

*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*

*Leonora Beniscelli Contreras*

*Resumen*

¿Cómo son/cuáles son las representaciones visuales de indígenas y de suramericanos/as presentes en textos escolares de Ciencias Sociales<sup>1</sup> de Educación Básica entre 1970 y 1980? ¿Son incorporadas estas representaciones visuales de indígenas y suramericanos/as en la construcción de la imagen 'patria'? ¿Qué espacio se crea en la relación imagen-texto para la subjetividad del estudiante? Este artículo se propone reflexionar sobre las representaciones visuales de indígenas y suramericanos/as a partir de un análisis de la relación imagen-texto en los libros de Ciencias Sociales de Educación General Básica entre los años 1970 y 1980. En este recorrido nos encontraremos con que no sólo se construye una imagen del 'Otro' mediante ejercicios de extranjerización e invisibilización de indígenas y suramericanos/as a través de los cuáles se los caracteriza como primitivos; bárbaros o salvajes; exóticos (exotización étnica) o extintos (principio de la extinción cultural). Sino que además estas formas de representación visual, construyen una imagen de la identidad nacional desanclada de su contexto suramericano, ocultando rasgos compartidos con los países de la región e invisibilizado una mayoría mestiza e indígena.

*Palabras clave:*

Relación texto-imagen; representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os; textos escolares; construcción del 'Otro'; estereotipo; raza/etnia.

---

<sup>1</sup> En 1980, en el marco de la Reforma Educativa realizada por la dictadura militar de Augusto Pinochet, se le cambia el nombre a la asignatura por Historia y Geografía.

*Usted no existe para mí.  
Y sin embargo... ¡vaya si existe!  
Porque usted y yo somos este encuentro  
Desde tiempos y espacios distintos,  
una anulación de esos tiempos y esos espacios.<sup>2</sup>*

*Lo opuesto de la representación racista  
no es simplemente una identidad 'verdadera',  
sino otra representación [...]<sup>3</sup>*

## INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda la relación imagen-texto en las representaciones visuales de indígenas y suramericanos/as, presentes en textos escolares chilenos, de Ciencias Sociales para Educación Básica, particularmente en la década de 1970 a 1980. Busca además introducir la pregunta por el rol de la subjetividad del estudiante en la lectura-mirada de esas representaciones.

Este ejercicio de análisis de representaciones visuales intentará articular -poner a jugar- lo visible y lo invisible entendiendo que la construcción de una determinada representación tiene el doble efecto de visibilizar -hacer aparecer- e invisibilizar -ocultar. En este caso, hacer visibles determinadas marcas culturales o rasgos de indígenas y suramericanas/os invisibilizando otras que quedan relegadas a la ausencia, la falta, la desaparición. Situaremos también en el plano de lo invisible-simbólico el espacio para la subjetividad del interlocutor (el que está del otro lado) que mira y lee. Pero no todo aquello que pertenece al orden de la subjetividad, será posible de ser aprehendido en esta primera aproximación al análisis de representaciones visuales en textos escolares. Y es que en la dimensión de lo simbólico (donde opera la subjetividad) siempre algo se nos escapa, desborda lo evidente, lo fácilmente conocible. Es en ese intersticio que se 'fuga' al control de lo que se quiere hacer ver (la determinación de lo que será visible y lo invisible), donde podrían recrearse y transformarse las representaciones de la alteridad. Para Deleuze y Guattari es en las líneas de fuga donde podría crearse una resistencia a la imposición<sup>4</sup>. En

<sup>2</sup> Cortázar, Julio. Archivo de audio. s.f.

<sup>3</sup> Da Silva, Tomaz Tadeu. *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. (Barcelona: Octaedro, 2001), p. 127.

<sup>4</sup> Deleuze, Gilles y Felix Guattari. *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (Valencia: Pre-Textos, 1997)

este caso frente a la que entenderemos como imposición simbólico-cultural de una determinada representación de la alteridad, han de haber también ‘fugas’ de algunas subjetividades que cuestionen, critiquen y pongan en crisis una construcción del otro parcial, sesgada, errónea, racista y discriminatoria. Pero esta pregunta por las líneas de fuga -por poder darle seguimiento a subjetividades que habiendo aprendido con estos libros de textos y estas imágenes, han cuestionado y puesto en crisis estas representaciones que apuntan a la invención de un ‘otro’- me pareció inabordable en esta primera etapa, aunque sea para mí lo más relevante pues constituye una forma de resistencia. No solamente porque no logro pensar en una metodología para seguir esas líneas de fuga, sino también porque el Estado del Arte no me permitió avanzar más allá de recortar y acotar el análisis a la relación imagen-texto en un determinado contexto político histórico.

Cuando comencé a investigar me encontré con que en Chile existe escasa producción histórica centrada en la reconstrucción de la memoria pedagógica; acotada producción que desde una perspectiva crítica (menos postcrítica) del curriculum haya abordado preguntas en torno a las representaciones de las alteridades como construcciones sociohistóricas<sup>5</sup>; inexistencia de reflexión específicamente en torno a las representaciones *visuales* como parte de esas construcciones en torno a la alteridad (indígena y suramericana)<sup>6</sup>; exigua producción teórica respecto a las implicancias y sentidos construidos por las imágenes en los textos escolares, etc. lo que hizo muy difícil inclusive reconstruir, al menos parcialmente, el período que se quería investigar en términos de saber dónde buscar y encontrar textos escolares del período.

La pregunta por aquello que las representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os hacen (construyen como) visible e invisible, debió ser acotada entonces a: 1) el análisis de las imágenes en relación con el texto y 2) al espacio que esa relación permite para la subjetividad del lector-estudiante. En el ejercicio de visibilización (construcción) de una determinada representación visual, en este caso mediante la articulación de la imagen y el texto, se produce también un espacio a ser “llenado” por la o el lector (este es el aspecto al que restringiremos la reflexión en relación a la subjetividad). Es en este espacio que espera ser “completado” por el estudiante, en donde situamos la

---

<sup>5</sup> A excepción del grupo que conformaron Rolando Pinto, Enrique Pascual, María Angélica Guzmán e Ignacio Meza de la Universidad Católica de Chile.

<sup>6</sup> Recientemente, entre 2006 y 2012, se han publicado una serie de libros de fotografías y análisis de imágenes de indígenas con una mirada centrada en la reconstrucción de la memoria visual editados por Pehuén. Forman parte de esta colección Hain, centrado en el ritual selk’nam, “Zoológicos Humanos” (2006) y “Andinos” (2012).

construcción de la(s) representación (es) de indígenas y suramericanos como ‘Otros’ y contrafácticamente de un ‘Nosotros’ que se configura negando o invisibilizando eso ‘otro’ como parte constitutiva de la identidad. En el espacio de lectura y mirada, el sujeto inevitablemente busca una vinculación de lo que lee y lo que ve con sus propias creencias, sus saberes y sus experiencias, construyendo nociones que comprende como individuales - en este caso entorno al conocimiento de indígenas y suramericanos- y que son validadas por un libro escolar que lo hace aparecer como un saber universalmente válido. Dicho de otro modo, si las representaciones son construcciones históricas, no es sólo porque sean construidas unilateralmente por determinadas intenciones curriculares y editoriales impuestas verticalmente, sino también porque son completadas por las/los estudiantes en un ejercicio de deducción (al relacionar imagen y texto) que no es legible o nítido por el niño/a y que consideramos no se ha problematizado en la escuela ni menos por el sistema educativo chileno.

## ANTESALA

*El hallazgo como posibilidad: La colección del Museo de la Educación Gabriela Mistral*

Este artículo se realizó con la colección del Museo de la Educación Gabriela Mistral, ubicado en el casco histórico de la ciudad de Santiago, en el límite entre el barrio Yungay (Santiago-Centro) y Quinta Normal, detrás del actual Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. A excepción del período de la Unidad Popular, reconstruido visualmente con textos editados por Quimantú y encontrados en la Biblioteca Nacional, el grueso de las imágenes utilizadas en este artículo fueron recopiladas de los textos escolares que forman parte del archivo de este museo.

Resulta relevante plantear esto, pues cuando comencé a proyectar este artículo y a pensar en cómo hacer para encontrar textos de este período, me encontré con que sólo dos lugares en Chile mantienen colecciones importantes con textos escolares antiguos: el ex - Museo Pedagógico y el tradicional liceo Instituto Nacional. Este último solo permite el acceso a investigadores acreditados, condicionante que imposibilitaba mi entrada al establecimiento. Mi única opción parecía entonces trabajar con la colección del Museo. Inicialmente me llama la atención que todos los libros disponibles en el período que va de 1970 a 1980 no son ‘oficiales’, es decir, no son los que se distribuyen gratuitamente desde el Estado sino que corresponden a textos publicados por editoriales privadas. Este reparo me hizo investigar y dar con que: 1) la dictadura recién en 1980 (seis años después del

golpe de Estado) modificó los planes de estudio y cambió el nombre a algunas asignaturas incluyendo Ciencias Sociales que pasó a llamarse Historia y Geografía; sólo entonces comenzó a editar sus propios libros de texto; 2) Si bien el gobierno de la Unidad Popular es recordado comúnmente por haber distribuido libros gratuitos en las escuelas públicas, en el área de Ciencias Sociales no alcanzó a editar sus propios textos (sí produjeron sus propios programas). Faltan eso sí, los textos escolares del gobierno de Frei Montalva para los años 1970, 1971 y 1972.

Es por esto que el grueso de las editoriales mencionadas en este artículo -a excepción de Quimantú- son privadas e independientes (aunque, por supuesto guardan estrechos vínculos con importantes personajes y partidos políticos). No se trata de un descuido sino de un recorte, en parte impuesto y en parte elegido: impuesto por el material disponible en el Museo Pedagógico, pero por otro lado me parecía que todas las dificultades encontradas para realizar la investigación - los vacíos en la colección y las restricciones en el acceso a las Bibliotecas- resultan por sí mismas una evidencia del estado de la memoria pedagógica en Chile. Respecto de la Unidad Popular eso sí, me pareció necesario reconstruir gráficamente el período recurriendo también a libros editados por Quimantú que si bien no eran textos escolares, fueron utilizados como material didáctico y que, por la temática que abordan y el sentido ilustrativo que tienen (por ejemplo “Los Araucanos” o “Geografía Humana de Chile”) resultaba pertinente su recuperación en este artículo. Suponía que si existió una continuidad curricular entre el gobierno de Frei Montalva y los primeros años de la Dictadura Militar, y dada la especificidad y particularidad del gobierno de Salvador Allende, las imágenes durante la Unidad Popular podrían aportar una mirada diferente y crítica, una discontinuidad en las representaciones visuales de indígenas y suramericanos/as. Veremos que estas ideas fueron puestas en crisis durante la investigación, por las propias imágenes y la información que entregan los pie de foto y por la representación étnico-ritualizante que en la relación imagen-texto se construye en este época.

### *Modernización, Socialismo y Dictadura*

El período que va de 1970 a 1980 fue escogido porque resulta especialmente relevante y paradigmático: este decenio presencia el gobierno demócrata cristiano de Frei Montalva (1964-1970) marcado por la reforma agraria y una reforma educativa en el marco de la cual se funda el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Revista de Educación como medio informativo para llegar a los docentes de

todo el país; el gobierno socialista de Salvador Allende (1970-1973) que desde el proyecto de la Unidad Popular sostuvo la necesidad de transformar estructuralmente el sistema para dar paso a una Escuela Nacional Unificada (ENU) pública y centralizada; y finalmente la dictadura militar de Augusto Pinochet que arrasó con la educación pública chilena dando paso a un sistema mixto y municipalizado, que privilegia la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación (y que está aún vigente).

No se trata entonces tan solo de tres períodos políticos, sino de tres proyectos educativos y tres intentos de reforma educativa en un solo decenio: 1) La primera había comenzado en 1965 y estuvo centrada en la modernización de la Educación General Básica (es por esto que los textos de 1970 y 1971 señalan estar actualizados con la reforma educacional del Ministerio de Educación). 2) La ENU con un fuerte énfasis en la formación técnica y el desarrollo social, pretendía terminar con la clasificación de los estudiantes derivada de desigualdades de clase, mediante una formación común general y politécnica. Este proyecto de la Unidad Popular encontró una fuerte resistencia política, pues establecía un período de transición hasta llegar a terminar con la educación privada en Chile. 3) La tercera reforma, comienza en 1973 con la imposición de un estado de excepción, pero se fija, se escribe, se establece recién en 1980 con el cambio en la constitución política y del marco curricular. Este curriculum estuvo vigente hasta su modificación en 1996 durante el segundo gobierno de la coalición de partidos por la democracia.<sup>7</sup>

## DESARROLLO

### 1. Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os

En tanto la determinación de un marco curricular se establece sobre la base de representaciones acerca del 'otro', el problema de la representación no puede desligarse de la relación saber/poder: "*La representación es siempre inscripción, es siempre una construcción lingüística y discursiva dependiente de las relaciones de poder*"<sup>8</sup>. Entenderemos curriculum

---

<sup>7</sup> Para Cristian Cox (2003) en estos años se configuran los 'rasgos estructurales' del sistema que opera en las políticas educativas de la Concertación de Partidos por la Democracia en la década de los noventa luego de recuperada la Democracia.

<sup>8</sup> Da Silva, Tomaz Tadeu. *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. (Barcelona: Octaedro, 2001), p. 127.

entonces en una doble dimensión: **como territorio de la identidad**<sup>9</sup> y **como proyecto político educativo**<sup>10</sup>. En esta última perspectiva, es fundamental la noción de hegemonía como poder ejercido por un grupo social sobre toda la sociedad<sup>11</sup> ya que, si el currículum es una cuestión de poder, se vuelve por lo mismo un territorio especialmente relevante para la creación de una determinada subjetividad. “Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder”<sup>12</sup> que implica necesariamente la asimilación de otras subjetividades entendidas como ‘inferiores’ y ‘degradantes de la raza’; que en el caso chileno serán sobretodo indígenas, peruanos/as y bolivianos/as (derivado del conflicto por territorio que supuso la Guerra del Pacífico) y en general las identidades suramericanas portadoras de un legado indoamericano<sup>13</sup> de las que se busca desmarcarse.

El currículum entonces, en tanto proyecto político-educativo, es un territorio donde el poder operacionaliza su intento por colonizar internamente a ‘los otros’. Esto explica que en distintos momentos de reformas y cambio curricular se hayan implementado distintas estrategias de asimilación cultural, que no es otra cosa que inclusión por homogeneización, por borramiento, por blanqueamiento de la diferencia étnica. Para Tadeus Da Silva el texto escolar es un texto curricular que “conserva de modo evidente las marcas de la herencia colonial. La cuestión de la raza y de la etnia no es simplemente un ‘tema transversal’: es una cuestión central de conocimiento, poder e identidad”<sup>14</sup>.

El currículum y el texto escolar como uno de sus dispositivos de difusión y comunicación, están “en el núcleo de las relaciones entre continuidad y cambio de una sociedad”<sup>15</sup>. Así mismo cumple una función como medio de comunicación entre el ministerio y los profesores y entre estos y los estudiantes y como tal, ha sido territorio de disputas

---

<sup>9</sup> Da Silva, Tomaz Tadeu. *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. (Barcelona: Octaedro, 2001),

<sup>10</sup> De Alba, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006)

<sup>11</sup> De Alba, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006)

<sup>12</sup> Da Silva, Tomaz Tadeu. *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. (Barcelona: Octaedro, 2001), pp. 16-17.

<sup>13</sup> Mardones, Pablo. *¿Es el niño extranjero un problema para las escuelas chilenas? Dilemas en torno a la diversidad cultural en el ámbito escolar nacional*. (s/d: Alpaca, 2010) Revisado 11 de Abril de 2013. <http://www.alpacaproducciones.com.ar>

<sup>14</sup> Da Silva, Tomaz Tadeu. *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. (Barcelona: Octaedro, 2001), p. 127.

<sup>15</sup> Cox, Cristián. “Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 10, 1 (2006): 19-113.

ideológicas sostenidas en base a la dimensión política del conocimiento que se enseña en la escuela.

En este artículo nos centraremos en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales para Educación General Básica en el decenio que va de 1970 a 1980, específicamente en la representación visual de indígenas y suramericanos/as que se construye en la relación imagen-texto. Con el objetivo de reflexionar sobre el espacio que las imágenes y el texto permiten (abren, cierran, dispersan, clausuran) a la subjetividad del lector-estudiante, nos preguntaremos ¿qué rol juega la subjetividad del estudiante en la lectura y mirada de la imagen-texto? ¿Cuál es el espacio que, a partir de la relación imagen-texto se genera para la reflexión, la interpretación, el cuestionamiento, los saberes y las creencias que los estudiantes portan y aportan en la lectura de estas imágenes y textos? ¿Cuál es el rol que desde el texto se espera que el estudiante juegue?

Este artículo surge a partir de la pregunta por el papel de las imágenes en las representaciones acerca de los sujetos y las alteridades como construcciones históricas y sociales. El trabajo con las ilustraciones de indígenas y suramericanos/as en su relación con las bajadas de texto o pie de foto, evidencia una recurrencia en los contenidos visuales y las formas de representación, lo que implica, desde mi punto de vista, la puesta en circulación de una mirada y un imaginario visual desde categorías europeocentristas tendientes a la construcción visual de un 'Otro'. Por otro lado, el análisis de estas representaciones, nos llevó finalmente a la pregunta por la construcción del nosotros, a la pregunta por la identidad que a partir de ellas también se busca construir.

Se trabajó primero en una clasificación de las imágenes de acuerdo a los rasgos que buscaban ensalzar. A partir de la repetición de imágenes que mostraban a indígenas y suramericanos/as como circunscritos al pasado, en conflicto con el europeo, como incivilizado y como ajenos, primitivos, etc. se establecieron patrones de representación de indígenas y suramericanos en la relación texto-imagen. Luego, estos patrones permitieron establecer una conceptualización acerca de los ejercicios visuales implicados en la construcción de estos patrones de representación. Es así que en la relación texto-imagen encontramos ejercicios de extranjerización y de invisibilización de indígenas y suramericanos/as.

Para realizar este ejercicio de clasificación y categorización se recogieron conceptos propuestos por Baez y Mason<sup>16</sup> aplicados al análisis de fotografías de los Zoológicos Humanos y por Maturana y Baez y Castro<sup>17</sup> para el análisis de fotografías de indígenas andinos.

## 1.1.- REPRESENTACIONES VISUALES DE INDÍGENAS

**1.1.1. Ejercicios Visuales de Extranjerización:** Se busca establecer y se construye visualmente una distancia con los ‘otros’ a partir de su representación como ajenos.

- *Representación de los indígenas como primitivos o bárbaros:* Sostenida la mayoría de las veces por la oposición entre civilización y barbarie en que los españoles son presentados como los civilizados y los indígenas, contrafácticamente, como los salvajes. Visualmente se configura a partir de la distancia entre lo uno y lo otro, una lejanía con el indígena que sirve a su representación como extranjeros/as por fuera de lo social nacional. La identidad nacional, la condición de chilenos (siempre en masculino) no aparece ligada lo indígena en tanto son presentados/as como salvajes. Y es que si por medio de las representaciones se busca entronizar rasgos de desarrollo, se requiere de la negación de esta etapa primitiva. En otras palabras, el ser chileno necesariamente debe aparecer como blanco -no indígena.
- *Exotización étnica o Étnico-ritualizante:* Se busca construir un índice de etnicidad, es decir poner en escena “parafernalias” para ‘representar’ (lo que desde mi perspectiva significa construir) lo exótico. Apelando a la estrategia de lo llamativo, se resaltan ciertos rasgos usualmente ligados a lo ritual-espiritual, con un sentido folclorizante que cosifica sus prácticas culturales convirtiéndolas en pintorezcas. Los objetos, los elementos, la vestimenta, las joyas (los símbolos) son utilizados para construir un índice de lo étnico. O se muestra a los/las indígenas inscritos siempre en lo rural.

En el caso de las fotografías con un esta mirada étnico-ritualizante, las distingue una intención estética (en tanto la fotografía no sólo juega un rol ilustrativo sino que simbólico con un sentido en sí misma) que las dota de un valor documental al operar como registro de una forma particular de mirar y representarse, desde la occidentalidad, a indígenas y suramericanos/as.

---

<sup>16</sup> Báez, Christian y Peter Mason. *Zoológicos humanos, Fotografías de fueguinos y mapuche en el Jardín d’Acclimatation de París, siglo XIX*. (Chile: Pehuén, 2006).

<sup>17</sup> Alvarado, Margarita et al. *Andinos. Fotografías siglos XIX y XX. Visualidades e imaginarios del desierto y el altiplano*. (Chile: Pehuén, 2012).

**1.1.2. Ejercicios Visuales de Invisibilización:** Se busca construir la posibilidad de desmarcarse de identidades que resultan peligrosas para el orden social, ‘degradantes de la raza’ por su morenidad (de acuerdo a una lógica pigmentocrática que, siguiendo a Mardones caracteriza la conformación de las clases sociales en Chile<sup>18</sup>) o ‘retrasadas’ desde una perspectiva desarrollista. Para desmarcarse de esas identidades se describen rasgos que son erróneos, se invisibiliza el origen indígena y mestizo de la mayoría de la población, y se borra la resistencia y sobrevivencia de los pueblos, así como su existencia efectiva en la actualidad

- *Se las/los presenta como extintos: anclados en el pasado, pertenecientes a otro tiempo y otro territorio. Las bajadas de texto no hacen más que enfatizar un intento por descontextualizar y desanclar a indígenas de su vigencia y existencia. En las imágenes, los contextos son ambiguos, con pocas referencias al territorio, la geografía, las características de los lugares de asentamiento. Se invisibiliza su existencia, su relación con la tierra y la naturaleza, su presencia tanto rural como urbana, y se construye una imagen de indígenas clausurada en otro tiempo y otro espacio. Se anula y niega el origen indígena (mapuche, aymará, diaguíta, atacameño, etc.) de gran parte de la población chilena y por cierto de las/los estudiantes. Como antepasados de un lugar cualquiera, se los presenta como una cultura muerta, desaparecida.*
- *Borramiento o blanqueamiento de la diferencia: Se articulan dos formas o estrategias: la occidentalización de los rasgos y los “errores” en los rasgos atribuidos a los indígenas tanto en las ilustraciones como en las bajadas de texto.*

## 1.2.- REPRESENTACIONES VISUALES DE SURAMERICANAS/OS

**1.2.1. Ejercicios Visuales de Extranjerización:** Perú, Bolivia y Chile comparten un origen ancestral común que se invisibiliza y que está absolutamente ausente como relato. Se extranjeriza a los indígenas del altiplano, se los convierte en ‘otros’ de otras nacionalidades olvidando el pasado común. Las bajadas texto no hacen más que enfatizar un intento por desmarcarse de un relato ancestral común con los países suramericanos: por ejemplo se invisibiliza una cosmovisión compartida entre los pueblos de la zona andina de la cual forman parte los indígenas del norte de lo que hoy es Chile; por el contrario en los textos pareciera que solo “quedan” indígenas en Perú y Bolivia.

- *Representación de suramericanas/os como primitivos o bárbaros: Sostenida muchas veces por presentar la oposición entre civilización/barbarie en donde los europeos son los civilizados y los suramericanos/as, contrafácticamente, son los/las salvajes.*

---

<sup>18</sup> Mardones, Pablo. *Es el niño extranjero...*

- *Exotización étnica o Étnico-ritualizante: Previamente definida para las representaciones visuales de indígenas.*

## 2. Selección de imágenes

### 2.1. REPRESENTACIONES VISUALES DE INDÍGENAS

#### 2.1.1. Ejercicios Visuales de Extranjerización:

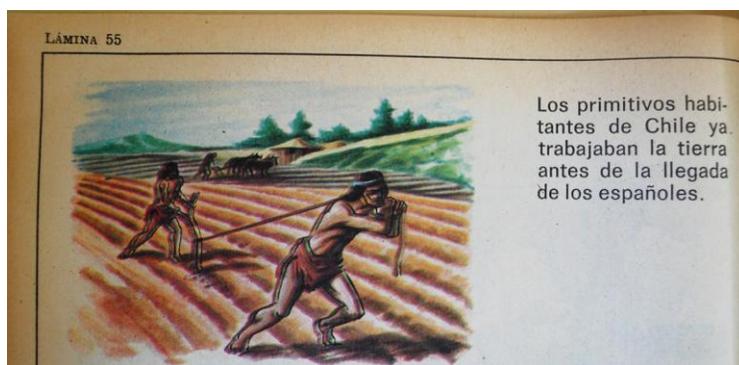
##### a) Representación de los indígenas como primitivos o bárbaros



CIENCIAS SOCIALES 4. Editorial Educación Santillana. 1979, pág. 66

En la imagen se resaltan los “ornamentos” con una iconografía que se presta a confusiones. Lautaro aparece representado con un penacho, símbolo de poder para los indígenas norte y centroamericanos (mexicanos, estadounidense y/o canadienses). Este rasgo habla no solamente de un intento por hacerlo más exótico, sino de una comprensión homogénea de los indígenas (lo que prevalece es la idea de “el indio”). La carga de la representación del indígena es estereotipada, sincrética y esquemática, responde un pensamiento que coloniza, que homogeneiza la diferencia. *El trarilonko* (tela en la cabeza) aparece asociada gráficamente a la “autoridad” en la guerra cuando en realidad es un objeto asociado a la sabiduría de quien lo porta, y de su conexión con el mundo espiritual, por lo que puede ser utilizado tanto por el Lonko (jefe de la comunidad), el Kimche (sabio de la comunidad) y por el Werken (mensajero).

Se produce una no equivalencia entre el texto y la imagen: por una parte la ilustración enfrenta a españoles e indígenas con marcadas diferencias en sus rasgos, mientras a nivel de texto la figura que se pretende destacar es la de Lautaro. Lo paradójico entonces es que el texto pretende instalar la figura de Lautaro como primer táctico araucano (demás está decir que este apelativo es la forma en que los españoles llamaron a los españoles y que significa en sí entonces una forma de dominio ya que deviene del lenguaje colonial que denominó Araucanía a la zona geográfica donde habitaba mayoritariamente el pueblo mapuche) y en vez de eso gráfica cómo los españoles se sobreponen a los mapuche. La distancia entre ellos se profundiza poniendo una frontera de maderas que divide la imagen en dos. El europeo a la derecha, parece príncipe de cuento quedando así asociado al estereotipo de belleza. Lautaro por su parte aparece graficado como un inca. Si analizamos con detención el mapuche y trazamos una línea horizontal que divida la imagen por la mitad y una diagonal desde el lado inferior izquierdo al superior derecho, comprenderemos que al líder mapuche se lo ubica en la misma diagonal que al líder español pero este queda en el lado superior de la línea, gráficamente entonces en una situación de superioridad. Esto se refuerza con el cambio de color del lado español que lo deja por sobre el lado indígena.



FUTURO 2. Texto de Ciencias Sociales y Naturales. Educación General Básica. Chile:

Editorial Santillana-Eduteca . Colección El árbol alegre. 1974, pág. 52

La representación responde a una idea genérica (y homogeneizante) del “indio” semidesnudo con taparabo, moreno, pelo largo y una tela en la cabeza: estas serán marcas que identificarán uniformemente a los mapuche en las ilustraciones. De esto se sigue que sea la tela en la frente el símbolo que gráficamente permite distinguirlos, junto con la semidesnudez, el pelo negro y largo, así como una postura corporal “esforzada” (asociada al trabajo) o “en pie de guerra” acentuada por los músculos abdominales como rasgo que realza su virilidad. Ahora bien, si hacemos abstracción de todos estos elementos como marcas asociadas a la representación de “el” mapuche, es el lector quien debe hacer el

ejercicio de imaginarse que son hombres pertenecientes a este pueblo, pues ciertamente no hay ningún un elemento que dote de especificidad cultural a los personajes allí representados.

Gráficamente hay una serie de “errores” y cruces temporales confusos: Primero, los mapuche antes de la conquista eran un pueblo más recolector que agricultor. Y segundo, la tierra arada es una técnica traída de Europa, lo cual entra en contradicción con lo que se intenta mostrar. Según Zavala Cepeda en el período prehispánico, donde se sitúa esta imagen, los mapuche habían desarrollado incipientemente una protoagricultura<sup>19</sup>.

Aunque están realizando labores pesadas es al menos extraño que aparezcan solo hombres vinculados al trabajo de la tierra, que en los pueblos originarios está más ligada a lo femenino además de que son las mujeres las que trabajan en la siembra y la cosecha

Hay un evidente descuido en relación a la ilustración del contexto: atrás se puede ver una vivienda que parece una ruka, pero el bosque de pino no guarda ninguna relación con el bosque nativo que caracteriza las regiones del sur de Chile (de hecho el pino llega muy posteriormente). El territorio donde originariamente se concentraba la mayor parte de la población mapuche se caracteriza por bosques con mucha vegetación, más que por praderas tipo planicie como lo que aparece en la ilustración; por la presencia de la cordillera de los Andes y de la costa y así como los torrentes de agua que dividen el territorio es una región que no tiene grandes planicies.

El descalce de colores no favorece la visualización de los detalles de la imagen como los rasgos de los rostros. En el texto nuevamente se enfrenta el “desarrollo” de mapuches y españoles situando a los mapuches en evidente desventaja.

#### b) Exotización étnica o Étnico-ritualizante



Un personaje importante en su comunidad era el curandero, a quien llamaban machi. Cuando alguien enfermaba, los familiares acudían a él para que, con bailes y cantos, «sacara el mal» del enfermo. A veces el paciente sanaba; pero cuando esto no sucedía, el curandero recurría a un acto verdaderamente increíble que, sin embargo, toda la familia del enfermo aceptaba. Culpaba a algún indio desvalido de haber hecho brujería al enfermo. El pobre indio era sacrificado y de esta manera el machi se disculpaba de la muerte de su paciente.

<sup>19</sup> Zavala Cepeda, José Manuel. *Los mapuche del siglo XVIII. Dinámica interétnica y estrategias de resistencia*. (Chile: Editorial Universidad Bolivariana, 2008).

FUTURO 3. Tercer año básico. Texto de Ciencias Sociales y Naturales. Educación General Básica. Chile: Editorial Santillana-Eduteca. Colección El árbol alegre. Febrero de 1973, p 74.

Tanto la imagen como el texto ilustran y contienen errores, atribuyéndole a el/la machi y en general al pueblo mapuche rasgos que no corresponden. Partamos por analizar la imagen. Esta presenta en un primer plano un personaje cuyo género resulta difícil de determinar. Vestido/a con un manto azul, este color sí corresponde al código del color asociado a lo espiritual y ceremonial en la cosmovisión mapuche. El azul (kallfü) tiene relación con el mundo espiritual y sagrado de los ancestros y junto con el blanco son colores rituales. Respecto al texto, la/el machi no es simplemente un/una curandera sino una autoridad espiritual cuyo rol es fundamental en la conservación de las tradiciones, la cultura, la religiosidad y la espiritualidad. Las prácticas sacrificiales rituales son mostradas como absurdas e injustificadas excusas de la incapacidad del curandero para sanar la enfermedad. No se trata de chamanismo, menos de esoterismo, sino que la cosmovisión mapuche concibe la salud de manera holística, no de manera individual sino colectiva, es decir que, si se le hace daño a las fuerzas de la naturaleza, se genera un desequilibrio que afecta la existencia de sus habitantes, las familias y comunidades. El personaje parece estar en éxtasis y se habla de un trance descargando a la machi de la conexión con el mundo espiritual y de los ancestros implicada en su rol.

Atrás, en último plano aparece una mujer con un pandero o tambor y una persona cubierta con una tela blanca, que suponemos es un enfermo recostado sobre un colchón. Estos elementos presentes en la escena resultan una occidentalización, una representación con elementos foráneos, una interpretación de los “poderes” de la machi construido desde un imaginario chileno-europeo. Estos elementos que no responden a la realidad, resultan una manera de ‘poner en escena’ una situación para representar lo exótico. Se mira a los indígenas desde una racionalidad occidental que se impone como universal y legítima, leyendo sus prácticas a partir de concepciones y estructuras disociantes propias del pensamiento occidental. Esta matriz de pensamiento durante mucho tiempo justifico, en el caso particular de estas autoridades ancestrales, que los/las Machi, hayan sido particularmente perseguidas -primero por el español y luego por el chileno- por ser consideradas brujas o hechiceras



San Martín, Hernán (1972): "Los araucanos", Santiago: Quimantú, página 34.

Transcripción del texto a la derecha: "Hoy como durante la conquista, la colonia y la República, la familia es la unidad básica de los mapuches y el hombre/padre (no se lee) sigue siendo la autoridad máxima.

...y como durante  
Conquista, la  
colonia y la  
pública, la  
familia es la  
unidad básica de  
los mapuches y el  
hombre sigue siendo  
la autoridad  
máxima.

El pueblo mapuche  
ha sufrido en los  
últimos  
cuatrocientos años  
los efectos de  
las políticas aplicadas  
por las clases  
dominantes  
tendientes a  
avasallar en  
sus posesiones y  
marginarlo como  
opresión cultural.

El pueblo mapuche ha sufrido en los últimos cuatrocientos años los efectos de las políticas aplicadas por las clases dominantes tendientes a avasallar en sus posesiones y marginarlo como opresión cultural". Tanto en la imagen como en el texto se establece una relación de los indígenas, en este caso de los mapuche, con la pobreza. Y desde esa opresión, se aplica una lectura desde la clase social propia del marxismo y que corresponde a la construcción política propia de la Unidad Popular. Esta explicación invisibiliza los factores de etnia y raza asociadas a la dominación colonial, cuestión que Castro-Gómez plantea como central para comprender la colonialidad del poder (esta autor critica a las lecturas marxistas y estructuralistas pues han instalado una lectura jerárquica del poder en que la imposición social de clase oculta otras desigualdades producidas por el poder moderno-colonial como las derivadas de la raza<sup>20</sup>). En la fotografía aparecen sucios, desnudos, cubiertos con pieles que serán comprendidas como harapos por el europeo. De esta forma se pone en circulación y se valida como saber, la representación del indígena como salvaje, feo (a partir de su cuerpo moreno) y pobre (por su desnudez en la fotografía), y por tanto también su discriminación e invisibilización.

Ahora bien, lo fundamental de esta imagen es el grave error que se comete pues el texto no corresponde con el contenido de las imágenes, es decir, hay una no equivalencia entre imágenes y texto: Las mujeres no son mapuche sino kawesqar o selk'nam y al menos

<sup>20</sup> Castro-Gómez, Santiago. *Michel Foucault y la colonialidad del poder*. Tabula Rasa, 6 (2007): 153-172

las dos de la izquierda corresponden a fotografías de los Zoológicos Humanos del siglo XIX. Este “error” da cuenta, por una parte de un preconceito y un estereotipo muy fuerte asociado a la representación de los/los mapuche (semidesnudos, pobres, despeinados, morenos, etc.) así como una utilización de la fotografía para comprobar o fundamentar lo que se está diciendo sin otorgarle valor alguno a la imagen como portadora de contenidos.

Está implícito en las fotografías de las mujeres expuestas en Zoológico Humanos un afán científicista característico de muchas de las imágenes de indígenas, del mismo período en que el estudio ‘etnográfico’ (utilizando un término anacrónico para la época) era parte de las ciencias naturales y no de las ciencias sociales. Lo que predomina es una imagen darwiniana que busca inventariar seres humanos “exóticos” siendo la fotografía un medio de registro.

Otra contradicción entre texto e imagen se produce al describirse al hombre/padre como centro de la familia mientras la imagen lo que muestra son mujeres con sus hijos. La mujer entonces se convierte en un personaje a partir de su rol asociado a la crianza y el cuidado de los niños.

## 2.1.2. Ejercicios Visuales de Invisibilización:

a) Se las/los presenta como extintos



CIENCIAS SOCIALES 4. Texto del alumno. Editorial Educación Santillana 1979, p. 63

En el título se instala la idea de la "fama" del pueblo mapuche. ¿Porque remitirse a la fama? ¿Cuál es la imagen, la representación que se busca construir? La fama implica renombre, destacar por sobre otros. Si lo que se plantea es que el pueblo mapuche es el más conocido de los pueblos indígenas que habitan y habitaron el territorio ¿Cuáles son los otros pueblos menos famosos? ¿Los que aparecen en la imagen? ¿O existirán acaso otros, que en esta carrera por el reconocimiento, no tuvieron méritos suficientes para aparecer en el libro? Además queda implícita la idea de los mapuche como más 'avanzados' en relación a pueblos como chonos y changos que eran canoeros; con esto se da entender que se pueden establecer categorías de pueblos indígenas a partir de la idea de desarrollo.

En esta infografía los indígenas son todos iguales sólo cambia el traje: Todos tienen el pelo largo, todos usan una tela en la cabeza, todos tienen una herramienta o elemento que los distingue. Si bien la lógica de la infografía es favorecer la síntesis para que el lector recuerde sólo rasgos esenciales, el criterio de distribución geográfica como criterio genera una igualación temporal de los pueblos que se presta para confusión: aparecen gráficamente conviviendo pueblos que no fueron contemporáneos entre ellos; no se hace una distinción, por ejemplo, entre aquellos que sobrevivieron y aquéllos que fueron

exterminados o por los incas o por los españoles. Por el contrario todos están ubicados en el mismo tiempo, uniformización en la que todos quedan clausurados en el pasado.

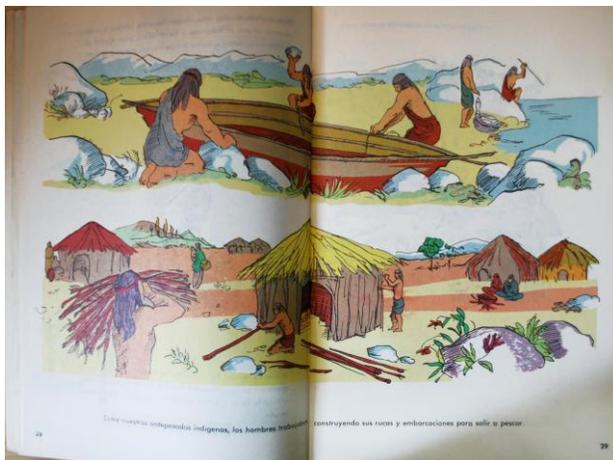
El texto hace la salvedad de que araucano era la forma en que los españoles nombraban a los mapuche. En un primer momento opta por nombrarlos mapuche desmarcándose de la práctica española, pero cae en un error frecuente. Che significa gente; es decir que es un concepto plural por tanto la letra ese resulta innecesaria y equivocada. Luego el texto retoma el vocativo araucano para referirse a los mapuche, inscribiéndose finalmente en una lógica que deslegitima su autodenominación.

Cuando se describe la ruka se está pensando la casa con los patrones actualmente vigentes y que nos llegaron del Occidente Europeo. No es que la ruka no tenga habitaciones (cuando se dice esto se está pensando desde categorías occidentales), sino que está concebida como un espacio unitario. Es una unidad habitable en donde se generan 'espacios', en base al uso. En su diseño tiene las dos figuras básicas, el círculo y el triángulo, por eso son tan resistentes. En cambio "la casa" tiene espacios segregados por muros, en una suma de espacios sin continuidad. Aunque son formas diferentes de concebir y relacionarse el espacio, se está pensando la ruka tomando como referencia la casa, lo que reduce su sentido al de refugio, como el rol que puede cumplir una cueva.

En el texto queda implícita una segregación entre hombres y mujeres de acuerdo a las tareas que realizan, que no necesariamente es arbitraria. Por el contrario, en el pueblo mapuche efectivamente hay una división del trabajo por género.

Con respecto al telar mapuche y su asociación con lo rústico, esto se dice aludiendo a un trabajo poco desarrollado, simple, inicial. Esto oculta la complejidad del telar mapuche y el nivel de detalle que alcanzan sus tejidos.

Chile se grafica descontextualizado de la región; ni siquiera se trazan las siluetas de otros países. En este punto se puede llegar a plantear un intento por magnificar la representación de Chile pues si nos remitimos a las proporciones de la imagen, nuestro país ocupa un porcentaje mucho mayor que en la realidad.



Finsterbusch, Marta y Truffello, Irene; Salas, Irma (coord.). CIENCIAS SOCIALES 2° año básico. Texto para la Enseñanza Globalizada. Editorial Zig-Zag. 1970, p. 28 y 29

En general todos los elementos de la imagen están esquematizados y simplificados, de acuerdo a una visión desarrollista y cognitivista de la infancia que supone que el dibujo tiene que ser simple, plano y sintético para que las/los niños puedan comprenderlo. Esta síntesis de la imagen construye una idea estereotipada y genérica de las cosas: la nube como algodón, la flor con centro y pétalos redondos, tallo y dos hojas, etc. En la imagen que analizamos la copa de los árboles es representada como un conjunto de nubes, las piedras no guardan referencia en la realidad sino que simplemente responden a una idea de piedra. En esta misma lógica, los indígenas son también cualquier indígena: Los hombres aparecen semidesnudos, tienen piedras y lanza, el pelo largo, una tela en la cabeza, están sentados en el suelo con las piernas cruzadas (postura conocida como sentarse “a lo indio”); las mujeres, por su parte, cargan a los bebés en la espalda. Es decir que, en general, tanto hombres como mujeres carecen de cualquier rasgo que los caracterice, introduzca alguna especificidad cultural o que permita vincularlos con un pueblo particular.

Hay una contradicción en las vestimentas: las figuras de atrás, sentadas “a lo indio”, se deduce que son mujeres pues tienen un niño colgando, están completamente vestidas, mientras los hombres aparecen semidesnudos.

El pie de página hace alusión a la ruka (vivienda mapuche), pero en términos de representación la síntesis que se hace resulta demasiado genérica. De la imagen no se deduce necesariamente una ruka mapuche sino simplemente una sumatoria de ramitas, lo cual dista bastante de la tecnología constructiva implicada en esta forma de vivienda.

Desde el texto se utiliza el concepto ‘antepasados’, idea que es reforzada mediante la imagen al introducirse elementos que enfatizan la existencia de estos indígenas en un

pasado remoto: por ejemplo sólo tienen piedras y ramas como utensilios, lo que implica que este grupo humano se quedó suspendido en los tiempos de la edad piedra.

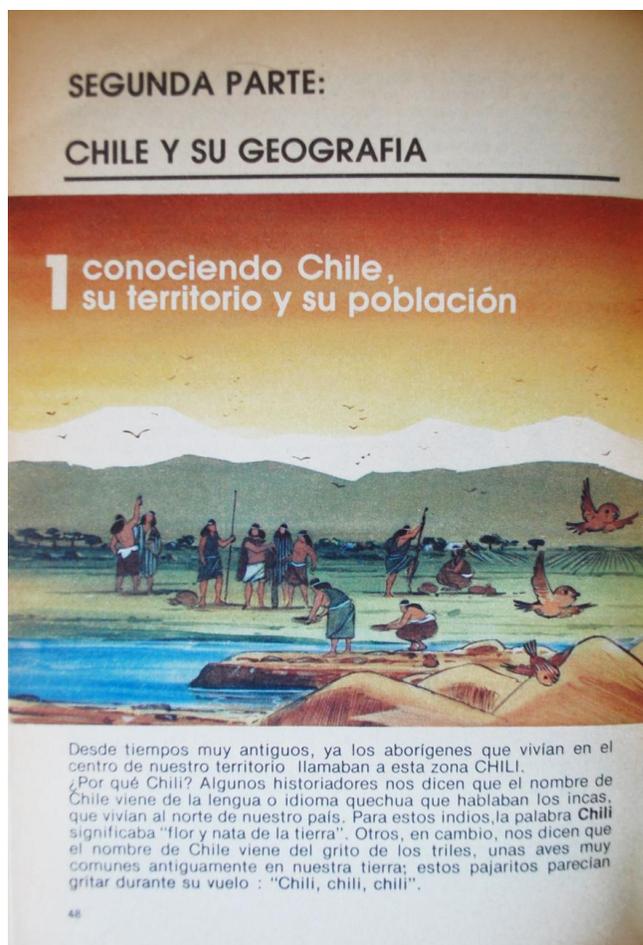
b) *Borramiento o blanqueamiento de la diferencia*



MERIDIANO. Texto de Ciencias Sociales. 7° año Educación General Básica. Chile: Santillana-Eduteca, colección El árbol alegre. 1971, p. 109.

En la imagen se construye una representación del mestizaje con claros rasgos europeos. Además se produce una doble dominación en la intersección de los factores de raza y género: es del hombre europeo la prerrogativa de casarse con mestizas.

La gráfica, el fondo, los trajes, todo en la imagen remite a cánones europeos. No hay ningún rasgo de sincretismo ni de especificidades culturales que permitan reconocerla o pensarla como mestiza más allá del color de su piel. Su condición de mestiza queda definida exclusivamente por su color moreno. Y se construye una representación generalizada de la incorporación las mestizas a este ideal europeo de sofisticación y alta cultura.



CIENCIAS SOCIALES 4. Texto del alumno. Editorial Educación Santillana. 1979, p. 48

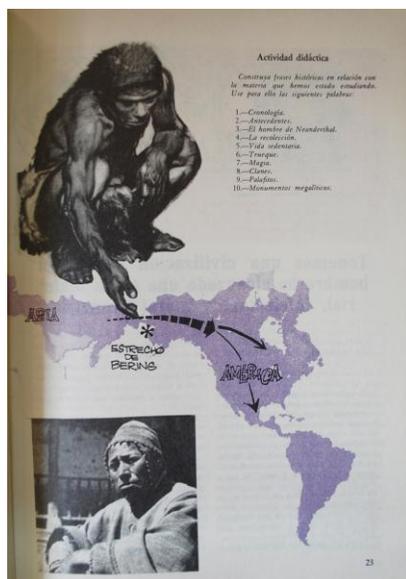
El paisaje representado no sólo está descontextualizado sino que además resulta absolutamente ficticio: Hay una vegetación que no responde a ninguna zona específica de Chile. Aparecen características de muchas zonas geográficas -la cordillera de los Andes, la cordillera de la Costa, el desierto, la zona central eminentemente agrícola, las golondrinas y las gaviotas- mezcladas. Resulta evidente un intento por fundir rasgos distintivos de la zona sur, de la zona central y la zona norte en un solo territorio.

En la imagen encontramos nuevamente una representación estereotipada de los indígenas: aparecen semidesnudos, descalzos, con pelo negro, largo y la misma tela en la cabeza. En este sentido no hay ninguna pretensión de mostrar especificidad en la identidad de los indígenas mediante rasgos que denoten particularidades, por el contrario hay una homogeneización tal en que ser indígena se convierte en una síntesis, un concepto, una idea, una generalidad. Los recursos que se utilizan para representar a los indígenas van delineando un patrón, una categoría a partir de la cual construir un otro inexistente. Cabe destacar la fuerte presencia masculina caracterizada por cuerpos fuertes que evidencian trabajo pesado, esfuerzo y que están asociados a la imagen del guerrero.

## 2.2 REPRESENTACIONES VISUALES DE SURAMERICANOS/AS

### 2.2.1. Ejercicios Visuales de Extranjerización:

a) Representación de suramericanas/os como primitivos o bárbaros



Frías Valenzuela, Francisco; Haerberle Bocaz, Sonia; Olga Giagnonimack: CIENCIAS SOCIALES E HISTÓRICAS. 8º año básico. Chile: Editorial Nacimiento. Archivado en 1972 (sin fecha exacta), p. 23.

¿Cuál es la relación que se busca establecer entre el hombre de neardenthal y el indígena? Pareciera querer mostrarse un vínculo estrecho entre ambos, como si hubiese un solo paso de separación entre el uno y el otro.

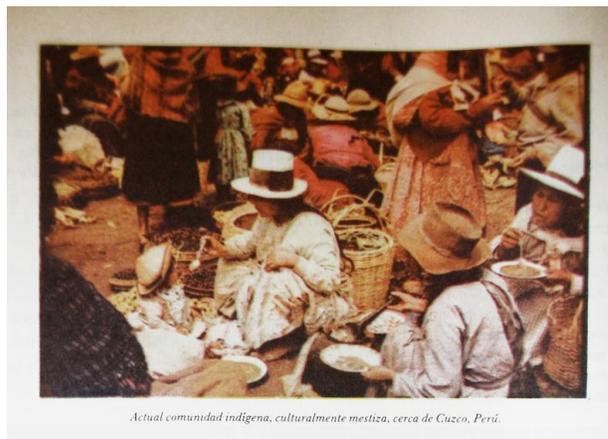
No hay espacio alguno para la subjetividad, el mensaje es de una sola dirección y unilateral. Es abierta y absolutamente racista, literalmente discriminadora, en tanto construye una representación de la identidad suramericana vinculada a una especie extinta y anterior al ser humano.

La imagen del indígena está aislada, separada del resto de la ilustración. No hay en el texto información acerca de su origen, ni del pueblo al que pertenece. Esto demuestra

que la imagen es vista como recurso de composición visual para construir una idea. El indígena en la foto tiene una mirada triste, pareciera indefenso o vulnerado.

La palabra América se pone sobre Estados Unidos, desde ahí ha de “distribuirse” hacia el sur. Cabe señalar que las proporciones de América no se condicen con la realidad, la parte de Perú, Ecuador, Colombia, está muy pequeña en relación a Chile. Nuevamente se observa una magnificación de las proporciones del país.

b) *Exotización étnica o Étnico-ritualizante*



Godoy, Hernán; Salas, Irma (coordinación): CIENCIAS SOCIALES. 7° año básico. Reforma educacional, Ministerio de Educación República de Chile. Chile: Editorial Universitaria. 1971 o 1972, p. 76.

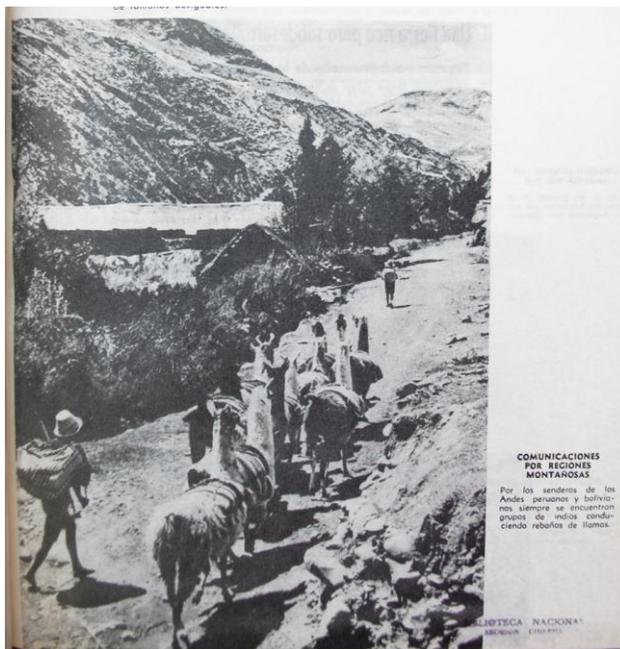
La fotografía intenta mostrar una cultura diferente, una forma de socialización distinta. Es una imagen de una comida, de una pausa en que se las muestra sentadas en el suelo. La mujer en el centro alimenta a una bebé; la mujer a la derecha sirve la comida. En esta escena de mujeres, se las muestra asociadas al cuidado de los niños. Baez y Castro encuentran en las fotografías de los pueblos andinos (región que actualmente corresponde a Chile, Bolivia y Perú) una prevalencia de mujeres representadas construyéndose una feminización del imaginario visual andino. Esta feminización de la representación de las/ los indígenas del norte se relaciona con la posibilidad de visualizar a través de la vestimenta y de prácticas asociadas al cuidado de los niños, el sincretismo cultural (con los hombres podría no resultar tan evidente su pertinencia étnica)<sup>21</sup>. De esta forma los autores

<sup>21</sup> Bález, Cristian y Alejandra Castro, *El indígena del Norte Grande y su representación visual en la historia de Chile. Pasado y presente de una relación confusa*, en *Andinos. Fotografías siglos XIX y XX. Visualidades e imaginarios del desierto y el altiplano*, Margarita Alvarado, et al. (Chile: Pehuén, 2012).

encuentran que un primer eje de la construcción “*el norte tradicional le pertenece a la mujer*”<sup>22</sup>. Si aplicamos este análisis a la visualidad de los pueblos del sur, en esta investigación encontramos que las imágenes de los mapuche están fuertemente marcadas por un androcentrismo íntimamente ligado con su representación como pueblo guerrero y por tanto masculino.

Lo que se busca mostrar en la imagen es la “indumentaria”, así como el vínculo de las mujeres con el trabajo artesanal y su rol maternal. Esto junto con la gran cantidad de elementos que aparecen ilustrados - texturas, materialidades, la tierra, las telas, las canastas, etc.- apuntan a la construcción de un índice de etnicidad. Otro elemento que forma parte de este indicador de etnicidad y que está presente en la imagen es la ruralidad. Si la urbe se asocia al progreso y la civilidad, lo rural se asocia a la pobreza y lo étnico.

El texto apunta a señalar la mesticidad de los pueblos andinos, rasgo que no necesariamente se hace visible en la imagen. Si bien las indígenas utilizan delantales y vestidos en sus rasgos no parece haber habido mestizaje ¿El lector debe entender entonces el mestizaje como la utilización de ropa occidental? ¿qué rasgos en la fotografía además de los delantales y los vestidos son evidencia de una comunidad culturalmente mestiza?



Hernández, Rosario: Geografía, Sexto Grado. Santiago: Ed. Nac. Quimantú. 1973, p. 71.

Hay una relación contradictoria entre el título, la bajada de texto y la imagen. El título instala las comunicaciones como concepto central, pero en la bajada de texto no se hace alusión a ellas. Luego, la imagen muestra un rebaño de llamas y dos indígenas que las guían

<sup>22</sup>Báez, Cristian y Alejandra Castro, *El indígena del Norte Grande...*, p. 78

(es decir que está ilustrando la bajada de texto) pero no se entiende cuál es el vínculo entre el pastoreo de llamas y la comunicación en las regiones montañosas. Es más, en la imagen pareciera imposible comunicarse o encontrarse con alguien más en esta geografía, por tanto la comunicación resulta bastante inverosímil. Quizás lo que se quiere mostrar son los caminos en las regiones montañosas y que no hay otro tipo de comunicaciones más que las que se hacen a través de ellos.

Lo fundamental en esta imagen es toda la información que se omite en relación a la zona andina y los indígenas que en ella habitan. Los hombres que allí aparecen perfectamente podrían ser indígenas de Chile, pero en el texto se restringe la interpretación de la imagen a entenderlos como indígenas peruanos y bolivianos, pasando por alto que el norte de Chile, particularmente el altiplano, está habitado por comunidades andinas que desde hace siglos desarrollan también una ganadería de llamas.

Se los extranjeriza al aplicar un criterio de distribución territorial que responde a las fronteras de los países como las pensamos hoy, y se invisibiliza el origen común con los países de la región. De esta forma se convierte a los indígenas peruanos y bolivianos en “Otros” de otras nacionalidades invisibilizando no sólo un pasado común sino una cosmovisión compartida por los pueblos andinos.

## CONCLUSIONES

*Hay una evidente centralidad de la raza blanca en las representaciones de indígenas y suramericanas/os, a partir de una mirada universalizante de la historia, que instala como modelo conceptual lo occidental, ario y europeo.* Desde esta perspectiva se ha construido un relato de la historia de Chile desanclado del contexto regional suramericano y desmarcado de sus rasgos indoamericanos, y que a nivel local asume para sí, una identidad mestiza en la que prevalecen las marcas blanco-europeas otorgantes de civilidad. La imagen de la nación queda definida entonces por la sumatoria de lo indígena y lo español, con un resultado que clausura a los indígenas en el pasado como los ancestros que habitaban el territorio y que sitúa a los españoles como los nuevos habitantes que trajeron la civilización y el desarrollo. Se articula en la relación imagen-texto un intento por que el/ la estudiante considere como favorable la vida como la conoce y utilice esto como criterio de comparación. Al convertir su propia vida en prisma por el cual mirar, es comprendida como la única vía, correcta y verdadera, y se convierte en sinónimo de normalidad.

En el discurso de las Ciencias Sociales, imperante en el período que se aborda, América del Sur es vista desde el centro y desde el poder -siguiendo la definición de países

centrales aportada por Boaventura de Sousa Santos<sup>23</sup> como un territorio joven. Así, los pobladores originarios de suramérica y mesoamérica son considerados una raza con características infantiles: salvajes, débiles y en proceso de desaparición. Ambas, civilización - asignada a al ideal de ciudadano- y barbarie - a los sujetos que no respondían a esa norma- son representaciones e imaginarios que se instalan, circulan y recrean como regimenes de 'verdad' en instituciones como la Escuela, mediante dispositivos como el curriculum. Este intento coordinado y sostenido por producir una determinada subjetividad -moderna y ciudadana- es lo que Castro Gómez (1993) denomina 'la invención del otro'.

Por medio de una matriz analítica que implica ejercicios de categorización y separación, las ciencias sociales, funcionaron en el marco del proyecto moderno y de "modernización" (en el decenio que analizamos) como mecanismos productores de alteridad. Así como civilización y barbarie, produjeron una serie de otras categorías binarias: tradición-modernidad, mito- ciencia, infancia-madurez, pobreza-desarrollo, que fueron incorporadas al curriculum como saberes con validez y legitimidad. Esta configuración dicotomizante del pensamiento producirá "otros" homogéneos que se excluyen mutuamente. Convencidas de que el progreso era la única vía, las ciencias sociales comprendieron las formas de vida y costumbre de los pueblos indígenas no sólo como una etapa anterior y 'atrasada' sino también como una amenaza para su propio desarrollo; idea que actuó como justificación ideológica para la sistemática marginación y disciplinamiento de las otredades. En el curriculum y en los libros escolares en tanto textos curriculares, se visualiza un intento sistemático por blanquear la cultura y asimilar, vía homogeneización, a esos 'otros' que, puestos bajo sospecha, son representados en oposición al proyecto de nación

*Analizar la relación texto-imagen permite hacer visible "descuidos" que, más o menos intencionados, dan cuenta de una comprensión estereotipada de indígenas y suramericanos anterior incluso al fotógrafo y/o el autor de la ilustración. Gráficamente hay una serie de "errores" y cruces temporales confusos producto de un uso de las imágenes que parece espontáneo y desintencionado pero no por eso ausente de la carga del estereotipo. Las fotografías suelen estar sueltas y desamparadas o sin dato alguno de su autor o significado y sin comprenderse la razón por la que fueron puestas allí: "Aquí la fotografía queda a la deriva, perdiendo su*

---

<sup>23</sup> Santos, Boaventura de Sousa. *La caída del Ángel Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. (Bogotá: ILSA, 2003).

*potencial importancia y la capacidad de convertirse en una fuente, en una posibilidad de conocimiento.”*<sup>24</sup>

Frecuentemente desde el texto se instalan ideas acerca de la lejanía temporal de los/las indígenas, por ejemplo, cuando se dice “muchísimos años” queda implícito que se trata de un pasado remoto que contiene uniformemente a todos los pueblos originarios, inclusive aquéllos con existencia efectiva en el presente.

La mayoría de las veces indígenas y suramericanas/os aparecen retratados en contextos donde parecen estar solos sin nada ni nadie alrededor, casi fuera del mundo. De esta manera se vuelven invisibles las relaciones entre ellos, la comprensión del espacio a partir de una cosmovisión ancestral, la forma de vincularse con la naturaleza y la tierra que habitan, etc. De esta forma se justifica la conquista europea al construirse una visión siempre positiva del mestizaje - como un proceso enriquecedor, que posibilitó el desarrollo y la conformación como nación- y nunca en términos de la imposición y consecuente resistencia cultural que implicó.

*La relación texto-imagen, suele ser ilustrativa.* El centro está puesto en la información escrita y no en las posibilidades de interpretación de la fotografía o simplemente se utiliza la imagen como verificación del texto o viceversa (el texto como verificación de la imagen). En esta relación lineal y biunívoca el espacio que se crea para la subjetividad del estudiante es restringida.

En la mayoría de los casos la imagen queda subordinada al texto, en una relación instrumental, en que la imagen es sólo un medio de comprobación o reiteración de lo que se dice por escrito: *“la fotografía es un mero acompañamiento de un texto que elimina por completo el significado de la imagen que está a su costado”*. De esta forma las ilustraciones no superan su rol como iluminaciones (están ahí para iluminar al texto) quedando implícita la idea de que el conocimiento y la información está contenido exclusivamente en el texto escrito.

*Resulta necesario distinguir las representaciones presentes en las ilustraciones de las construidas por las fotografías.* En las fotografías predomina una mirada darwiniana o etnográfica que busca inventariar seres humanos considerados exóticos, práctica clave en la construcción visual del ‘Otro’. En este intento exotizante de mostrar indicadores de etnicidad, las mujeres son presentadas con sus vestimentas tradicionales, cargando bebés (asociadas a la maternidad) y trabajando en tareas, también tradicionales, como el tejido;

---

<sup>24</sup> Báez, Cristian y Alejandra Castro, *El indígena del Norte Grande...*

labor no sólo femenina sino también ancestral. Convertidas en personajes a partir de su rol asociado a la crianza y el cuidado de los niños, las fotografías de grupos de mujeres ponen en circulación una representación cristalizada de lo que es ser mujer indígena como si solo lo fuera aquella mujer que “realiza actividades ancestrales y viste tradicionalmente”<sup>25</sup>. Las ilustraciones por su parte, tienden a construir una imagen estereotipada y genérica del “ser” indígena en una representación homogeneizante más masculina que femenina. El “indio” (que es cualquier “indio”) siempre aparece semidesnudo, con taparabo, piel morena, pelo largo y cinto en la cabeza y con algunas herramientas como lanzas o piedras (es decir que carecen de cualquier rasgo que los caracterice, introduzca alguna especificidad cultural o que permita vincularlos con un pueblo particular). Además de estas marcas, asociadas uniformemente sobretudo a los mapuche, encontramos a los hombres indígenas representados con posturas corporales “esforzadas” (es decir asociadas al trabajo) o “en pie de guerra”, actitud acentuada por músculos abdominales como rasgo que realza su virilidad.

*Mientras más pequeños sean las /los estudiantes a los que está dirigido el libro de texto, más esquemáticos y estereotipados resultan los dibujos y los relatos acerca de indígenas y suramericanos/as.* En general en los libros de texto para segundo básico por ejemplo, todos los elementos de la imagen están esquematizados y simplificados, de acuerdo a una visión etapista y cognitivista de la infancia que supone que el dibujo tiene que ser simple, plano y sintético para que las/los niños puedan comprenderlo. Esta síntesis de la imagen construye una idea estereotipada y genérica de las cosas: la nube como algodón, la flor con centro y pétalos redondos, tallo y dos hojas, las piedras son blandas y redondas, los árboles de colores café y verde. En esta misma lógica la representación de los indígenas también se estereotipa.

Subyace a esta esquematización una visión de la infancia como sujeto pasivo de una acción formativa que desarrolla preferentemente el profesor; el centro del proceso educativo es el adulto como encargado jerárquico del proceso pedagógico y el aprendizaje es entendido como la adquisición de contenidos fijos y de carácter acumulativo (el mundo está dado, es cerrado y transmisible). Mónica Peña Ochoa<sup>26</sup> aporta reflexiones relevantes en relación a la concepción de la infancia imperante en los discursos escolares donde prima una mirada desarrollista centrada en formar adultos. De esta forma no se concibe a niñas y niños como sujetos capaz de reflexionar o emitir opiniones a partir de las imágenes. Al

<sup>25</sup> Báez, Cristian y Alejandra Castro, *El indígena del Norte Grande...*, p.78.

<sup>26</sup> Peña Ochoa, Mónica. *El niño como sujeto: El caso de la infancia y niñez en Chile del siglo XX.* s/d. Revisado 11 de Abril de 2013. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/117.pdf>

concebir a la infancia desde la carencia, en una relación siempre asimétrica profesor-alumno, se instala una mirada precarizante que no aporta al desarrollo de la autonomía del pensamiento y al empoderamiento de las y los niños, y que la hace particularmente vulnerable a la repetición y recreación de estereotipos.

## Bibliografía

### Fuentes primarias

- Finsterbusch, Marta, Irene Truffello e Irma Salas, coord. *CIENCIAS SOCIALES 2. Segundo año básico. Texto para la Enseñanza Globalizada*. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag, 1970.
- *MERIDIANO. Séptimo año Educación General Básica. Texto de Ciencias Sociales*. Reforma educacional, Ministerio de Educación República de Chile. Santiago de Chile: Santillana-Eduteca, colección El árbol alegre, 1971.
- Frías Valenzuela, Francisco, Sonia Bocaz Haeberle y Olga Giagnonimack. *CIENCIAS SOCIALES E HISTÓRICAS. 8º año básico*. Santiago de Chile: Editorial Nacimiento, 1972.
- Godoy, Hernán e Irma Salas, coord. *CIENCIAS SOCIALES. 7º año básico. Reforma educacional, Ministerio de Educación República de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1971.
- San Martín, Hernán. *Los araucanos*. Santiago de Chile: Quimantú, 1972.
- Hernández, Rosario. *Geografía, Sexto Grado*. Santiago de Chile: Quimantú, 1973.
- *FUTURO 3. Tercer año básico. Texto de Ciencias Sociales y Naturales. Educación General Básica*. Santiago de Chile: Editorial Santillana-Eduteca (Ediciones educativas) - Colección El árbol alegre, 1973.
- *FUTURO 2. Segundo año básico. Texto de Ciencias Sociales y Naturales. Educación General Básica*. Santiago de Chile: Editorial Santillana-Eduteca (Ediciones educativas) - Colección El árbol alegre, 1974.
- *CIENCIAS SOCIALES 4. Cuarto año básico. Texto del alumno*. Santiago de Chile: Editorial Educación Santillana, 1979.

### Fuentes secundarias

- Alvarado, Margarita et al. *Andinos. Fotografías siglos XIX y XX. Visualidades e imaginarios del desierto y el altiplano*. Santiago de Chile: Pehuén, 2012.

- Báez, Christian y Peter Mason. *Zoológicos humanos, Fotografías de fueguinos y mapuche en el Jardín d'Acclimatation de París, siglo XIX*. Santiago de Chile: Pehuén, 2006.
- Brunner, José Joaquín. *La cultura autoritaria en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO, 1981.
- Castro-Gómez, Santiago. "Michel Foucault y la colonialidad del poder". *Tabula Rasa*, 6 (2007): 153-172
- Cox, Cristián. "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX, en *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Cristián Cox, ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2003: 19-113.
- Cox, Cristián. "Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 10, 1 (2006): 175-204.
- Da Silva, Tomaz Tadeu. *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- De Alba, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
- Deleuze, Gilles y Felix Guattari. *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 1997.
- Leyton, Mario. "Los inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP)". *Revista Docencia*, 40 (2010): 85-91.
- Mardones, Pablo. *¿Es el niño extranjero un problema para las escuelas chilenas? Dilemas en torno a la diversidad cultural en el ámbito escolar nacional*. Alpaca, 2010. Revisado 11 de Abril de 2013. <http://www.alpacaproducciones.com.ar>
- Peña Ochoa, Mónica. "El niño como sujeto: El caso de la infancia y niñez en Chile del siglo XX." S/d. Revisado 11 de Abril de 2013. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/117.pdf>
- Pérez Navarro, Camila. "Textos Escolares de Historia de Chile: ciudadanía, sociedad y nación en las Reformas Curriculares de 1967, 1980 y 1996", en *Actas del 1er*

Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación. Santiago de Chile: s/e, 2011: 187-196.

- Santos, Boaventura de Sousa. *La caída del Ángel Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA, 2003.
- Silva Salinas, Camila. “Para cada profesor, una revista. La Revista de Educación y la formación de docentes en Chile. 1965-1970”. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47 (2010): 187-203.
- Zavala Cepeda, José Manuel. *Los mapuche del siglo XVIII. Dinámica interétnica y estrategias de resistencia*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Bolivariana, 2008.