

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Nominaciones étnicas, arcaísmo y
extranjerización: representaciones de indígenas
del norte de Chile en textos escolares (1845-1987)**

*Ethnic nominations, archaism and foreignization: representations of indigenous people
from northern Chile in textbooks (1845-1987)*

**JAVIER MERCADO-GUERRA
SEBASTIÁN CAMPOS ASTORGA
PATRICIO ECHIBURÚ DÍAZ
VALENTINA MARTÍNEZ VIGORENA
YULIANA TORRES CASANOVA**
Universidad Católica del Norte, Chile

RESUMEN Se analizan desde una perspectiva de larga duración las representaciones de los pueblos indígenas del norte de Chile, presentes en los textos escolares de Historia y Geografía. La investigación cubre desde los primeros registros de esta herramienta pedagógica publicados a partir del año 1845, hasta los estertores de la última dictadura militar en Chile hacia fines de la década de 1980. A través de una metodología de análisis documental y hermenéutica, se identifican tres estrategias discursivas de representación. La primera responde a las nominaciones étnicas, las cuales transitan desde un enfoque homogeneizante del indígena a uno que describe y clasifica las diferencias culturales entre uno y otro pueblo. Para ello, juega un papel preponderante la consolidación de las disciplinas científicas de la arqueología y la etnología en Chile. La



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

segunda estrategia se refiere a la representación del indígena situado en una temporalidad pasada. En el caso de los indígenas del norte de Chile, el discurso arqueológico sobre el cual se sostienen buena parte de las nominaciones étnicas, desempeña una función relevante en la consolidación de la visión “arcaizante” en torno a estos pueblos. Finalmente, se identifica una estrategia de representación “extranjerezante”, la cual sitúa a la población indígena del norte del país como imagen de alteridad para el imaginario nacional chileno. Se sostiene que estas representaciones han contribuido a respaldar acciones estatales de asimilación excluyente respecto de la población indígena del norte de Chile.

PALABRAS CLAVE Ciencias sociales; norte de Chile; pueblos indígenas; representaciones sociales; texto escolar.

ABSTRACT In this paper, the representations of the indigenous peoples of northern Chile in History and Geography school textbooks are analyzed from a long-term perspective. The research covers from the first records of this pedagogical tool published in the year 1845 until the last military dictatorship in Chile, in the decade of 1980s. Through a methodology of documentary and hermeneutic analysis, three discursive strategies of representation are recognized. The first responds to ethnic nominations, which move from a homogenizing approach, to then describe and classify the indigenous cultural differences. In this stage, the consolidation of the scientific disciplines of archeology and ethnology in Chile, plays a leading role. The second strategy refers to the representation of the indigenous people located in a past temporality. In the case of the indigenous people of northern Chile, the archaeological discourse accomplishes a relevant function in the consolidation of this “archaizing” vision. Finally, a “foreignizing” representation strategy is identified, which places the indigenous population of the north of the country as an image of otherness for the Chilean national imaginary. It is argued that these representations have contributed to supporting state actions of assimilation on the indigenous population of northern Chile.

KEY WORDS Social science; northern Chile; indigenous people; social representation; textbook.

1. Introducción

Los procesos de construcción de los estados nacionales en América Latina se sustentaron en una paradójica definición política. Por una parte, las élites criollas enarbolaron los valores de la modernidad occidental, generando una ruptura con el régimen de dominación colonial (Pinto, 2002). Sin embargo, por otra parte, para hacer viable este proyecto de modernidad, debieron reproducir algunos mecanismos coloniales -como el tributo indígena (Platt, 2016)-, junto con imponer una visión restringida y racializada de la ciudadanía. Los imaginarios nacionales de los nacientes estados latinoamericanos convivieron con una retórica de exaltación sobre los indígenas del pasado, y al mismo tiempo, con un permanente desprecio, exclusión o temor hacia las poblaciones indígenas del presente. Así, más que una “comunidad imaginada” (Anderson, 2006), el ideario nacional de los países latinoamericanos -especialmente de aquellos con mayor presencia indígena- se construyó entorno a una paradoja post-colonial descrita como una “comunidad in-imaginada” (Turner, 1997). En ella, los valores centrales de la modernidad, se ponen en entredicho dada la permanencia o reedición de mecanismos de dominación sustentados en diferenciaciones étnicas y de clase (Larson, 2004).

La segunda mitad del siglo XIX es una época de reconfiguración de las fronteras nacionales en algunos países andinos (Perú, Bolivia y norte de Chile) y del Cono Sur (Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile). Estas reconfiguraciones no solo implicaron enfrentamientos entre ellos, sino que también fueron determinantes en la consolidación de los proyectos nacionales y sus respectivos imaginarios sobre la población indígena, habitante en muchos casos de estos espacios de frontera (Martínez et al., 2003). Fueron estas coyunturas históricas momentos privilegiados para construir discursos sobre la nacionalidad, así como también para el despliegue de ideologías de la diferencia o la alteridad (Mercado, 2007). Influye además la difusión de teorías raciales/coloniales que refuerzan los marcos políticos y simbólicos de exclusión sustentados en la categoría de raza (Quijano, 2016).

Los discursos sobre la identidad nacional y las representaciones simbólicas sobre lo indígena, han sido estudiados a través de diferentes soportes documentales (informes oficiales, relatos de expediciones, documentos de prensa, etc.). Sin embargo, no se ha prestado suficiente atención, desde una mirada de larga duración, a los discursos y representaciones de la población indígena en los textos escolares. Más considerando que el texto escolar es un poderoso dispositivo que aporta a la inculcación de concepciones y disposiciones duraderas o *habitus* entre quienes aprenden (Bourdieu y Passeron, 2018). Algunas investigaciones sobre este dispositivo pedagógico en América Latina, han destacado el hecho de que los textos escolares contribuyen a reproducir imágenes estereotipadas y a-históricas de las poblaciones indígenas (Álves y Pereira, 2022; Gasparotti et al., 2022). Así mismo, se ha indicado que la presencia de

los indígenas en los textos escolares reproduce lógicas de invisibilización y exclusión, cuyos orígenes estarían en la misma conformación de los estados nacionales (Gama de Matos, 2021; Leopoldino, 2018; Moreira y Guerra, 2021; Zárata, 2011).

Hallazgos similares comparten estudios realizados en Chile, donde se ha develado que los textos escolares forman parte de un entramado político-conceptual de omisión, negación y racialización en torno a los pueblos indígenas (Canales-Tapia et al., 2018), lo cual se configura en un discurso “antiindígena” (Canales et al., 2020) que opera como una inclusión para la exclusión (Pinto, 2003). En este sentido, la población indígena en los textos escolares de Chile es representada en un lugar de alteridad, la cual contribuye a la consolidación de un imaginario nacional que oculta el carácter mestizo de la sociedad (Beniscelli, 2013). En esta misma línea, Villalón y Pagès (2015) indican que a pesar de que los indígenas son incorporados actualmente en los textos escolares como sujetos que contribuyen al mestizaje, o bien son representados como guerreros y rebeldes, dichas representaciones no aportan a la deconstrucción de prejuicios y estereotipos asentados históricamente en el imaginario nacional chileno sobre la población indígena.

El sujeto indígena más representado en los textos escolares en Chile es el mapuche. Al respecto, el estudio de Sanhueza et al. (2020) ha demostrado las diferencias entre el discurso oficial presente en los textos y la memoria social mapuche sobre la etapa de despojo territorial, denominada desde la historiografía más tradicional como “Ocupación de la Araucanía” durante la segunda mitad del siglo XIX. Por otra parte, si bien no existen estudios específicos sobre la representación de otros pueblos indígenas (no mapuche) en los textos escolares chilenos, en lo que respecta al norte de Chile, se pueden advertir algunas particularidades y diferencias fundamentales en las relaciones establecidas entre la población indígena andina y el Estado. Éstas se caracterizan por estar ancladas al eje de nacionalidad, antes que propiamente étnicas como ocurre con el caso mapuche (Sanhueza et al., 2020). Así, las relaciones entre población indígena andina del norte con el Estado de Chile, deben ser comprendidas desde la idea de asimilación de las categorías étnicas a las diferenciaciones nacionales en relación a Perú y Bolivia, principalmente (Gundermann, 2018).

Vemos entonces que los estudios disponibles sobre texto escolares y representación de los pueblos indígenas en América Latina, plantean una mirada desde el presente, pero develando estrategias de representación que provienen desde la conformación histórica de los imaginarios nacionales en el siglo XIX. Resulta llamativo entonces que este enfoque de larga duración se sostenga sin analizar evidencias documentales o de archivo que permitan verificar las continuidades históricas en las estrategias de representación de los pueblos indígenas. Así, el objetivo de esta investigación es identificar las representaciones simbólicas de los pueblos indígenas del norte de Chile presentes en los textos de Historia y Geografía, desde una mirada de

larga duración, que abarca los orígenes de este dispositivo pedagógico en el año 1845, hasta los estertores de la última dictadura militar en Chile. Esta mirada permitirá reconocer las continuidades y eventuales giros en las formas de representación de la población indígena, aspecto que otras investigaciones sobre esta temática solo enuncian. Además, se ha optado por delimitar la indagación en los pueblos indígenas del norte de Chile, puesto que en este territorio es donde se plasman con mayor claridad las lógicas de producción de alteridad en el imaginario nacional chileno, ya que se trata de territorios con una fuerte impronta indígena andina y que fueron en su mayoría incorporados a la soberanía chilena durante los procesos de expansión y reconfiguración de las fronteras nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX (González, 2002; Martínez et al., 2003; Mercado, 2007). Por último, se propone una revisión limitada hasta el ocaso de la dictadura militar, puesto que se trata de un periodo donde no existe una política de reconocimiento del Estado hacia la población indígena. Con el fin de la dictadura, en el año 1990, se adviene una época donde surgen las primeras políticas de reconocimiento inauguradas por la llamada Ley Indígena del año 1993.

2. El texto escolar en Chile: un dispositivo pedagógico de inculcación cultural

Se denomina texto escolar a un tipo de material educativo que contiene distintas fuentes de información, las cuales son previamente seleccionadas por especialistas con el objetivo de facilitar los procesos educativos prescritos por los planes y programas de estudio de cada nivel escolar. Dependiendo de su grado de intencionalidad pedagógica, contexto geográfico y periodo histórico, el texto escolar asume una modalidad específica de cartilla, manual, compendio, libro de texto o didáctico. Resulta importante señalar que el estudio del texto escolar, desde una perspectiva diacrónica, entraña algunas dificultades derivadas justamente de su dificultad de clasificación como objeto de estudio (Choppin, 2004). Stray (1994) propone diferenciar libro escolar (*schoolbook*) de libro de texto (*textbook*), destacando que en este último caso prima la intencionalidad y autoridad pedagógica del texto, mientras que un libro escolar puede ser más amplio, por ejemplo, el uso de un libro de literatura universal dentro de una actividad de aprendizaje. Asumiendo estas diferencias, además del predominio del manual escolar y el compendio en las primeras etapas de su aparición en el sistema educativo chileno, en esta investigación utilizamos el concepto genérico de texto escolar para designar conjuntamente, tanto a los manuales y compendios surgidos entre mediados del siglo XIX y comienzos de XX, así como también a los libros de texto o libros didácticos -con explícita intencionalidad pedagógica- que comienzan a aparecer en el mercado editorial chileno a partir la segunda década del siglo XX.

Si bien el texto escolar se ha constituido, al menos desde la década de 1970, en un relevante foco de atención para investigaciones en el ámbito de la educación y las ciencias sociales (Stray, 1994), en determinados momentos no se le prestó suficiente

atención, puesto que se le consideraba un instrumento de segundo orden, o solo complementario dentro de la práctica pedagógica (Negrin, 2009). No obstante, su producción, circulación, uso y función excede el ámbito de lo prescriptivo. Desde su origen, el texto escolar cumple una relevante función ideológica y cultural: “desde el siglo XIX, con la constitución de los estados-naciones y el desarrollo, en ese proceso, de los principales sistemas educativos, el manual se afirma como uno de los instrumentos esenciales que moldean la lengua, la cultura y los valores de las clases dirigentes” (Negrin, 2009, p. 191). En este sentido, es reflejo de un determinado momento histórico (Pérez, 2012), a la vez que su uso modela aprendizajes, disposiciones y anclajes ideológicos duraderos en el tiempo. Desde esta perspectiva, el texto escolar “se presenta como un instrumento de difusión y/o dominación, en el cual ciertos grupos acuerdan reformar el currículum e imprimir estas pautas en el medio de comunicación educativa por excelencia” (Pérez, 2012, p. 188).

El desarrollo del texto escolar en Chile sigue en buena medida las etapas convencionales de su instalación dentro de los sistemas escolares formales a nivel hispanoamericano. Comienza a modo de manual escolar o compendio, el cual, junto con presentar una selección de contenidos, incorpora en determinados casos algunas lecciones de enseñanza. Luego, a comienzos del siglo XX, aparecen algunos textos de estudio que incorporan indicaciones respecto a ciclos educativos para su utilización, evidencia de una mayor intencionalidad pedagógica en su elaboración. Finalmente, hacia mediados del siglo XX, se consolida el libro de texto, comprendido como un dispositivo graduado por nivel educativo y que además contiene ejercicios específicos para los estudiantes (Varela, 2010). Si bien el libro de texto se impone, a lo largo del siglo XX se siguen publicando manuales y compendios, pero en menor volumen.

De acuerdo a lo anterior, cabe señalar que, si bien el texto escolar aparece en Chile hacia mediados del siglo XIX a modo de manual o compendio, el Estado recién comienza a tener mayor injerencia en su producción y circulación en la década de 1940. Luego se transforma en una política pública en el año 1965, en el marco de la reforma educacional impulsada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva (Pérez, 2012). En este periodo se establecen fundamentos, orientaciones y metodologías de enseñanza que cuestionan el método memorístico y enciclopédico, para promover el ejercicio de otras habilidades, como la síntesis y el análisis (Pérez, 2012).

A partir del año 1973, con el inicio del régimen militar, los textos escolares forman parte de la política de “depuración” ideológica del sistema educativo (Pérez, 2012). Durante este periodo, la educación formal asume un enfoque nacionalista, realzando los emblemas patrios y a los próceres de la nación, en desmedro de otros contenidos sociales y culturales (Pérez, 2012). En el año 1979, el régimen militar impone una reformulación de los planes y programas educativos en todos los niveles educativos. Junto con ello, se anuncia la descentralización de la educación pública, lo que en rigor

fue una desconcentración, es decir, una transferencia de responsabilidades del Estado central a los gobiernos locales o municipales, junto con una creciente privatización del sector (Bellei, 2015). Durante la década de 1980, fruto de estos cambios estructurales en el sistema educativo chileno, es posible advertir una mayor apertura de un mercado editorial asociado a los textos escolares (Pérez, 2012).

3. Metodología

La metodología utilizada parte desde un análisis documental para luego transitar hacia un análisis hermenéutico (Gadamer, 2007). La unidad de análisis está constituida por manuales, compendios y libros de texto utilizados para la enseñanza de historia y geografía en las escuelas de Chile. Si bien se considera el texto como una fuente de análisis documental directa, adscribimos a la propuesta de Negrin (2009) quien sostiene que “el libro de texto se convierte en un sujeto revelador de complejas prácticas sociales” (p. 205). Para delimitar la búsqueda de estos documentos, fue necesario desarrollar un catastro de manuales, compendios y libros de texto depositados en la Biblioteca Nacional de Chile, en la ciudad de Santiago. Para ello se utilizó una ficha que contiene ítems como la fecha de publicación, autor o editorial, tipo de documento y su ubicación específica. Las búsquedas en el catálogo se realizaron por medio de las siguientes palabras clave (tesauro): Historia, Ciencias Sociales, Texto Escolar, Chile. Cabe señalar que, para efectos de catalogación, la Biblioteca Nacional de Chile utiliza el concepto genérico de “texto escolar” para albergar la búsqueda de manuales, compendios y libros de texto. Esta estrategia de catalogación es reportada por Choppin (2004), y la utilizamos en este estudio para denominar al menos tres tipologías de textos considerados en la selección documental: manual escolar, compendio y libro de texto.

El corpus documental está compuesto por 26 textos publicados en Chile entre los años 1845 y 1987. Una vez clasificados y organizados cronológicamente, los textos fueron analizados desde una perspectiva interpretativa-hermenéutica, considerando la información textual y visual relativa a pueblos indígenas del norte de Chile. Para hacer referencia a los diferentes textos escolares analizados, se utilizará el nombre de la editorial y el año de publicación, siguiendo la estrategia de Villalón y Pagés (2015).

Tabla 1

Corpus documental analizado.

Año	Editorial	Ciudad	Autor/es	Título	Tipo de texto
1845	Imprenta del Mercurio	Valparaíso	López	Manual de la historia [sic] de Chile: libro adoptado por la Universidad para la enseñanza en las escuelas de la República.	Manual
1873	Librería del Mercurio	Valparaíso	López	Manual de la historia de Chile.	Manual
1879	A. Lahure	París	Toro	Compendio de historia de Chile (1492-1884): para el uso de las escuelas y colegios de la República.	Compendio
1895	Imprenta i Encuadernación Barcelona	Santiago	Villalobos	Lecciones de Historia de Chile: arregladas en círculos concéntricos i precedidas de un estudio sobre la metodología [sic] del ramo.	Manual
1909	Librería Alemana de José Ivens	Santiago	Toro	Compendio de historia de Chile (1492-1886): aprobado por la Universidad: adoptado por el Gobierno para el uso de las escuelas y colegios de la República.	Compendio
1911	Universitaria	Santiago	Galdames	Estudio de la historia de Chile.	Manual
1924	Imprenta Gutenberg	Santiago	Pinto	Historia de Chile (según el programa oficial): 3°, 4° y 5° años de las Escuelas Primarias.	Libro de texto
1927	La Salle	Santiago	S/información	Historia de Chile: libro I	Manual
1930	Imprenta y Litografía Universo	Valparaíso	Valdés	Historia de Chile: para la enseñanza primaria.	Libro de texto
1932	Imprenta Chile	Santiago	Montero	Lecciones de Historia, Geografía y Educación Cívica: Para 1er. año de humanidades.	Libro de texto
1933	Nascimento	Santiago	Amunátegui	Historia de Chile: texto aprobado por el Ministerio de Educación.	Libro de texto

1938	Universo	Santiago	Pérez	Lecciones de historia de Chile.	Libro de texto
1943	Nascimento	Santiago	Frías	Historia y geografía: 1er. ciclo de humanidades.	Libro de texto
1954	Casa Nacional del Niño	Santiago	Millar	Historia de Chile ilustrada.	Libro de texto
1956	Salesiana	Santiago	Acuña	Historia y geografía. Tomo I.	Libro de texto
1960	Nascimento	Santiago	Frías	Manual de historia de Chile.	Libro de texto
1960	La Salle	Santiago	S/información	Historia de Chile: libro II.	Manual
1964	Zig-Zag	Santiago	Millar	Historia de Chile ilustrada.	Libro de texto
1966	Nascimento	Santiago	Frías	Ciencias sociales e históricas: 7° año de educación general básica acompañado de cuadros resúmenes y cuestionarios.	Libro de texto
1975	Nascimento	Santiago	Frías	Manual de historia de Chile: actualizado hasta septiembre de 1973.	Manual
1975	Universitaria	Santiago	Villalobos	Chile: su historia.	Compendio
1976	Universitaria	Santiago	Villalobos	Chile: su historia: desde la prehistoria hasta 1861.	Compendio
1981	Santillana	Santiago	Duchens y Schmidt	Historia y geografía 5.	Libro de texto
1984	La Tercera de la Hora	Santiago	Galdames y Silva	Historia y geografía de Chile.	Libro de texto
1986	Zig-Zag	Santiago	Frías	Manual de historia de Chile: actualizado hasta setiembre de 1973.	Manual
1987	Arrayán	Santiago	Barros y Campos	Historia y geografía; Ciencias naturales: 3 norte.	Libro de texto

Fuente: Elaboración propia con información bibliográfica del catálogo de la Biblioteca Nacional de Chile.

4. Resultados

4.1. Nominaciones étnicas: de la exclusión racializada a la delimitación cultural

Un primer aspecto a considerar en la representación de los pueblos indígenas presente en los textos de Historia y Geografía en Chile, son las estrategias utilizadas para nombrar a los respectivos pueblos. En este sentido, la información que entrega el primer registro del año 1845 sobre esta materia, resulta revelador de un posicionamiento discursivo orientado a inculcar a los educandos una idea de diferenciación radical de la población “chilena” en relación a la población indígena:

os bastará pensar qe ai una clase qe vive en ciudades, qe abla el idioma español, qe se viste siguiendo las modas europeas, qe aprende en escuelas las ciencias; i en fin, qe vive bajo el influjo de leyes i gobiernos civilizados; al paso qe ai otra clase qe vive en los campos desiertos, qe abla un idioma qe nosotros no comprendemos, qe no usa nuestros vestidos ni se pone los vestidos usados en Europa, qe no tiene libros, escuelas, leyes escritas, ni gobiernos civilizados en fin. E aí, pues, dos razas distintas; la primera es aquella de qe nosotros formamos parte i qe aunqe son Chilenos también, porque an nacido en el territorio de Chile i porque poseen una gran parte de él, no son miembros de nuestra sociedad no son nuestros compatriotas, porque no tienen nuestro idioma, ni nuestra relijion, ni nuestra fisonomía en fin; asi es qe no entran a formar parte de nuestra nacion ni tienen lugar o empleo en nuestra sociedad. Ellos, pues, forman una nacion sin parentesco con la qe nosotos formamos: é aquí por lo qe constituimos dos razas diversas (Imprenta del Mercurio, 1845, pp. 35-38)¹.

Este fragmento entrega una valiosa información respecto a cómo era concebido el aprendizaje de los elementos culturales relacionados a los pueblos originarios en las nacientes escuelas chilenas. A nivel ideológico, se pone en evidencia una comprensión de la nación en tanto “comunidad in-imaginada” (Turner, 1997), es decir, un estado postcolonial que se sostiene en la concepción de una nación dividida en dos “razas”. El único rasgo común entre chilenos e indígenas -señala el texto- es que ambas “razas” comparten un mismo territorio, pero no tienen parentesco alguno entre sí. Todos los otros rasgos culturales son descritos como radicalmente diferentes, instalando de manera muy evidente una diferenciación dicotómica propia de la época: civilización versus barbarie. Respecto a la identidad “criolla” chilena, se señala:

1. Hemos utilizado transcripciones directas desde las fuentes, respetando las normas de escritura de la época.

Sin embargo de que nosotros somos de raza española, así entre los Chilenos y los Españoles una diferencia radical, a saber; la de haber nacido en diversos países y bajo la influencia de diversos climas y circunstancias. Los españoles de quienes nosotros descendemos, eran nacidos en España, y nosotros a pesar de ser sus hijos, hemos nacido en Chile; no somos, pues, enteramente españoles, y a causa de esta diferencia de nacimiento tenemos grandes diferencias de carácter, de ideas y de intereses, que influyen para separarnos más. Además de estas dos razas originales, así otra que no es tal, en verdad, por estar formada de la mezcla de ambas (Imprenta del Mercurio, 1845, pp. 38-39).

El “chileno” se comprende como un descendiente de español, pero se diferencia de él por haber nacido en América y estar influenciado de otros “climas y circunstancias”. Es decir, el imaginario del “criollo chileno” es de una relación directa con España, lo cual deja en evidencia un claro fundamento eurocéntrico. Las alusiones al fenómeno del mestizaje emergen muy someramente y en términos despectivos, señalando que aquella población constituida por la mezcla de “razas” no es una “raza” propiamente tal, justamente por ser fruto de esa mezcla. Este discurso raciológico se sustenta en la idea de raza en tanto modo de diferenciación biológico-cultural, cuyo origen radica en la justificación de las relaciones sociales de dominación impuesta durante el proceso de colonización (Quijano, 2016). Se ha señalado que la noción de “raza” emerge junto al proceso de colonización de América (Quijano, 2016), constituyendo la contracara de la modernidad occidental (De Souza Santos, 2013; Dussel, 1994).

Planteadas las advertencias de que el aprendizaje escolar relativo a pueblos originarios responde a una necesidad de conocer sobre una “raza” que solo está relacionada con la ciudadanía “chilena” en términos de habitar un mismo territorio, en los primeros textos prevalece la representación de pueblo mapuche o “araucano”, en tanto pueblo tenaz resistente a la invasión española. Aun así, predomina durante las primeras décadas de existencia del texto escolar de Historia y Geografía una visión de homogenización cultural de la población indígena (Zárate, 2011).

Respecto del norte del país, a mediados del siglo XIX la denominación de la población indígena era de “indios Copiapinos” (Imprenta del Mercurio, 1845, p. 58), en alusión a la ciudad más septentrional de Chile hasta ese momento: Copiapó. Es el mismo término utilizado en crónicas coloniales que describen a la población indígena de los valles semiáridos del norte chileno, donde se alude, por ejemplo, a gentilicios como indios de los valles de Copiapó, Huasco y Coquimbo (Bibar, 1966 [1558]). Esta representación homogénea e inespecífica de la población indígena se mantiene en los textos escolares hasta la última década del siglo XIX, cuando comienza a utilizarse el concepto igual de genérico de “indios del norte”.

4.1.1. El pueblo diaguita en los textos escolares

El surgimiento de las nominaciones étnicas específicas ocurre durante la primera década del siglo XX. Coincide con el impulso que experimentan por esta época los estudios etnológicos en Chile (Pavez, 2015). En este contexto, emerge por primera vez la denominación diaguita (Universitaria, 1911), en el cual se establece que el origen de este pueblo radica en el noroeste argentino, asumiendo la hipótesis planteada por Oyarzún (1910), donde se señala una posible influencia diaguita en la población “araucana” de Chile.

La denominación diaguita se consolida y mantiene en los textos escolares durante todo el siglo XX, reforzada por la hipótesis respecto a la unidad cultural entre la población originaria de los valles trasversales de norte de Chile y la población diaguita del noroeste argentino (Latcham, 1928, 1937). De esta forma, se aporta a la construcción, difusión y replicación en los textos respecto a la idea de que los diaguitas chilenos son una extensión de los diaguitas argentinos: “los Diaguitas, al sur de los atacameños, en parte de las actuales provincias de Atacama y Coquimbo, vivieron los diaguitas chilenos, rama de los diaguitas argentinos” (Nascimento, 1960, p. 61).

Los textos van recogiendo diversas aportaciones de la investigación histórica, arqueológica y etnológica, para determinar las características específicas de la población diaguita. Bajo la impronta del difusionismo en boga durante la primera mitad del siglo XX, se señala que la población diaguita estuvo altamente influenciada en términos culturales por la población atacameña (Nascimento, 1943; Salesiana, 1956). Esta relación de proximidad cultural entre ambas poblaciones, recoge la hipótesis planteada inicialmente por Schuller (1907).

Otras descripciones más detalladas sobre la cultura diaguita, son aportadas por el texto de la editorial Nascimento (1960), destacando su sofisticada técnica alfarera, así como también señalando que la lengua “kakán” influyó en el uso de palabras que perviven hasta hoy en la zona, como *palqui*, *chañar*, *chilco* y *gualta*. En un texto posterior de la misma editorial (Nascimento, 1966) también se refiere a los pueblos diaguita y atacameño como de los más adelantados de la “prehistoria” del país: “tanto los diaguitas como los atacameños se hallaban a la llegada de los españoles, en un grado cultural superior al de los indios de la parte central de Chile” (p. 92).

Hacia la década de 1980, se entrega información más precisa y compleja sobre el área geográfica y la conformación cultural del pueblo diaguita:

las antiguas poblaciones que ocupaban los valles desde el río Copiapó al Aconcagua recibieron aportes del noreste argentino, quienes, a su vez, habían entablado contacto con el altiplano Perú boliviano. Incluso parece que hubo desplazamiento de gente que se mezcló con los nativos para dar origen a los diaguitas (La Tercera de la Hora, 1984, p. 44).

El caso diaguita es posiblemente una de las nominaciones étnicas sobre las cuales más influjo tuvieron los textos escolares. Tal como lo describe Ampuero (2017), estos recogen tempranamente los resultados de indagaciones arqueológicas y antropológicas que suponen ciertas relaciones de parentesco cultural con el noroeste argentino y también con poblaciones atacameñas.

4.1.2. El pueblo atacameño en los textos escolares

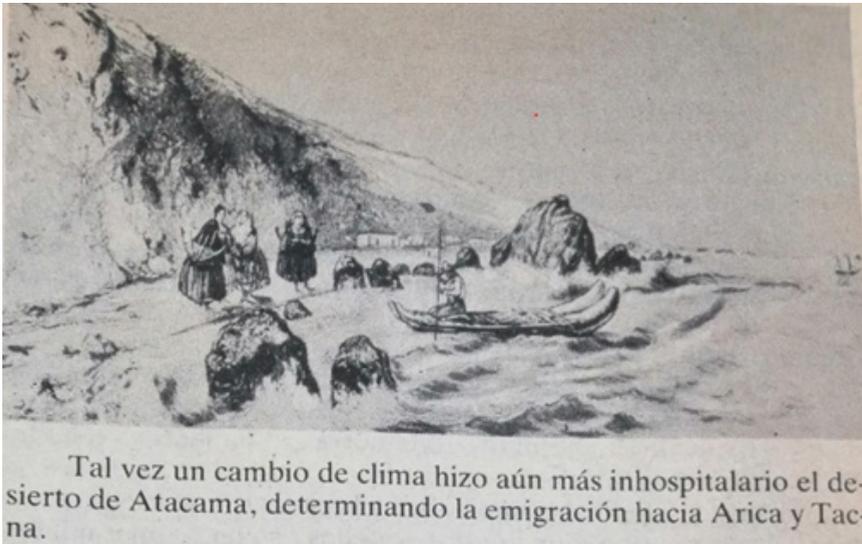
La nominación del pueblo atacameño en los textos emerge con posterioridad al pueblo diaguita (Imprenta Chile, 1932). Existe en este caso una evidente influencia de los tempranos estudios arqueológico y antropológicos sobre la población atacameña en la atribución de características culturales específicas (Bowman, 1924; Schuller, 1907; Uhle, 1913). Entre estas características se destaca la práctica de la agricultura y el pastoreo que, debido a las condiciones del clima desértico, se desarrollaron en los oasis, valles y laderas de ríos (Imprenta Chile, 1932). En el texto de la editorial Nascimento (1943) se refiere al trabajo con cobre, bronce y oro, para la elaboración de herramientas y adornos. El texto de la editorial Salesiana (1956) menciona que sus prácticas de cestería, tejido y labrado de madera les permitieron comerciar con habitantes de la costa, dándoles acceso a pescado, marisco, cueros de lobos y otros productos del litoral. El texto de Nascimento (1960) señala que las condiciones del clima los obligaron a trasladarse al valle del Loa e incluso más al norte. Se hace mención también al “cunza”, lengua que hablaban los atacameños. El texto de la editorial Zig-Zag (1964) sostiene que los atacameños son los mayores representantes de la alfarería en Chile: “sobresale especialmente la alfarería atacameña, cuya calidad, belleza en las líneas y dibujo decorativo son admirables” (p. 48).

Como se ha señalado, los textos escolares reprodujeron durante varias décadas la idea de analogía cultural entre atacameños y diaguitas (Universitaria, 1976). No obstante, en el caso específico de la población atacameña, ésta fue descrita como condicionada por la extrema aridez del desierto de Atacama: “el rigor del clima, la pobreza de las tierras y la falta de recursos, obligaron a los atacameños a vencer con inteligencia las dificultades de la naturaleza” (Universitaria, 1976, p. 15). Este mecanismo discursivo es recurrente en las descripciones sobre el pueblo atacameño, el cual aparece como determinado por el medio ambiente y obligado a desarrollar innovaciones que le permitan alejarse del inminente estado de barbarie condicionado por las hostilidades del desierto (Mercado, 2007; Sanhueza, 2001).

En el texto de Nascimento (1975) se señala la destreza arquitectónica de los atacameños para aprovechar el terreno a través de la construcción de terrazas de cultivo y estructuras defensivas como los pukará. El texto de la editorial La Tercera de la Hora (1984) complementa esta información al mencionar que “las casas atacameñas eran de piedra con un pequeñas [sic] puerta y ventana. El techo, a dos aguas, era de coirón unido con barro. Poseían una sola habitación donde comían y dormían” (p. 43). El texto de la editorial Nascimento (1986) señala que el territorio atacameño comprende entre los ríos Loa y Copiapó. Finalmente, el texto de la editorial Arrayán (1987) aporta descripciones sobre sus creencias, donde se refiere al culto ritual hacia al agua debido a su importancia para el riego de cultivos.

Figura 1

Indígenas del desierto de Atacama.



Fuente: Zig-Zag (1986, p. 65).

La nominación del pueblo atacameño y sus características culturales determinadas por la aridez extrema, contribuyen a la consolidación de un imaginario situado en la “otredad”; mecanismo discursivo que es rastreable en las representaciones y discursos sobre la población atacameña al menos desde el siglo XIX (Sanhueza, 2001). Este imaginario de la alteridad es más pronunciado cuando más determinada por el medioambiente se encuentra la población, tal como ocurre por ejemplo con la población de la puna atacameña (Morgado, 2018).

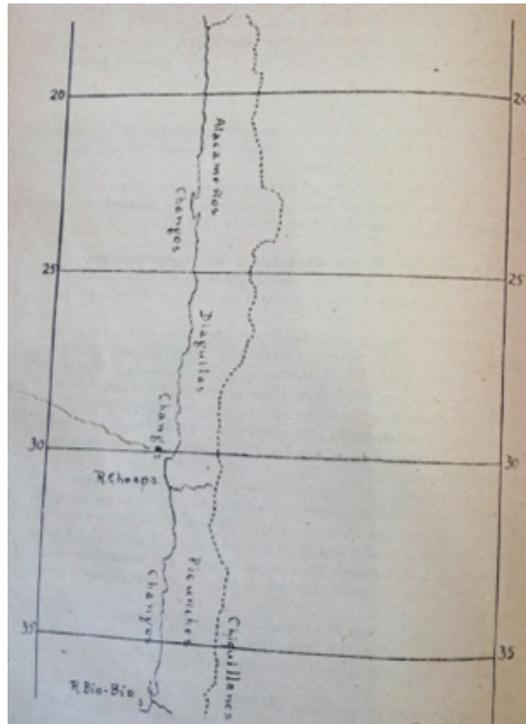
4.1.3. El pueblo chango en los textos escolares

El pueblo chango aparece nombrado en los textos escolares a partir de la década de 1920 (La Salle, 1927). Si bien las referencias a la población originaria del litoral del norte de Chile están referidas tempranamente en los pioneros trabajos sobre indígenas, como los de Medina (1882) y Boman (1908), hemos de suponer, que, tal como ocurre con el caso diaguita, es el trabajo de Latcham (1910) el que más aporta con definiciones específicas sobre las características culturales de la población changa. En este entendido, el texto de la Imprenta Chile (1932) se refiere a las costumbres nómadas orientadas a la pesca y caza, considerándolo un pueblo con escaso desarrollo cultural: “en las costas del Norte hasta el río Maule, vivieron los changos, pescadores y cazadores de gran pobreza, a juzgar por los escasos y rudimentarios útiles que de ellos se han encontrado en los conchales de la costa” (p. 32).

Por su parte, en el texto de la editorial Nascimento (1933) se establece que los changos ocuparon las costas de las regiones septentrionales de Chile, no obstante, algunos textos posteriores (Nascimento, 1943; Salesiana, 1956) extienden la presencia territorial del pueblo chango a las costas del centro sur de Chile hasta el Bío-Bío.

Figura 2

Mapa pueblos indígenas centro y norte de Chile.



Fuente: Nascimento (1943, p. 186).

Un texto posterior (Nascimento, 1966) describe a los changos como individuos de estatura regular, anchos de espalda, con tronco largo y piernas cortas. Este tipo de descripciones altamente racializadas, junto con destacar sus prácticas de subsistencia centradas en pesca y recolección, lleva a que sean representados en los textos escolares como un pueblo menos desarrollado en comparación a los diaguitas y los atacameños. Se refuerza esta perspectiva al afirmar que: “mientras los changos habitaban en las costas nortinas, más al interior vivían pueblos de una cultura muy superior a la suya, basada en la agricultura” (Nascimento, 1975, p. 57). No obstante, se menciona que el intercambio con los pueblos del interior les permitió incorporar el maíz a su dieta, así como también la utilización de tejidos en lana de vicuña (Zig-Zag, 1986).

Una práctica característica del pueblo chango, destacada en los textos, es la técnica de elaboración de balsas con cueros de lobo marino (Santillana, 1981). Las pieles de este mismo animal, se indica, era utilizadas también para la elaboración de vestimentas y la construcción de chozas (Arrayán, 1987). A diferencia de los pueblos diaguita y atacameño, el pueblo chango es representando como un sujeto en un estado de “barbarie”, es decir, altamente determinado por su entorno natural.

4.2. El indígena como “arcaísmo”: un sujeto sin lugar en el presente

Una estrategia discursiva recurrente en torno a la representación de indígenas en los textos escolares, es su emplazamiento en el pasado (Shear et al., 2015; Zárate, 2011). En lo que respecta al actual norte de Chile, la referencia a la presencia indígena tiene que ver en primer lugar con el proceso de enfrentamiento entre las huestes españolas con la población habitante del territorio: “los indios Copiapinos se alzaron también en este tiempo, i destruyeron la ciudad de la Serena; pero atacados por Francisco de Aguirre, fueron enteramente desechos i la ciudad fue reedificada por este, en mejor lugar” (Imprenta del Mercurio, 1845, p. 58). Esta referencia al comportamiento belicoso de los indios “copiapinos” al destruir la ciudad de La Serena, aporta también una representación del indígena como un ser violento. Esto constituye un ejercicio de asociación al cual recurren los textos escolares, donde el indígena aparece relacionado a determinados fenómenos sociales complejos como la pobreza, la ruralidad, el analfabetismo, la violencia (Zárate, 2011). Este tipo de propuestas de asociación inculcan o contribuyen a reproducir prejuicios y estereotipos que fundamentan prácticas racistas frente a la población indígena contemporánea.

La pérdida del carácter violento, se asocia la adquisición de una mayor civilización. En el caso de las representaciones sobre pueblos del norte de Chile, se establece que fue el contacto prehispánico con la civilización inca lo que aportó algunos elementos de mayor civilidad: “los indios del norte y centro de Chile adquirirían ya hábitos de paz y de trabajo cuando los españoles llegaron en son de conquista” (Librería Alemana de José Ivens, 1909, p. 13). La representación del norte chileno como

un canal de incorporación de la civilización en el territorio, se reproduce por medio de una cronología de “invasiones” externas, lo cual lleva a concluir que el desarrollo cultural de los indígenas que habitaron el territorio chileno siempre fue alcanzado por influencia exógena:

primero la invasión de los diaguitas, procedentes del noroeste argentino, después la de los chinchas del sur del Perú y, por fin, la de los quichuas, que a la llegada de los españoles formaban el vasto Imperio de los incas desde el Ecuador hasta Bolivia y Chile, con la capital en la ciudad de Cuzco (Universitaria, 1911, p. 26).

Respecto del grupo menos “civilizado”, el pueblo chango, se representa igualmente como una población ancestral:

Otro tipo de hombres primitivos, que también vivió en Chile, es el hombre de los conchales, que representa una etapa superior, por cuanto pulimentaba la piedra y construía utensilios más perfectos. Estos hombres habitaban en las caletas abrigadas y provistas de agua dulce, navegando en cueros de lobos inflados. Como se alimentaban de mariscos, acumulaban las conchas de estos en las inmediaciones de sus viviendas, formando con ellas montículos hasta de tres metros de altura, llamados conchales (Nascimento, 1943, p. 183).

Esta representación de la población indígena costera es narrada siempre en tiempo pasado, generando un imaginario de inexistencia en el presente. No obstante, para el caso de los pueblos del norte de Chile, el predominio de una representación enfocada en el análisis arqueológico de los “vestigios” materiales de las culturas, entrega una imagen de alteridad temporal aún mayor.

Figura 3

La alfarería de los indígenas del norte.



Fuente: Casa Nacional del Niño (1954, p. 46).

Así, en el texto preparado por la editorial Universitaria (1975), se indica que los primeros habitantes formaron bandas de cazadores y recolectores hace 10.000 años. Algunos pueblos mantuvieron estas características consideradas “primitivas”, mientras que otros -según señala el texto de la editorial Nascimento (1943)- lograron avanzar hacia una Edad de los Metales: atacameños y diaguitas, quienes además asimilaron la cultura incaica proveniente de Perú y Bolivia. Junto con ello, el texto de la editorial Nascimento (1943) describe la existencia de un tercer grupo, que denomina como la civilización chincha-chilena, resultado de la mezcla entre la cultura atacameña y diaguita con la cultura peruana. Esta singular cronología sobre los desarrollos culturales y sus influencias en las poblaciones indígenas del actual territorio chileno, refuerzan el imaginario de alteridad y a su vez de nula capacidad de desarrollo endógeno en la población originaria. Las oleadas civilizatorias externas permitieron algunos adelantos, sin embargo, se presenta la invasión española como el momento crucial para lograr establecer un “inicio” de la historia. La escasa o casi nula referencia hacia el legado de esta población originaria a la cultura chilena actual, es un común denominador de las representaciones arcaizantes de la población indígena. Las culturas del norte (diaguita y atacameña, más no la changa) lograron establecerse como puentes de “civilización”, en etapas previas a la llegada del europeo a los territorios de Chile.

4.3. El indígena como extranjero: la producción de alteridad en el imaginario nacional chileno

La influencia exógena en el desarrollo cultural de los pueblos indígena de Chile, fue un tema recurrente en la discusión historiográfica y de las ciencias sociales del país. Si bien esta problemática es divulgada en textos escolares previos a la Guerra del Pacífico (1879-1883) que enfrenó a Chile con Bolivia y Perú (Librería del Mercurio, 1873), es justamente en circunstancia de la expansión de las fronteras de Chile hacia el norte cuando el asunto de la influencia “peruana” o “extrajera” en la población indígena del norte, comienza a adquirir mayor relevancia: “en el territorio del norte, convertido en tributario de los incas, los peruanos introdujeron los beneficios de su adelantada civilización. Su gobierno fué suave i paternal. Perfeccionaron la agricultura e industria, i construyeron canales de regadío, puentes i caminos” (Lahure, 1879, p. 13).

Se puede advertir la asimilación de una categoría histórico-étnica como “inca” con la categoría nacional de “peruano”. Las alusiones a la influencia “peruana” en las culturas nortinas casi siempre tienen un carácter civilizatorio: “los indígenas del norte habían aprendido de los peruanos el tejido de algunas telas, como asimismo el cultivo de los campos i el sistema de regadío (Imprenta i Encuadernación Barcelona, 1895, p.80). Así mismo, el *Compendio de historia de Chile (1492-1886)* se señala que: “mas tarde, aprendieron el regadío i cultivo de la tierra i la crianza de guanacos. Fueron en esto enseñados por los indios peruanos, quienes introdujeron tambien en Chile el maiz i el frejol pallar” (Librería Alemana de José Ivens, 1909, p. 12).

Esta teoría “civilizatoria” se ve reforzada a comienzos del siglo XX. En este contexto, el estudio de Oyarzún (1910) sistematiza a nivel académico las evidencias arqueológicas que sostuvieron esta hipótesis del contacto, la cual es recogida por los textos de la época:

La venida de los indios peruanos fué muy útil para los indios chilenos. Les enseñaron a hacer tejidos y ropa para abrigarse, ollas y cántaros de greda. Además de ésto, les enseñaron a cultivar los campos, sembrar el maíz, frejoles, sacar canales de regadío y muchas otras cosas útiles (Imprenta Gutenberg, 1924, p. 19).

Las definiciones nacionales de “indio peruanos” e “indios chilenos” adquieren todavía más relevancia al momento de presentar el proceso histórico de contacto y expansión del Tahuantinsuyo en el territorio actual de Chile. De manera explícita, otro texto escolar refiere a que “gracias a la venida de los soldados del Inca, los indios del norte de Chile vivieron desde entonces con más comodidad” (Imprenta y Litografía Universo, 1930, p. 12). En esta misma línea, el texto de la Casa Nacional del Niño (1954), refiere a la calidad de la alfarería como evidencia material de los avances civilizatorios “peruanos”:

La alfarería encontrada en territorio chileno alcanza su mayor perfección en las regiones del norte, desde Arica hasta Copiapó, más o menos, y tiene todo el sello o tipo peruano, lo que no es raro puesto que la influencia incásica tuvo allí mayor predominio. De Copiapó al sur, la alfarería se va haciendo cada vez inferior en todo sentido (p. 46).

Es así como los textos escolares profundizan en aspectos específicos que denotan la injerencia civilizatoria que tuvo la expansión del incanato en el actual norte chileno (La Salle, 1960; Casa Nacional del Niño, 1954; Universo, 1938). Se señala, en definitiva, que los avances alcanzados por las sociedades indígenas del norte de Chile se debieron a los beneficios del contacto con pueblos de la “altiplano Perú boliviano y la costa del sur del Perú” (La Tercera de la Hora, 1984, p. 43).

La continuidad y profundización de esta hipótesis de la influencia extranjera puede ser interpretada al menos desde dos perspectivas. La primera, tiene relación con el predominio de una mirada esquemática y evolucionista sobre los desarrollos culturales de las sociedades indígenas. La contracara de esta argumentación es la consideración de la población que no habita el norte andino, es decir, la población mapuche principalmente, como una sociedad carente de elementos civilizatorios: agricultura, tecnología, organización política, paz y trabajo, entre otras. La segunda lectura tiene que ver con la imposición de una visión extranjerizante en las estrategias de representación de las poblaciones indígena del actual norte de Chile, especialmente, de las poblaciones atacameñas y diaguitas.

5. Discusión

El surgimiento de las nominaciones específicas de los pueblos originarios del norte de Chile, guarda estrecha relación con los avances y consolidación de disciplinas como la arqueología, etnología y antropología en el país (Pavez, 2015). Un indicador relevante es que, durante la primera época, entre mediados y finales del siglo XIX, los textos utilizan conceptos genéricos como “indios copiapinos” o “indios del norte”, para referirse a la población indígena de la zona. Aspecto que difiere del exónimo de “araucano”, que sí estaba presente en el discurso ofrecido por los textos escolares al menos hasta la década de 1940, cuando comienza a ser progresivamente reemplazado por el etnónimo mapuche.

Este proceso de emergencia de las nominaciones y representaciones específicas de la población indígena, influido por el creciente acervo científico de las ciencias sociales, reedita en buena medida la idea de una nación “in-imaginada” (Turner, 1997). El indígena sigue sujeto a una representación situada en un espacio de “alteridad” para la nación chilena. El discurso civilizatorio sitúa a las poblaciones indígenas en una escala de inferioridad. Esto a pesar de que las poblaciones atacameñas y diaguitas son descritas como más avanzadas, debido a las influencias de las civilizaciones andinas.

En lo que se refiere específicamente al pueblo diaguita, resulta de interés notar que a pesar de que las investigaciones arqueológicas demostraron con posterioridad que son escasas las analogías entre ambas realidades culturales de uno y otro lado de los Andes (Cornely, 1956), tal como señala Ampuero (2017), “los textos escolares mantuvieron parte de sus postulados hasta fines del siglo XX, con agregados confusos y contradictorios que todavía perduran, tanto en los manuales como en el discurso de los profesores de aula” (p. 21). Es paradójal entonces que, pese a la desestimada la hipótesis planteada por Latcham (1928), los textos escolares han persistido en la idea de la nominación diaguita para esta población (Mercado y Gundermann, 2022). Podemos señalar, que, entre otras cosas, fruto de su presencia en los textos escolares, la nominación y presencia de la población diaguita ha ganado un espacio en el imaginario nacional y regional. Sin embargo, este fenómeno no ha sido suficientemente destacado en los estudios que fundamentaron el reconocimiento del pueblo diaguita por parte del Estado de Chile en el año 2006. Este reconocimiento se sustentó básicamente en la tesis del “refugio”, es decir, la consideración de que la población diaguita no desapareció, sino que se refugió en los valles, logrando conservar importantes elementos culturales (Molina y Campos, 2017), los que son puestos en juego en el proceso de etnogénesis y demanda de reconocimiento (Gajardo, 2009; Luna, 2021). Las evidencias disponibles permiten considerar que la representación y reproducción de la nominación diaguita en los textos escolares contribuyó también a su presencia en el imaginario nacional y regional.

Matices más o menos, la emergencia de las denominaciones de atacameños y changos, aportan a la consolidación de un imaginario que atribuye características específicas a determinadas poblaciones originarias del desierto de Atacama. Nota aparte requiere la omisión absoluta de la población aymara situada en valles y altiplano de las actuales regiones de Tarapacá, y Arica y Parinacota. Una primera explicación puede ser que los estudios antropológicos sobre esta población en Chile (Šolc, 2011 [1975]), son posteriores en comparación a aquellos desarrollados respecto a atacameños, diaguitas y changos. Una segunda explicación, pero directamente relacionada con la anterior, es que la población aymara es considerada como una población “extranjera”, es decir, que dentro del imaginario nacional esta población está radicada no en los márgenes de la frontera nacional, sino que fuera de ella. Prueba de esto es que en el conocido *Handbook of South American Indians*, sobre civilizaciones andinas, el pueblo aymara aparece casi exclusivamente descrito con presencia en Bolivia y Perú (Tschopik, 1946). Este asunto está evidentemente relacionado con lo que denominamos como la visión “extranjerizante” del indígena.

Antes de profundizar en esta vertiente “extranjerizante” de la representación del indígena del norte en los textos escolares, resulta necesario enfatizar en su emplazamiento en el pasado; recurrente también en los textos de historia y ciencias sociales latinoamericanos (Villalón y Pagès, 2015; Zárate, 2011) y norteamericanos (Shear et al., 2015). Esta estrategia reportada por otras investigaciones permite acentuar las diferencias no solo en términos raciales/culturales, sino que también en términos temporales. Además, sumado al predominio de una lógica racista y evolucionista, el emplazamiento de ciertos grupos en el pasado refuerza la idea de inferioridad, en tanto pueblos “atrasados” o “fuera de la historia”. Opera entonces una organización fragmentada de las diferencias culturales, que, al decir de Levi-Strauss (2016), “es menos función del aislamiento de los grupos que de las relaciones que nos unen” (p. 308). Así, la descripción “arcaizante” o situada en el pasado de los pueblos indígena, contribuye a establecer más distancias que proximidad cultural, fundamento base para sustentar una diferenciación racializada de las diferencias culturales.

De esta forma, la representación del indígena es un espacio privilegiado en los textos escolares para establecer los parámetros de alteridad en el imaginario nacional. Estas representaciones del pasado, también incluyen diferentes atributos culturales, imputables a la comprensión de la historia humana como una evaluación unidireccional que clasifica y diferencia las culturas a través de una lógica de clasificación colonial y racial (Levi-Strauss, 2016). La especificidad en el caso de la representación de los pueblos indígenas del actual norte de Chile, pasa por que el recurso a esta visión arcaizante es estimulado y reforzado por el énfasis de la arqueología en tanto ciencia que estudia y verifica su presencia pasada a partir de evidencias o “vestigios” de su cultura material.

Finalmente, es posible reconocer la presencia de una visión extranjerizante en torno a los pueblos indígenas del actual norte de Chile, la cual parece formar parte de una voluntad “chilenizadora” de los territorios del norte por parte del Estado y una parte de la sociedad civil (González, 2002, 2004). El fenómeno de asimilación en el discurso de la categoría de indígena o “indio” con la categoría de nacionalidad (“peruano” o “boliviano”), forma parte de una colonización simbólica y factual de Chile sobre este nuevo norte del país y sus habitantes. Esta estrategia de asimilación de la categoría de indígena con la categoría de nacionalidad ha sido referida como una característica central en las relaciones del Estado de Chile con las poblaciones indígenas andinas del norte del país (Gundermann, 2018). Si bien los textos escolares refieren con frecuencia a las influencias “peruanas” en los desarrollos culturales locales, se evidencia nuevamente una operación de asimilación de categorías: si hay influencia cultural, las culturas locales terminan asimilándose a quienes los influyen, adoptan sus prácticas, sus formas de habitar el territorio, su tecnología e incluso en determinados casos su lengua. En este sentido, el indígena del norte, influido por grandes civilizaciones

andinas, termina asimilándose en todo sentido a éstas, tanto que se trasforma en un indígena “extranjero”, reafirmado la visión de una nacional chilena “sin indios”.

Por otra parte, y tal como hemos referido, la ausencia absoluta del pueblo aymara como parte de las clasificaciones étnicas del norte del país en los textos escolares del periodo analizado, no viene más que reforzar esta noción de “extranjerización”: “no son aymaras, son bolivianos”. Los procesos de reconocimientos étnico a partir de la década de 1990, han contribuido en términos políticos y simbólicos a modificar solo en parte estos imaginarios. Sin embargo, dado el carácter estructural de estas estrategias discursivas presentes en los textos escolares, hace que estas representaciones pervivan a nivel ideológico.

6. Conclusiones

Adentrarse en las estrategias de representación de los pueblos indígenas del norte de Chile dispuestas en los textos escolares, desde una perspectiva de larga duración, nos permite comprobar la profundidad y permanencia de ciertas prácticas discursiva excluyentes marcadas por la lógica racial/colonial que sustenta los imaginarios nacionales latinoamericanos (Quijano, 2016). La paradoja postcolonial de fundar proyectos de modernidad sobre la base de la exclusión de grandes mayorías mestizas e indígenas, es un problema no resuelto para diversos países latinoamericanos. En el caso de Chile, la ideología del mestizaje no adquiere la importancia que sí tiene en otras ideologías nacionales, como en México o Perú. Por el contrario, la invisibilización o exclusión del componente indígena fue la práctica que fundamenta la idea eurocéntrica de una nación “criolla” chilena compuesta por una enorme mayoría de ciudadanos descendientes de “padres” españoles.

En este estudio se puede reconocer una genealogía de la lógica de inclusión/exclusión de la población indígena dentro del imaginario nacional chileno. Con el foco puesto en los pueblos indígenas del norte del país, se pudo reconocer cómo a través de las nominaciones étnicas se pasa de una mirada homogeneizante (“indio copiapiño”, “indio del norte”) a un enfoque que clasifica las diferencias culturales entre uno y otro pueblo (diaguita, atacameño y chango, en específico) y sus eventuales influencias recíprocas. El papel que juega el desarrollo de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales, en concreto de la arqueología y la etnología de fines del siglo XIX y comienzos del XX, resultan aspectos fundamentales de considerar con el fin de reconocer la influencia que tienen en los diferentes autores y editoriales encargadas de elaborar los textos escolares. Las influencias de teorías como el evolucionismo y el difusionismo en boga durante la época de consolidación de las disciplinas antropológicas en Chile, repercuten en los textos escolares e instalan hipótesis y formas de representar algunos desarrollos culturales, que perduran incluso hasta el día de hoy.

Por otra parte, se pudo identificar la recurrencia a una estrategia muy documentada en los textos escolares que describen poblaciones indígenas: su remisión al pasado (Shear et al., 2015). En este caso, el discurso arqueológico sobre el cual se sostienen buena parte de las nominaciones étnicas de los pueblos del norte del país, especialmente de diaguitas y changos, cumple un papel central en establecer lo que denominamos la visión “arcaizante”. Al igual como la lingüística señala que un arcaísmo es un término que está fuera del contexto presente, buena parte de la representación de los indígenas del norte de Chile aparece situada en un pasado remoto, sea prehispánico o en el marco del contacto con el colonizador español. Esta estrategia establece un mecanismo de inferiorización, a pesar de que se puedan destacar las proezas históricas o civilizatorias de dichos pueblos.

Finalmente, se pudo identificar una representación muy específica respecto de la población indígena del norte de Chile, a la cual hemos denominado “extranjerización”. Ésta sitúa a la población indígena fuera del discurso de lo nacional. Se configura primero como una forma de comprender los avances civilizatorios de las poblaciones andinas del norte, fruto de la influencia que adquieren a partir de los contactos y sometimientos que experimentan por parte de lo que los textos describen como “indios peruanos” y en menor medida “bolivianos” del altiplano. Sostenemos que esta representación, fundada en teorías difusionistas, contribuyó a asimilar a la población indígena del norte de Chile en tanto población extranjera. Esto refuerza la idea de que más que nominaciones étnicas, el Estado ha producido discursividades y ha establecido un modo de relación con las sociedades indígenas andinas marcadas por la clasificación nacional (peruano o boliviano). El itinerario específico de esta estrategia “extranjerizante” de representar a los indígenas andinos del norte de Chile, recorre largas décadas desde el siglo XIX y hasta muy entrado el siglo XX. Inculca una noción de alteridad que determina en buena medida la forma a través de la cual la sociedad chilena instala a las poblaciones andinas del norte en tanto figuras de alteridad.

Este conjunto de representaciones ha contribuido a respaldar acciones estatales de asimilación excluyente respecto de la población indígena del norte de Chile. El espacio del desierto y del área andina aparece como un territorio lejano y donde sus pueblos indígenas responden una matriz cultural foránea.

Agradecimientos

Se agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Gobierno de Chile, su apoyo a través del proyecto FONDECYT de Iniciación N°11220932: “Actores, relaciones e ideologías en los procesos de reconstrucción de las lenguas originarias en comunidades escolares atacameñas, collas y diaguitas” (2022-2025). Especialmente a colaboradoras, tesisistas y personal de apoyo que han contribuido en las diferentes etapas del proyecto. Así mismo, se agradece a colegas y estudiantes vinculados al Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación de la Universidad Católica del Norte, quienes han contribuido con relevantes comentarios. Finalmente, a revisores de la revista CUHSO quienes con sus sugerencias han contribuido a la mejora este artículo.

Corpus documental

- Arrayán. (1987). *Historia y geografía; Ciencias naturales: 3 norte*. Arrayán Editores.
- Casa Nacional del Niño. (1954). *Historia de Chile ilustrada*. Ediciones Casa Nacional del Niño.
- Imprenta Chile. (1932). *Lecciones de Historia, Geografía y Educación Cívica: Para 1er. año de humanidades*. Imprenta Chile.
- Imprenta del Mercurio. (1845). *Manual de la historia [sic] de Chile: libro adoptado por la Universidad para la enseñanza en las escuelas de la República*. Imprenta del Mercurio.
- Imprenta Gutenberg. (1924). *Historia de Chile (según el programa oficial): 3°, 4° y 5° años de las Escuelas Primarias*. Imprenta Gutenberg.
- Imprenta i Encuadernación Barcelona. (1895). *Lecciones de Historia de Chile: arregladas en círculos concéntricos i precedidas de un estudio sobre la metodología [sic] del ramo*. Imprenta i Encuadernación Barcelona.
- Imprenta y Litografía Universo. (1930). *Historia de Chile: para la enseñanza primaria*. Imprenta y Litografía Universo.
- La Salle. (1927). *Historia de Chile: libro I*. Editorial La Salle.
- La Salle. (1960). *Historia de Chile: libro II*. Editorial La Salle.
- La Tercera de la Hora. (1984). *Historia y geografía de Chile*. La Tercera de la Hora.
- Lahure. (1879). *Compendio de historia de Chile (1492-1884): para el uso de las escuelas y colegios de la República*. A. Lahure.
- Librería Alemana de José Ivens. (1909). *Compendio de historia de Chile (1492-1886): aprobado por la Universidad: adoptado por el Gobierno para el uso de las escuelas y colegios de la República*. Librería Alemana de José Ivens.
- Librería del Mercurio. (1873). *Manual de la historia de Chile*. Librería del Mercurio.
- Nascimento. (1933). *Historia de Chile: texto aprobado por el Ministerio de Educación*. Editorial Nascimento.

- Nascimento. (1943). *Historia y geografía: 1er.ciclo de humanidades*. Editorial Nascimento.
- Nascimento. (1960). *Manual de historia de Chile*. Editorial Nascimento.
- Nascimento. (1966). *Ciencias sociales e históricas: 7° año de educación general básica acompañado de cuadros resúmenes y cuestionarios*. Editorial Nascimento.
- Nascimento. (1975). *Manual de historia de Chile: actualizado hasta septiembre de 1973*. Editorial Nascimento.
- Salesiana. (1956). *Historia y geografía. Tomo I*. Editorial Salesiana.
- Santillana. (1981). *Historia y geografía 5*. Editorial Santillana.
- Universitaria. (1911). *Estudio de la historia de Chile*. Editorial Universitaria.
- Universitaria. (1975). *Chile: su historia*. Editorial Universitaria.
- Universitaria. (1976). *Chile: su historia: desde la prehistoria hasta 1861*. Editorial Universitaria.
- Universo. (1938). *Lecciones de historia de Chile*. Editorial Universo.
- Zig-Zag. (1964). *Historia de Chile ilustrada*. Editorial Zig-Zag.
- Zig-Zag. (1986). *Manual de historia de Chile: actualizado hasta setiembre de 1973*. Editorial Zig-Zag.

Referencias

- Álves, E. y Pereira, F. (2022). As visualidades da cultura indígena em livro didático. *Humanidades e Inovação*, 9(1), 159-170. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3784>.
- Ampuero, G. (2017). *Los diaguitas en la perspectiva del siglo XXI*. Ediciones Medio Día en Punto; Volantines Ediciones.
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Beniscelli, L. (2013). Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile, 1970-1980. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 1, 112-143. <https://doi.org/10.60611/cche.vi1.16>.
- Bibar, G. de. (1966 [1558]). *Crónica y relación copiosa y verdadera de los reynos [sic] de Chile*. Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina; Instituto Geográfico Militar.
- Boman, E. (1908). *Antiquités de la Région Andine de la République Argentine et du Désert d'Atacama*. Imprimerie Nationale.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Bowman, I. (1924). *Desert trails of Atacama*. The American Geographical Society of New York, Rumford Press.
- Canales, P., Fernández, M. y Rubio, A. (2020). Textos escolares y debates en torno a los pueblos indígenas en Chile. *Revista Pedagógica*, 22, 1-17. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5215>.
- Canales-Tapia, P., Fernández-Alister, M. y Rubio-Poblete, A. (2018). Textos escolares de Historia: la reproducción del racismo contra los pueblos indígenas en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, 153-167. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-10>.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549- 566. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>.
- Cornely, F. (1956). *Cultura diaguita chilena y cultura El Molle*. Editorial del Pacífico.
- De Souza Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones; Ediciones Trilce.
- Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Plural.
- Gadamer, H-G. (2007). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gajardo, A. (2009). Qui de la culture ou de la loi fait l'ethnie? esquisse de réflexion en cours sou la (re)connaissance légale de léthnie Diaguita. *Swiss Journal of Sociocultural Anthropology*, 14, 113-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=664773322012>.
- Gama de Matos, M. (2021). Os usos do passado nos anos de chumbo: uma análise iconográfica e iconológica de um atlas de educação moral e cívica (1971). *História e Cultura*, 10(1), 392-413. <https://doi.org/10.18223/hiscult.v10i1.3273>.
- Gasparotti, F., Pauli, M. y Bueno, J. (2022). Imagens de povos indígenas em livros didáticos de geografia: elementos para pensar alteridade e diferença na produção do conhecimento. *Geoaraguaia*, 12, 96-115. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/13120>.
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana; Universidad Arturo Prat, Instituto de Estudios Andinos ISLUGA.
- González, S. (2004). *El dios cautivo. Las Ligas Patrióticas en la chilenización compulsiva de Tarapacá (1910-1922)*. LOM Ediciones.

- Gundermann, H. (2018). Los pueblos originarios del norte de Chile y el Estado. *Diálogo Andino*, 55, 93-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000100093>.
- Larson, B. (2004). *Trials of nation making. Liberalism, race, and ethnicity in the Andes, 1810-1910*. Cambridge University Press.
- Latcham, R. (1910). *Los changos de las costas de Chile*. Imprenta Cervantes.
- Latcham, R. (1928). *La prehistoria chilena*. Imprenta y Litografía Universo.
- Latcham, R. (1937). Arqueología de los indios diaguitas. *Boletín del Museo de Historia Natural*, 16, 17-35. <https://doi.org/10.54830/bmnhn.v16.1937.712>.
- Leopoldino, M. A. (2018). Pinturas históricas do século XIX e discurso identitário: notas sobre iconograia e ensino de História no Paraná. *História y Memoria*, 17, 251-283. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7414>.
- Levi-Strauss, C. (2016). Raza e historia. En C. Levi-Strauss, *Antropología estructural. Mito, sociedad, humanidades* (pp. 304-339). Siglo XXI.
- Luna, G. (2021). *¡Yo soy Diaguita!*. Editorial Letrarte.
- Martínez, N., Martínez, J. y Gallardo, V. (2003). Presencia y representación de los indios en la construcción de nuevos imaginarios nacionales (Argentina, Bolivia, Chile y Perú 1880-1920). En G. Rojo, et.al., *Nación, Estado y Cultura en América Latina* (pp. 191-222). Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Medina, J. (1882). *Los aborígenes de Chile*. Imprenta Gutenberg.
- Mercado, J. (2007). Los inicios de la chilenización en Atacama: Una aproximación a las discursividades sobre el “indio atacameño” durante la posguerra del Pacífico (1885-1910). *Revista Parinas*, 3(1), 1-19.
- Mercado, J. y Gundermann, H. (2022). Ideologías lingüísticas en comunidades educativas atacameñas, collas y diaguitas. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60(1), 69-95. <https://doi.org/10.29393/RLA60-3ILJH20003>.
- Molina, R. y Campos, L. (2017). Confín geográfico, refugio indígena, pueblo de indios y etnogénesis en el Huasco Alto. *Revista de Geografía Norte Grande*, 68, 123-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022017000300123>.
- Moreira, I. C. y Guerra, V. M. L. (2021). Representações: marcas abissais da in-exclusão em material didático sobre povos indígenas. *Gragoatá*, 26(56), 1241-1272. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49056>.
- Morgado, H. (2018). *Habitar el desierto. Cuadernos de campo de la puna atacameña*. Ediciones del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Negrin, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 187-208. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/32>.

- Oyarzún, A. (1910). Contribución al estudio de la influencia de la civilización peruana sobre los aborígenes de Chile. *Boletín del Museo Nacional de Chile*, 2(1), 3-37. <https://doi.org/10.54830/bmnhn.v2.1910.926>.
- Pavez, J. (2015). *Laboratorios etnográficos. Los archivos de la antropología en Chile (1880-1980)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Pérez, C. (2012). Textos escolares de historia de Chile: ciudadanía, sociedad y nación en las reformas curriculares de 1967, 1980 y 1996. *Actas del 1° Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación* (pp. 187-196), Universidad de Chile.
- Pinto, J. (2002). De proyectos y desarraigos: la sociedad latinoamericana frente a la experiencia de la modernidad. *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*, 130, 95-113.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Platt, T. (2016). *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Biblioteca del Bicentenario de Bolivia.
- Quijano, A. (2016). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 219-264). Fundación CICCUS.
- Sanhueza, A., Pagès, J. y González, N. (2020). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clio & Asociados*, 31, 50-62. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13797/pr.13797.pdf.
- Sanhueza, C. (2001). Las poblaciones de la puna de Atacama y su relación con los Estados nacionales. Una lectura desde el Archivo. *Revista de Historia Indígena*, 5, 55-82. <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/RHI/article/view/39968>.
- Schuller, R. (1907). *Vocabularios y nuevos materiales para el estudio de los indios Lican-Antai (Atacameños)-Calchaquí*. F. Becerra.
- Shear, S., Knowles, R., Soden, G. y Castro, A. (2015). Manifesting destiny: re/presentations of indigenous peoples in K-12 U.S. *History Standards, Theory & Research in Social Education*, 43(1), 68-101. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.999849>.
- Šolc, V. (2011). Casa aymara en Enquelga. *Chungará*, 43(1), 89-111. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562011000100006>.
- Stray, C. (1994). Paradigms regained: towards a historical sociology of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 1-29. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027940260101>.

- Turner, M. (1997). *From two republics to one divided. Contradictions of postcolonial nationmaking in Andean Peru*. Duke University Press.
- Tschopik, H. (1946). The aymara. En J. H. Steward, ed., *Handbook of South American Indians. Volume 2: The Andean civilization* (pp. 501-574). Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology.
- Uhle, M. (1913). Los indios atacameños. *Revista Chilena de Historia y Geografía*, 3(5), 105-11.
- Varela, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 13, 97-114. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/125/104>.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de Historia de Chile. *Diálogo Andino*, 47, 27-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200004>.
- Zárate, A. (2011). Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso & Sociedad*, 5(2), 333-375. www.dissoc.org/es/ediciones/v05n02/DS5%282%29Zarate.pdf.

Sobre los autores

JAVIER MERCADO-GUERRA es Doctor en Antropología Social por la Universidad de Barcelona. Máster en Investigación Etnográfica por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Estudios Latinoamericanos y Licenciado en Historia por la Universidad de Chile. Académico de la Escuela de Educación y director del Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (CIIE) de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta. Correo Electrónico: : jmercado02@ucn.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-3453-4660>

SEBASTIÁN CAMPOS ASTORGA es Profesor de Educación Básica con Especialización en Lenguaje y Ciencias Sociales por la Universidad Católica del Norte, Antofagasta. Docente de la Escuela Estados Unidos, Antofagasta. Correo Electrónico: seba.campos.astorga1@gmail.com.  <https://orcid.org/0009-0004-5621-200X>

PATRICIO ECHIBURÚ DÍAZ es Profesor de Educación Básica con Especialización en Lenguaje y Ciencias Sociales por la Universidad Católica del Norte, Antofagasta. Correo Electrónico: patricio.e.99@hotmail.com.  <https://orcid.org/0009-0002-6900-8898>

VALENTINA MARTÍNEZ VIGORENA es Profesora de Educación Básica con Especialización en Matemática y Ciencias Naturales por la Universidad Católica del Norte, Antofagasta. Correo Electrónico: vp.marvi@gmail.com.  <https://orcid.org/0009-0005-2917-5191>

YULIANA TORRES CASANOVA es Profesora de Educación Básica con Especialización en Lenguaje y Ciencias Sociales por la Universidad Católica del Norte, Antofagasta. Docente del Aula Hospitalaria San Sebastián, Antofagasta. Correo Electrónico: ytorrescasanova@gmail.com.  <https://orcid.org/0009-0008-6170-0349>

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADOR EDITORIAL

Víctor Navarrete Acuña

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Mabel Zapata

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)