, todo lo que se ha omitido de este pasado común (Figueiredo y Gazmuri 2018). Además de los manuales escolares, también interesa explorar y entender la producción literaria mapuche producida para contraponer la realidad creada en los libros de historia. Hay relativamente muy poco análisis y teoría sobre la presencia de un ‘contra’ relato en cuanto a la narrativa nacional. No obstante, hay varios autores que han tomado la autonomía para retratar el pasado como vivido por el pueblo originario mismo. Es una forma de autorrepresentación por parte de los escritores mapuches mismos.

La literatura producida por autores mapuches es de carácter intercultural, es decir, son “producto de una simbiosis verbal, artística, temática y cultural, entre elementos de origen mapuche y chileno occidental” (Carrasco, 2014: 105). Los textos artísticos de los diferentes grupos humanos en el territorio que hoy se llama Chile han evolucionado paralelamente, en el caso del pueblo mapuche, desde la oralidad hasta la escritura, con los textos de los chilenos. En este sentido, especialmente en cuanto a las obras mapuches también se convirtieron en escritores tangibles las relaciones y la intertextualidad se profundizaron (Carrasco, 1992).

Aún no hay estudios que se hayan enfocado específico en el surgimiento de una producción histórica por parte de la comunidad mapuche que contraponga la narrativa

construida en los manuales escolares. Así, “aprendí leyendo los manuales escolares que las machis eran brujas, el pillán, era un demonio y nuestros ancestros una banda de cazadores-recolectores, situados apenas un peldaño arriba de zorros y pumas en la escala evolutiva. De cultura o civilización mapuche, ni hablar” (Cayuqueo, 2017), el libro *Historia secreta mapuche* de Pedro Cayuqueo comienza con esta frase. La contradicción entre la historia enseñada en el aula y la tradición oral como Turra-Díaz (2012) lo describió, queda claro. En especial, mediante el análisis en el próximo capítulo se hace visible esta contradicción presente en la historiografía escolar a través del siglo XX.

Capítulo 3

La comunidad mapuche en diálogo con el winka

“¿Será posible que usted y yo hagamos ese ejercicio, el de ‘poner cosas en común’?, preguntaría al taxista. ¿Será posible para usted ponerse en mi lugar y en el reconocimiento de la dolorosa historia que hoy comparto, respetarme y convivir juntos? ¿Existirá un sueño compartido entre los suyos y los míos que nos permita tratarnos como iguales en nuestra diferencia? Tal vez sí exista” (Cayuqueo, 2009).

Esta cita refiere a unos pensamientos a partir de una conversación que tuvo el periodista Pedro Cayuqueo con un taxista, quien se refería a los ‘indios’ como flojos (Cayuqueo, 2009). La manera como se retrata a los indígenas y en especial al pueblo mapuche en los medios de comunicación en Chile contribuye a una mayor criminalización y discriminación de la pertenencia étnica (Sáez-Arance, s.a.). La narrativa histórica nacional que se enseña en la escuela tampoco deja suficiente espacio para la perspectiva mapuche, lo que resulta en un desconocimiento por parte de los chilenos en general desde el principio de la enseñanza de la historia de Chile.

La construcción de la identidad latinoamericana y chilena en la base están influidas por la historiografía del país y la manera en que está retratada en los libros escolares, ya que influyen en las nuevas generaciones que dirigirán el país. Sin embargo, la historiografía mapuche ha tenido cada vez más visibilidad. El nuevo discurso que ha surgido en las últimas décadas permite reflexionar con una mirada más crítica sobre los manuales de historia en cuanto al discurso identitario nacional opuesto al discurso identitario mapuche.

La categorización del indígena se hace visible en las narrativas históricas. Al enfocar en la manera de categorizarlo, se permite interpretar la postura del autor hacia los pueblos indígenas y el mapuche en especial. Se distingue diferentes categorizaciones a lo largo del análisis. La racialización del indígena significa un mayor enfoque en los aspectos raciales de la persona, se toma en cuenta los componentes genéticos y fenotípicos desde la perspectiva racial, mientras que la indianización es una estrategia para justificar la incorporación de los ‘indios’ en la sociedad. Por último, la etnización toma cuenta de las características culturales, lo que destaca una cultura distinta y categorizada como minoritaria. A partir de esto, de manera cronológica, se van analizando ocho libros. Se empieza explicando la metodología y se sigue con el análisis profundizado de los manuales de historia a través del siglo XX hasta la reforma educacional más reciente de 2009. A continuación, se enfoca en cuatro libros escritos por intelectuales mapuches. Estas dos perspectivas dan entrada a un diálogo que permite reflexionar sobre el discurso identitario chileno y mapuche. Además, se apoya el análisis en las entrevistas con especialistas y escritores de los libros analizados.

3.1 Metodología

El corpus central de este estudio se forma de ocho libros que consiste en cuatro libros de historia que se han usado en la escuela y cuatro libros de historia escritos por miembros de la comunidad mapuche. Primeramente, se ha escogido los manuales de historia siguiendo un criterio de disponibilidad, por un lado, y por otro, un criterio de representatividad confiable, ya que es excesivo analizar todos los manuales escolares que han existido durante el siglo XX. Por lo tanto, se ha seleccionado libros de cuatro momentos históricos diferentes: 1881, 1948, 1983 y 2009, todos los cuales se enfocan específicamente en la historia de Chile y del pueblo chileno.

Al analizar en específico los manuales, el análisis se enfoca con mayor atención en las partes que tratan de la Guerra de Arauco durante la época colonial tanto como la ocupación de la Araucanía en el siglo XIX, por lo que estos temas presentan mejores puntos de comparación entre los manuales escolares mismos. Y también en comparación con los libros de historia mapuche, ya que se enfoca en varios libros específicamente en estos eventos históricos, lo que permite reflexionar más profundamente acerca de las discrepancias entre los diversos objetos culturales.

Cabe mencionar que los manuales de historia constituyen una representación parcial de lo que se ha enseñado en la escuela a través del siglo XX, ya que no son obligatorios en la escuela, pero sí han apoyado al docente de historia en Chile. Lo que sí se puede afirmar es que el manual escolar de la asignatura Geografía, Historia y Ciencias Sociales, parte del currículo nacional de 2009, elaborado por el Ministerio de Educación, es parte obligatoria en la enseñanza diaria en las escuelas primarias y secundarias. La literatura mapuche se ha seleccionado también en base a su disponibilidad.

Tabla 1. Conjunto del corpus de análisis

Manuales escolares	Libros históricos mapuche
- Crescente Errázuriz: <i>Seis años de la historia de Chile I</i> (1908: 1ª 1881)	- Elicura Chihuailaf: <i>Recado confidencial a los chilenos</i> (1999)
- Jaime Eyzaguirre: <i>Fisonomía histórica de Chile</i> (1973: 1ª 1948; 2ª 1958; 3ª 1967)	- Pablo Marimán et al.: <i>—Escucha Winka—cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro</i> (2006)
- Sergio Villalobos: <i>Breve historia de Chile</i> (1983)	- Héctor Nahuelmán et al.: <i>Ta iñ fijke xipa rakizuamelewün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche</i> (2012)
- Ministerio de Educación Currículo nacional <i>Geografía, Historia y Ciencias Sociales</i> (reforma educacional 2009) Quinto grado básico → Unidad 2 & unidad 3 & unidad 4 Primer grado medio → Unidad 2	- Pedro Cayuqueo: <i>Historia secreta mapuche I</i> (2017) <i>Historia secreta mapuche II</i> (2020)

El análisis se realiza en base a las siguientes diez variables, que se han dividido en tres categorías: el contexto del libro, el texto en sí y los lectores/el público. Este método se ha designado de acuerdo con la teoría del análisis cultural de Lehtonen (2000). De este modo, las tres categorías ofrecen una profundización en el entendimiento de los manuales escolares y de la producción histórica mapuche, lo cual luego permite un diálogo fructífero entre las dos narrativas.

Tabla 2. Variables de análisis

El contexto del libro	El texto mismo	Los lectores
1. Detalles del autor	5. Sujeto lírica	9. El nivel de nacionalidad
2. Función del texto	6. Posicionamiento del sujeto lírico	10. El efecto del texto
3. Contexto político	7. Categorización del indígena	
4. Contexto social	8. Fuentes usadas	

3.2 El relato nacional: los manuales escolares

3.2.1 La guerra de Arauco – ¿memoria histórica? (1881)

Seis años de la Historia de Chile (23 de diciembre de 1598 – 9 de abril de 1605): memoria histórica Volumen I (1881) fue escrito por Crescente Errázuriz Valdivieso (1839-1931). Compuesto de treinta y seis capítulos, el libro cuenta los sucesos en el Chile colonial de 1598 a 1605. Errázuriz fue uno de los fundadores de la Sociedad de Historia y Geografía de Chile. Además, fue galardonado con la medalla de oro de esa misma sociedad en el año 1912. “Su labor actual [en la Sociedad de Historia y Geografía de Chile] se fundamenta en la investigación y divulgación de la historia y sus ciencias auxiliares, así como el impulso de iniciativas que contribuyan al fortalecimiento de la identidad nacional”.³

El libro posee un nivel académico bastante alto por el hecho de que Errázuriz es historiador en la Universidad de Chile. Especialmente las notas al pie y la justificación elaborada de las fuentes usadas crean una imagen clara de cómo se ha formado la narrativa. De este modo, contribuye al conocimiento de la época colonial. Además, los dos volúmenes de *Seis años de Historia de Chile* parecen ser escritos con el objetivo de construir una memoria histórica para el pueblo chileno en cuanto a la Guerra de Arauco al sur de Chile por parte de la comunidad académica de ese tiempo.

Durante los años ochenta del siglo XIX, Domingo Santa María, miembro del Partido Liberal, ocupó el cargo de presidente de Chile (1881-1886). Durante su presidencia defendió los valores liberales en diversas áreas como los cementerios laicos, el registro civil y el matrimonio civil. Sin embargo, el momento más destacable aquí de su mandato fue la ocupación definitiva de la Araucanía (1861-1883) que finalizó el Estado de Chile bajo la presidencia de Santa María.

³ Recuperado de la página web de la Sociedad de Historia y Geografía de Chile: <https://www.schhg.cl/wp-schhg/>

La publicación de este libro en el año 1881,⁴ por lo tanto, parece lógica por el hecho de que retrataba los procesos colonizadores durante la época colonial como memoria histórica justo en el momento en que el Gobierno de Chile se encontraba en un proceso similar para ocupar el territorio de los mapuche al sur del Biobío.

Durante la segunda mitad del siglo XIX Chile se transformó de un país colonial a un país moderno, con Europa como espejo. Especialmente la capital cambió radicalmente con la ayuda del discurso de la élite chilena. Así, la modernidad oligárquica se instaló y las condiciones de vida se deterioraron para aquellos grupos que no compartieron los elementos culturales o que no se vieron integrados en este discurso.

El libro narra los acontecimientos durante seis años en el sur de Chile desde la perspectiva del gobierno colonial. Cubre los gobiernos interinos de Pedro de Vizcarra (1598-1599), Francisco de Quiñones (1599-1600) y García Ramón (1600-1601) con enfoque especial en los sucesos durante la Guerra de Arauco, que se expone sobre la base de diversas cartas escritas por los mencionados gobernadores y otras personas claves en la lucha por el territorio al sur de Santiago.

El discurso se elabora desde un punto de vista académico, es decir, el autor quiere mantener cierta distancia en cuanto al 'objeto de estudio', la historia de Chile. La élite chilena, en el momento de escribirse este libro, consistía en su mayoría de hombres descendientes de europeos. Específicamente los historiadores, como parte de esta élite, pudieron establecer la verdad histórica a través de sus libros. Es decir, aquí habla una voz masculina civilizada y educada, lo cual explica la manera en que el autor solo habla de los mapuches si en la narrativa hay una confrontación con el ejército de los mencionados gobiernos. Así, también es destacable la manera en que Errázuriz menciona que también se refiere a los indígenas del sur como *araucanos*, pero que en realidad el nombre más usado es 'indio' o incluso 'naturales', lo que sospecha una naturalización del indígena que justifica su transformación en personas esclavizadas aquí:

“Los españoles hacían pesar terriblemente su dominación sobre los naturales, reduciéndoles a la especie de esclavitud que se llamaba servicio personal obligatorio...” (1881: 153).

El autor, por lo tanto, no tiene una sola manera de referir al pueblo mapuche. Treinta veces menciona 'araucano' en el libro frente al nombre de 'indio', que se menciona más de doscientas veces. Así, se puede concluir que hay una convincente *indianización* de los pueblos originarios en el libro. Además, como salvaje-bárbaro, como eran conocidos dentro del antiguo imaginario colonial. Por términos antiguos como 'indio' para nombrar a los pobladores nativos, este libro se ubica dentro del paradigma de descubrimiento, al recorrer la teoría de Mignolo (2007). Así, el libro queda dentro del lenguaje usado en las cartas y, por lo tanto, el lenguaje colonial persiste hasta entonces en los libros de historia y también en el currículo escolar.

En cuanto a las fuentes, el libro, elaborado dentro de un contexto académico, reconoce la incompletitud histórica del material de archivo. Para complementar y subsanar este vacío, Errázuriz consultó las cuentas de Diego de Rosales y Fernando Álvarez de Toledo, cuyas obras llenaron los huecos en el material de archivo, según el autor:

⁴ El libro disponible que se ha usado para este estudio se remonta al año 1908, pero el libro originalmente fue publicado casi treinta años antes, en 1881.

“Debemos, empero, hacer una salvedad respecto al padre Diego de Rosales y a Fernando Álvarez de Toledo: sus obras nos han servido para completar la narración de sucesos, acerca de los cuales no dan entera luz los documentos de la época” (1881: 18).

Como ya se ha mencionado, a lo largo del libro el autor usa diferentes términos para referirse a los pueblos originarios:

“Siguiendo la manera de hablar entonces usada, que facilita mucho la narración, llamamos españoles no sólo a los que por su origen lo eran, sino también a los criollos descendientes de los conquistadores. En contraposición a los indios, llevaban en toda América el nombre de españoles los hijos de la raza latina súbditos del rey de España, y hasta hoy, somos conocidos con esta designación entre los indios cuantos descendemos de conquistadores o colonos. También y aunque en esto nos separemos de lo entonces usado para acomodarnos al lenguaje de los siglos posteriores, llamaremos muchas veces los araucanos, no sólo a los indios de la provincia de Arauco sino también a todos los de tierra firme al sur de Biobío” (1881: 21).

Al situar el libro en su contexto, hay que enfocarse en la introducción. Aquí se refiere a los pueblos indígenas:

“Mas, los que en ninguna parte habían encontrado obstáculo insuperable, se vieron detenidos ante la barrera que a su marcha triunfal opuso un puñado de indígenas chilenos” (1881: 8).

Así, el nivel de nacionalidad se hace presente en la introducción. Los pobladores nativos que vivieron en esa zona antes de que llegaran los conquistadores son apropiados en el discurso nacional como *chileno*. Este discurso inclusivo tiene que ver con la lógica de nacionalizar a todos los componentes que existen dentro del territorio del Estado: relieve, fauna, flora, poblaciones, etc. Así como una exposición de la ancestralidad del territorio, lo cual se evidencia cuando este libro afirma la manera en que el país de Chile hubiese existido desde siempre. El hecho de que Errázuriz es una de las primeras personas que recolectó las cuentas históricas de los gobernadores en un libro académico para formar una narrativa, generó un primer encuentro con los acontecimientos para la comunidad académica desde una perspectiva de la historiografía científica.

3.2.2 Lo español y el enemigo salvaje (1946)

Seis décadas después del libro de Errázuriz fue publicado *Fisonomía histórica de Chile*, escrito por Jaime Eyzaguirre en el año 1946.⁵ La narración histórica del libro comienza mucho antes de los viajes exploratorios realizados por los europeos y pone énfasis en la historia y cultura europeas y su conexión con el continente americano, como se puede ver de la siguiente cita:

“Chile se revela como cuerpo total y se introduce en el dinamismo de las naciones al través del verbo imperial de España. Por eso la primera y más de una de las páginas siguientes de su vida serán páginas españolas, con todas las modalidades propias que se quiera, pero sin velar en esencia la fisonomía originaria” (1946: 14).

Eyzaguirre (1908-1968) era abogado e historiador y puede ser considerado como el representante de la corriente historiográfica católica hispánica. En especial era conocido por su misión de eliminar la leyenda negra española en el mundo, la cual fue una teoría difundida por los historiadores ingleses, holandeses y de otras nacionalidades durante el siglo XVI. Apela mediante este libro “a la promoción y exaltación del legado histórico y cultural que España heredó a sus excolonias como fundamento del futuro” (Sagredo, 2019: 192).

Destaca con profundidad de dónde viene y adónde va la cultura chilena. Es un ensayo histórico que también se usa en la escuela, pero que no tiene necesariamente una función pedagógica. Se puede describir *Fisonomía histórica de Chile* como un ensayo que hace reclamaciones por la religión y cómo esta debiese haber tenido mayor influjo en la construcción de las sociedades latinoamericanas y la sociedad chilena. Mediante este enfoque Eyzaguirre dio la espalda a los nuevos procesos intelectuales contra la corriente positivista durante las primeras décadas del siglo XX al terminar la etapa de los Estados oligárquicos, lo que resultó en una crisis de la modernidad en América Latina. Esta crisis fue acompañada por importantes cambios culturales, sociales y políticos que cuestionaron la orientación positivista oligárquica del siglo anterior hacia Europa y los Estados Unidos como las únicas fuentes posibles de inspiración para la civilización latinoamericana. Es decir, rompen con la visión gloriosa de Europa. Esta crisis intelectual dio origen al indigenismo, un movimiento que abogó por un retorno a los valores y costumbres de los pueblos originarios en oposición al patrimonio cultural europeo. No obstante, el ensayo de Eyzaguirre conscientemente a través de este libro promueve ideas completamente opuestas al indigenismo y, por lo tanto, también opuestas a esta ‘crisis de modernidad’.

“El español, como todo occidental, y aun en mayor grado, creía en los valores del espíritu, tenía la existencia colmada de ideales y había dado con la esperanza del cielo una finalidad extratemporal a su vida. El araucano, en cambio, era negado a la abstracción y sólo reaccionaba frente a lo tangible” (1946: 36).

Esta posición frente a los nuevos movimientos intelectuales tenía como consecuencia que el discurso sobre el ser mapuche era racializado en un sentido esencialista. El énfasis del relato está puesto en el valor civilizatorio del patrimonio cultural español. El libro, por lo tanto, es de carácter conservador. Lo español representaría la fisonomía originaria de *Hispanoamérica*. Por lo

⁵ Para este estudio se usa el libro de la tercera edición del año 1973.

tanto, los pueblos originarios en general no representan un papel significativo en la narrativa por el énfasis en la herencia española del continente. Sin embargo, sí hay enfoque en los mapuches. Eyzaguirre pone el énfasis antiespañol específicamente en el pueblo mapuche. Al mencionar más generalmente a los pobladores nativos, habla de los indios, pero al referir específicamente al pueblo mapuche habla de *araucanos*, lo que se marca con el uso de lenguaje el lado español. Dentro del contexto colonial específicamente se refiere al pueblo mapuche y sus características negativas para con el pueblo chileno. El libro hace visible cómo son dejados fuera de la imagen de la nación chilena. De este modo, el libro crea una disputa de oposición entre el chileno y el mapuche:

“Pero si, a despecho de la leyenda transformaba en tradición, el araucano no trae a las venas del pueblo chileno un aporte de sangre que pueda estimarse apreciable, influye considerablemente en el desarrollo de la vida nacional y sin él ésta habría tenido de seguro una orientación diversa” (1946: 38).

De acuerdo con esta descripción se puede decir que hay una cierta racialización del pueblo mapuche dentro de la narrativa del ensayo. En cuanto a los otros pueblos indígenas se ve más bien una indianización. Específicamente por el énfasis que se ha puesto en la *raza* mapuche como opuesta a la *raza* chilena, a diferencia del libro de Errázuriz, la racialización queda muy fuerte. Además, a diferencia de la narración elaborada por Errázuriz, los pueblos originarios en este libro claramente no son nacionalizados. Al contrario, en la página 39 Eyzaguirre presenta a los mapuches como el ‘enemigo salvaje’, quien desde el principio ha contaminado la cultura y sangre chilenas.

“Acaso hubo margen entre lo obtenido y lo anhelado, pero, después de todo, no era poco que el conquistador europeo tratara específicamente como a su igual al enemigo salvaje” (1946: 38).

El pensamiento conservador de Eyzaguirre justifica los procesos colonizadores bajo la Corona española contra los pueblos originarios en América Latina e incluso implícitamente menciona su extinción en algún momento.

“Por eso será en Chile donde se extinguirá más tardíamente que en ningún otro lugar el espíritu caballeresco y donde aún en pleno siglo xvii serán valederos ciertos padrones del espíritu que se han tornado ineficaces el resto de América y sobre todo de Europa” (1946: 39).

Así, presenta al mapuche como símbolo del antiespañol y enemigo de la cultura y pueblo chilenos. El libro invoca las raíces de la identidad chilena mediante la delimitación de lo que es y especialmente lo que no es chileno. Así el libro, especialmente al usarlo en la escuela, crea una admiración por el periodo colonial y los españoles como súbditos de la madre patria, España, mientras que los pueblos indígenas no caben dentro de la definición de la identidad y memoria chilenas.

3.2.3 ¿No fueron ocupadas las tierras al sur? (1983)

Breve historia de Chile del historiador Sergio Villalobos (1930-) se remonta al año 1983. El libro fue publicado por la misma editorial que el libro de Eyzaguirre dentro de la colección: *Imagen de*

Chile. Los libros de historia de Villalobos son, por lejos, los libros más difundidos en el país, incluso hasta el día de hoy. Sus libros, escritos tanto para la educación básica como la secundaria “son los más conocidos por las últimas generaciones de estudiantes del país” (Sagredo & Serrano, 1994: 16). Además, son considerados como material auxiliar para la enseñanza por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, muchos niños en algún momento leyeron este libro. En los últimos años, Villalobos ha sido criticado por diversos intelectuales mapuches por su visión eurocéntrica de la historia de Chile. Sostienen que sus obras contienen juicios racistas hacia los pueblos originarios. No obstante, su postura supuestamente racista se hace menos explícita en los libros escolares que ha escrito el propio historiador.

Breve historia de Chile fue elaborada dentro del contexto del régimen autocrático (1973-1990) en Chile. Durante esta época, el gobierno militar percibió la enseñanza de la historia escolar como una herramienta ideológica para reforzar y legitimar sus acciones. Una de las primeras medidas implementadas fue la eliminación de los programas de estudios de todos los elementos que se consideraban potencialmente conflictivos o de orientación política contradictoria con los intereses del régimen. Los nuevos objetivos de las ciencias sociales e históricas se relacionaron con la importancia atribuida al desarrollo del sentimiento de nacionalidad a través del análisis y comprensión de la historia de Chile desde una perspectiva que ensalzaba lo militar como componente institucional e identitario. La época autocrática en Chile fue un periodo de crisis política y social marcada por la censura cultural y política. Una narrativa nacionalista fue forzada y enfatizada hacia la población chilena. La oposición contra Pinochet y su gobierno aumentó en número a través de los años, especialmente a partir de 1982.⁶ No solo participaron miembros de los sindicatos, sino también estudiantes universitarios, propietarios de pequeñas empresas, partidos de centro y de izquierda, entre otros actores. En este sentido probablemente, dentro de este grupo se puede contar diversos profesores de las universidades, como el mismo autor de este libro.

Villalobos establece la narrativa histórica del pueblo chileno desde ‘el descubrimiento’ de Chile en 1601 con el año 1973 como final. Es bastante corta y por eso solamente destaca los momentos considerados como más importantes en el desarrollo de la historia chilena. El libro cubre los acontecimientos acerca de la Guerra de Arauco y la pacificación de la Araucanía muy brevemente, los cuales también son los únicos capítulos que mencionan a los pueblos originarios de Chile. Asimismo, las primeras páginas del libro describen los diferentes pueblos indígenas que los conquistadores encontraron en el siglo XV.

“Los aborígenes que poblaban el actual territorio de Chile a la llegada de los españoles presentaban una gran variedad de culturas” (1983: 13).

Usa diferentes términos para referirse a los pueblos indígenas y a los mapuches en específico. Araucanos, indios, indígenas son todos términos que se usa como denominaciones intercambiables. Específicamente destacable de esta narrativa es la manera en que Villalobos habla de los indígenas solamente en el pretérito, como si ya no existieran.

⁶ A partir de este año se articularon distintas alianzas y colaboraciones entre los partidos políticos (que estaban legalmente proscritos) contrarios a la dictadura.

“Los araucanos pensaban que el mundo de la naturaleza estaba animado por espíritus. Éstos se manifestaban en el viento, la lluvia, el crujir de una tabla o el simple revoloteo de un insecto” (1983: 18).

Esta postura se evidencia también en otras partes del libro. Al mencionar los sucesos acerca de la ocupación de la Araucanía, el autor explícitamente menciona que las regiones al sur del Biobío –histórica frontera del territorio mapuche no ocupado por el Estado chileno hasta terminada la Guerra de Arauco– aún no habían sido ocupados, lo que justifica en ese momento las operaciones colonizadoras en el sur de Chile. Sin embargo, la siguiente cita hace visible la presencia de pueblos indígenas en la misma región. Los campesinos y agricultores iban quitando la tierra de ‘los indios’, por lo tanto, ¿fueron o no ocupadas las tierras?

“La prosperidad general y el aumento de la población y la necesidad de incrementar la producción agrícola produjeron un movimiento colonizador hacia las regiones aún no ocupadas y un desplazamiento más allá de las fronteras en el norte” (1983: 138).

“En el valle central, al sur de Biobío, algunos intrépidos campesinos y agricultores se habían establecido, comprando, arrendando o simplemente quitándoles sus tierras a los indios” (1983: 140).

Esto hace sospechar que el autor no considera al pueblo originario como agentes propios de la historia, porque las tierras no eran de ellos, según Villalobos. Es algo que cabe dentro de la perspectiva colonial/descubrimiento, lo cual por el momento se aplica a los tres libros hasta aquí considerados. En específico, como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, Villalobos ha dado origen a los Estudios Fronterizos mediante lo cual ha entrado en conflicto con la historia mapuche. Sus trabajos acerca de la historia de la Araucanía niegan los sucesivos de la Guerra de Arauco. Exactamente esta postura se hace visible al excluir a los mapuches y su historia de la narrativa nacional. Por lo tanto, no se trata simplemente de una omisión, sino que de una consciente negación de eventos históricos. La falta de una bibliografía y referencias en el texto incluso confirman esta visión particular de este autor. Esta visión está muy rechazada por otros historiadores en las últimas dos décadas.

Dentro de la narrativa, los mapuches y los otros pueblos indígenas más bien parecen encontrarse fuera de la historia chilena. Por lo tanto, queda clara la manera en que no todos los eventos históricos forman parte de esta narrativa, especialmente por el hecho de que es una narrativa bastante corta que cubre un lapso de cinco siglos en total. Al presentar el libro bajo la colección de *Imagen de Chile* hace que los estudiantes tomen este libro como punto de partida en su formación sobre la historia nacional.

3.2.4 Una historia matizada – el currículo nacional (2009)

Los libros del currículo nacional del Ministerio de Educación de la asignatura *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* cubren todo lo que los alumnos chilenos necesitan saber acerca de la historia global, historia nacional, las ciencias sociales y la geografía. Es una asignatura multidisciplinar para poder desarrollar una comprensión del entorno social, por un lado, y una mirada crítica

hacia la información, por otro lado.⁷ Cada curso tiene su propio libro. Todos los libros constan de un texto central que va acompañado de diversos fragmentos acerca el tema. Estos fragmentos varían de tablas con estadísticas a fragmentos de cuentas o narrativas históricas de autores especializados en el tema. Por lo tanto, fuentes primarias y secundarias están disponible para apoyar la narrativa central del manual escolar.⁸ De este modo, se identifican como texto pedagógico por el hecho de que constituyen preguntas y ejercicios para mejorar el pensamiento crítico de la historia. Particularmente, en los años quinto básico y el primero medio se exploran temas históricos acerca de los pueblos originarios en Chile, partes que se enfocan en el pueblo mapuche.⁹ Importante de destacar aquí es el hecho de que el ministerio no es una sola persona tratando de dar su visión sobre la historia, sino que los historiadores que trabajan para el ministerio intentan hacer una historia más inclusiva que trata de matizar o, por lo menos, intentar presentar distintas visiones, lo que es muy diferente a los otros manuales que son de un solo autor.

Va de manera cronológicamente desde la historia colonial al desarrollo de un Estado independiente, hasta la sociedad chilena de hoy día. Los libros para los años de enseñanza básica tienen orientación mayoritariamente en los acontecimientos históricos en contextos coloniales. Específicamente se menciona la relación entre los españoles y los mapuches durante la época colonial en la lección dos del libro de *quinto básico*. No obstante, aunque el título de la lección es “Relaciones entre españoles y mapuche”, no hay una referencia directa al pueblo mapuche en el texto central, lo que quita la atención de los mapuches y su papel en la historia de Chile. Los fragmentos tampoco abordan la situación mapuche específica, sino la diferencia en clases sociales presentes, lo que según el libro justifica esta ‘relación’ entre los españoles y los indígenas. Por lo tanto, los mapuches aquí son representados como la imagen indígena en Chile, ya que se muestra imágenes de gente mapuche al hablar de indígenas.

En las últimas décadas, el Gobierno chileno ha intentado reconciliarse con el pueblo mapuche por los procesos colonizadores en el territorio mapuche. En los libros de texto, por lo tanto, se intenta establecer un mayor reconocimiento de los pueblos indígenas, pero con mayor enfoque en la comunidad mapuche. Esto se hace visible en la atención que obtiene la historia entre los mapuches y los chilenos en el libro del primer año medio. Además, el material ofrecido para los alumnos es lo más matizado de los dos libros. Los estudiantes son presentados con literatura de diversas perspectivas. La lección tres del capítulo cuatro está dedicada enteramente a la ocupación de la Araucanía y las relaciones del Estado chileno con los pueblos originarios. La lección comienza así:

“La diversidad en la historia. Durante gran parte de los siglos XIX y XX, el Estado y las élites persiguieron un objetivo de homogeneización cultural, entendiendo que la cultura ilustrada proveniente de Europa debía difundirse entre los distintos sectores de la sociedad chilena. Esta

⁷ “El sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en alumnos y alumnas 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” (MINEDUC, 2009: 195).

⁸ El sistema educacional chileno consta de enseñanza parvularia, básica, media y superior, de las cuales son obligatorias la básica y la media. La enseñanza básica consta de 8 años lectivos y la media, 4.

⁹ Por lo tanto, para este análisis se ha usado los libros para los años quinto básico y el primer medio de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

perspectiva de civilización versus barbarie fue dando paso a la idea de mestizaje como unidad y, ya desde fines del siglo XX, a una mirada multicultural, en la que nuestras diferencias son consideradas un potencial y una riqueza. Asimismo, el Estado ha comprendido que es fundamental preservar las tradiciones, costumbres y diversos aportes de los pueblos originarios y los migrantes, para lo cual ha generado una serie de políticas públicas” (1er grado medio: 242).

Queda clara la manera en que el relato nacional en este libro se distancia de una perspectiva unilateral al querer promover un entorno multicultural en Chile. Hay atención para la explicación de los eventos alrededor de la ocupación de la Araucanía. El texto central cuenta la historia desde la perspectiva del Estado chileno. No obstante, la mayoría de los fragmentos disponibles para el apoyo de la narrativa vienen de libros escritos por historiadores mapuches, lo que también se menciona explícitamente en el fragmento. Así, los estudiantes son confrontados con dos lados del relato nacional. Además, cabe mencionar que ya no se habla de una *pacificación* de la Araucanía, sino de la ocupación, un término que hace justicia al suceso.

En comparación con los otros libros analizados, el currículo nacional de la reforma más reciente deja de usar los términos ‘indios’ y ‘araucanos’ al hablar del pueblo mapuche. Así que se puede decir que se inclina por su etnización, ya que, opuesto a la indianización de los otros libros mencionados en este capítulo, hay énfasis en sus aspectos culturales específicos. Además, han incorporado los trabajos de intelectuales mapuches que muestran el reconocimiento de múltiples ángulos de los acontecimientos históricos, lo que promueve una mirada crítica en quienes se enfrentan con el contenido.

Lo que aquí llama mucho la atención es la diferencia de contexto que ofrecen los dos libros mediante la explicación de los dos temas. El libro del año básico queda con una mirada antigua colonial del indígena. Mientras que los alumnos del primer año medio se encuentran con una historia matizada que se enfoca en la identidad chilena y a la vez reconoce su carácter multicultural. Son dos libros que pertenecen al currículo nacional, por lo tanto, todos los alumnos tarde o temprano se familiarizará con el contenido.

3.2.5. La imagen del mapuche a través del tiempo

Tras el análisis de los cuatro libros acerca de la historia chilena, con mayor atención en los momentos históricos de la Guerra de Arauco y la Ocupación de la Araucanía en cuanto al retrato del pueblo mapuche, queda claro que hay una diferencia enorme entre los tres libros de Errázuriz, Eyzaguirre y Villalobos y el currículo nacional chileno más reciente, debido a que este último busca la exposición de diferentes perspectivas en sus libros escolares. Los primeros autores prefieren el término *indios* al hablar de los pobladores nativos en Chile, especialmente durante el periodo colonial. Se hace visible cómo el contexto social, político y cultural influye la narrativa histórica nacional, ya que la integración de los pueblos indígenas en la narrativa nacional era una agenda política por parte del Estado de Chile después de la independencia. Los libros más recientes incluyeron fragmentos de libros de historia mapuche que específicamente son escritos por mapuches que pretenden representar a su pueblo. Sin embargo, cabe destacar el tipo de libro que se ha tratado en esta primera sección del tercer capítulo, ya que los libros de historia, por lo general, son de tipo genérico y cortos, porque hacen un conjunto de todos los sucesivos históricos del pueblo chileno. Dentro de este contexto más amplio, sí se puede ver cuál es la manera en que los autores enfocan en los diferentes agentes históricos. Así, tienen claramente un

posicionamiento sobre lo mapuche. Ahora, lo que queda pendiente por explorar es la función de los libros de historia elaborados por intelectuales mapuches.

3.3 La producción histórica mapuche

La manera en que el currículo nacional de 2009 destaca diversos fragmentos de libros escritos por intelectuales mapuches muestra un creciente reconocimiento de la perspectiva no hegemónica del relato nacional.

Una de las primeras obras en esta línea fue producida por parte del intelectual mapuche Manuel Manquilef (1887-1950). Manquilef publicó su libro *Comentarios del Pueblo Araucano* (1913), sobre la cultura mapuche y utilizó la organización política mapuche Sociedad Caupolicán para exigir el acceso a la educación como un derecho fundamental de todos los ciudadanos para que el pueblo mapuche pudiera hacer uso de la alfabetización y los conocimientos adquiridos a través de la educación para defender su dignidad como personas independientes (Crow, 2013). A partir de esta publicación, la historiografía mapuche ha tenido cada vez más visibilidad. Pedro Canales Tapia (2015) es una de las personas que destaca el discurso que ha surgido en las últimas tres décadas, especialmente a partir de los nuevos procesos modernizadores que el Estado chileno había planeado ejecutar en la Araucanía. Los libros muestran una mirada distinta sobre la historia en comparación con los historiadores no mapuches. Es particularmente relevante por el contexto social en que se originaron tales libros.

El contexto para los libros históricos por parte de intelectuales mapuche se remonta a las últimas tres décadas. Como ya se ha establecido en el capítulo anterior, después de la vuelta a la democracia, el gobierno intentó saldar la deuda histórica que se había contraído como consecuencia de los crímenes políticos cometidos durante la dictadura militar, con el objetivo de favorecer la verdad y la justicia (Waldman, 2012). Sin embargo, aunque los gobiernos posdictadura han implementado políticas de asistencia social y reconocimiento cultural, han continuado las políticas económicas implementadas bajo la dictadura y han criminalizado las protestas sociales de sectores de la comunidad mapuche. Así, el Gobierno de Chile no ha cumplido con las expectativas que tenía la comunidad mapuche en cuanto a su reconocimiento constitucional como pueblo por derecho propio, autonomía política, restitución de sus tierras ancestrales y control propio sobre los recursos naturales en dichas tierras. Esto ha dado lugar al activismo político y a protestas sociales, como bloqueos de carreteras y otras formas de desobediencia civil, y ha generado violencia. El activismo político y las protestas sociales comenzaron en 1992 y se han intensificado desde entonces. Los activistas mapuches han sido perseguidos y criminalizados por los sucesivos gobiernos posdictadura, mientras el Estado de Chile toleraba las protestas de estudiantes de secundaria, profesores, médicos y camioneros.

3.3.1 Un recado confidencial (1999)

Recado confidencial a los chilenos es una obra literaria escrita por Elicura Chihuailaf (1952-). Fue publicada por primera vez en 1999. Chihuailaf es poeta, ensayista y oralitor¹⁰ mapuche. Recibió

¹⁰ “Oralitor”, como se autodenomina para recalcar que es la voz de los que no tienen voz, explicó que en la cultura mapuche hay relatos sobre el origen de ese mundo indígena. “Uno se refiere al arte de la conversación,

el Premio Nacional de Literatura en Chile en septiembre 2020, lo que le convirtió en el primer poeta mapuche en obtener este galardón. Chihuailaf ha tenido mucha influencia en el reconocimiento de literatura mapuche, por lo que su obra en este estudio fue publicada como una de las primeras con el cambio del siglo.

Ya a principio de los años noventa del siglo XX el pueblo mapuche llevaba varios años luchando por su reconocimiento como pueblo y por su territorio al sur de Chile contra el Estado; sin embargo, como ya se ha mencionado, el Estado chileno no cumplió con las promesas que había hecho a la comunidad mapuche. Dentro de este contexto se hace muy visible el objetivo que tiene Chihuailaf con su libro:

“Es la razón por la que le entrego este Recado, lleno de cifras y de datos jurídicos necesarios –por lo mismo, inevitables– para establecer puntos comunes de conversación, en la dualidad del acuerdo y del disentimiento. **Es la razón por la que le entrego este Recado confidencial lleno de voces que quizás me «avalen» ante la suspicacia que el peso de la cultura dominante ha puesto sobre nosotros**” (1999: 7) [énfasis agregado].

Chihuailaf entra en un diálogo intercultural con el pueblo y el Estado chileno a través de una exposición cultural desde una perspectiva mapuche, junto a una lectura profunda de diferentes aspectos de la Constitución política chilena. Es un libro bilingüe –en mapudungun y en castellano–,¹¹ ya que Chihuailaf mismo creció con los dos idiomas. Se puede leerlo en la forma de un ensayo literario, que recorre las memorias personales del autor, que consiste en cuarenta y siete capítulos o fragmentos. Se puede dividir estos fragmentos en tres temas principales: la identidad y cultura mapuches, antecedentes históricos de la situación actual y la situación actual del ‘conflicto’ entre el Estado chileno y la comunidad mapuche.

El estilo de escritura de Chihuailaf es notable, ya que el libro contiene una aproximación muy personal mediante el uso de pronombres personales, el yo y el nosotros en el texto. En este sentido, la voz de Chihuailaf se convierte en la voz del pueblo mapuche dentro de las páginas, como se puede ver en el siguiente fragmento:

“Allí empecé a ir a la escuela y conocí los libros que me mostraron otras culturas, otras maneras de vivir..., y también a los «araucanos». Eran libros que me hablaban, que **nos hablaban**, de cosas que no tenían casi relación con la vida cotidiana y trascendente que experimentábamos en la comunidad” (1999: 17) [énfasis agregado].

El autor explica la realidad en que vive el pueblo mapuche y la manera en que la urgencia de asumir la identidad mapuche ha sido cada vez más importante,¹² lo que justifica la elaboración

que consiste en aprender a escuchar más que a decir” (Entrevista 2014, <https://www.utralca.cl/noticias/la-poesia-surgio-de-la-nostalgia/>).

¹¹ El libro también ha sido traducido al inglés, lo que hace que llegue al extranjero para lograr un reconocimiento incluso mayor.

¹² “Yo creo, dice Francisco Caquilpan Lincuanter (Kakvlpagi: león atravesado; Linkvantv: puesta de sol), que hoy día es más fácil asumir la identidad; eso no era fácil hace unos quince años. Por ejemplo, lo que viví en mi comunidad fue mi condición de ser mapuche, pero aquí en la ciudad me di cuenta de que ser mapuche era ser discriminado. Sin embargo hoy los niños reconocen su identidad en el colegio y lo asumen sin grandes traumas y lo defienden y lo fundamentan. Eso, hace unos quince o veinte años, por lo menos lo que a mí me tocó vivir, era muy complicado. Hace quince o veinte años había que tratar de que la identidad apareciera lo menos posible, porque si eras mapuche –nuestra condición– más discriminado eras también. Esa es una situación que además influyó mucho en nuestro movimiento, en nuestras organizaciones” (p. 151).

de este libro. Esta obra literaria parece ser un primer grito, intensificado desde el lugar que ocupa el pueblo mapuche en la sociedad chilena mediante la exposición literaria de la identidad y cultura mapuches. Literalmente entra en diálogo con el lector a través de diversas preguntas que formula:

“Le pregunto ahora: ¿cuánto más cree saber usted acerca del pueblo mapuche, de nuestra cultura? ¿Cuánto cree saber usted acerca del pueblo chileno, de su cultura? Se lo digo porque se da la paradoja –entre tantas surgidas del mirarnos distantes y desconfiados, inventado «encuentro» mediante– de que a nosotros se nos tilde por un lado de «ignorantes» y por otro lado se nos exija y/o se nos «admire» por un conocimiento más o menos amplio respecto de la sabiduría de nuestros antiguos” (1999: 26).

Esto provoca que el lector cuestione su propio conocimiento folclorizado¹³ sobre la comunidad mapuche. Quiere revertir esa imagen folclórica mediante un diálogo intercultural que profundiza el entendimiento del lector de la cultura mapuche. Lo hace mediante el tipo de fuente más importante para Chihuailaf, las memorias personales, que provienen mayoritariamente de su propia infancia al vivir en la comunidad al hablar de la realidad, sociedad y cultura mapuches. La importancia de la tradición oral para Chihuailaf es notable, porque pone un énfasis muy fuerte en la diferencia entre las fuentes orales y las fuentes escritas:

“Dicen nuestros mayores que aproximadamente a finales de 1881, a orillas del río Cautín, ocurrió una matanza de gente nuestra que se opuso al avance de las tropas chilenas” (1999: 61).

Por otro lado, al enfatizarlo establece una oposición entre las fuentes orales y las fuentes escritas por otros historiadores. El autor expresa cómo la única manera de entrar en diálogo con los chilenos es el acto de escribir y, en este sentido, plasmar la cultura mapuche en papel: “Todo eso yo necesitaba expresarlo. “Por eso comencé a escribir” (1999: 18). Por lo tanto, ve la escritura como instrumento para lograr y reafirmar la identidad mapuche, dado que para él la tradición oral se encuentra en la base de la cultura mapuche. En este sentido, a través de los cuarenta y ocho capítulos, hay un fuerte énfasis en las diferencias culturales entre el pueblo mapuche y el pueblo chileno.

“Y es que usted y yo estamos hablando, ¿nos estamos escuchando?, desde dos culturas, desde las diferentes concepciones de mundo que nos habitan, diversas y aún muy distantes: la cultura mapuche y la cultura chilena” (1999: 21).

Esta cita literalmente crea una disputa de oposición entre las dos culturas y, por lo tanto, entre los dos grupos de la población de país, lo que es una expresión identitaria en el sentido de que demarca las fronteras de la identidad mapuche a la luz de la identidad chilena, es decir, son mapuches y no chilenos.

¹³ Es decir, poner énfasis en los elementos estereotípicos que es neutralizante y subordinante. Un discurso folclorizado fosiliza el tema de la identidad y niega los elementos políticos (Isla, 2017).

3.3.2 ¡Escucha Winka! (2006)

¡Escucha Winka! Cuatro ensayos de la historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro fue escrito por tres historiadores y un sociólogo, respectivamente: Pablo Marimán, Sergio Caniqueo, José Millalén y Rodrigo Levil. Este libro fue la primera publicación del colectivo, que llevó a cabo un cambio enorme en el ámbito intelectual mapuche. El libro es producto de una invitación de la editorial LOM Ediciones que se puede ver como el inicio de una producción histórica propia por parte de la comunidad intelectual mapuche. Como el título del libro sugiere, consiste en cuatro capítulos que siguen un orden cronológico y concluye con un epílogo sobre el futuro. Los cuatro capítulos cubren la sociedad mapuche prehispánica, el periodo anterior a la conquista de las tierras mapuche en Argentina y Chile, el siglo XX y la sociedad mapuche contemporánea.

“Nosotros los mapuche tenemos el desafío de seguir levantando propuestas para liberarnos del colonialismo *winka*, reforzándonos como sociedad y abriendo espacios para lograr un nuevo entendimiento basado en aspectos éticos de respeto y tolerancia, así como con justicia y reparo de lo que se nos adeuda” (2006: 10) [énfasis añadido].

“Contemplar el siglo XX, para nosotros como *mapuche*, implica retomar nuestra historia, que actualmente se encuentra suspendida, al igual que nuestra soberanía” (2006: 129) [énfasis añadido].

A diferencia con el libro de Chihuailaf, los autores construyen una narrativa histórica que es muy similar a otros libros de historia de tipo académico, ya que recorre la narrativa histórica mapuche en un orden cronológico. Además, el objetivo del libro es más radical que Chihuailaf: en vez de querer establecer un diálogo entre el pueblo mapuche y el pueblo chileno, este libro más bien lucha por una reescritura de la historia mapuche desde la epistemología mapuche. Esto se hace visible en los tipos de fuentes que usan los autores. Hay una variedad de fuentes que se han usado para una reinterpretación, lo cual se complementa con relatos orales que se expone en la lengua original, el mapudungun, y al lado se encuentra la traducción.

El libro se sitúa dentro de la corriente poscolonial. El título, *Escucha Winka*, hace una referencia directa a una obra académica de Franz Fanon *¡Escucha Blanco!*¹⁴ El campo poscolonial se hace más visible en la siguiente cita:

“Estos contenidos se hicieron pensando en las nuevas generaciones de *Mapuche* que una vez que se desencanten de la *colonización mental* que hace el Estado desde la educación, encuentren lo que nosotros no tuvimos a mano en ese momento: **memoria organizada** y sistematizada que les recuerde a quien se deben y que no los confundan formateando su imaginario con un mapa, un escudo o unas cuantas batallas sin importancia” (2006: 16).

Notable es el epílogo del libro. Después de reflexionar sobre los acontecimientos históricos, es el momento de proyectarse al futuro para la comunidad mapuche. El epílogo, por lo tanto, es el lugar en el libro donde se explicita la motivación de escribir una propia historia y la publicación del libro mismo. Las motivaciones de los escritores son de carácter político y retratan la manera

¹⁴ El original se llama *Black Skins, White Masks* (1952), pero fue traducido al español en 1970 como *¡Escucha Blanco!*, donde Fanon psicoanaliza a la persona negra oprimida que se percibe como una criatura menor en el mundo blanco en el que vive, y estudia cómo navega por el mundo a través de una actuación de blancura.

en que quieren cambiar la sociedad chilena en una donde el pueblo mapuche pueda ser autónomo:

“Para nosotros, la *autonomía* representa una aspiración por recuperar nuestra "soberanía suspendida" con la invasión y conquista de los Estados chileno y argentino; esta es una forma de gobierno, una manera de ejercer una administración propia en nuestros territorios” (2006: 253).

Algo que es muy destacable en este libro es el tono de los escritores al hablar del Estado chileno, académicos e historiadores que se han dedicado al estudio de la historia mapuche:

“Es más, se podría plantear que si José Bengoa, supuesto proindigenista, tituló sin tapujos su libro *Historia del Pueblo Mapuche*, por qué historiadores de este pueblo no lo plantean del mismo modo” (2006: 9).

“¡Resentidos! Seguramente será la expresión que mejor recoja el ánimo de nuestros enemigos e incultos de la historia” (2006: 13).

Al analizar estas citas, sus palabras dan una impresión fuerte. Es un tono que a veces puede ser interpretado como de resentimiento. Se entiende esta postura al dar cuenta del tratamiento racista y los procesos colonizadores que ha vivido la comunidad mapuche durante tanto tiempo. No obstante, se puede preguntar si la manera en que se expresa estos sentimientos es fructífera para un diálogo entre las dos partes. ¿A caso este proceso de descolonización aumenta incluso la brecha entre los dos pueblos?

3.3.3 *Ta ñ fijke xipa rakizuamelewün* (2012)

Este proceso de descolonización aparece incluso más adelante con este libro, escrito por los catorce autores: Enrique Antileo Baeza, Margarita Calfio Montalva, Luis Cárcamo-Huechante, Felipe Domingo Curivil Bravo, Andrés Cuyul Soto, Susana Huenul Colicoy, Herson Huinca Piutrín, Pablo Marimán Quemenado, José Millalén Paillal, Maribel Mora Curriao, Héctor Nahuelpán Moreno, Elías Paillán Coñoeacán, Jimena Pichinao Huenchuleo y José Quidel Lincoleo. Comienza con una introducción bilingüe en mapudungun y en español. Es el primer libro producido por la *Comunidad de Historia Mapuche*, un colectivo de personas mapuches quienes, a través de su trabajo, asumen una posición activista intelectual en Chile.¹⁵ El libro consta de trece capítulos divididos en cuatro temas: *Independencia mapuche y desgarros coloniales*; *Contra la dispersión: territorios de reconstrucción sociopolítica*; *Estrategias multiculturales y cuerpos que resisten y escrituras*, *Voces y medios para permanecer en el tiempo*. Es una recolección de artículos

¹⁵ “Nuestra historia se inicia el año 2004, en Temuco, cuando a través de una serie de Nútram en torno a las historias mapuche, comenzamos a dialogar y pensarnos desde nuestras variadas formas y lugares de inserción en la lucha del pueblo Mapuche por dismantelar el colonialismo en sus diferentes manifestaciones y reconstruir el Wallmapu, el País Mapuche. La publicación del señero libro *¡... Escucha winka...! Cuatro ensayos sobre de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro* (2006), es un acontecimiento político-intelectual que contribuyó a un proceso de maduración de ideas, reflexiones y quehaceres, situando en nuestros horizontes la voluntad de posicionar nuestro pensar y hacer desde un sentido de auto-determinación y soberanía en los territorios del conocimiento, el discurso y la representación histórica” (<https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/quienes-somos/>).

académicos que se destacan por su carácter interdisciplinar. Tanto como el libro *Escucha Winka*, los autores formulan un epílogo.

“En el terreno específico del libro, la publicación del opúsculo *Comentarios del pueblo araucano* de Manuel Manquilef en 1911, bajo el sello de los Anales de la Universidad de Chile, constituye un hito en la historia de publicaciones Mapuche en la cual nos reconocemos y situamos nuestro actual esfuerzo. Somos parte de esa historia escritural ignorada por la sociedad chilena, subestimada por la arrogancia y tutelaje académico de quienes se han erigido en especialistas de ‘la’ historia o ‘la’ cultura Mapuche, y lamentablemente desconocida por la mayor parte de los Mapuche ‘educados’ en el dominio *wigka* de la escuela” (2012: 17).

“En el sentido político e intelectual, este libro se sitúa también en un proceso más vasto: el largo transcurso de las luchas sociales, políticas, religiosas y culturales que hemos enfrentado dentro de una historia marcada por el colonialismo. En ese trayecto encontramos a distintas generaciones Mapuche que han intervenido en el dominio de la escritura, interrogando jerarquías y desigualdades coloniales y raciales, haciendo imposible afirmar —como algunos sostienen— **que sólo hoy estamos escribiendo**. Desde una mirada amplia, la intervención Mapuche en la esfera letrada también involucra a aquellos y aquellas que no escribieron o no escriben, pero cuyos conocimientos han sido ‘capturados’ por las maquinarias escriturales de misioneros, cronistas, historiadores, etnólogos, antropólogos que han gozado y gozan de prestigio como especialistas ‘sobre’ lo Mapuche” (2012: 16) [énfasis agregado].

El colectivo de historiadores mapuches se dirige a la academia para una descolonización política, social y teórica del ámbito académico, donde se sitúa este libro de carácter científico. Nuevamente hay un fuerte énfasis en la necesidad de estar escribiendo sobre la historia. La formulación de esta frase, “solo hoy” surge de alguna manera que no fueron capaces de estar escribiendo antes. Esto construye sobre la cita del libro *Escucha Winka* que ahora tienen “memoria organizada”, por lo tanto, pueden escribirla. La referencia a la publicación de Manuel Manquilef es importante de destacar aquí, ya que es uno de los primeros mapuches que contribuyó con una producción académica. Manquilef mismo habla en su obra sobre la cultura mapuche, pero desde una perspectiva completamente ‘winka’. No se puede decir que era representante o defensor de la cultura mapuche, no obstante, los autores de este libro hacen suponer que sí era el caso. En este sentido, al hacer referencia a la obra de Manquilef, los autores crean sus propios antecedentes históricos para justificar su propio discurso.

Por la gran cantidad de artículos académicos que forman los trece capítulos, se decidió enfocar en el capítulo cinco de Héctor Nahuelpán Moreno, *Formación colonial del Estado y desposesión en Ngulumapu*. Este artículo problematiza la manera en que el Estado chileno se ha formado en el Ngulumapu (territorio habitado por los mapuche al oeste de la Cordillera de los Andes), lo que se ha podido desarrollar gracias a procesos vinculados a la lógica de despojo de tierra y violencia tanto física como psicológica. El autor hace uso de testimonios personales, como se puede ver en el siguiente fragmento:

“Se trataba de flujos que, en nuestros días, **las memorias Mapuche** recuerdan como parte de una historia de independencia y libertad, una historia que en el siguiente relato pone de relieve Boris Hualme, werken Mapuche-lafkenche:

Mi abuela me contaba muchas historias, siendo tan niño yo, en forma tan innata, sin estar consciente de lo que significaba la lucha Mapuche en esos años, mi abuela siempre me conversaba del *puelmapu*, de la Argentina decían después últimamente (...) de ir a buscar riqueza, fuerza, poderes, animales, de ir a prepararse allá para la guerra, de prepararse los machi, de prepararse los poderes, buscar fuerza decían (...)" (2012: 125).

Como en los otros dos libros ya analizados, Nahuelpán también aquí describe la memoria como las memorias mapuches, una manera de asumir la voz colectiva de su pueblo. Mediante esta voz, Nahuelpán junto a los otros historiadores, especialmente en el epílogo, se dirige al sistema neoliberal de Chile y la manera en que dicho sistema todavía sigue manteniendo intactas las condiciones de dominio colonial sobre la comunidad mapuche, en especial sobre la manera en que la academia y los mapuchógrafos producen el conocimiento sobre la comunidad mapuche, pero sin producirlo con la comunidad.

La postura crítica hacia la academia también se hace visible en el capítulo cuatro del historiador Herson Huica Piutrín. Al concluir su capítulo, compara los mapuchógrafos con la comisión de examinación de dicho jardín:

“Habitualmente, los estudios sobre *lo Mapuche* corresponde a revistas científicas elitistas que son de difícil acceso para los actores que no pertenecen a la academia” (2012: 113).

El acceso a este libro, ciertamente, es mucho más fácil que a los otros, ya que pertenece a la editorial de la Comunidad de Historia Mapuche, la cual da acceso libre a sus libros. Sin embargo, el acceso en general al lenguaje de este libro es otra cuestión. Es un lenguaje académico, menos sencillo y por esta razón no es siempre accesible para un público más amplio, si se lo compara con el libro de Chihuailaf, por ejemplo. Se puede decir que los escritores en este sentido entran en conflicto con sus propios objetivos.

Esta recolección de artículos académicos reclama en voz alta la consciencia acerca del sistema moderno, y de Chile en específico. Contiene una crítica profunda a la academia, lo cual se transmite de manera vigorosa por la aproximación personal de todos los autores al asunto. Además, ya que es un colectivo de académicos mapuches mucho más amplio que *Escucha Winka*, el mensaje del libro aumenta en intensidad. La manera en que el libro se dirige al lector, probablemente, también académico, se exige una autodescolonización de la academia misma por parte de los investigadores no mapuches.

De alguna manera este libro ya ha tenido cierto reconocimiento, ya que los textos escolares han usado fragmentos del libro como la exposición de una perspectiva diferente de la historia chilena. Esto, además, hace que llegue a un público más amplio, específicamente a los estudiantes, que es el público adecuado para comenzar con un cambio en la actitud hacia la comunidad mapuche.

3.3.4. Una historia secreta (2017; 2020)

Pedro Cayuqueo es periodista y escritor mapuche (1975-), fundador y director de los periódicos *Azkintuwe* y *MapucheTimes* en la ciudad de Temuco. También es miembro de la Red de Comunicadores Mapuche y conductor del programa sobre cultura mapuche *Kulmapu* de dos canales, CNN Chile y VTR. Cayuqueo es el periodista indígena más destacado de Chile y uno

de los más conocidos defensores de los derechos mapuches. Es el autor de varios libros sobre la historia mapuche, entre los cuales destacan la *Historia secreta mapuche tomo I (2017) & II (2020)*.

La narrativa del primer tomo comienza en el año 1949 y va avanzando cronológicamente hasta el año 1881, que es el momento en que el segundo libro retoma la narrativa y cuenta con mayor detalle las dos últimas décadas del siglo XIX. Los dos libros, que llevan el adjetivo ‘secreto’ en el título, se refieren al desconocimiento y ocultamiento de la historia mapuche en los relatos nacionales de Argentina y Chile, sobre todo los relatos enseñados en la escuela. Por ello, sostiene el autor en ambos tomos:

“Aprendí leyendo los manuales escolares que las machis eran brujas, el pillán era un demonio y nuestros ancestros una banda de cazadores-recolectores, situados apenas un peldaño arriba de zorros y pumas en la escala evolutiva. De cultura o civilización mapuche, ni hablar” (2017: s.p.).

“Es curioso constatar cómo la guerra contra los mapuche y el despojo posterior no han merecido mayor atención por parte del sistema educativo chileno y argentino. ¡Más saben nuestros escolares de las dinastías de Egipto!” (2020: 9).

El objetivo principal es hacer visible la historia mapuche que no ha tenido atención hasta ahora. Cayuqueo lo hace a través de un estilo narrativo libre, ya que él no es académico. Por lo tanto, tampoco tenía que cumplir con las normas académicas. Más bien, el texto se ha escrito en la forma de una crónica histórica. Este estilo queda claro en la manera en que el autor escogió a varias personas históricas para hacer de ‘portadores de voz’ de la historia mapuche.

“Ello, para suerte nuestra y de las nuevas generaciones, consta en las bitácoras de cronistas y viajeros que, por diversas razones, algunas de lo más insólitas, se internaron en aquella tierra de hombres libres. Sus descripciones van desde la exuberante belleza de su geografía al carácter amigable y curioso de sus habitantes; de la ostentación y exquisitez de su orfebrería al poder y la riqueza de sus principales linajes” (2017: s.p.).

Así, la historia se cuenta desde una presencia muy cercana, con Cayuqueo mismo como el narrador que recorre las memorias de los viajeros. Por lo tanto, la memoria que constituyen los relatos en los diarios de viaje de diversas personas se convirtió en la narrativa central en este libro, como se puede entender del siguiente fragmento del libro:

“Treutler recorre la parte sur de Wallmapu en 1859. El mismo año El Mercurio de Valparaíso desarrolla toda una campaña en favor de la invasión militar, retratando a los mapuches como ‘indios, salvajes, sucios y sanguinarios’. Simpático resulta constatar que aquellos ‘salvajes’ tenían hábitos de higiene personal mucho más desarrollados que los civilizados lectores del periódico. Lo cuenta también el alemán” (2017: s.p.).

El primer libro comienza con las cuentas del estadounidense Edmond Reuel Smith y sigue con el alemán Paul Treutler. La decisión de comenzar con estas dos personas es interesante, ya que el autor construye una narrativa mediante la descripción e interpretación de las memorias de viajeros europeos, es decir, desde la perspectiva ‘europea’. Al avanzar en el libro, Cayuqueo comienza a incorporar las perspectivas de diversas personas claves de la comunidad mapuche,

como el toqui Calfucura¹⁶ y el sabio Mañilwenu. La función literaria de estos testimonios personales parece muy fuerte, porque así el libro proporciona al lector las perspectivas de personas de distintas nacionalidades con diferentes papeles en la historia, lo cual produce un acercamiento personal a la narrativa, mientras que retrata una historia más ‘objetiva’ por el hecho de que se la cuenta desde los ojos de una persona ‘independiente’.

Queda claro tras leer el libro y conversar con el autor que Cayuqueo ha hecho uso de tres diferentes tipos de fuentes. Como ya se ha mencionado y que parece ser el tipo de fuente más importante en el libro es el testimonio del viajero, lo que se complementa con la memoria oral mapuche. La contextualización general de la historia se ha hecho mediante la bibliografía académica. Estos tres tipos de fuentes producen una mirada amplia de la historia, lo cual aumenta la credibilidad de su narrativa.

Cayuqueo establece con este libro una narrativa que supera la frontera entre Chile y Argentina. Cuenta una historia de ambos lados de la cordillera. Esto es algo innovador, ya que la historia mapuche del lado chileno ha sido mucho más visibilizada que la transandina.

“No, Calfucura no nació en Chile. Lo hizo en Gulumapu, la parte occidental del independiente País Mapuche cuyas fronteras él mismo ayudaría a extender hasta las costas del Atlántico y el margen sur de Buenos Aires” (2017: s.p.).

“Mucha de nuestra actual identidad argentina es una herencia de ese cruce”, subraya. Una de aquellas herencias culturales sería la popular expresión ‘che’ de los argentinos. Proviene nada menos que del mapuzugún y significa ‘gente’” (2017: s.p.).

Cayuqueo escribió este libro, a diferencia de los libros de la *Comunidad de Historia Mapuche*, para un público que llega más lejos que la comunidad académica. Dentro de las páginas no se trata de luchar por una descolonización epistemológica de la academia, sino que se dirige a los textos escolares y el currículo nacional para que se rellene los vacíos y silencios que existen en el relato nacional que se enseña en las escuelas tanto en Chile como en Argentina. Además, tiene una aproximación muy literaria con un lenguaje sencillo y directo, como se puede entender del siguiente fragmento:

“El libro que hoy tienen en sus manos es un fiel continuador de aquel propósito original. Cierra, por así decirlo, el cuadro de lo que aconteció con nuestro pueblo” (2020: 9).

Mediante el uso de la segunda persona plural se dirige directamente al lector, lo que causa una mayor comprensión de la narrativa que establece Cayuqueo de la historia mapuche. Entonces, aquí el libro constituye más de una visión pedagógica, así como en el libro de Chihuailaf, mientras que los otros dos libros

¹⁶ *Toqui* o *toki* es el nombre que la comunidad mapuche da a sus líderes locales.

3.4 Diálogo

De acuerdo con el método de análisis cultural de Lehtonen (2000), se enfoca primero en el contexto de los textos, luego el texto mismo y, por último, en los lectores de los libros para poder reflexionar en torno a sus diferencias, lo que luego permite responder a las preguntas centrales formuladas al principio de este estudio en las conclusiones. Además, en esta sección se habla conscientemente de un diálogo, ya que, a diferencia de una discusión, el objetivo no es probar que un lado ha producido la verdad histórica y el otro no, sino más bien mostrar la manera en que difieren los dos diferentes discursos. Si se compara y estudia las diferentes variables de análisis, se puede hacer algunas observaciones acerca de los manuales y la producción histórica por parte de la comunidad mapuche. Estas observaciones se apoyan en cinco conversaciones con diversos historiadores especializados en la historia escolar y la historia mapuche y en una conversación con Pedro Cayuqueo, el autor de *Historia secreta mapuche*.

Primariamente, los autores de todos los libros analizados tienen, en alguna manera, una conexión con el ámbito académico, siendo académicos ellos mismos o habiendo sido formados en una carrera universitaria. Así, lo interesante es que todos, en cierto modo, pertenecen a la élite intelectual. No obstante, los discursos son creados desde diferentes lugares de la sociedad chilena, por eso los manuales de historia constituyen una voz hegemónica, mientras que los libros mapuches constituyen una voz marginalizada y emergente. Esta diferencia se ve en el texto mismo, ya que la manera de retratar a los pueblos indígenas en los manuales de historia de Errázuriz, Eyzaguirre, Villalobos y del Ministerio de la Educación muestran una agencia pasiva que niega la voz misma de los mapuches. Así, se los han retratado como seres estáticos históricos, siempre descritos en el pretérito. Por lo tanto, se ve una fosilización de la identidad étnica.

Textos como estos tuvieron impacto en los estudiantes de la comunidad mapuche. Pedro Cayuqueo compartió su propia experiencia escolar en una conversación que advierte sobre el vacío entre el relato nacional oficial y la historia mapuche:

“Eran textos donde la historia mapuche y la cultura mapuche prácticamente no existía, entonces yo tuve estuve varios choques culturales con mis profesores cuando me enseñaban sobre la historia de Chile y no se mencionaba lo que sucedido con mi gente, con los mapuche” (entrevista con la autora, 24 de mayo de 2021).

Macarena Sánchez, historiadora en la Universidad Finis Terræ (Santiago de Chile), afirma que el currículo nacional en Chile todavía está bajo la influencia de los Estudios Fronterizos, ya que Villalobos ha escrito varios manuales de historia que todavía se usan. La narrativa general que se describe en los textos escolares está estrechamente conectadas con la idea de que los mapuches hoy día son, en el fondo, mestizos; en este sentido se están negando su identidad étnica, lo cual es algo recurrente en el análisis de este capítulo.

“La herencia de Villalobos todavía se sigue hablando de la importancia del mestizaje y del comercio. Pero creo que se ha matizado y se ha buscado la incorporación de una mirada más multicultural” (entrevista con la autora, 18 de mayo de 2021).

Esta mirada se hace visible en los manuales más recientes elaborado por el MINEDUC. Ahí se presenta una versión matizada de la historia chilena que busca construir una narrativa intercultural que incorpora una variedad de perspectivas.

En este sentido, Andrés Baeza, historiador funcionario del Ministerio de Educación (MINEDUC), sostiene que el proceso de elaborar la historia prescrita por parte del Ministerio es mucho más complejo de lo que se piensa: “Hay muchas historias que hablan contra la historia escolar pero no entienden bien toda la complejidad”. El texto es cada vez más breve y el espacio se utiliza para diversas fuentes. Así, desde el Estado, se fomenta que los estudiantes aprendan diferentes perspectivas (entrevista con la autora, 17 de mayo de 2021). También alude que, por el hecho de que existen los nuevos libros sobre la historia mapuche, existe la posibilidad de ofrecer estas perspectivas. En la conversación con el historiador y especialista en la historia mapuche, Jorge Pinto, quedó claro que comparte la visión de Sánchez y Baeza. Argumenta que, en la última década, los estudiantes chilenos tienen más conocimiento sobre el tema de la historia mapuche y, por lo tanto, expresan su solidaridad, gracias a las publicaciones de los intelectuales mapuches.

“La imagen estereotipada del mapuche, flojo, borracho, incivilizado, creo que se ha modificado, creo que eso es producto del esfuerzo de historiadores mapuche de una nueva historiografía” (entrevista con la autora, 16 de mayo de 2021).

Por lo tanto, también Jorge Pinto afirma la influencia que han tenido las publicaciones de historia mapuches.

Los tipos de fuentes que han consultado los autores de los libros difiere notablemente. Mediante el uso de la tradición oral, que es un componente importante en todos los libros de historia mapuche, sus autores establecen una narrativa intercultural. Así, se incorporan nociones culturales mapuches, mientras que se siguen mecanismos occidentales en términos de la construcción de conocimiento. Por esta razón, para poder entrar en conflicto con la narrativa nacional, los escritores expresan su necesidad de asumir la tradición escrita.

Dentro de los diferentes libros mapuches se puede hacer una división clara. Elicura Chihuailaf y Pedro Cayuqueo han producido obras literarias que no necesariamente cumplen con las exigencias académicas y, por lo tanto, poseen un estilo más libre que es accesible para un público más amplio. Pedro Cayuqueo mismo ha confirmado esta diferencia entre su libro y los libros de la *Comunidad de Historia Mapuche*.

“Me interesa que el público masivo entienda y comprenda la versión nuestra de la historia lo mío no fue un intento por chocar con la academia chilena...más que centrarme en la política en torno al conocimiento me interesó más bien una obra que fuera posible de llegar al público masivo al lector al lector chileno argentino” (entrevista con la autora, 24 de mayo de 2021).

Por lo tanto, no se dirigen al ámbito académico en sí, sino más bien tienen el objetivo de rellenar los huecos en el relato nacional. El libro sirve como un puente, como Allison Ramay, experta en los estudios interculturales mapuche, alude (entrevista con la autora, 26 de mayo de 2021). Mientras que, *¡Escucha Winka!* e *Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche* se dirigen más bien a la comunidad académica, que plantea un discurso de descolonización epistemológica. Critican la manera en que ‘lo mapuche’ ha sido objeto de estudio académico, lo que expresa un mensaje mucho más fuerte que las otras dos obras literarias. Sin embargo, la divulgación de estos estudios es menor, según Ramay y Cayuqueo, por el hecho de que su contenido posee un lenguaje mucho más académico y el estilo de narrar es menos libre.

¿Qué es lo que nos dicen estas observaciones? El imaginario que se ha creado en los manuales de historia del pueblo mapuche como ser estático histórico, se ha contestado en los libros de historia generados por parte de la comunidad mapuche, con la descripción y explicación de la identidad y cultura mapuches, como comunidad viva, con costumbres propias y una visión propia sobre los acontecimientos históricos. Esto ha creado una reafirmación de la identidad mapuche en el mismo modo en que los manuales sobre historia de Chile fueron producidos para reafirmar la identidad chilena durante el siglo XIX y XX. La manera de describir la propia cultura e identidad por parte de la comunidad mapuche también constituyen, todavía, nociones coloniales. Casi todos los autores de los libros analizados, tanto los manuales de historia como los libros de historia mapuche, son escritos por personas masculinas civilizadas y educadas. Por lo tanto, los dos discursos parecen opuestos, pero, en realidad, tienen aspectos en común en el sentido de que las narrativas se parecen mucho en la construcción del imaginario, por un lado, y, por otro lado, son creados por la élite intelectual de cada comunidad. Lo que queda por preguntarse ahora es si estamos frente a una posible descolonización de la historia mapuche.

Conclusiones

“Cusicanqui recognizes the urgent need for Indigenous Peoples to recover their own form of thought—not one that has been distorted by Western imperialism and hegemony— and to activate that “cosmovision” and knowledge system in order to affect change. Ultimately, though, she knows that Indigenous Peoples must articulate this vision for themselves: from their own perspective, based on their own beliefs, and out of knowledge produced by their own hands and minds” (Dulfano, 2014: s.p).¹⁷

Esta sección intenta responder a las preguntas planteadas en la introducción de este estudio. La cita de arriba con que se inicia destaca la importancia de la recuperación de las diferentes cosmovisiones para los pueblos indígenas en América Latina hoy día. Estas cosmovisiones se basan en su propio sistema de conocimiento, lo que está estrechamente conectada con la historia, memoria y cultura de los pueblos. En este sentido, para recuperar y reactivar dicho conocimiento es significativo reproducir esa historia, memoria y cultura. En ese marco, el pasado nunca puede entenderse únicamente en sus propios términos; el presente reescribe continuamente el significado del pasado y los recuerdos e historias que construimos sobre él dentro del contexto del presente. Así pasó con la historia mapuche en la actualidad, la que ha tenido un nuevo significado mediante la reescritura por parte de autores de su propio pueblo. Aquí, la capacidad de desafiar la identificación errónea en los manuales de historia y los textos escolares es una de las consecuencias principales del levantamiento histórico por parte de la comunidad mapuche.

Ya se ha comentado las tres representaciones de la historia que componen la memoria histórica de Carretero (2007): la historia cotidiana, la historia escolar y la historia académica. Carretero sostiene que estos tres sentidos se entrelazan en los libros de historia, así como es el caso en los libros de la historia mapuche. Este estudio ha cuestionado la declaración de que los libros escolares se componen de la memoria social y que son una representación del mundo que la produce (Benito, 2009). Los manuales de historia y los textos escolares se componen de una variedad de representaciones del mundo; pero, también se componen de una gran cantidad de silencios y ecos que se encuentran tanto en los archivos mismos, donde se guarda una parte de la evidencia histórica que luego es usada para crear las narrativas historiográficas, como en los mismos libros de historia.

Para entender la manera en que la identidad latinoamericana y chilena se ha formado dentro de la modernidad latinoamericana, hay que centrarse en el Estado-nación como constructo histórico nacional. En este sentido, la historiografía ha representado y sigue representando un papel significativo. Así, la historia y los mitos fundacionales fueron las herramientas más efectivas para dar sentido a un pasado común y para que los ciudadanos comprendiesen quién pertenece y quién no a las nuevas comunidades nacionales de América Latina en el siglo XIX. La identificación nacionalista con el territorio afectó la narrativa histórica acerca del país. Desde una perspectiva racista, la élite dirigente en Chile planteaba un discurso eurocéntrico que excluía a los grupos indígenas. En este sentido se puede entender ‘el conflicto’ entre el Estado chileno y el pueblo mapuche como *una batalla por la memoria*, ya que la memoria supuestamente oficial se ha sobrepuesto a la memoria subalterna mapuche en los manuales de

¹⁷ <https://www.culturalsurvival.org/publications/cultural-survival-quarterly/decolonizing-person-image-and-collective-global-psyche>

historia. Esto confirma la teoría de Pollak (1989) que argumenta que las memorias subterráneas son frecuentes en comunidades de tradición oral, quienes, a pesar de sufrir procesos de dominación política, llegan a proteger su memoria a través de la palabra oral. En el caso del pueblo mapuche, ahora también a través de la palabra escrita.

Dichos manuales y los textos escolares, por lo tanto, sirven para poder entender las actitudes de los historiadores como parte de esta élite hacia el pueblo mapuche a través del tiempo, lo cual también constituye un mecanismo contrario por el hecho de que estos libros causaron tales actitudes al usarlo para la enseñanza; esto muestra la capacidad naturalizadora de la historia oficial que, además, tiene un claro efecto performativo en la sociedad chilena. Al enfocar en la imagen del mapuche en los libros de historia de Chile, esto ha dado un punto de partida sobre el entendimiento del surgimiento histórico de los intelectuales mapuches. El objetivo, por lo tanto, era doble, lo que permite concluir que desde la publicación del libro de Errázuriz (1881) al final del siglo XIX y hasta los textos escolares de la reforma educacional más reciente (2009), se puede argumentar que gran parte de la historia y cultura mapuches ha sido ignorada en tales narrativas. Los acontecimientos mencionados destacan principalmente la guerra de Arauco y los procesos colonizadores en la Araucanía al final del siglo XIX. A pesar de que los libros son de tipo genérico, sí se puede identificar una clara posición sobre el indígena y el mapuche dentro de dichas narrativas. La manera de representar al mapuche por Errázuriz (1881), Eyzaguirre (1947) y Villalobos (1983) es muy distinta. En este sentido, ya que son libros de distintos momentos históricos, se hace visible cómo el contexto social, político y cultural influye en el discurso historiográfico. En la narrativa de Errázuriz (1881) hay una apropiación fuerte del mapuche en el discurso histórico, lo que se puede explicar por la lógica nacional en que fue producida la obra. Eyzaguirre (1947), por otro lado, usa la imagen del mapuche/araucano, como el símbolo anti-español, como un gran defensor de la corriente hispanista. Villalobos (1983), como fundador de los Estudios Fronterizos, retrata al mapuche como un ser estático histórico cuya participación en los acontecimientos históricos fue mínima. Además, pone énfasis en el mestizaje y los procesos pacíficos, es decir, de ‘pacificación’ de la Araucanía, lo que convierte a los mapuches en un pueblo pasivo que adoptó los elementos occidentales sin luchar. En este sentido, un aspecto que no ha cambiado a lo largo de un siglo y medio es la manera de representar al pueblo mapuche en términos raciales. Los tres autores antes mencionados niegan el espacio para una cultura mapuche en el presente, lo que tiene como consecuencia la fosilización de su identidad étnica (Isla, 2017).

Sin embargo, el currículo nacional del MINEDUC para la asignatura de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* ha prescrito que los libros deben contener una variedad de perspectivas junto al texto central. Por esta razón, el texto escolar para el primer año medio presenta una versión de la narrativa histórica mucho más matizada que los otros tres libros al incluir diversos fragmentos de libros escritos por historiadores mapuche. En este sentido, no solo se trata de discursos monoculturales, como han argumentado Segundo Quintrileo (2009), Sara Smith (2010) y Carlos Bustos Reyes (2015), ya que dichos textos del ministerio ofrecen un cierto espacio para que el mapuche hable a través de los libros sobre historia mapuche. Esto crea un puente al surgimiento de estos textos, ya que es interesante la manera en que el MINEDUC ha decidido incluir precisamente fragmentos de autores mapuche como Pablo Marimán, Héctor Nahuelpán y Sergio Caniqueo.

La política colonial de destrucción, silenciamiento y secuestro de las vivencias, voces y memorias de los pueblos colonizados en los mencionados manuales de historia se ha hecho visible

en el análisis. La interfaz entre lo que sucedió y lo que se dice que sucedió es siempre un campo de disputa en la historiografía oficial. Los procesos neocolonizadores en la Araucanía en los años noventa del siglo XX pueden ser vistos como un catalizador para un levantamiento intelectual por parte del pueblo mapuche. Elicura Chihuailaf (1999) inició este levantamiento mediante su ensayo literario que busca entrar en diálogo con el pueblo chileno a través de la exposición de sus experiencias y memorias personales. En este mismo sentido, Pedro Cayuqueo (2017; 2020) ha publicado dos libros un poco más recientes. Intenta rellenar los huecos históricos del relato nacional en los libros escolares por medio de una crónica histórica que narra la cultura e historia mapuche desde la perspectiva de viajeros extranjeros y otras personas claves en la historia mapuche. Ambas obras mencionan la manera en que los autores mismos se han sentido mal representados en los discursos escolares; por lo tanto, sus contribuciones literarias buscan complementar el relato nacional para que los niños mapuches sí tengan el espacio cultural y para que el pueblo chileno pueda simpatizar con la historia.

El otro libro, *Escucha Winka* de Pablo Marimán et al. (2006) se sitúa en el campo de los estudios poscoloniales y, por lo tanto, tiene otro objetivo que Chihuailaf y Cayuqueo. Junto a la producción académica de Héctor Nahuelpán et al. (2013), los autores, conectados a la *Comunidad de Historia Mapuche*, entran en conflicto con la academia. Mediante una reescritura de la historia mapuche en la forma de artículos académicos, exigen una auto-decolonización de la academia, donde los estudios con la cultura e historia mapuches como objeto reciben la mayor crítica en las narrativas. El enfoque está en la reformulación de la cultura e historia mapuches dentro de su propia epistemología, que tiene como objetivo superior también la posible decolonización de la historia mapuche. La necesidad de recuperar la historia mapuche en sus propios términos está muy presente en los libros de Nahuelpán y Marimán. Incluso, genera un lenguaje mucho más fuerte que los libros de Chihuailaf y Cayuqueo.

Por lo general, los cinco libros analizados claramente tienen aspectos en común, donde todos pronuncian activamente un discurso *contrahegemónico* mediante la exposición de las memorias orales y personales, pero en formatos diferentes. Activamente crean un espacio donde el pueblo mapuche encuentra su voz y agencia histórica, y más importante aún, rearticula su identidad étnica. Entonces, ¿cómo se caracteriza este discurso mapuche emergente en la sociedad chilena? Lo que es posible concluir ahora es que las narrativas mapuches parecen articularse como una 'contra-modernidad' al relato nacional chileno. Estas narrativas se insertan simultáneamente, dentro de la modernidad, por el hecho de que todos aluden la importancia de estar escribiendo, mientras luchan por romper con la posición subalterna y la racialización, sin renunciar a su cultura y a las especificidades de sus identidades singulares. Esto se elabora de manera transparente en sus textos para argumentar que están arraigadas en una cosmovisión sofisticada con una propia epistemología. No obstante, para la rearticulación de la identidad e imaginario mapuches se hace uso de herramientas literarias occidentales, es decir, la estructura de construir el imaginario mapuche es muy similar a la estructura de crear el imaginario chileno en los manuales de historia. Los autores son todos masculinos y educados, por lo tanto, las obras todavía no están fuera de las nociones coloniales. Así que la lucha contra la modernidad hegemónica que se visibiliza en los discursos mapuches se hace mediante las mismas herramientas de esa misma modernidad dominante. Exige un lugar activo y la autorrepresentatividad del mapuche en la sociedad chilena como contra-respuesta al relato nacional, por un lado, y relato complementario al otro, ya que hace un puente entre la historia escolar y la historia mapuche. Ofrece en este

sentido una solución al vacío que existe entre lo que se enseña en la escuela y lo que se aprende en la comunidad mapuche, como ha concluido Turra-Díaz (2012) en el capítulo 2.

Al volver a la cita de Rivera Cusicanqui arriba, la recuperación de las cosmovisiones de las comunidades indígenas es esencial para poder hacer un cambio. La única manera de poder dar voz a su propio pueblo es seguir el mismo estilo literario para crear a un imaginario mapuche que haga justicia a la cultura e historia mapuches, y una memoria colectiva para combatir la colonización interna que hace el Estado mediante la educación, todo esto dentro del marco de la *emergencia indígena* (Bengoa, 2007). Por lo tanto, los discursos analizados en este estudio hacen entender a la sociedad chilena y al resto del mundo su visión que crea el espacio para un mayor reconocimiento.

A modo de conclusión, el hecho de que todos los expertos en el campo de la educación chilena y la historia mapuche sean tan positivos sobre la influencia de los libros mapuches para los estudiantes y la sociedad chilena en general, hace sospechar que queda pendiente mucho más por explorar en este campo. Este estudio intenta contribuir un mayor conocimiento sobre los libros de historia mapuche escritos por autores mapuches y el contexto en los que han sido producidos. La influencia de dichos libros ya se ha mencionado algunas veces, pero no fue el objetivo principal aquí; por lo tanto, sería interesante explorarla en investigación futura, ya que la predicción es que los libros analizados en este estudio son solamente el principio de una larga tradición literaria que está por venir. Para citar a Pedro Cayuqueo, “los mapuche son más vivos que nunca”.

Anexos

Anexo I: Conjunto de entrevistas

Entrevistado	Lugar y fecha	Perfil
Jorge Pinto	Por Zoom, 16 de mayo, 2021	Historiador en la Universidad Católica de Temuco, especializado en la historia mapuche.
Andrés Baeza	Por Zoom, 17 de mayo, 2021	Historiador en la Universidad Adolfo Ibáñez, especializado en el campo de la historia de la educación en Chile.
Macarena Sánchez	Por Zoom, 18 de mayo, 2021	Directora de la Escuela de Historia de la Universidad Finis Terræ, experta en la historia colonial y mundo mapuche.
Pedro Cayuqueo	Por Zoom, 24 de mayo, 2021	Periodista y escritor, autor del libro <i>Historia secreta mapuche I (2017) & II (2020)</i> .
Allison Ramay	Por Zoom, 26 de mayo, 2021	Investigadora en el Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR), especialista en la identidad mapuche.

Anexo II: Guía de las entrevistas semiestructuradas

Las siguientes preguntas formaron parte de la guía durante las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo desde la distancia en Holanda con historiadores y escritores en Chile. Como la investigación consistió en entrevistas semiestructuradas, las preguntas sirvieron como una guía, por lo tanto, dependían de cómo respondiera el entrevistado o de dónde eran necesarios más detalles sobre un tema determinado cómo desarrollaron las entrevistas.

Preguntas para los expertos en el campo de la educación

- Normalmente se dice que los libros escolares reflejan la cultura y la sociedad que la produce y que constituyen la memoria social de un país. ¿Qué opina usted sobre esto?
- ¿En qué manera son productos de las ideologías políticas del momento? , ¿Usted ha visto una evolución en las últimas tres décadas a este respecto?
- En el caso de los pueblos indígenas en América Latina y en Chile específico, ¿es cierta esta afirmación?
- ¿Cómo ve usted la evolución en cuanto a la imagen que se crea del indígena en los libros escolares? ¿Desde el momento en que se comenzó a enseñar la asignatura de historia y ciencias sociales hasta hoy día?
- Durante las reformas educacionales, ¿qué aspectos se consideran cuando se cambia o modifica la narrativa histórica?
- ¿Usted ha visto en las últimas dos décadas un crecimiento de libros producidos con el objetivo de contradecir o contraponer la historia narrada en los libros escolares en relación con la representación del pueblo mapuche?

Preguntas para los expertos en el campo de la historia mapuche

- ¿Cómo ve usted la evolución en cuanto a la imagen que se crea del mapuche en los libros escolares si lo compara con lo que en su época le enseñaron a usted sobre la historia de Chile en la escuela?
- ¿Puede ser que las experiencias, tal vez radicales, con respecto a la representación del pueblo mapuche en la escuela haya contribuido al deseo de reescribir la historia por parte de los diferentes historiadores mapuches?
- ¿Qué impacto desean tener ellos con sus libros en lo relativo a la historia mapuche?
- ¿Cuáles son los aspectos más antagónicos entre la representación de los mapuches en los manuales escolares y en otros libros de historia?
- ¿Usted diría que es una manera de ‘decolonizar’ la historia de Chile, especialmente en cuanto a la representación del indígena, del mapuche?
- ¿En qué medida la comunidad mapuche se ve reflejada en los libros de historia mapuche?
- ¿Piensa usted que solamente puede ser un mapuche mismo quien puede escribir un libro que refleje la historia de una manera ‘correcta’?

Preguntas para los escritores de los libros mapuche

- Usted escribió un libro sobre la historia (secreta) mapuche. ¿Desde qué visión o posición ha escrito este libro?
- ¿Puede ser que su experiencia, tal vez radical, con respecto a la asignatura de Historia en la escuela haya contribuido al deseo de escribir esta historia?
- En el proceso de escribir su libro, ¿cuáles han sido las fuentes más importantes para poder ‘recontar’ la historia mapuche?
- ¿Ve usted su versión de la historia como complementaria u opuesta a la narrativa nacional que podemos encontrar en los libros escolares?
- ¿En qué medida ve usted que su obra ha sido efectivamente recibida por la comunidad chilena en general?
- ¿Ve usted su libro como una manera de ‘decolonizar’ la historia de Chile, especialmente en cuanto a la representación del indígena, del mapuche?
- ¿En qué medida la comunidad mapuche se ve reflejada en la obra suya?

Bibliografía

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. Londres: Verso.
- Australian Museum (2018). *Glossary of indigenous Australia terms*. Sydney: The Australian Museum.
- Aravena, F. (2017). Análisis comparado sobre patrimonio cultural indígena y currículo: Australia, Chile y Sudáfrica. *Calidad en la Educación*, (46), 165-192.
- Balbontín-Gallo, C. (2020). El conflicto mapuche como lucha por el reconocimiento: La necesidad de una nueva clave de lectura. *Izquierdas*, 49, 330-340.
- Bauman, Z. (2005). Identity in a globalizing world, en: A. Elliot y P. du Gay (eds.), *Identity in question* (pp. 121-129). Londres: Sage.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. New Jersey: Wiley.
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Madrid: Grupo Planeta.
- Bengoa, J. (2007). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Bengoa, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina?. *Cuadernos de Antropología Social*, 29, 7-22.
- Bengoa, J. (2014). *Mapuche, colonos y el Estado nacional*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Benito, A. (2009). El libro escolar como espacio de la memoria, en: G. Ossenbach y M. Somoza (eds.), *Los libros escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (pp. 31-43). Madrid: Universidad Nacional de la educación a distancia.
- Boccaro, G. (2007). *Los vencedores: historia del pueblo mapuche en la época colonial*. San Pedro de Atacama: Línea Editorial IIAM.
- Breisach, E. (2007) *Historiography: Ancient, medieval & modern (3rd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burke, L. and Faulkner, S. (2010). Introduction: Memory is Ordinary, en: L. Burke, S. Faulkner, y J. Aulich (eds.) *The Politics of Cultural Memory* (pp. 1-25). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bustos Reyes, C. (2015). Historia y memoria: una exigencia a la política pública para la educación intercultural en las escuelas de Chile. *El Ágora USB*, 15(2), 401-417.

- Carrasco, I. (2014). La construcción de la literatura mapuche. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 39(1), 105-121.
- Carretero, M. (2007). *La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Casto-Gómez, S. (2017). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? *Analecta Política*, 13(7), 249-273.
- Cayuqueo, P. (2017). *Historia secreta mapuche*. Santiago de Chile: Editorial Catalonia.
- Cayuqueo, P. (2020). *Historia secreta mapuche II*. Santiago de Chile: Editorial Catalonia.
- Chanady, A. (1994). *Latin American identity and constructions of difference* (Hispanic issues; vol. 10. 055467148). Minneapolis, MN [etc.]: University of Minnesota Press.
- Chihuailaf, E. (1999). *Recado Confidencial a los Chilenos*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- CONADI (1995). Ley Indígena No 19.253. Temuco: CONADI.
- Colmares, G. (2006). *Las convenciones contra la cultura: ensayos sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Crow, J. (2012). *The Mapuche in Modern Chile A Cultural History*. Gainesville: University Press of Florida.
- De Schryver, R. (1990). *Historiografie: Vijfentwintig eeuwen geschiedschrijving van West-Europa*. Leuven: Universitaire Pers.
- Dijk, B. Hibbett; van Dijk, Teun A.; Barquin, Elisa & Hibbett, Alexandra (2009). *Racism and discourse in Latin America (Perspectives on a multiracial America series)*. Lanham: Lexington Books.
- Duchein, M. (1992). The History of European Archives and the Development of the Archival Profession in Europe. *The American Archivist*, 55(1), 14-25.
- Dussel, E. (2012). Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. *Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), 28-59.
- Ercilla, A. (1569). *La Araucana*. Madrid: Cátedra.
- Errázuriz, C. (1907). *Seis años en la historia de Chile*. Whitefish: Kessing Publishing.
- Eyzaguirre, J. (1973). *Fisonomía histórica de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Fairclough, N. (1997). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Londres: Routledge.
- Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks (Get political)*. Londres: Pluto.
- Figueiredo, A. & Gazmuri, R. (2018). *Representations of Modern Imperialism in Chilean History Textbooks, An Analysis Framed by the 1998 and 2009 Curricula in The Colonial Past in History Textbooks Historical and Social Psychological Perspectives*, (239-259), Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Foucault, M. (1970). *The Order of Things*. Londres: Tavistock.
- Foucault, M. (1980). "Truth and power", in *Power/Knowledge*, edited by Colin Gordon (pp. 109-133). New York: Patheon books.
- Gandhi, L. (2019). *Postcolonial theory: A critical introduction* (Second ed.). Nueva York: Columbia University Press.
- Gellner, E. (1983): *Nations and Nationalism*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Ghaddar, J.J. & Caswell, M. (2019). "To go beyond": towards a decolonial archival praxis. *Archival Science*, 19, 71-85.
- Gómez, C.F. y Rodríguez, J.K. (2006) Four keys to Chilean culture: authoritarianism, legalism, fatalism and compadrazgo. *Asian Journal of Latin American Studies*, 19(3), 43-65.
- González, M.P. & Pagès, J. (2014). Conversatorio: "Historia, memoria y enseñanza de la historia: Conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas". *Historia y Memoria*, (9), 275-311.
- Gramaglia, P. (2018). El proyecto Modernidad/Colonialidad. Aportes para la construcción de un conocimiento de América Latina. *Revista Pelicano*, 4, 101-118.
- Grez, Sergio; Salazar, Gabriel (comp.) (1999), *Manifiesto de historiadores*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), s.p.
- Halbwachs, M. (1952). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hall, S. (1989). Framework, *The Journal of Cinema and Media*, 36, 222-237.
- Héctor Nahuelpán et al. (2012). *Ta ñ fijke xipa rakizumelewün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*. Temuco: Editorial Comunidad de Historia Mapuche.

- Heller, A. (1980). *El hombre del renacimiento*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Hobsbawm, Eric & Ranger, Terence (2012). *The Invention of Tradition* (Vol. 15, Canto Classics). Nueva York: Cambridge University Press.
- Huircapán, S.C. (2014). Dictadura y pueblo mapuche 1973 a 1978. Reconfiguración del colonialismo chileno. *Historia Social y de las Mentalidades*, 17(1), 89-132.
- Huysen, A. (1995). *Twilight memories: Marking time in a culture of amnesia*. Nueva York: Routledge.
- Isla Monsalve, P. (2017). *Orden y patria es nuestro lema, Construcción de alteridad en la gramática del legalismo y del enemigo interior de Chile*. Santiago de Chile: Ediciones UDP.
- Jara, I. (2011). Politicizing the Landscape, Illustrating the Nation: nationalism, Chilean Dictatorship and Publishing Projects. *Aisthesis*, (50), 230-252.
- Kenny, M. (1999). A Place for Memory: The Interface between Individual and Collective History. *Comparative Studies in Society and History*, 41(3), 420-437.
- Ketelaar, E. (2005). *Recordkeeping and Societal power* in: Sue McKemmish et al. (eds.) *Archives, recordkeeping in Society*, (pp. 277-298). Wagga-Wagga: Charles Sturt University .
- Kovala, U. (2002). Cultural Studies and Cultural Text Analysis. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 4(4), s.p.
- Larraín, J. (2000). *Identity and Modernity in Latin America*. Oxford: Blackwell-Polity.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Larraín, J. (2005). La integración regional e identidad nacional: Chile, ¿país modelo?, *Revista del Sur*, 161, 7-15.
- Larraín, J. (2010). Identidad chilena y el bicentenario. *Estudios Públicos*, No 120, 5-30.
- Lehtonen, M. (2000). *The cultural analysis of texts*. Londres: SAGE.
- López Vergara, S. & Lucero, J.A. (2018). Wallmapu Rising: New Paths in Mapuche Studies. *Latin American Research Review*, 53(3), 648-654.
- MacNeil, H . & Eastwood, T. (2017). *Currents of archival thinking*. (Second ed.). Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Manquilef, M. (1913). Comentarios del Pueblo Araucano (La faz social). *Revista de Folklore Chileno*, 2, 1-60.

- Maldonado, I. (2017). Los mitos fundacionales en Chile y la persistencia de la memoria mapuche: de la exclusión a la lucha por el territorio. *Clepsidra, Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 4(8), 10-25.
- Marimán, P. et al. (2006). *Escucha Winka, cuatro ensayos de la Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- McKemmish, S.; Bone, J.; Evans, J. et al. (2020). Decolonizing recordkeeping and archival praxis in childhood out-of-home Care and indigenous archival collections. *Archival Science* 20, 21-49.
- Merino, M. y Quilaqueo, D. (2003). Ethnic Prejudice against Mapuche in Chilean Society as Reflection of the Racist Ideology of the Spanish Conquistadores. *American Indian Culture and Research Journal*, 7(4), 105-116.
- Mignolo, W. (2003). La colonialidad a lo largo y lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad, en: E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 34-52). Buenos Aires: Clacso.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2012). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. New Jersey: Princeton.
- Naravaja de Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862) Estudio Glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Nieuwenhuys, K. & Pires, J. (2018). *The colonial past in history textbooks: Historical and social psychological perspectives*. Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Nyirubugara, O. (2013). *(Memory traps ; v. 1)*. Leiden: Sidestone Press.
- O'Donnell, G. (1982). *El estado burocrático autoritario: triunfos, derrotas y crisis*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Ossenbach, G. & Somoza, M. (2009). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de la educación a distancia.
- Pollak, M. (1989). *Memoria, olvido, silencio*. Disponible en: "Comisión por la Memoria" https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/memorias/Pollak.pdf.
- Quijano A (2000). Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America. *Nepentla Views South*, 1(3), 533-580.

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Idig*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y america Latina. In *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO-UNESCO 2000, Buenos Aires.
- Quintrileo, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) en Chile. *Logos: Revista de Lingüística, Literatura y Filosofía*, 23(1), 45-61.
- Ramos, V.H. (2012). La identidad latinoamericana: proceso contradictorio de su configuración-deconstrucción-reconfiguración dentro de contextos globales. *Universitas Humanística*, 73, 15-58.
- Ribeiro, D. (2000). *The Brazilian people: The Formation of Meaning of Brazil*. University Press Florida.
- Sagredo, R. & Serrano, S. (1996). Un espejo cambiante: la visión de Chile en los textos escolares. *Boletín de Historia y Geografía Universidad Católica Blas Cañas*, 12, 45-67.
- Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. Nueva York: Vintage Books.
- Sarmiento, D. (1988). *Facundo, civilización y barbarie*. Madrid: Alianza Editorial.
- Siekmeier, J. (2017). *Latin American nationalism: Identity in a globalizing world (New Approaches to International History)*. London: Bloomsbury Academic.
- Smith, L. (2006). *The Uses of Heritage*. Londres: Routledge.
- Smith, S. (2010). Manuales escolares de Historia y Ciencias sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural. *Tinkuy*, 12, 52-72.
- Spivak, G. (1985). Can the subaltern speak? Speculations on widow-sacrifice. *Wedge* 7(8):120-130.
- Stepan, A. (1973). *The New Professionalism of Internal Warfare and Military Role Expansion*. New Haven: Yale University Press.
- Subercaseaux, B. (1997). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Tomo II, Fin de Siglo: La época de Balmaceda. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Thimas, D.; Fowler, S. & Johnson, V. (2017). *The silence of the archive (Principles and practice in records management and archives)*. Londres: Facet Publishing.
- Trouillot, M. (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Boston: MA: Beacon Press.

- Turra, O. (2009). Diversidad cultural en el currículum: Un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes educacionales* 14, 37-49.
- Turra-Díaz O.R. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ. Educ.* 15(1), 81-95.
- Turra, O.; Catriquir, D. y Valdés, M. (2017). La identidad negada: historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 342-356.
- Vasconcelos Calderón, J. (1967). *La raza cósmica: misión de la raza iberoamericana* (Ensayistas hispánicos 114425981). Madrid: Aguilar.
- Van Dijck, J. (2010). Mediated memories: Personal cultural memory as object of cultural analysis. *Continuum (Mount Lawley, W.A.)*, 18(2), 261-277.
- Van Dijk, T. (2005). *Racism and discourse in Spain and Latin America (Discourse approaches to politics, society, and culture ; v. 14)*. Amsterdam [The Netherlands]; Philadelphia, PA: John Benjamins Pub.
- Verne, H. (2002). The Archival Sliver: Power, memory and archives in South-Africa, *Archival Science* 2, 63-86.
- Viejo-Rose, D. (2015). Cultural heritage and memory: untangling the ties that bind. *Culture & History Digital Journal*, 4(2), 1-13.
- Villalobos, S. (1982). *Relaciones fronterizas en la Araucanía*. Santiago de Chile: Editorial Antártica.
- Villalobos, S. (1983). *Breve historia de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Waldman, G. (2012). Historical memory and present-day oblivion: The Mapuche conflict in post-dictatorial Chile. *Time and Society*, 21(1), 55-70.
- Wagner, P. (1994). *A sociology of Modernity: Liberty and Discipline*. Londres: Routledge.
- Yovanovich, G. y Huras, A. (2010). *Latin American Identities After 1980*. Waterloo ON, CA: Wilfrid Laurier University Press.
- Zúñiga, C. & O'Donoghue, T. (2014). *A study of the secondary school history curriculum in Chile from colonial times to the present*. Tesis doctoral, Erasmus University. Róterdam: Sense.