

Manuales escolares de *Historia y Ciencias Sociales* y subalternidad mapuche en un Chile multicultural

Sara Smith
Université de Montréal

Introducción. Subalternidad mapuche y multiculturalismo. Discurso escolar y representación cultural. Conclusión

Resumen

Este artículo analiza el tema de los lugares comunes difundidos por la “nueva institucionalidad multicultural” en unos manuales escolares oficiales chilenos, específicamente en una serie constituida de tres tomos, *Historia y Ciencias Sociales I, II y III* de Editorial Santillana. Impulsada por el Estado chileno desde principios de los noventa, se está difundiendo una variante multicultural del discurso nacional a través del sistema educativo público que reconoce la existencia legítima de la diversidad cultural en el país. El discurso del multiculturalismo chileno busca principalmente saldar una deuda histórica que tiene con los pueblos indígenas, particularmente el pueblo mapuche, reconociendo la integración forzada a la que se sometió a dicha sociedad al estado nacional y su consiguiente exclusión simbólica y política en el país. En relación con esto, el sistema escolar público chileno constituye un actor importante en el proceso de normalización del discurso multicultural en Chile, mientras que los manuales escolares oficiales desempeñan un papel central en cuanto forman “lugares de autoridad”. Sin embargo, aunque el discurso multicultural atenúa una situación de discriminación y exclusión de los mapuches en el nivel simbólico, también llega a reproducir su subalternidad de forma sutil y aún latente. Así, planteamos que los manuales escolares multiculturales chilenos de *Historia y Ciencias Sociales* siguen siendo a la vez demasiado “etnocéntricos” (nacionalistas chilenos) y “eurocéntricos”, ya que aunque reconocen alguna contribución y participación de las sociedades indígenas en el desarrollo de la historia nacional (además de la ocupación e incorporación violenta de los territorios y comunidades mapuches al Estado) no cuestionan la legitimidad de esa conquista y ocupación militar y colonial.

Résumé

Cet article aborde le sujet des lieux communs diffusés par la « nouvelle institutionnalité multiculturelle » dans des manuels scolaires officiels chiliens et plus particulièrement dans une série constituée de trois tomes, *Historia y Ciencias Sociales I, II et III*, de Editorial Santillana. Depuis les années 1990, l'État chilien propage une variante du discours national qui reconnaît l'existence légitime de la diversité culturelle au pays en

partie par l'intermédiaire du système éducatif public. Le discours chilien du multiculturalisme cherche notamment à régler une dette historique envers les peuples autochtones établie lors de leur intégration violente à l'État national et leur résultante exclusion symbolique et politique du pays. En ce qui concerne cela, le système scolaire public chilien constitue un acteur important dans le processus de normalisation du discours multiculturel au Chili alors que les manuels scolaires officiels y jouent un rôle central en tant que « lieux d'autorité ». Cependant, quoique le discours multiculturel atténue une situation de discrimination et d'exclusion des autochtones sur le plan symbolique, il arrive aussi à reproduire leur subalternité de manière subtile et même latente. Ainsi, nous posons que les manuels scolaires multiculturels chiliens de *Historia y Ciencias Sociales* restent toujours « ethnocentriques » (nationalistes chiliens) et « eurocentriques » puisque, bien qu'ils reconnaissent quelques aspects de la contribution et participation des sociétés autochtones dans le déroulement de l'histoire nationale (et même dépeignent l'incorporation violente de territoires et communautés mapuches à l'État), ils ne s'interrogent pas sur la légitimité de cette conquête et sur l'occupation militaire et coloniale.

1. Introducción

La “nueva institucionalidad multicultural” (Gros), impulsada por el Estado chileno desde principios de los noventa, ha difundido una nueva variante multicultural del discurso nacional, a través del sistema educativo público, el cual reconoce la existencia legítima de la diversidad cultural en el país. De esta forma, la institucionalidad multicultural chilena coincide con un cambio discursivo en el aparato estatal que admite la (re)aparición (al menos de la figura) de los pueblos indígenas en el espacio público nacional. El discurso del multiculturalismo chileno busca principalmente saldar una deuda histórica que tiene con los pueblos indígenas, reconociendo la integración forzada a la que se sometió a dicha sociedad al estado nacional y su consiguiente exclusión simbólica y política en el país. En relación con esto, el sistema escolar público chileno constituye un actor importante en el proceso de normalización del discurso multicultural en Chile, mientras los manuales escolares oficiales desempeñan un papel central, formando “lugares de autoridad” (Clark) que, entre sus muchas funciones sociales, determinan aquellos acontecimientos valorizados por la memoria colectiva y aquellos que se prefieren hacer olvidar. Los libros de texto escolares constituyen objetos o productos culturales de masa y representan “documentos del consenso” por el hecho de que pretenden representar los conocimientos generales correspondientes a la generación que los ha producido (Clark 111). Por otra parte, sin embargo, también suponen el trabajo de establecer y difundir un conocimiento oficial determinado por grupos selectos, como también por fuerzas económicas y políticas propias de una sociedad determinada, formados de intelectuales,

profesores, funcionarios, casas editoriales y autoridades políticas, entre otros más (Apple).

Este artículo analiza el tema de los lugares comunes difundidos por la “nueva institucionalidad multicultural” en unos manuales escolares oficiales chilenos, específicamente una serie constituida de tres tomos, *Historia y Ciencias Sociales I, II y III*, de Editorial Santillana. Aprobados en el 2006 por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) para su difusión masiva en el país, los textos de *Historia y Ciencias Sociales* corresponden a la escolaridad secundaria, específicamente a los niveles de 1º, 2º y 3º medio, ya que su público lector integra a adolescentes entre catorce y dieciséis años.¹ Caracterizados por su reproductibilidad en el discurso, los lugares comunes constituyen los estereotipos, clichés, tópicos y el vocabulario (o las figuras léxicas y simbólicas), los cuales tienden a referirse a campos semánticos específicos que dependen del contexto.

En comparación con los libros de texto escolares de historia pasados, el manual escolar multicultural se distingue por ser más incluyente y pluralista. Aunque es cierto que, a mediados del siglo XX, existían libros de texto escolares cuyos contenidos reconocían elementos de una cultura indígena, durante la dictadura estos contenidos fueron ocultados y toda manifestación de una identidad y cultura indígena contemporánea fue negada (Olivares Felice 161). Sin embargo, aunque su presentación pluralista de la historia chilena atenúa la subalternidad indígena en un nivel simbólico, los manuales multiculturales también la consolidan de forma sutil y aún latente. Así, planteamos que los manuales escolares multiculturales chilenos de *Historia y Ciencias Sociales* siguen siendo a la vez demasiado “etnocéntricos” (nacional chileno) y “eurocéntricos”, ya que aunque reconocen de alguna manera la contribución y participación de las sociedades indígenas en el desarrollo de la historia nacional (además de la ocupación e incorporación violenta de los territorios y comunidades los mapuches al Estado), no cuestionan la legitimidad de esa conquista y ocupación militar y colonial. Por último y relacionado con esto, los textos no establecen vínculos entre, por ejemplo, los reclamos indígenas contemporáneos y el colonialismo nacional decimonónico y, a su vez, categorizan a los primeros en términos de “problema”, “cuestión” o “conflicto” indígena.

2. Subalternidad mapuche y multiculturalismo

El término “subalterno” o “subalternidad” tiene distintas acepciones. Nosotros planteamos aquí una definición del término que se basa en los escritos de Antonio Gramsci (1934 y 1978) y Ranajit Guha (1988). Este último atribuye al subalterno

¹ Mientras *Historia y Ciencias Sociales II* se publicó en el 2003, *Historia y Ciencias Sociales I y III* ambos fueron publicados en el 2005. Los tres tomos fueron publicados por Editorial Santillana.

el significado de “carácter general de la subordinación en la sociedad [...], ya sea que ésta se exprese en términos de clase, casta, edad, género y oficio o de cualquier otra forma” (Guha, *Domination* 35. Mi traducción.). En Gramsci, sin embargo, la noción del subalterno cobra un sentido más matizado y se aproxima más bien a una fragmentación en su caracterización a la vez de una clase económica, el “proletariado”, pero también una clase sociopolítica y cultural “popular” o el “pueblo”. Para Gramsci, lo que más define al subalterno es su marginalidad respecto al desarrollo histórico nacional, ya que considera que la relación de los subalternos con el “progreso histórico” se caracteriza sobre todo por ser espontánea o episódica, pero no sostenida. También considera que la relación del subalterno con las instituciones políticas e intelectuales está siempre sujeta a los grupos hegemónicos. Tal subyugación, sin embargo, en vez de ser una dominación principalmente coercitiva se logra en mayor parte mediante la educación moral e intelectual de las masas de acuerdo con parámetros establecidos por autoridades ligadas a un poder establecido y sistémico (57). De ahí que Guha plantee, por ejemplo, la existencia de la “hegemonía sin dominación” (*Domination*).

Desde el período de su colonización violenta por el Estado Chileno en el siglo XIX, la sociedad mapuche se ha incorporado a los márgenes del orden simbólico e institucional chileno (burocrático, jurídico, económico y educativo) desde donde ha desempeñado un rol subordinado o “subalterno” en relación con el espacio social, económico, político, lingüístico y discursivo hegemónico, incluyendo igualmente el discurso histórico nacional. Según afirma Jorge Araya, “la derrota militar sufrida por los mapuches”, a finales del siglo decimonónico, “y con ella la pérdida de poder político y social frente a la sociedad chilena, los convirtió en un pueblo oprimido e ignorado en su lengua, educación y costumbres” (Araya Anabalón). De ahí que los mapuches debieran “subordinarse al sistema oficial dominante que, como característica fundamental, persigue la uniformidad racial y cultural de la nación, conformando un patrón monocultural y monolingüe único que se manifiesta fundamentalmente en la educación” (Araya Anabalón). Este proceso asimilador estuvo en pleno apogeo en los años setenta y ochenta bajo el gobierno del régimen autoritario que negaba la identidad indígena de tal manera que, en 1979, el Ministro de Agricultura comentó: “en Chile no hay indígenas. Son todos chilenos” (citado en Pinto y Salazar 165).

En contrapeso a lo mencionado anteriormente, la doctrina del multiculturalismo se instauró como institución política en Chile desde principios de los noventa, en relación con la restitución del sistema político democrático y, así, se envolvió en un largo proceso de reconciliación social, en la geopolítica internacional relacionada con los cambios provocados por el desplome de la Unión Soviética, en la consiguiente globalización económica y cultural y en la profundización de políticas económicas neoliberales en el país. Los pueblos indígenas de Chile, y

entre ellos el pueblo mapuche, desempeñaron un papel importante en este proceso de redemocratización del país y, a cambio de ello, la Concertación de Partidos por la Democracia o Concertación (nacida como Concertación de partidos por el No, coalición política establecida para promover la reinstauración de la democracia) les prometió el reconocimiento cultural y una nueva relación política, social y económica con el Estado y la sociedad chilenos. En 1989, representantes de varias organizaciones indígenas firmaron un acuerdo con la Concertación llamado "Acuerdo de Nueva Imperial" (Aylwin, *Rights*). Según el acuerdo, se reconocerían legal y constitucionalmente algunos derechos indígenas si esas organizaciones apoyaran el programa de la Concertación para la recuperación de la democracia en Chile. Tales derechos incluyeron el reconocimiento constitucional de la existencia de pueblos y culturas indígenas diversas en Chile y la protección estatal de sus lenguas, identidades y tierras tradicionales, además de su recuperación (Aylwin, *Rights*). Además, se esperaba poner en práctica medidas para el desarrollo económico de las regiones indígenas de acuerdo con sus normas culturales. También se prometió el derecho de participación e intervención en lo que toca a decisiones relacionadas con su futuro (Aylwin, *Rights*).

En 1990, se estableció la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) cuyo objetivo principal era redactar una propuesta para el reconocimiento de sus derechos. Participaron tanto representantes del gobierno como líderes de las diferentes organizaciones indígenas de Chile en su desarrollo y redacción (Aylwin, *Rights*). La propuesta fue analizada y debatida mediante cientos de reuniones en centros urbanos y rurales en todo Chile (Aylwin, *Rights*) y fue presentada al Congreso Nacional en 1991 (Aylwin, *Rights*)². Proponía, entre otras

² En 1988, el General Pinochet, quien había ocupado la posición de Jefe de Estado desde el 11 de septiembre de 1973, anunció un plebiscito mediante el cual los chilenos votarían "SÍ" o "NO" por la continuación de su gobierno autoritario. Los resultados eran 54.6% "NO" y 43.4% "SÍ" a favor de la dictadura (Correa et. al. 336). A pesar de los resultados del plebiscito, el gobierno militar no renunció fácilmente a su "cargo constitucional", esto es, su compromiso con seguir dirigiendo la "transición" de Chile a la "normalidad" y empezó a hacer reformas a la Constitución (Correa et al. 336). El creador de la política económica de esta política "transitiva" era el economista Jaime Guzmán. Según los autores de *Historia del siglo XX chileno*, éste "había ideado una fórmula maestra que contemplaba el acceso al poder de los adversarios, pero circunscritos a un reducido margen de posibilidades de modo que pudieran 'seguir una acción no tan distinta a la que uno misma anhelaría'" (336).

De hecho, Pinochet había dicho en 1975 que "el gobierno, en el esquema cívico-militar, inició un proceso el 11 de septiembre de 1973; es una vía sin regreso" (336). Sin embargo, "lo más extraordinario del desenlace de 1988", según los autores mencionados arriba, "es que dichos adversarios no sólo ratificaron y permitieron poner en práctica este esquema sino, además, en calidad de oposición triunfante aceptaron perfeccionarlo" (Correa et. al. 336). Los adversarios triunfantes a quienes aquí se refieren eran los miembros del Partido de la Concertación, el que asumió el "poder" en 1990 bajo el Presidente Patricio Aylwin. A finales de los noventa, Edgardo Boeninger, uno de los negociadores de los cambios constitucionales efectuados después del plebiscito, comentó que "lo fundamental era asegurar la transferencia del gobierno, aunque no se

cosas, una enmienda constitucional para reconocer a los “pueblos indígenas” y distinguirlos del pueblo chileno, además de una iniciativa legal y la ratificación del Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Aylwin, *Progreso y contradicciones*).

Después de dos años de debatirse en el Parlamento, en 1993, el Congreso Nacional, bajo el liderazgo del entonces Presidente Patricio Aylwin, aprobó la Ley Número 19.253 conocida familiarmente como la Ley Indígena. Aunque ésta no trata de la noción de autodeterminación, ofrece más derechos particulares a las diferentes comunidades indígenas para desarrollar sus territorios según sus valores tradicionales y proteger sus culturas. Reconoce la deuda histórica del Estado hacia los ocho pueblos indígenas chilenos que denomina como “las principales etnias de Chile” y propone establecer “normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas” (1 LI, pár. 1, sec. 1). Aunque la propuesta originaria utilizaba el término “pueblos indígenas”, la derecha política prefirió el término “etnias”, argumentando que el reconocimiento de pueblos iría en contra de la unidad nacional de Chile (Bengoa 118):

[lo] consideraban una amenaza en contra del carácter unitario del Estado y un potencial peligro de futuros procesos de separatismo en su interior; con el peligro que para el derecho de propiedad podrían significar las normas de protección de las tierras indígenas; y con la contradicción con el derecho constitucional a la igualdad que significaría el establecimiento de beneficios especiales en favor de los indígenas. (Aylwin, *Pueblos indígenas*)

Ante este cambio, muchas comunidades indígenas, particularmente las comunidades mapuches, percibieron la decisión como una excusa más por parte del Estado para no reconocer de modo efectivo la diversidad cultural en Chile. Consiguientemente, no pocas organizaciones fortalecieron su campaña para el reconocimiento constitucional de la existencia de “Pueblos Indígenas” en Chile y esto “no solo en papel” (Bengoa 118).

De manera práctica, la *Ley* asegura la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena- CONADI- para fortalecer el desarrollo de sus culturas y situaciones socioeconómicas. La “misión” oficial de CONADI es “consolidar un espacio real a las demandas de los distintos Pueblos Indígenas” al mismo tiempo que “atender sus condiciones materiales [económicas], integrarlas socialmente

lograra la simultánea y equivalente transferencia de poder” (Correa et. al. 339). De ahí que Gabriel Salazar y Julio Pinto en *Historia contemporánea de Chile II: Actores, identidades y movimiento*, dediquen una sección de su estudio sobre “el problemático liderazgo de las elites concertacionistas ¿dirigentes o administradores?” (60).

reconociendo su diversidad cultural, como riqueza y base en la construcción de la moderna democracia del país” (“misión”). Sin embargo, según Jorge Iván Vergara del Solar y Rolf Foerster González, “no ha habido [...] ninguna transformación sustancial de la política indígena” (184). José Aylwin explica que:

algunos problemas han tenido que ver con la falta de recursos de esta entidad para el desarrollo de las tareas que le asigna la ley. Es el caso, por ejemplo, de la educación intercultural bilingüe, ámbito en que a pesar de haber quedado reconocido en la ley, CONADI no tiene presupuesto asignado para su implementación. (*Pueblos indígenas*)

A esto se añade que la Corporación, al ser dependiente del Ministro de Planificación y Cooperación- MIDEPLAN-, es también culpable de extender la dependencia política y económica de los pueblos indígenas frente al Estado. Para él la propuesta de CONADI es simplemente la de mejorar la integración de los pueblos indígenas al Estado chileno (Marimán, *Movimiento*).

De ahí que, desde 1997 esta nueva institucionalidad haya entrado en crisis, habiendo empezado a producirse conflictos violentos entre mapuches, compañías privadas, propietarios particulares y la policía (o *carabineros*), los cuales³ los medios de comunicación chilenos han subsumido bajo el titular general de “el conflicto mapuche”. Por un lado, titulares como éste ignoran las raíces coloniales de las reivindicaciones indígenas en el país (echando la culpa sobretudo a los mapuches); por otro, evidencian la continua presencia de lugares comunes etnocéntricos (o “chilenistas”) en el marco discursivo multicultural. Así es que, mientras el Estado Chileno ha propuesto diferentes soluciones al conflicto para restaurar la confianza social en el sistema democrático, recurriéndose a políticas y discursos impregnados de un léxico multicultural que reconozca y valore la diversidad “cultural” y “étnica” (por ejemplo, la “Ley Indígena” (1993), la “Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato” (2000-2003), además del programa “Re-Conocer. Pacto social para la multiculturalidad” (2008) y la ratificación del Convenio 169 de la OIT (2008)), también siga recurriendo a medidas jurídicas que, además de penalizar actos criminales y de desobediencia civil, criminalizan la protesta social y democrática, como es el caso de la aplicación de la “Ley de Seguridad Interior del Estado” (LSIE) (Ley No. 12.927), la “Ley Antiterrorista” (Ley No. 18.314) casi exclusivamente contra manifestantes mapuches de la Novena Región (o Araucanía)⁴, así como las llamadas “detenciones preventivas” de personas relacionadas a y conocidas de los mismos.

³ Hasta ahora han muerto tres jóvenes mapuches a manos de “carabineros” (la policía nacional chilena) y se han destruido miles de hectáreas de propiedad privada en la región de la Araucanía.

⁴ Ambas leyes fueron aprobadas durante tiempos de dictadura por el régimen autoritario para contraer a opositores políticos

3. Discurso escolar y representación cultural

El multiculturalismo es la doctrina que afirma la coexistencia en el estado moderno de varias “culturas” (en oposición a la idea de que existe una sola cultura nacional) y pide el reconocimiento social, institucional y hasta jurídico de esta pluralidad, es decir, de los conocimientos, prácticas culturales, lenguas y sistemas de valores de las sociedades originarias como también de las comunidades de (in)migrantes que cohabiten con una hegemónica comunidad nacional en un territorio estatal. Definimos aquí la “hegemonía” como la difusión a través de la sociedad de un sistema normalizante de valores, actitudes, creencias y de una ética moral que refuerzan y reproducen el principio de organización del mismo sistema. Estos elementos llegan a formar parte de lo que se define como el “sentido común”. Internalizados psíquica y corporalmente por la población, éstos hacen que un orden social particular (por ejemplo, el capitalismo moderno), al igual que sus ideologías subyacentes, aparezca “natural” y una “verdad histórica”, es decir, “*they become concretely –i.e. historically and socially universal*” (Gramsci 348). En el nivel del discurso, el sentido común se fosiliza simbólicamente en los lugares comunes; y estos últimos, en el caso de la subalternidad indígena, difunden por la sociedad chilena los principales modos de describir, caracterizar y entender la relación chileno-mapuche.

El principio subyacente del multiculturalismo es el del reconocimiento; sin embargo, éste se deriva de la filosofía hegeliana de la dialéctica del maestro-esclavo, en particular de la idea de que “*self-consciousness exists in and for itself when, and by the fact that it so exists for another; that is, it exists only in being acknowledged*” (Hegel 92). Surgen así dificultades con la estrategia multicultural para solucionar el problema de la marginalidad indígena a partir de una dialéctica del reconocimiento. Desde la perspectiva de la dialéctica fenomenal, el *a priori* del “espíritu absoluto” (o espíritu de una sociedad determinada) consiste en la existencia de dos sujetos (colectivos) autoconscientes que se reconocen mutuamente, aunque en relación con una situación en la que uno domina al otro. En un contexto multicultural salido de una situación colonial histórica (como es el caso de la multiculturalidad chilena), pues, el reconocimiento cultural del otro viene del mismo estado que es responsable de su dominación y marginación. Frente a esto, dicho reconocimiento no puede producirse en pie de igualdad, sino que depende de una voluntad política del grupo que detenga el poder.

Como mencionamos en la introducción, los textos escolares constituyen “lugares de autoridad” (Clark 111) por el peso simbólico que poseen en el contexto de la sala de clase. Por lo demás, los manuales de Editorial Santillana, que constituyen el objeto privilegiado de nuestro estudio, tienen una difusión masiva debido a su entrega por MINEDUC, de forma gratuita por todo el país, a los profesores y estudiantes afiliados a los colegios acreditados y subvencionados por el Estado.

Por lo general, los libros de texto integran documentos consensuales, ejemplos tanto del conocimiento colectivo como de los conceptos teóricos y metodológicos científico-sociales de mayor envergadura de su época. En tanto que su contenido cumple con las pautas del curriculum nacional, estos manuales constituyen productos culturales que representan los valores y creencias hegemónicos contemporáneos de la sociedad chilena. De acuerdo con Apple, el curriculum “nunca es una simple colección neutra de saberes” sino que “forma parte de una *tradicón selectiva*, de la selección que hace alguien, de la visión que un grupo tiene del saber legítimo” (citado en Garrido González 170). Concebidos para proporcionar un orden práctico, sistemático y didáctico a este conocimiento colectivo, los libros de texto de historia y ciencias sociales también forman herramientas prácticas para facilitar la instrucción e integración de un público de masas en el imaginario nacional (aquí definimos al término imaginario como “la construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí misma” (Mignolo 55). De esta manera los textos escolares de historia y ciencias sociales mediante su construcción y simultánea reproducción de un imaginario nacional proponen un “horizonte interpretativo” para tratar las cuestiones planteadas por la existencia misma de grupos colonizados y marginados (Clark 110).

Por su parte, los lugares comunes (vocabulario, estereotipos, tropos, clichés, etc.) (Said 73) representan las figuras centrales a fondo de las creencias y valores de una sociedad particular. Así pueden interpretarse como formas de ordenar y hablar que para una misma sociedad parecen “naturales” o que se dan por sentado. Gramsci plantea, por ejemplo, que el “sentido común”, al igual que la “cultura” y el “lenguaje”, constituye uno de los fundamentos que asegura la coherencia social y ayuda a mantener la legitimidad del orden político existente (348).

Es preciso destacar la persistencia en los manuales escolares de *Historia y Ciencias Sociales II y III* del lugar común de la “civilización”, particularmente en lo que concierne a su relación con una política multicultural y en relación con lo que revela de la actitud del Estado hacia los pueblos originarios. En particular, el manual de *Historia y Ciencias Sociales III* afirma tratarse de “la historia de la humanidad” y para ello se recurre a la noción de civilización. Por una parte, se destacan una actitud y apertura al pluralismo cultural y se critican antiguas conceptualizaciones de este concepto, a las cuales el mismo texto considera como “eurocéntricas”. Además, según el manual, tales conceptualizaciones “han dado pie a conductas discriminatorias, excluyentes y persecutorias en muchos períodos de la historia occidental”; en consecuencia, afirma que “en la actualidad, se plantea que no existe una cultura universal, ni tampoco culturas superiores e inferiores, más bien existe una pluralidad de culturas” (Iturriaga Echeverría et al. 42). Mientras es cierto que esta definición pluraliza la noción de civilización, igualándola a “cultura”, curiosamente no da cuenta de las culturas indígenas

contemporáneas en su exposición (43). Incluye por ejemplo en su definición de civilización los siguientes elementos: “señas de identidad comunes”, una “religión” y una “lengua” (42), que constituyen “sociedades jerarquizadas” que “presenta[n] condiciones materiales distintas, en el plano demográfico, económico y técnico”, que además “ofrece[n] una concepción propia del mundo y de la realidad” y que se desarrolla[n] a lo largo de la historia”, ya que deben tener “un pasado” (43).

Además, parece que la relativización que hace el texto del concepto de civilización sirve más bien para incluir a lo latinoamericano (que califica de civilización europea) para valorizar un espacio cultural que podemos llamar “criollo” o “mestizo” ante una presupuesta comunidad internacional e historia universal, y no para nivelar las culturas que se encuentran al interior del espacio nacional chileno. Aunque es cierto que el texto hace referencia a las “civilizaciones no europeas americanas” maya, azteca, inca, olmeca y chavín (Iturriaga Echeverría et al. 54) (el texto distingue entre civilizaciones europeas incluidas las sociedades descendientes de antiguas colonias europeas y las civilizaciones no europeas), no hace mención de ninguna de las sociedades o culturas originarias del territorio estatal nacional en relación con este marco. En cambio, aparece que los manuales distinguen entre unas “altas culturas amerindias” y “los pueblos indígenas en el actual territorio chileno” (Donoso Rivas et al. 25). Entre estos últimos, en el libro de *Historia y Ciencias Sociales II*, se presentan a las siguientes sociedades como “sociedades amerindias del territorio de Chile”: los changos, aricas, atacameños, diaguitas, picunches, promaucaes, selk'nam, ñonikenk, yámana, kaweskar, chonos y rapanuis (Donoso Rivas 41). Es de notar que tal enumeración no incluye a los aimaras, quechuas y mapuches (incluidos las identidades huilliche, lafkenche, pehuenche, así como otras comunidades identitarias actuales como los nagche y wenteche).

Esta jerarquización conceptual es reveladora: en un primer nivel están los “pueblos” (indígenas, amerindios u originarios) los cuales se dividen en dos clasificaciones: por un lado, está la clasificación de “civilizaciones” (“altas culturas” o “sociedades complejas”) (Donoso Rivas 28-32) particularmente las que tienen una estructura social jerárquica y “códigos escritos” (Iturriaga Echeverría 42 y 48). Los manuales no mencionan las jerarquías que existían en la sociedad mapuche y la consideran como cultura sin escritura (a pesar de una larga tradición epistolar que remonta al menos al siglo dieciocho). Cualquiera que sea la razón, no califican a la sociedad mapuche como “civilización”. Es también de notar que los manuales vinculan las sociedades clasificadas como civilizaciones a un pasado en el que, según el esquema de la historia universal, se posicionan simultáneamente en términos de culturas “prehispánicas” y culturas “prenacionales”. Por lo demás, la discusión sobre las civilizaciones “amerindias” se redacta en un estilo etnográfico y no historiográfico. De esta manera puede

decirse que en vez de situarse dentro de una temporalidad histórica se marginalizan por relacionarse principalmente a una temporalidad antropológica. En contraste con esto, los manuales reconocen las identidades indígenas contemporáneas en términos de “culturas étnicas” (Valencia Castañeda et al. 153). Estas además se clasifican como identidad minoritaria y a la vez ancestral de la identidad nacional chilena. La distinción mencionada anteriormente llega a atribuir cierto valor de prestigio a las civilizaciones (ya que clasifica a lo latinoamericano entre sus rangos), mientras lo definido como “etnia” queda como categoría de importancia secundaria ante la primera.

La diferencia entre los términos “pueblo”, “etnia” y también “nación” es de carácter histórico-semántico. En el contexto chileno, el calificador “nación” cobra particular importancia política. Por ejemplo, a pesar de los reclamos de varias organizaciones mapuches para obtener el reconocimiento constitucional, o al menos legal de “pueblo” mapuche, el Estado chileno sólo admite jurídicamente la existencia de “etnias nacionales”, apoyándose en el argumento que plantea que el reconocimiento de distintos “pueblos” propiamente dicho iría en contra de la “unidad nacional” (Bengoa 118)⁵. La relación que existe entre los términos “etnia” y “pueblo” es asimétrica, ya que dentro de los parámetros del discurso chileno las etnias tendrían una relación perenne con el pueblo chileno y con la nación moderna (Smith); o sea, en el discurso chileno, lo étnico representa la base premoderna de la nación y queda en una posición subalterna a ésta última, mientras que el término “pueblo” se compara con el término “nación”.

Se observan además otros lugares comunes concernientes explícitamente a la figura de los mapuches. Estos incluyen 1) el mapuche como problema histórico. Por ejemplo, en *Historia y Ciencias Sociales III*, en la sección llamada “Pueblos originarios” – sección que integra dos de las 336 páginas del texto – se dice que “las comunidades indígenas emergen en la sociedad aportando sus problemáticas, sus demandas y proyectos, que dan cuenta de que somos una sociedad diversa”) (Iturriaga Echeverría et al. 218). Por su parte, en *Historia y Ciencias Sociales I*, tomo que trata del conocimiento geográfico y económico de Chile y sus regiones, en la “Ficha regional” sobre la Región de la Araucanía (Valencia Castañeda et al. 153) se consta que:

En esta región se está produciendo un creciente reconocimiento de la diversidad étnico-cultural. El **conflicto étnico entre mapuches y el resto**

⁵ A pesar de lo dicho, en el 2008 la entonces Presidenta Michelle Bachelet ratificó el OIT 169, ante lo cual la Comisión por la Ratificación e Implementación del Convenio Internacional 169 OIT Arica Parinacota declara que “a partir del 15 de septiembre, fecha de oficialización del Convenio, los indígenas en Chile dejamos de ser etnia, ahora somos pueblo” (Rivera Bustos). Se tiene que ver todavía cómo el Estado aplicará los principios expuestos en el Convenio, sobre todo ahora que la derecha chilena ha ganado las elecciones presidenciales.

de la sociedad nacional, se origina por la tenencia histórica de la tierra. Este conflicto se manifiesta en el enfrentamiento de grupos de mapuches organizados con las empresas silvoagropecuarias que ocupan las tierras que los primeros consideran suyos. (153. El énfasis se encuentra en el texto)

2) Por lo demás, se encuentra el lugar común del mapuche “guerrero”, en lo cual los manuales ponen énfasis. Por ejemplo, hablan de los mapuches casi exclusivamente en relación con a) la guerra mapuche-inca, b) la Guerra de Arauco, c) la resistencia mapuche ante la guerra de ocupación de sus territorios⁶ y d) el conflicto actual entre los mapuches y el Estado chileno (en contraste, no describen a las sociedades española, inca o chilena en términos de sociedades “guerreras” a pesar de que fueran todas sociedades expansionistas e imperialistas). 3) Forman una base histórica de la sociedad chilena “mestiza”. Por ejemplo, en la misma sección del texto se plantea que “nuestra sociedad, chilena y latinoamericana, es hija de dos culturas, pues en su identidad mestiza confluyen el mundo europeo y el indígena” (Iturriaga Echeverría et al. 218). En la narrativa nacional chilena, por lo tanto, la cultura “araucana” o mapuche representa siempre la contribución indígena a la identidad nacional. 4) Lo indígena se presenta como una identidad histórica que emerge de nuevo en la actualidad (y no una identidad contemporánea que busca reconocimiento de su pasado como pueblo colonizado), lo que la hace ver como una identidad histórica retrógrada que busca encontrar su lugar en la sociedad contemporánea. Por ejemplo, el manual de *Historia y Ciencias Sociales II* destaca una cita del sociólogo chileno, José Bengoa, mediante un apartado de color vivo, que dice “los indígenas han permanecido silenciosos y olvidados durante décadas o siglos, e irrumpen con sus antiguas identidades cuando pareciera que se aproxima la modernidad al continente” (Iturriaga Echeverría et al. 219). 5) Se presupone que, en la medida en que tanto la historia universal como las sociedades humanas se hayan desarrollado en una línea temporal teleológica, algunas sociedades han avanzado o progresado más que otras. 6) Finalmente, el uso mismo del término “indígena” constituye un lugar común, y aunque no lo hemos problematizado aquí, en el contexto americano, deriva de una oposición categórica entre lo europeo como sujeto transparente y lo “indígena”, su otro. En cuanto a la categoría “indígena”, ésta integra discursivamente a la identidad mapuche colocándola en la posición de sujeto del “otro no visible”, un subalterno.

De ahí que la oposición binaria europeo-indígena reproducida en la historia universal se “nacionalice” en una oposición binaria chileno-araucana (o mapuche) de la narrativa nacional. Tomamos por ejemplo la frase mencionada anteriormente que describe la situación socioeconómica de la Región de la Araucanía: “**conflicto**

⁶ Es importante destacar aquí que no los manuales no utilizan el término “Pacificación” para hacer alusión a esa ocupación territorial.

étnico entre mapuches y el resto de la sociedad nacional" (153. El destacado es del texto.). Además de poner de relieve mediante el modificador "étnico", el carácter conflictivo de la diversidad cultural de la frase enfatiza la subordinación del pueblo mapuche a la identidad nacional. El uso de la palabra "etnia" en relación con el contexto chileno adquiere un grado negativo en comparación con términos más valorizados en la sociedad chilena, tales como "pueblo" y "nación". De ahí que se convierta en una expresión que, paradójicamente, niega al mapuche una alteridad objetiva e intersubjetiva. En lugar de ser representados como un pueblo cuya identidad y alteridad no dependen del sistema de identificación chileno (una identidad *sui generis*) y cuya historia, relaciones sociales y economía política son propias, el discurso nacional multicultural reposiciona al pueblo mapuche como "alteridad constitutiva" (Dussel 9).

Así pues, a pesar de las representaciones más o menos positivas que evidencian los manuales escolares, el discurso de los textos escolares evaluados, enmarcados por la multiculturalidad institucional, logra crear la ilusión de una auténtica pluralización de la nación, cuando, en realidad, sólo refuerza la posición dominante del 'sujeto de la historia', proporcionándole más transparencia (Spivak, *speak* 293-294).⁷ Este sujeto transparente conforma la identidad a la que menos se hace referencia en el texto, esto es, la población con ascendencia española, principalmente los llamados "hispanocriollos" y los "mestizos".⁸ Por lo demás, la adopción del término "etnia" en lugar de "pueblo" para hablar de "indígenas" en el país, no reconoce una diversidad o alteridad objetiva, sino que fomenta la "etnicización" de los pueblos indígenas (incluido los mapuches) en el discurso público, de tal forma que reproduce su "subalternidad" (es decir su diferencia subordinada) ante las instituciones estatales nacionales.

⁷ Nos referimos aquí al siguiente pasaje en Spivak: "Whatever the reasons for this specific absence, what I find useful is the sustained and developing work on the mechanics of the constitution of the Other; we can use it to much greater analytic and interventionist advantage than invocations of the *authenticity* of the Other. On this level, what remains useful in Foucault is the mechanics of disciplinarization and institutionalization, the constitution, as it were, of the colonizer. Foucault does not relate it to any version, early or late, proto- or post-, of imperialism. They are of great usefulness to intellectuals concerned with the decay of the West. Their seduction for them, and fearfulness for us, is that they might allow the complicity of the investigating subject (male or female professional) to disguise itself in transparency" (*speak* 293-294).

⁸ Según el texto, los mestizos son personas cuyos antecedentes culturales y biológicos remontan al "encuentro entre dos culturas" (Donoso Riveras et al.), es decir, la cultura "hispanocriolla" (hijos de españoles nacidos en América) y "araucanos". Araucano es la palabra castellana por mapuche. Por su parte, mapuche es la palabra *mapundungun* por "gente de la tierra" (*mapu* = tierra y *che* = gente). Además, según el relato nacional chileno, la sociedad mestiza chilena se origina en las relaciones interculturales o la llamada "vida fronteriza" (Donoso Riveras et al. 78) que se dieron lugar la frontera que existía entre Chile y el país mapuche del siglo XVII hasta finales del siglo XIX.

La definición y aplicación de políticas multiculturales varían en función de los matices sociopolíticos locales (Gunew 1-2). El giro multiculturalista chileno ha permitido que se dinamice el proyecto secular de formación identitaria de ese país, es decir, la construcción discursiva de la “chilenidad”. Por consecuencia los contenidos de los textos escolares actuales han sido revisados con el objetivo de quitarles todo discurso racista y prejuiciado, evidenciado en la mayoría de los manuales pasados – desde el siglo XIX hasta el XXI – como revelan por ejemplo los estudios de Zúñiga Fuentes (2007), Schurdevin-Blaise (2006), Godoy Sepúlveda, Hoces y Roa (2006) y Garrido González (2007). Así, por ejemplo, ya no se hace alusión de forma explícita a la “raza”, las sociedades primitivas o los supuestos vicios indígenas, estereotipos negativos que a menudo aparecen en los antiguos textos de historia en referencia a las sociedades “indígenas” (Zúñiga Fuentes). Sin embargo, consideramos que los lugares comunes que actualmente organizan la narrativa histórica chilena reproducen unos presupuestos etnocéntricos, una noción excluyente de homogeneidad cultural (y aún biológica)⁹, al igual que una perspectiva eurocéntrica de una supuesta historia universal cuyo sujeto sigue siendo otra construcción identitaria, la de Europa (Chakrabarty 263-267).

En cada relación de hegemonía existe, pues, una dinámica de poder parecida a la que se da entre maestro y discípulo (Gramsci 350), aunque estas relaciones constituyen vías de dos sentidos. Por una parte, el “maestro” imparte su cosmovisión al que ha sido integrado a su ámbito de dominación; por otra parte, sin embargo, para mantener su posición autoritaria, debe negociar y renegociar su autoridad frente a los cuestionamientos del “discípulo” (en este caso, los pueblos colonizados o indígenas). Este planteamiento nos ayuda a entender la manera en que una lógica multicultural puede llegar a reforzar la posición de poder o prestigio del Estado, aun cuando reconoce la existencia y el valor de otras culturas en el territorio que domina, en lugar de ocasionar una verdadera pluralización del Estado nacional, mediante la cual los pueblos indígenas (es decir, los pueblos colonizados) puedan afirmar su identidad en pie de igualdad con el Estado y la población chilena general. De acuerdo con Day y Sadik, el acto de reconocer y de respetar a los “otros” en un contexto multicultural es problemático cuando lo realizamos desde una posición hegemónica, ya que el destino del reconocido

⁹ Nos referimos aquí a los procesos discursivos relacionados con el campo disciplinario y cerrado del Orientalismo descritos por Said: “*Orientalism* is the generic term that I have been employing to describe the Western approach to the Orient; Orientalism is the discipline by which the Orient was (and is) approached systematically, as a topic of learning, discovery and practice” (73). [...] “Underlying all the different units of Orientalist discourse – by which I mean simply the vocabulary employed whenever the Orient is spoken or written about – is a set of representative figures or tropes” (71). [...] “[The Orientalist discourse] shares with magic and mythology the self-containing, self-reinforcing character of a closed system, in which objects are what they are because they are what they are, for once, for all time” (70).

queda dependiente del reconocedor (19). Así, la lógica de una política multicultural reproduce la lógica de la dialéctica hegeliana. Dentro de este marco, lo mapuche constituye siempre una categoría social subordinada al Estado-nacional y no una cultura aparte o una identidad *sui generis*.

Desde esta perspectiva, las políticas de la representación relacionadas con el multiculturalismo, mientras intentan representar a lo indígena de manera positiva, suelen reproducir de forma no deliberada y paradójica las condiciones y categorías a raíz de la misma subalternidad que sigue proyectando sobre sus periferias (desde el punto de vista occidental) (Chakrabarty¹⁰ 266; Spivak 308) y sobre sus etnias (desde el punto de vista nacional). Estas categorías integran las nociones de 1) el progreso histórico, 2) la civilización y 3) el pensamiento científico; todos los cuales reproducen lugares epistémicos locales de la experiencia y epistemología de la Europa occidental. De este modo, el multiculturalismo no puede sino abordar los problemas sociales de marginación desde una perspectiva etnocéntrica que plantea a la vez la integración de los “indígenas”, quienes por su parte quedan como pueblos colonizados.

Así pues, los manuales de *Historia y Ciencias Sociales* de la Editorial Santillana (siempre de acuerdo con las pautas curriculares nacionales) se organizan sobre la base de categorías y conceptos filosóficos que reproducen la subalternidad indígena. El manual que mejor ejemplifica lo afirmado es el tercero de la serie. Una mirada a la “macroestructura semántica” (o los “tópicos”) del texto, que se manifiesta particularmente en los paratextos (los títulos, subtítulos etc.), es reveladora en cuanto éstos guían al lector en la progresión lógica de su lectura, destacando los elementos claves del discurso que le brindan coherencia (van Dijk 102). También ayudan con la retención y clasificación memorística de la información presentada en el texto (van Dijk 102). El contenido del manual de *Historia y Ciencias Sociales III*, pues, se divide en 5 capítulos, cada uno de los cuales contiene varias unidades y subsecciones. Por ejemplo, el capítulo primero titulado “Diversidad de civilizaciones” se reparte en tres unidades: 1) “El desarrollo de la humanidad”, 2) “Orígenes de la humanidad” y 3) “Las civilizaciones”. Luego, el capítulo dos trata de “El legado clásico”, dividido también en tres unidades temáticas: “Culturas clásicas”, “La democracia ateniense” y “Roma y su legado”. Este ordenar discursivo occidental se repite en el capítulo tres que trata del “Mundo medieval”; en el cuatro, de “Humanismo y pensamiento científico”; y en el cinco, de “Configuración del mundo contemporáneo” con las subsecciones: “Novedades del mundo contemporáneo”,

¹⁰ Plantea Chakrabarty en su artículo, “Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for ‘Indian’ Pasts”, que “only ‘Europe,’ the argument would appear to be, is *theoretically* (i.e., at the level of the fundamental categories that shape historical thinking) knowable; all other histories are matters of empirical research that fleshes out a theoretical skeleton that is substantially ‘Europe’” (266).

“Impacto de la revolución industrial”, “La revolución francesa y sus impactos”, entre otras. Estas categorías refuerzan la perspectiva occidental hegemónica y van a influir en la interpretación que hacen los chilenos de las relaciones postcoloniales en el país.

Mientras el proyecto crítico de la subalternidad incluye la deconstrucción y desmitificación del logocentrismo de la historiografía moderna, incluyendo las presuposiciones filosóficas, metodológicas y etnocéntricas que la sustentan, dentro del marco discursivo multicultural, la historia e la identidad de los mapuches quedan como subalternas, pero también estereotipadas en el texto. Esta tensión que existe entre presencia estereotipada y la ausencia de toda representación legítima del Otro devela las huellas del subalterno en el tejido historiográfico (Guha 5). Dicho de otra manera, se suelen reproducir los mismos mecanismos de encubrimiento de la identidad indígena que se quisieran superar, es decir, se refuerza la colonialidad fundamental y general del discurso historiográfico.

4. Conclusión

Se dice que para encontrar “puntos en común”, primero hay que crear espacios para que *otros* realmente puedan hacerse conocer (Cayuqueo). Mientras la teoría y la práctica del multiculturalismo pretenden reconocer la diversidad cultural de la nación, asegurando la legitimidad de la existencia de distintas identidades colectivas en un solo Estado, el modelo chileno multicultural no llega a establecer espacios discursivos, políticos y económicos que correspondan a dicha diversidad y en los cuales las relaciones interculturales puedan imaginarse y realizarse “otramente”. En particular, es problemática la manera en que esta serie de libros de texto escolares de *Historia y Ciencias Sociales* representan a los pueblos indígenas, especialmente al pueblo mapuche. Aunque el Estado pretende extenderle más reconocimiento al pueblo mapuche en la esfera pública, todavía le niega espacio para una autorepresentación política y simbólica en pie de igualdad. Aunque dicha serie de textos escolares de *Historia y Ciencias Sociales*, por lo general presentan a los mapuches con un aire favorable, en ninguno de éstos pueden encontrarse ejemplos de discurso directo o “autorrepresentativo” de mapuches respecto a su historia, sus prácticas culturales y su situación política y económica contemporáneas (por ejemplo, transcripciones de historia oral, muestras de formas o tradiciones discursivas propias, muestras del *mapundungun* y otras producciones discursivas contemporáneas tales como novelas, poesía, prensa, cartas abiertas, discursos políticos, etc.)¹¹ Las voces y perspectivas propias

¹¹ Excepcionalmente se encuentra en el manual de *Historia y Ciencias Sociales II* un extracto tomado de la monografía de José Bengoa, *Historia del Pueblo Mapuche*, cuya cita al lonko mapuche José Luis Huilcamán sirve de introducción a la noción de “historia” e “historiografía” y

del pueblo mapuche quedan fuera del discurso multicultural chileno. Así, pues, se plantea que la nueva institucionalidad multicultural no cuestiona la colonialidad que subyace en las relaciones interculturales en Chile y, asimismo, que tal vez este incumplimiento de un proyecto de reconocimiento profundo resulte del hecho de que tal proyecto se enmarque dentro de las tradiciones filosófica y discursiva occidentales de la dialéctica e historiografía respectivamente. Por lo tanto, el discurso histórico no puede sino facilitar la reproducción de categorías euro y etnocéntricas.

establece el tono del primer capítulo cuyo título “Construcción de una identidad mestiza” refleja uno de los tres ejes temáticos del texto. Dice el fragmento: “los tiempos antiguos se nos fueron perdiendo en la memoria con tanto desastre que ha pasado el pueblo. Antiguamente se educaba a los jóvenes en la historia, hoy día no. El hueipife se preparaba largos años; sentado a los pies del historiador viejo aprendía una a una las hazañas de los antiguos hombres de Arauco, cuidaba de imitar la entonación del relato, memorizaba nota a nota las canciones, lloraba cuando había que llorar, se paraba y recitaba emocionado en los momentos en que los héroes hablaban al pueblo congregado” (citado en Donoso Rivas et al. 8).

Referencias bibliográficas

Araya Anabalón, J. 2002 "Identidad y conflicto mapuche en los discursos de Longkos y Machis (IX Región – Chile)." *Razón y Palabra*. 26. Acceso: 18 de abril de 2010. <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/jaraya.html>>

Aylwin, J. A. 1998. "Indigenous Peoples Rights in Chile: Progresses and Contradictions in a Context of Globalization." *Fundación Rehue*. ONG mapuche. Acceso: 20 de febrero de 2005. <<http://www.xs4all.nl/~rehue/art/ayl2.html>>

Aylwin Oyarzún, J. 2004. "La política pública y el derecho de los *mapuche* a la tierra y al territorio." *Derechos humanos y pueblos indígenas: tendencias internacionales y contexto chileno*. Ed. Aylwin Oyarzún, J. Temuco, Chile: International Work Group for Indigenous People. 279 – 291.

Aylwin Oyarzún, J. "Pueblos indígenas de Chile: Antecedentes históricos y situación actual". *Fundación Rehue*. ONG Mapuche. Acceso: 12 abril 2004. <<http://www.xs4all.nl/~rehue/art/ayl1a.html>>

Bengoa, J. 2000. *Historia del pueblo mapuche (siglo XIX y XX)*. Santiago, Chile: LOM.

Cayuqueo, P. 2009. "Diálogo (inconcluso) entre un mapuche y un taxista." *PiensaChile.com*, Periódico online. Acceso: 9 sept. 2009. <<http://www.piensachile.com/content/view/5996/1/>>

Chakrabarty, D. 2002. "Postcoloniality and the Artifice of History: Who speaks for the "Indian" Past?" *Representations*. 37: 1-26.

Clark, P. 2007. "Representations of Aboriginal People in English Canadian History Textbooks: Toward Reconciliation." *Teaching the Violent Past: History, Education and Reconciliation*. Ed. Cole, E. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield. 81-120.

Correa, S., et al.. 2001. *Historia del siglo XX chileno*. Santiago, Chile: Sudamericana Chilena.

Derrida, Jacques. 1967. *De la Grammatologie*. Paris: Les Editions de Minuit.

Day, R. J.F. y Sadik, T. 2002 "The BC Land Question, Liberal Multiculturalism and the Spectre of Aboriginal Nationhood." *BC Studies*. 134: 5-34.

Donoso Rivas, M. L. et al. 2003. *Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Santillana.

Dussel, Enrique. *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito del otro*. 3ª edición. Quito: ABYA-YALA, 1994.

Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Trad. A.M. Sheridan Smith. New York: Routledge.

Godoy Sepúlveda, E., Hoces Reyes, K. y Roa Contreras, C. 2006. "Desmitificando la Historia Mapuche. Contribuciones para la Enseñanza de una Nueva Historia de Chile." Tesis de Maestría. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Gramsci, A. 1978. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. Trad. y Ed. Quintin Hoare y Geoffrey Nowell-Smith. London: Lawrence and Wishart.

Gros, C. 2006. "Nationaliser l'Indien, ethniciser la nation: l'Amérique latine face au multiculturalisme." *Être indien dans les Amériques*. Ed. Gros, C. y Strigler, M-C. Bayeux, France: L'Institut des Amériques; L'Institut des Hautes Études de l'Amérique latine. 263-272.

Guha, R. y Spivak, G. Ed. 1988. *Selected Subaltern Studies*, New York: Oxford University Press.

Guha, R. 1988. *Dominance without Hegemony: History and Power in Colonial India*, Harvard University Press.

Gunew, S. 2004. *Haunted Nations: The Colonial Dimensions of Multiculturalisms*. New York: Routledge.

Hegel, G. W. 1998 F. *The Hegel Reader*. Ed. Stephen Houlgate. Malden, MA: Blackwell.

Iturriaga Echeverría, J. et al. 2005. *Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Santillana.

"Ley Indígena (Ley Número 19.253)". *Centro de Documentación Mapuche*. Documento jurídico electrónico. N.d. WEB. 19 abril 2010.
<<http://www.mapuche.info/indgen/ley-1.html>>

Marimán, J. A. "Movimiento Mapuche y Propuesta de Autonomía en la Década Post Dictadura." *Funadación Rehue*. ONG. Acceso: 5 mayo 2004.
<www.xs4all.nl/~rehue/art/jmar4a.html>.

Marsden, W. E. 2001. *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London: Woburn Press.

Mignolo, W. 2003. "La colonialidad a lo largo y lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad." *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Comp. Lander, E.. Buenos Aires: Clacso. 55-85.

Ministerio de educación. 2005. "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media 2005." Gobierno de Chile. Acceso : 18 sept. 2009.
<<http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/marcos-curriculares/educacion-regular/educacion-media/>>

“Misión.” Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Web. Acceso: 18 sept. 2009.

Olivares Felice, P. 2007. “Concepto de nación e identidad nacional: una approche a través de las políticas educativas de la enseñanza de la Historia de Chile (siglos XIX-XX).” *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. 161-165.

Pinto, J. y Salazar, G. 1999. *Historia contemporánea de Chile. Volumen II. Actores, identidad y movimiento*. Santiago de Chile: LOM.

Rivera Bustos, F. “¡Bien por el Convenio 169!” *El morrocotudo*. Diario online. 27 sept. 2008. Acceso: 18 abril 2010.

<<http://www.elmorrocotudo.cl/admin/render/noticia/17369>>

Said, E. 1979. *Orientalism*. New York: Vintage Books.

Schurdevin-Blaise, C. 2007. “Les representations de l’Indien dans les manuels scolaires et leurs enjeux dans la construction identitaire nationale du Chili de la fin du XIXe siècle – début du XXe.” *Stéréotypage, stéréotypes: Identités*. Ed. Henry Boyer. Paris: Harmattan. 239-248.

Smith, A. D. 1986. *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

Spivak, G. C. 1988. “Can the Subaltern Speak?” *Marxism and the Interpretation of Culture*. Ed. Nelson, C. y Grossbourg, L. Chicago: U of Illinois P. 271-313.

Taylor, C. 1994. “Politics of Recognition.” *Multiculturalism*. Ed. Appiah, K. A. et al. Princeton: Princeton UP. 25-73.

Valencia Castañeda, L. et al. 2005. *Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Santillana.

Van Dijk, T. A. 2001. “Multidisciplinary CDA: a Plea for Diversity.” *Methods of Critical Discourse Analysis*. Ed. Wodak, R. y Meyer, M. London: SAGE. 95-120.

Vergara del Solar, Jorge Iván y Rolf Foerster González. 2003. “Permanencia y transformación del conflicto Estado-Mapuche en Chile.” *Actas del V Congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe: realidad multilingüe y desafío intercultural, ciudadanía, política y educación*. Ed. Roberto Zariquiey. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Ministerio de Educación, Cooperación Técnica Alemana. 183-194.

Zúñiga Fuentes, E. 2007. “Los indios en los relatos históricos del pasado de la nación. 160 años de textos escolares de Historia de Chile (1845-2005).” *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. 176-182.