

## La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial.

Alexis Sanhueza Rodríguez<sup>12</sup>, Joan Pagès Blanch y Neus González-Monfort

Universidad Autónoma de Barcelona

alexis.sanhueza.03@gmail.com, neus.gonzalez@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0003-1339-5518>

<https://orcid.org/0000-0001-8650-3976>

<https://orcid.org/0000-0001-8597-0994>

Recibido: 01/09/2020 - Aceptado: 23/10/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9612>

### Resumen

En este artículo argumentamos que una consecuencia de la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile consiste en el encubrimiento del despojo territorial que realizó el Estado a fines el siglo XIX y comienzos del XX. Con esta finalidad realizamos entrevistas en profundidad a autoridades mapuche entre La Región de La Araucanía y La Región de los Ríos, en Chile. Además, analizamos la forma en que se representa la Ocupación de la Araucanía en los textos escolares y en el currículo de historia en la Educación Básica. La investigación es cualitativa y el diseño obedece a un estudio de casos en los cuales se busca una triangulación de los datos. Los hallazgos evidencian una contradicción entre la historia oficial de los textos escolares y la memoria oral de las autoridades mapuches. Las conclusiones apuntan a la formación de profesores/as como profesionales críticos que cuestionen los relatos oficiales para construir una ciudadanía crítica.

Palabras clave: enseñanza de la historia, pueblos originarios, cultura mapuche, textos escolares

Mapuche history in the curriculum and school texts: reflections from Mapuche social memory to rethink the teaching of territorial dispossession.

### Abstract

In this article we argue that a consequence of the social invisibility of the Mapuche people in the teaching of history in Chile consists in the cover-up of the territorial dispossession carried out by the State in the late 19th and early 20th centuries. To this end, we conducted in-depth interviews with Mapuche authorities between La Region de La Araucanía and La Región de los Ríos, in Chile. In addition, we analyze the way in which the Occupation of the Araucanía is represented in textbooks and in the history curriculum in Basic Education. The research is qualitative and the design follows a case study in which a triangulation of the data is sought. The findings show a contradiction between the official history of school texts and the oral memory of the Mapuche authorities. The conclusions point to the formation of teachers as critical professionals who question the official accounts to build a critical citizenship.

Keywords: history teaching, native groups, Mapuche culture, textbooks

## Introducción.

En Chile -y también en Argentina- la situación del pueblo mapuche puede considerarse un problema socialmente relevante o una cuestión socialmente viva que, cada vez que el tema emerge, se crispa el ambiente y existen diversas reacciones con un marcado tono racista y violento (Bengoa, 2013). Pinto (2015) y Pairican (2015) consideran que el problema político que existe en La Araucanía se encuentra relacionado con la construcción histórica de las relaciones de poder en el Wallmapu –país mapuche– cuyo antecedente más próximo se encuentra en el expolio que realizaron los Estados de Chile y de Argentina en las campañas militares que buscaron distintas formas de sometimiento, deportación, reubicación e incorporación forzosa a los Estados nacionales a fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Delrio, Escolar, Lenton y Malvestitti, 2018). El proceso de exclusión de la sociedad mapuche en palabras de Pinto (2003), hunde sus raíces en el siglo XIX como una política sistemática de exterminio, de despojo territorial, de separación de núcleos familiares y pérdida de recursos materiales. La guerra de exterminio como llamó Bengoa (2008) a la última etapa de la “Ocupación de la Araucanía”, significó un quiebre histórico que inició la reducción territorial y que marcó la situación colonial de la sociedad mapuche al interior de la sociedad chilena. Esta incorporación forzada fue definida por diversos factores que, entre otros, consistieron en la violación de antiguos tratados coloniales acordados con la corona española y ratificados por el Estado de Chile<sup>3</sup>, la reducción<sup>4</sup> de comunidades mapuche y la usurpación territorial por parte de colonos y chilenos, largamente denunciados en los siglos XIX y XX (Pozo, 2018). Las cifras del despojo en Chile indican que, finalizada la Ocupación de la Araucanía en 1883, se anexaron cerca de cinco millones de hectáreas al territorio nacional dejando a cuarenta mil mapuches sin terreno alguno (Mella, 2007 y 2010; Bengoa, 2008). Lo que no hizo España entre 1641 y 1803, de acuerdo con Marimán (2006), el Estado de Chile lo realizó en dos décadas –1860 a 1883–. Esta situación incubó el actual conflicto entre el Estado de Chile y la sociedad mapuche (Pinto, 2015).

La enseñanza de la historia oficial en Chile ha invisibilizado socialmente a la sociedad mapuche en relación con la manera cómo piensa sus procesos y sus conflictos históricos. De acuerdo con Sanhueza, Pagès y González (2019), la enseñanza de la historia desde una perspectiva de la justicia social debe contribuir a reparar las relaciones entre las sociedades: “a través de una reconsideración de lo que se prescribe para enseñar, pero, también, de lo que se deja de enseñar” (p. 16). En este sentido, el currículo chileno legitima culturalmente significados y procesos que oscurecen y ocultan las relaciones con el Estado de Chile desde la independencia hasta nuestros días:

*Hoy día el Estado y las clases dominantes, utilizando todos los recursos que tienen a su disposición (medios de comunicación social, discursos institucionales, accionar represivo, cooptación clientelar, etc.), intentan ocultar la existencia del conflicto en el territorio mapuche y minimizar la relevancia de los actores sociales que lo protagonizan. (Pinto, 2015, p. 21)*

Las políticas a nivel nacional e internacional plantean en el ámbito de la educación y de la enseñanza de la historia, un golpe de timón al enfoque de asimilación con respecto a los pueblos originarios y su tratamiento en el currículo y en los textos escolares. Por ejemplo, el artículo 31 del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (2014) explica que: “(...) deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados” (p. 60).

La pregunta que guía este artículo es: la recuperación de la perspectiva mapuche sobre el despojo territorial, ¿contribuye a contrarrestar el control de los significados que reproduce la historia oficial en los textos escolares? Basados en la pregunta emergen los siguientes objetivos: 1) analizar que conocimientos orales pueden contribuir a visibilizar la historia mapuche sobre el proceso de despojo territorial, 2) describir la forma en que los textos

escolares, los planes de estudio y las bases curriculares de enseñanza básica representan la llamada Ocupación de la Araucanía, y 3) comparar los aportes de la memoria social y la representación que hace el texto escolar de educación básica sobre la “Ocupación de la Araucanía”.

### **1. La invisibilidad social en la enseñanza de la historia.**

Bourdin (2010) y Brighenti (2007) explican que la invisibilidad social implica un proceso complejo por el cual un grupo a pesar de estar y ser en el mundo, su existencia es negada –en un sentido social– para participar en el espacio público. Desde los planteamientos de la teoría crítica en educación, el currículum escolar corresponde a una construcción social que funciona como una política cultural en la cual se posan unos significados y saberes sobre otros (Apple, 2016; Giroux y McLaren, 1998). La designación de un conocimiento como oficial no corresponde a un acto neutral pues siempre concierne a la selección de un individuo o un grupo determinado. Apple (1996 y 2001) y Bernstein (1996) indican que a pesar de que no es una imposición, el marco ideológico general de una sociedad condiciona la lógica de selección del conocimiento a enseñar. La tradición selectiva acerca de que conocimiento se enseñará en las escuelas, por regla general, pertenece al grupo dominante y oculta a los grupos oprimidos - mujeres, niños y niñas, afrodescendientes y minorías étnicas y sexuales-:

*(...) demasiado frecuentemente son excluidas las historias de las mujeres, los grupos minoritarios y los indígenas. Esta exclusión no es políticamente inocente cuando consideramos cómo los arreglos sociales son parcialmente constitutivos y dependientes de la subyugación y eliminación de las historias, y de las voces de aquellos grupos marginados y despojados de poder por la cultura dominante. (Giroux y McLaren, 1998, p. 118)*

Con esta preocupación se ha forjado una línea de investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, que centra la atención en los actores o las protagonistas de la historia. Desde esta perspectiva se ha indagado sobre la representación, la inclusión y la invisibilidad de grupos oprimidos para repensar la educación y la práctica de enseñanza con la meta de construir un mundo mejor (Marolla, Pinochet y Sant, 2018). En palabras de Villalón y Pagès (2013): “¿por qué en el currículum, en los textos escolares y en la enseñanza de la historia no se han incorporado todos los protagonistas del devenir humano?, ¿por qué los debates y las innovaciones se centran más en el objeto que en el sujeto?, ¿en los temas o en los problemas que en los actores?” (p. 121).

Freire (2017) explicó que los oprimidos son producto de la violencia que proviene de los opresores. La cultura de la dominación transforma a los oprimidos o los marginados en “seres para otro”. Por lo tanto, su pasado es invisibilizado a través de un ejercicio de poder que define cual ha de ser su historia en el currículum. Su transformación en otro se desarrolla desde una forma que los incluye para luego excluirlos: “(...) los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de” (Freire, 2017, p. 65). Ngozi (2018) explica que el peligro de enseñar una sola historia no es solo que los estereotipos que se construyen de los otros sean falsos, es que son incompletos. La historia escolar se transforma en un relato de poder, pues no solo se atreve a contar la historia de los grupos minoritarios, sino que la convierte en su historia definitiva que “priva a las personas de su dignidad. Nos dificulta reconocer nuestra común humanidad. Enfatiza en qué nos diferenciamos en lugar de en qué nos parecemos” (Ngozi, 2018, p. 23). Los grupos minoritarios no son invisibles, los podemos encontrar en la calle, mientras paseamos, compartimos y, ahora con mayor facilidad, en el aula. Ellos aman, sufren y lloran de la misma forma que quienes componen la cultura dominante. La transformación en sujetos invisibles en el currículum escolar se genera, en gran medida, por la concepción hegemónica del currículum de ciencias sociales que convierte la diferencia en desigualdad al incluir a los grupos minoritarios desde una posición de subordinados.

Siguiendo a Apple (2016) sostenemos que el conocimiento educativo –lo que se enseña en la escuela– no es solo un problema acerca de qué es lo que se considera como conocimiento –perspectiva epistemológica–, o solo un problema que gira en torno a las metodologías de enseñanza –perspectiva técnica–. Es un problema ideológico acerca de la elección de un conocimiento sobre otros, producto de intereses de grupos minoritarios en contextos históricos específicos.

A continuación, discutimos el conocimiento oficial sobre la Ocupación de la Araucanía a través de diversos estudios sobre la memoria social mapuche que deja en evidencia un conjunto de conocimientos que se descartan para la enseñanza de la historia mapuche. Con este propósito, revisamos el concepto *malon* a través de diversas disciplinas para identificar su potencial uso en la enseñanza.

## 2. El Winka Malon en la memoria mapuche.

La apertura de la historia hacia las ciencias sociales ha permitido establecer conexiones con la antropología y la sociología. Este hecho ha coincidido con el marco de las luchas político-sociales por reconstruir el pasado, con la emergencia indígena y los estudios de la memoria social. Ramos (2017) indica que: “Las formaciones discursivas nacionales han mantenido a las narrativas orales de la memoria a distancia de los relatos históricos oficiales (...)” (p. 35). Bello (2017) explica que la historiografía tradicional ha homogeneizado la historia mapuche asunto que no ha permitido comprender sus dinámicas o posicionamientos como actores sociales –individuales o colectivos– en relación con los procesos históricos locales o nacionales. La historia mapuche ha sido invisibilizada bajo un manto nacionalista. Las memorias indígenas, en palabras de Bello (2017) “son, además de una puerta de entrada al pasado, subalternizado por la historia oficial, un lugar de acceso a la comprensión de los modos de representación en un contexto de dominación determinado” (pp. 109-110). Así, la memoria representa una forma de comprender la perspectiva mapuche y la relevancia de un pueblo que fue protagonista en un periodo histórico de reducción humana.

La categoría mapuche *malon* ha sido objeto de estudio de la Lingüística, Antropología y la Historia. Por ejemplo, en el ámbito de la Lingüística, Rodolfo Lenz (1895-1897) define *malon* en relación con la palabra malo, para reforzar sus características negativas:

*La palabra malon i algunos derivados de la misma han pasado al diccionario castellano de Chile i la Argentina para denominar los asaltos i las incursiones guerreras de los indios. La aparente semejanza con la palabra castellana <<malo>> habrá ayudado para la fácil aceptación de la palabra mapuche. (p. 367)*

El Fray Felix José de Augusta (1989), por su parte, en el diccionario mapuche-español define *malon* como:

*maló II kontun, tr., hacer a alguno un malón en su casa, para saquearla. II – n, s., guerrilla, correría para saquear las casas o llevarse animales. II –ñman, tr. 2ª, rodear (los animales de otro) en un malón, o sea por orden del receptor; v.g.: –ñmanenñikulliñ (Me) rodearon y llevaron mis animales con el fin de quedarse con ellos. II –tun, n. dar un malón. (pp. 139-140)*

Desde la Historia y la Antropología, Canio (2011) explica que con la palabra *malon* se han caracterizado los ataques perpetrados por los mapuches provenientes de Chile a las estancias argentinas, cuyo propósito fue principalmente apropiarse de animales. Leonardo León (1991) lo define como sinónimo de *maloka* cuyos objetivos son los mismos. En esta línea, Parentini (1999) describe que *malon* o *maloka* corresponden a un mecanismo interno de la sociedad mapuche que sufre cambios con la invasión española:

*La Maloca o Malón lejos de ser un fenómeno hispano-indígenas, se convierte en un elemento que surge producto de las relaciones a nivel de linajes (...). Con la llegada del europeo comienzan a operar ciertas transformaciones en la estructura social nativa, y es allí donde el Malón opera su transformación histórica (...). (p. 138)*

Tomás Guevara (1913), con la ayuda de Manuel Manquilef, rescató a través de un canto – llamado *ülkantun*–, el sufrimiento de Fermín Mankilef –Trekamañ Mankilef–, a raíz del impacto de la “Campaña del Desierto” en Argentina (1878-1885):

*Mankelef, alterado en Mankilef, no se contenta con repetir los ül, cantos, entonados por otros indios, sino que diariamente improvisa algunos. (...) Los cantos que más interesan al anciano cacique son los que recuerdan a los malones, pues en uno de estos ataques sorpresivos cayó cautiva su madre. El canto más lastimero que siempre recuerda Trekamañ Mankelef es el que narra los fracasos que experimentó su padre en algunos malones a la Argentina. A consecuencia de esas correrías desgraciadas, perdió a sus parientes i amigos, de los que varios fueron desterrados a la isla Martín García. (p. 110)*

El testimonio de Fermín Manquilef constata las pérdidas humanas como consecuencia de la política militar en Argentina entre 1869-1888. En última instancia, revela uno de los episodios más oscuros de las historias nacionales de Chile y de Argentina que implicó el acorralamiento, separación de familias y traslados forzados a lugares aislados como es el caso de la Isla Martín García en Argentina. Otros estudios que han puesto su atención en la memoria o la oralidad de la sociedad mapuche como primera fuente de consulta evidencian que *malon* representa un proceso de invasión por parte de los Estados nacionales de Chile y de Argentina que impacta fundamentalmente en lo humano:

*Malon se presenta como una invasión: así se le denominó al ingreso del ejército y estancieros armados para apropiarse de las tierras. Que desde el castellano se haya adoptado la misma palabra para referirse a lo contrario – es decir, los asaltos por parte de mapuches- quizás formó parte de la estrategia para justificar la ocupación, mucho antes de las fechas de la campaña misma. (Canio, 2011, p. 5)*

El investigador alemán Robert Lehmann-Nitsche, en su obra póstuma, recopiló testimonios de sobrevivientes de la Campaña del Desierto y de la Ocupación de la Araucanía. En un relato en 1902 registrado en La Plata, Argentina, *Katrülaf* indicaba lo siguiente:

*Entonces cuando yo esa vez fui hombre, un poco más adulto, ahí comenzaron a suceder cosas. Estaba comenzando a entrar el malon [invasión], yo esa vez tenía dieciséis años, esa edad tenía en aquella ocasión. Eso pasaba en mis tierras antes, cuando yo vine a entrar en razón, no había ninguna cosa mala aún. Pues todas las personas estaban de buena manera. (Canio y Pozo, 2013, p. 347)*

La invasión -el *malon*-, de acuerdo con *Katrülaf*, implicó la entrada del ejército argentino para usurpar tierras en el “Mansanamapu” –parte del actual territorio argentino–, y secuestrar y asesinar a jóvenes *kona* –guerreros–. En la actualidad, una serie de investigaciones en comunidades mapuches cordilleranas entre Chile y Argentina, de acuerdo con Pozo (2016 y 2017), mantienen el sentido de *malon* como un proceso de invasión: (...) esta idea de malon adquiriría una noción de “proceso”. Es decir, si para la sociedad occidental se denomina “Ocupación de la Araucanía” o “Campaña del Desierto”; para la sociedad mapuche era “Malon” o “Wingka Malon” (Pozo, 2016, p. 4). Como explica Pozo (2017), este proceso de invasión que se mantiene en la memoria social mapuche revela una experiencia histórica que impactó profundamente en el pueblo mapuche. En palabras del investigador, la sociedad dominante adoptó el concepto *malon* invirtiendo su carga para eliminar las responsabilidades de los Estados de Chile y de Argentina. Es necesario cuestionar el origen de las categorías que se enseñan como conocimiento oficial en las escuelas, pues, como aseveran Apple y Bane (1997), el currículo democrático debe ir más allá de la tradición selectiva que se realiza sobre el conocimiento y los significados. Lo anterior no implica sumar contenido a un extenso currículo. Aumentar el abanico de conocimientos y significados en el currículo implica complejizar la mirada para incluir otras voces que se encuentran fuera de la cultura dominante. Para evidenciar el control que se ejerce sobre los relatos analizaremos la memoria

oral y la compararemos con la representación que hacen los textos escolares y los planes de estudio en la educación básica en Chile.

#### 4. Metodología.

##### 4.1. Contexto y participantes.

La investigación se desarrolló en tres comunidades mapuches entre La Región de La Araucanía y La Región de los Ríos en Chile. Los participantes de esta investigación fueron el *lonko* –Jefe de la comunidad– Manuel, el *lonko* José y el *kimche* –sabio de la comunidad– Andrés<sup>5</sup>. El *lonko* Manuel tiene 65 años de edad trabaja en la propia comunidad de la cual es jefe. Pero, además, asesora a la escuela que está al costado de su comunidad en temas de Educación Intercultural Bilingüe y trabajó creando manuales para los educadores mapuches que se desempeñan en escuelas tradicionales, pero con alta población de niños y niñas mapuches. El *lonko* José tiene entre 60 y 65 años y es profesor de educación general básica de una escuela que se ubica en el contexto en el que vive. Desarrolla actividades con relación a la cosmovisión mapuche y la historia local. El *kimche* Andrés tiene 64 años y se declara como historiador mapuche. Trabaja en un organismo del Estado de Chile que colabora con los pueblos originarios. Sus actividades radican en talleres y conferencias a profesores de historia o de educación general básica con relación a la historia y cultura mapuche.

##### 4.2. Tipo y enfoque de la investigación.

El diseño de la investigación es cualitativo y tiene por finalidad profundizar reflexivamente en las perspectivas de los participantes (Flick, 2015). La investigación cualitativa es una actividad situada en el mundo en el cual el investigador utiliza diversas prácticas interpretativas –entrevistas o notas de campo– para dar sentido y significado a experiencias que viven diversos grupos humanos (Denzin y Lincoln, 2012).

El enfoque de la investigación fue el estudio de caso. Simons (2011) y Stake (2013) lo definen como una investigación exhaustiva, desde múltiples perspectivas que otorga la posibilidad de combinar distintas técnicas e instrumentos. Como esta investigación busca profundizar en un efecto de la invisibilidad social del pueblo mapuche, la pregunta que orienta el trabajo es: la recuperación de la perspectiva mapuche sobre el despojo territorial, ¿contribuye a contrarrestar el control de los significados que reproduce la historia oficial en los textos escolares?

##### 4.3. Proceso de la investigación.

El proceso de investigación se realizó a través de diversas etapas o fases que permitieron responder la pregunta que orienta la investigación (Ver tabla 1). La primera etapa etnográfica se realizó entre los meses de marzo a junio del 2019 en tres comunidades mapuches basados en un diseño etnográfico que permitiera de manera reflexiva combinar entrevistas en profundidad (Kvale, 2011) y observaciones participantes que fueron traducidas en notas de campo (Angrosino, 2012). La fase de análisis del texto escolar y del currículo se concentró en aquellas unidades o temas en las cuales se trató el contenido “Ocupación de la Araucanía”.

Tabla 1: Fases de la investigación

Fases de la investigación	Técnicas	Objetos de estudio
<b>Etapas etnográfica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante</li> <li>• Entrevistas en profundidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memoria social</li> </ul>
<b>Etapas de análisis de documentos oficiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis documental (2 documentos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto escolar para el 6º año básico</li> <li>• Planes y programas de Cs.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

El plan de análisis de los datos consistió en un proceso inductivo que permitió un proceso de reducción de los datos cualitativos que, para la etapa etnográfica, consistió en un proceso de codificación de los datos (Gibbs, 2012). En la segunda etapa de análisis de los textos escolares, los planes de estudios y las Bases Curriculares se realizó un análisis documental (Massot, Dorio, Sabariego, 2009).

## 5. Resultados.

### 5.1. Los aportes de la memoria a la visibilización de la historia mapuche del despojo territorial.

Las autoridades tradicionales entrevistadas consideran que existe una historia mapuche que está oculta para la enseñanza de los niños y niñas en Chile. Parte de esa historia es la relación y el contacto que existió -y existe- entre las sociedades chilena y la mapuche. En palabras del *lonko* Manuel “Yo creo que más que nada que en temas de historia, deberían, no solo los niños mapuches, sino que todos, aprender cómo es o cómo fue la historia o cómo fue la vida en el proceso de relaciones con la otra cultura -chilena-”. En palabras del *lonko* José, la enseñanza debería considerar esa historia oculta para que los niños y niñas -chilenos o mapuches- logaran:

*(...) absorber esta parte que nunca se contó. Se pudiera dar a conocer a través de la educación y colocar todas estas partes que faltan. Si los historiadores, si los investigadores, tienen esos archivos, tienen algún dato y se puede corroborar con la gente antigua que aun todavía está en la comunidad. Todavía falta en la enseñanza para enriquecer a ambas sociedades.*

El *kimche* Andrés explica que una de las partes no contada es justamente la historia del despojo territorial:

*Yo pienso en que una de las cosas es que la historia del pueblo mapuche no está escrita del todo. Yo creo que hemos avanzado y creo que el tema de la pérdida del territorio mapuche en los casi quinientos años que llevamos, es decir ¿cómo se perdió? Esa pérdida del territorio mapuche no está en la enseñanza.*

La historia de la pérdida del territorio mapuche de acuerdo con las autoridades tradicionales debería considerar la manera en que el Estado de Chile -y de Argentina- invadió el territorio mapuche. Dicho proceso histórico de colonización debería ser aprendido por todos los niños y niñas para mejorar el entendimiento de las sociedades y contribuir a comprender los conflictos en la actualidad:

*Como fue el tema de la colonización, que el Estado chileno ejerció en contra de los mapuches. Desmenuzar un poco esa parte porque esa es una historia que no se ha contado. No se ha contado y esa parte justamente los niños chilenos y los niños mapuches deberían saber ¿cómo ocurrió eso?, ¿qué pasó?, ¿qué tan brutal fue todo ese proceso? Los niños deberían saber que nosotros los mapuches somos originarios de esta latitud del planeta en este wallmapu mapuche. (Entrevista personal al Lonko Manuel, 22 de abril del 2019)*

*La gente recuerda con llantos todo esto, mi mamá cuando lo recordaba lo hacía con llantos. (...) bueno hay muchos casos en los cuales la gente se salvó cuando todavía eran pequeños. (...) Acá había un peñi –hermano–, un viejito que contaba que él se salvó cuando venía avanzando el malon de los winka. Venían arrasando con las rukas, matando gente, dejando la escoba. Entonces las mujeres para arrancan o para que no las pillen porque podían llorar, dejaban las guaguas –bebés– en un lugar en donde hay pajaritos que cantan igual que las guaguas. Ahí las dejaban para que se confundiera el llanto con el sonido de los pajaritos. Pero así de triste fue la cosa. Pero esas cosas en la escuela no se saben, no se cuenta eso. Algunos pasajes de esas cosas deberían de contarse. (Entrevista personal al Lonko José, 25 de abril del 2019)*

Esta historia invisibilizada socialmente por la selección del currículo oculta no solo el proceso de despojo que impacta hasta nuestros días. El *kimche* Andrés dice que a pesar que esta historia no está considerada por el currículo escolar, existen pruebas incontestables que se pueden rastrear y considerar para la enseñanza de la historia mapuche:

*Nacen los Juzgados de Indios y ahora está como archivo irrefutable de cómo nos quitaban las tierras. Si bien es cierto que es la garantía de los que nos pasó y que se nos quitó la tierra. Es decir, que se expropió, se remató y se vendió. Comienzan a aparecer juicios no solamente por corrida de cercos por los fundos y también los juicios entre los propios mapuches. En 1910 recién por ahí la lucha mapuche comienza la lucha agarra y toma un nuevo carisma esto de la demanda de tierras.*

El motivo de ocultar esta historia de la enseñanza de los niños y niñas para el *lonko* José y el *kimche* Andrés es política y los objetivos principales son la minusvaloración de la historia y la vida mapuche: “Claro, son funciones más políticas de la educación. Hay muchos intereses políticos, económicos y sociales. Hay gente que quiere que nosotros sigamos así. Porque si no siguen enseñando esto es para controlarnos” (Entrevista personal al Lonko José, 22 de abril del 2019). Del mismo modo, el *lonko* Manuel dice que la idea es reproducir ciertas representaciones negativas del pueblo mapuche en la sociedad chilena: “Pero a los niños mapuches y no mapuches se les muestra el pueblo mapuche desnudos. Ver una gente desnuda es un mapuche sin ropa, lo más tosco y lo más salvaje posible. Entonces esas cosas habría que modificar”. Lo mismo indica el *kimche* Andrés al indicar que:

*En Santiago tú dices que eres mapuche y te dicen de forma graciosa: “tienes fósforos o andas quemando” O sea eso es un estereotipo, una imagen falsa, que no es verdad. Claro acá hay mucha gente que cree que los mapuches no existen y cuando vienen a La Araucanía dicen: “¿Dónde están los mapuches? Y como no estamos con plumas. Es la idea que tienen.*

A continuación, describiremos las representaciones que hacen los textos escolares de historia y ciencias sociales sobre el proceso de colonización llamado “Ocupación de la Araucanía”.

## *5.2. La representación del proceso de despojo territorial en los textos escolares y en el currículo de Historia y Ciencias Sociales.*

El currículo de Historia y Ciencias Sociales se regula en el marco de distintos Decretos que rigen la educación básica y media en Chile. Los decretos materializan el Marco Curricular (2009), las Bases Curriculares de Educación Básica y Media (2012; 2016; 2018). En este esquema, la sociedad mapuche se enseña en distintos cursos del ciclo básico y medio. Para este artículo se analiza específicamente el Plan de Estudio de Historia para el 6º año básico y el texto escolar –del mismo curso– que es distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación en todas las escuelas de Chile.

### 5.2.1. Origen del territorio chileno.

El único Objetivo de Aprendizaje –OA– en el eje de Historia en la educación básica que trata el despojo territorial del pueblo mapuche se realiza en el 6º año básico. El OA indica:



*Describir cómo se conformó el territorio de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de Isla de Pascua, la Ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores.* (MINEDUC, 2018, p. 176)

El tema que deben tratar los y las profesoras es la forma en qué se organizó territorialmente Chile. Con este propósito se consideran diversos recursos en el texto escolar para dar a entender los fundamentos de la “Ocupación de la Araucanía”. El primer recurso hace énfasis en las causas, el segundo en los motivos de las autoridades políticas de la época, el tercero en el plan militar y, finalmente, en las consecuencias para el pueblo mapuche.

El primer recurso genera una actividad para los y las estudiantes que busca explicar las causas de: “Tomar posesión de La Araucanía fue un deseo de la élite desde el inicio de la república, pero no fue hasta mediados del siglo XIX cuando decidió ocuparla” (Santilla, 2020, p. 102). A partir de esta idea, el segundo recurso ofrece una perspectiva que determina los factores por los cuales Chile controló el territorio mapuche basado en intereses económicos, políticos y culturales (ver Tabla 2). La justificación, por lo tanto, de la ocupación militar del territorio mapuche se basó en la idea de una inferioridad cultural, en la cual, se apeló a una política de la época que explícitamente buscó civilizar al salvaje y utilizar los recursos económicos.

El tercer recurso del texto escolar expone el plan de ocupación y la forma en que se avanzó territorial y temporalmente con las tropas del ejército chilenos: “La ocupación de este espacio fronterizo se inició formalmente en 1862, cuando el coronel Cornelio Saavedra puso un plan de avance militar sobre las tierras ancestrales mapuches” (Santillana, 2020, p. 103).

Tabla 2: Causas de la Ocupación de la Araucanía

Factor económico	• Demanda de trigo
Factor político	• El pueblo mapuche como amenaza a la soberanía nacional
Factor cultural	• Civilización del pueblo mapuche y formación de una identidad nacional

Fuente: elaboración propia a partir del texto escolar (Santillana, 2020, p. 102).

Al finalizar la temática, ofrece un último recurso en el cual expone de forma breve un extracto de un poeta mapuche que menciona algunas atrocidades ocasionadas por el ejército chileno al señalar la etapa de reducción y traslado forzoso a otros lugares de Chile. A continuación, compararemos los aportes que hacen las autoridades mapuches y la descripción que realiza el texto escolar de educación básica sobre la “Ocupación de la Araucanía”.

## 6. Discusión y conclusiones.

Al comparar la memoria social mapuche con la historia oficial sobre el proceso de despojo territorial se evidencia una tensión entre los relatos familiares mapuches con aquellos que se prescriben para la enseñanza. La historia que se encuentran en los textos escolares y en los planes de enseñanza se caracteriza por relatar una historia militar de la “Ocupación de la Araucanía” y por explicar la conformación del territorio nacional. La memoria social sobre el “*Wingka Malon*” contrarresta la invisibilidad social al humanizar el proceso de invasión de los ejércitos de Chile y de Argentina. Además, relata el horror de la persecución, del abandono y el impacto humano que todavía pervive a través de las representaciones distorsionadas que se transmiten por la política oficial del conocimiento. Es decir, la historia oficial en el texto

escolar fundamenta y explica la campaña militar de grandes hombres que contribuyeron a la ocupación del territorio mapuche y la memoria social favorece a pensar en otros relatos que hacen énfasis en el despojo territorial, material y humano que impactó –y sigue haciéndolo– en el pueblo mapuche. La representación unilateral que existe en el texto escolar sobre el tema de la “Ocupación de la Araucanía” transforma en invisible la historia mapuche acerca de la invasión del Estado de Chile –y de Argentina–. El malon, en esta línea, sería el proceso de invasión que efectuó el Estado de Chile y hace referencia al proceso de invasión, impacto humano y pérdida material a raíz de la entrada del ejército chileno –y argentino–. Por lo tanto, el tratamiento interesado que recibe la historia mapuche implica el control de los significados para invisibilizar a la sociedad mapuche en el presente y como actor social relevante. La categoría *malon* a pesar de su origen mapuche, son manipuladas de tal forma que es imposible incluir la palabra del colonizado. De esta manera, la *contrahistoria* que utiliza como categoría Tuwihai (1999) indica las historias impugnadas de los pueblos originarios y la tarea que existe por descubrirlas e incluirlas en la enseñanza.

Desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, incluir conocimientos sobre los grupos humanos oprimidos no es sinónimo de mejorar la enseñanza o el aprendizaje de las ciencias sociales. Su inclusión generalmente se realiza para continuar narrando la historia nacional. No obstante, es necesario repensar el currículo de historia con el fin de complejizar la enseñanza para, de esta forma, ayudar a que los y las alumnas piensen que el componente esencial de la historia es la común humanidad. El desafío, con todo, es doble. Primero pensar en la forma práctica para introducir estas historias/memorias en la escuela considerando la aplicación de la categoría de genocidio como ya han planteado Nagy (2017) o Bayer (2010). Y, finalmente, es fundamental la formación de profesores y profesoras para cuestionar los relatos que presenta el currículo escolar del área y formar una ciudadanía crítica.

### **Bibliografía.**

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Apple, M. (2016). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal.
- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid, España: Akal.
- Apple, M. y Bane, J. (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Morata.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Bayer, O. (Comp.) (2010). *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*. Buenos Aires, Argentina: RIGPI.
- Bello, A. (2017). Rememorar en los bordes de la nación. Memoria, cultura y territorio en los valles transcorderanos de la frontera Araucanía-Neuquén. En A. Bello, Y. González, P. Rubilar y O. Ruiz(Eds.), *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 104-122). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera/Núcleo Científico Tecnológico de Ciencias Sociales y Humanidades/Colección Espiral Social.
- Bengoa, J. (2013). El viento que agita los trigales. En *Le Monde Diplomatique, Resistencia en Wallmapu. Resistencia del Pueblo-Nación mapuche* (pp. 5-16). Santiago, Chile: Editorial aún creemos en los sueños.
- Bengoa, J. (2008). *Historia del pueblo mapuche: siglos XIX y XX*. Santiago, Chile: LOM.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Bonfil Batalla, G. (2005). Historia que no son todavía historia. En *Historia ¿Para qué?* (pp. 227- 245). Argentina: Siglo XXI.

- Canio, M. y Pozo, G. (Comp.) (2013). *Historia y conocimiento oral mapuche: sobrevivientes de la "Campaña del Desierto" y "Ocupación de la Araucanía"*. Santiago, Chile: LOM.
- Canio, M. (2011). *Kuifikeche yem montulu malon mu, sobrevivientes del malon y sus relatos históricos. Textos en lengua mapuche recopilados por Robert Lehmann-Nitsche (1901-1926)* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- De Augusta, F. (1989). *Diccionario mapuche-español*. Santiago, Chile: Ediciones Seneca.
- Delrio, W., Escolar, D., Lenton, D. y Malvestitti, D. (Comp.). (2018). *En el país del no me acuerdo: archivo y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1850-1870*. Argentina: Ediciones UNRN.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Barcelona, España: Ediciones Gedisa.
- Ediciones SM (2019). *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8º básico*. Santiago, Chile: Ediciones SM.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España: Miño y Dávila Editores.
- Goicovic, I. (2015). Campos conceptuales, perspectivas de análisis y ciclos históricos en el estudio del movimiento mapuche (1870-1990). En J. Pinto (Ed.), *Conflictos étnicos, sociales y económicos: Araucanía (1900-2014)* (pp. 19-48). Santiago, Chile: Pehuén.
- Guevara, T. (1913). *Las últimas familias i las costumbres araucanas*. Santiago, Chile: Imprenta Barcelona.
- Jara, M. y Salto, V. (2016). La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (Ed.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 365-374). Las Palmas de Gran Canaria, España: Entinema.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- León, L. (1991). *Maloqueros y conchavadores: en la Araucanía y las Pampas, 1700-1800*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Lenz, R. (1895-1897). *Estudios araucanos: materiales para el estudio de la lengua, la literatura, i las costumbres de los indios mapuche o araucanos. Diálogos en cuatro dialectos. Cuentos populares, narraciones históricos i descriptivas i cantos de los indios de Chile en lengua mapuche, con traducción literal*. Santiago, Chile: Imprenta Cervantes.
- Mariotto, O. y Pagès, J. (2013). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). Barcelona, España: AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marimán, P. (2006). Los mapuche entes de la conquista militar chileno-argentino. En P. Marimán, S. Caniuqueo, J. Millalén, y R. Levil. *¡¡...Escucha, winka...!! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro* (pp. 53-127). Santiago, Chile: LOM.
- Marolla, J. y Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. En *Clío & Asociados*, (21), 223-236.

- Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos contra humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 447-457). Las Palmas de Gran Canaria, España: Entinema.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo*. Santiago, Chile: LOM.
- Mella, E. (2007). *Los mapuches ante la justicia*. Santiago, Chile: LOM.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases curriculares. Primero a Sexto Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Bases curriculares. 7º básico a 2º medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Bases curriculares. Educación Básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, España: Paidós.
- Nagy, M. (2017). Educación y pueblos Indígenas: ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 55-78.
- Nietzsche, F. (2016). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Santiago, Chile: Biblioteca Edaf.
- Ngozi, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona, España: Randon House.
- Pairican, F. (2015). Weuwaiñ: la invención de la tradición en la rebelión del movimiento mapuche (1900-2010). En J. Pinto (Ed.), *Conflictos étnicos, sociales y económicos: Araucanía (1900-2014)* (pp. 187-214). Santiago, Chile: Pehuén.
- Pagès, J., Villalón, G. y Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. En *Educação & Realidade*, 42(1), 161-182.
- Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? En *Cuadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25(1), 91-117.
- Parentini, L. (1999). ¿Delincuencia o malones?, la justicia no comprendida. En *Revista de Humanidades*, (5), 125-138.
- Pinchinao, J. (2013). Los parlamentos hispano-mapuche como escenario de negociación simbólico político durante la colonia. En Comunidad de Historia Mapuche, *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*, (pp. 25-62). Temuco, Chile: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <https://www.ilo.org/>
- Pinto, J. (2015). Los orígenes del conflicto Estado-pueblo mapuche en el siglo XX. En J. Pinto (Ed.), *Conflictos étnicos, sociales y económicos: Araucanía (1900-2014)* (pp. 49-90). Santiago, Chile: Pehuén.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: de la inclusión a la exclusión*. Santiago, Chile: Biblioteca Nacional de Chile.
- Pozo, G. (Ed.). (2018). *Expoliación y violación de los Derechos humanos en territorio mapunche*. Santiago, Chile: Ocho Libros Editores.
- Pozo, G. (2017). Malon: memorias en torno al proceso de pérdida humana, material y territorial que afectó a la sociedad mapuche (siglos XIX y XX). En A. Bello, Y. González, P. Rubilar y O. Ruiz (Eds.), *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 123-144). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la

- Frontera/Núcleo Científico Tecnológico de Ciencias Sociales y Humanidades/Colección Espiral Social.
- Pozo, G. (2016). *Tukulpagentamalonzungu: memoria y oralidad mapuche en tiempos de ocupación. Estudio etnográfico en comunidades cordilleranas. Programa FONDECYT informe final N° 11130679. Recuperado de <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/202243>.*
- Ramos, A. (2017). Cuando la memoria es un proyecto de restauración: el potencial relacional y oposicional de conectar experiencias. En Bello, A., González, Y., Rubilar, P. y Ruiz, O. (Eds.), *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 32-50). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera/Núcleo Científico Tecnológico de Ciencias Sociales y Humanidades/Colección Espiral Social.
- Sanhueza, A., Pagès, J. y González-Monfort, N. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: la memoria social sobre el malon y el awkan en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 3-22.
- Santillana (2020). *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º básico*. Santiago, Chile: Santillana.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2013). Los estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa Volumen III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. London, United Kindom: Zed Books.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013a). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar?: La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudios de Historia de Chile de educación primaria. En *Clío & Asociados*, (17), 119-136.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013b). Los niños y las niñas en la Historia en los textos escolares. En *Analecta Calasactiana*, (109), 26-66.
- 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. En *Diálogos Andinos*, (47), 27-36.
- Zavala, J. (Edit.) (2015). *Los parlamentos hispano-mapuches, 1593-1803: Textos fundamentales*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

---

#### Notas.

<sup>1</sup> Este trabajo se hace con el apoyo realizado por CONICYT BCH/DOCTORADO 72180226.

<sup>2</sup> Miembro de la Red Chilena de Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (REDIECS).

<sup>3</sup> Los parlamentos de acuerdo con Zavala (2015) fueron la: “Principal institución de negociación fronteriza hispano-mapuche” (p. 18). Pinchiao (2013) explica que análogamente la sociedad mapuche asume de forma interna una instancia conocida como kojagtun como instrumento de resolución de conflictos.

<sup>4</sup> La reducción territorial mapuche corresponde a un proceso de apropiación forzosa efectuada por el Estado de Chile. En primera instancia se realiza a través de la ley de 1886 y posteriormente por la derrota militar en 1883. En este orden, se inicia la expropiación de sus tierras y la radicación en pequeños espacios del pueblo mapuche.

<sup>5</sup> Las autoridades mapuches que participaron serán referenciadas con nombres ficticios.