

Citación bibliográfica: IUBINI VIDAL, Giovanna. «Traducción cultural y representación de la cultura mapuche en dos obras de literatura infantil y juvenil chilena». *América sin Nombre*, 29 (2023): pp. 106-124, <https://doi.org/10.14198/AMESN.22376>

Traducción cultural y representación de la cultura mapuche en dos obras de literatura infantil y juvenil chilena

Cultural translation and the representation of mapuche culture in two books of chilean literature for children and young people

GIOVANNA IUBINI VIDAL

Universidad Austral de Chile, Chile

giovanna.iubini@uach.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-8792-4622>

Fecha de recepción: 31/03/2022

Fecha de aprobación: 19/05/2022

Resumen

Este estudio tiene por objetivo analizar la representación de la cultura mapuche en dos obras de literatura infantil y juvenil chilena, para determinar qué estrategias y posicionamientos se toman en la traducción cultural del mundo mapuche para las y los niños chilenos. Al respecto, proponemos que el análisis de estas obras demostrará que en las últimas cuatro décadas la literatura infantil y juvenil chilena ha transitado desde un posicionamiento discursivo y textual que evidencia su ajenidad y lejanía con las claves culturales del mundo mapuche, hacia un posicionamiento dialogante e intercultural, mediante un discurso basado en la cercanía y en el conocimiento de la situación histórica del pueblo mapuche. Comprender las formas de traducción cultural que surgen en los textos pensados para la niñez y juventud, es fundamental para propender un diálogo intercultural desde la literatura y la educación.

Palabras clave: traducción cultural; representación; cultura mapuche; literatura infantil y juvenil

© 2023 Giovanna Iubini Vidal



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

Abstract

The aim of this study is to analyse the representation of Mapuche culture in two books of Chilean literature for children and young people, in order to determine what kind strategies and positions are taken in the cultural translation of the Mapuche world for Chilean children. In this respect, we propose that the analysis of this book will demonstrate that over the last four decades, Chilean literature for children and young people has moved from a discursive and textual positioning that evidences its alienation and distance from the cultural keys of the Mapuche world, towards a dialogic and intercultural positioning, through a discourse based on proximity and knowledge of the historical situation of the Mapuche people. Understanding the forms of cultural translation that emerge in texts designed for children and youth is fundamental to promote intercultural dialogue through literature and education.

Keywords: Cultural translation; representation; Mapuche culture; children's and young people's literature

Introducción

La literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ) es un terreno crecientemente explorado por la crítica e investigación académica y literaria; no obstante, por su histórica asociación al canon escolar, se le relegó a la categoría de «subliteratura», una literatura menor en relación con la «gran literatura» o «literatura general». Este aspecto ha sido calificado por María del Pilar Núñez (2009) como parte de los elementos que operan negativamente en la LIJ, junto con el peso de la intervención de las editoriales y la instrumentalización moralizante y didáctica. Estas condiciones de posibilidad han hecho que, históricamente, el libro infantil y la niñez fueran, según Sánchez Corral (1992), «objeto y receptor de los contenidos doctrinales, orientados según los preceptos éticos e ideológicos dominantes y según las necesidades acomodaticias de las clases más privilegiadas» (p. 529), lo cual incide en que hasta hoy día en el sistema escolar chileno se genere un discurso moral para la formación de las y los niños que instrumentaliza la literatura, alejándola de la experiencia estética y el goce lector.

En este sentido, se torna importante comprender, tal como lo ha planteado Teresa Colomer (1999) que, tanto a nivel social como del sistema escolar, la LIJ tiene algunas funciones, tales como iniciar a los jóvenes lectores en el acceso a la representación de la «realidad» ofrecida a través de la literatura, es decir, al imaginario social y cultural. En esta investigación, nos interesa entrar en este aspecto, por lo que nuestro objetivo es analizar los procesos representacionales que realiza la LIJ respecto de la cultura mapuche¹, determinar las estrategias textuales,

1. De acuerdo con María Ester Grebe, (1998) «el término mapuche –o «gente de la tierra»– ha sido usado por los indígenas mayoritarios de Chile como autodenominación (...) Este término ha sido usado, asimismo, como sinónimo de araucano, lexema mediante el cual los españoles designaron a

discursivas y visuales a los que recurre la LIJ y demostrar los posicionamientos discursivos que evidencian los textos. Por este motivo, esta investigación surge como una reflexión sobre las posibilidades de diálogo intercultural desde la literatura hacia discursos que se instalan a nivel social, que se deben revisar desde una perspectiva crítica.

En este contexto, entendemos que la literatura infantil y juvenil chilena es un sistema literario en proceso de desarrollo y formación, que establece diálogos con la literatura general, tal como lo establece Juan Cervera (1992)². Por este motivo, se torna necesario preguntarnos qué lugar tiene la representación de la cultura mapuche en la literatura infantil y juvenil en Chile, cómo esta se simboliza textualmente para las niñas y niños, qué discursos se asocian con esta cultura y qué posiciones se asumen en los textos sobre esta cultura y comunidad. Por este motivo, nuestra hipótesis consiste en que, en las últimas décadas, la LIJ chilena ha transitado distintas formas de tomar posición. En primer lugar, observamos que hay textos que se plantean desde la ajenidad, aun cuando buscan el «rescate» de lo fundamental de esta cultura y, en segundo lugar, existen otras producciones que se plantean desde una posición dialogante y de cercanía con la cultura mapuche, cuyos relatos dan cuenta de los conflictos que ha generado su tránsito histórico hacia la actualidad. Esto se concretiza en que los textos de los escritores no mapuches realizan un proceso de traducción para acercar a las y los niños chilenos a las claves culturales del mundo mapuche desde una perspectiva histórica; no obstante, dado que en este proceso las y los autores toman posiciones de ajenidad o de cercanía sobre la cultura mapuche, entonces, los textos tienden a trasparentar dos perspectivas: un discurso estereotipado, discriminatorio y xenofóbico que se transmite a la infancia o, por otra parte, un discurso más conciliador y cercano a la situación histórica del pueblo mapuche.

los mapuche» (p.55). Se trata de una cultura originaria que se ubica en «segmentos importantes de las regiones VIII, IX y X de Chile, abarcando desde el río Bío-Bío hasta el archipiélago de Chiloé» (Grebe, 1998, p.55).

2. Decimos que es un sistema literario en formación apoyándonos en la teoría de los polisistemas de Even Zohar (2011) porque esta genera un diálogo donde participa un emisor, que en este caso corresponde al productor o autor, como un sujeto que tiene una posición en el sistema, goza de lectura y validación y cuenta con un proyecto estético. Además, hay un receptor o «consumidor», se caracteriza por su rango etario y por los cambios que se han producido en torno la idea de niñez; por ende, este posee un «gusto» y es capaz de marcar ciertas tendencias de preferencia (en términos de la teoría de la recepción), posee ciertas formas de recepción y consumo de bienes culturales que están marcadas por la familia y la escuela, pero también por el mercado; elementos de los cuales se va independizando en la medida en que va desarrollando un camino lector.

El proceso de comunicación se produce en un contexto muchas veces institucionalizado por la familia o la escuela, y se enmarca en un «mercado» que plantea modos de difusión y estrategias de posicionamiento, crea un sistema de validación que permite que se desarrollen procesos de canonización de los textos literarios, del cual lectores, docentes y mediadores (junto con el mercado), formamos parte.

Traducción cultural y representación de la cultura mapuche en la LIJ chilena

Tal como lo plantea Manuel Peña en su *Historia de la literatura infantil chilena* (1982), en distintos momentos se han generado textualidades cuyo objetivo ha sido representar las culturas originarias en Chile, centradas, particularmente, en la mapuche³. Estas lecturas se han ido incorporando progresivamente al canon escolar, es decir, a las lecturas a las que acceden las y los estudiantes chilenos, ya sea por elección del cuerpo docente y de los establecimientos educacionales a través de su plan lector, o por medio de las listas de lectura sugeridas que propone el Ministerio de Educación de Chile en las Bases Curriculares⁴ que elabora para la asignatura de Lengua y Literatura.

Estos textos son de distinta procedencia, ya sea literatura creada para la infancia o literatura ganada⁵ que con el tiempo pasa a formar parte de la LIJ. En este último ámbito, encontramos obras tales como *La Araucana* (1574) de Alonso de Ercilla y Zúñiga y las recopilaciones de cronistas como Fray Félix de Augusta, que transforman al lenguaje del mito y la leyenda la cosmovisión mapuche que se transmite a través de los *piam* (relatos fundacionales) y los *epew* (relatos de función didáctica), tal como ocurre con el relato de *Txeg-Txeg* y *Kai-Kai Filü* (Ñanculef Huaiquinao), hipotexto que posteriormente ha sido adaptado para el público infantil chileno. Así sucede, por ejemplo, en *Leyendas y cuentos araucanos* (1938) de Blanca Santa Cruz Ossa, donde se encuentran la narración «La culebra Treng Treng y la culebra Kai Kai»; en *Cuentos Araucanos. La gente de la tierra* (1982) de Alicia Morel, en el cual este relato se denomina «Las dos serpientes de la tierra del sur» y, más recientemente, en libros-álbum como *Txeg Txeg egu Kay Kay feichi antü ñi chaliwnhon!* *El día en que Txeg Txeg y Kay Kay no se saludaron* (2007) de Carmen Muñoz Hurtado.

3. Solo en las últimas décadas han entrado a la LIJ relatos provenientes de culturas originarias como la aymara, quechua, rapa nui, kawésqar, entre otras; ejemplo de ello son *La pequeña Rosa Rosalía* (2003) de Víctor Carvajal, cuento basado en la cultura aymara; *El insólito viaje de Jemmy Button* (2008) de Ana María Pávez y Olaya Sanfuentes (texto basado en la historia de un joven yagán); *Delfines del sur del mundo. Cuento basado en un relato selk'nam* (2005), *El calafate. Cuento basado en una leyenda aonikenk (tebuelche)* (2005), *El niño del Plomo. Una momia Inca* (2006), *Elal y los animales. Mito de creación de la Patagonia* (2007) de Ana María Pávez y Constanza Recart; *El cóndor y la pastora. Cuento basado en una leyenda atacameña* (2004) y *La música de las montañas. Cuento basado en un relato aymara* (2005) de Marcela Recabarren; *Tega Aku Aku há' uruera. Los Aku Aku y su siesta de verano* (2007) de Carmen Muñoz Hurtado; y *Sobre las alas del cóndor* (2018) de Luigi Dal Cin.

4. En tanto forma de organización curricular para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas de disciplinas que conforman las asignaturas que un estudiante debe cursar en la Enseñanza Básica y Media en Chile, el Ministerio de Educación propuso, en los años noventa del siglo pasado, unos Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), que en los años dos mil fueron ampliados y mejorados con una estructura más organizada, denominados Bases Curriculares (BC).

5. Término acuñado por Juan Cervera (1992), que se refiere a todas aquellas producciones textuales que «no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, los niños se la apropiaron o ganaron, o los adultos se las destinaron, previa adaptación o no» (p. 18).

Otro antecedente importante, mencionado por Manuel Peña, es la tira cómica «Mapuchín», ilustrada por E. Ditane en la *Revista Aladino*, de los años 40 del siglo pasado. Se trata de una curiosa versión de un niño, aparentemente mapuche, cuya imagen emula el imaginario visual sobre las culturas originarias de América del Norte, particularmente, de la transmitida por el personaje *Haiwatha* de Walt Disney. De este modo, «Mapuchín» no aparece representado con las ropas tradicionales del mundo mapuche sino que usa taparrabos, no se ubica en el territorio del *wallmapu* (centro-sur de Chile donde tradicionalmente habita esta cultura), sino que transita por la selva o el desierto norteamericano, y es un «indiecito», tal como lo dice la voz narrativa de la tira cómica. En este sentido, la idea de «mapuche» a la que alude este cómic se encuentra descontextualizada, por lo que el horizonte de expectativas de su título no coincide con el contenido de la historieta y, por ende, anula la existencia de lo mapuche para las y niños de la época. Si bien es cierto que esta obra surge en un momento histórico en el que no existía un fuerte posicionamiento intercultural, creemos que la construcción de esta imagen de las culturas originarias es paradigmática, porque homogeneiza la profunda diversidad de sus expresiones y formas de vida, reduciéndola a la clásica idea de «indios y vaqueros», noción que replica la clara noción de «civilización y barbarie»⁶ que fue absolutamente gravitante para la formación de la identidad cultural de nuestro continente.

En producciones textuales como estas observamos que se realiza un proceso de traducción cultural del mundo mapuche para las y los niños y jóvenes de Chile. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, no debemos reducir el concepto de «traducción» a un fenómeno de carácter lingüístico, ya que debemos comprenderlo de forma más general, como un proceso que «tiene lugar cada vez que la experiencia ajena se interioriza y se reinscribe en la cultura receptora» (Selva, 2010, p. 6), por lo que en la traducción cultural siempre «existe un espacio o intersticio de la diferencia que genera cierta intraducibilidad, la cual permite la relectura, modificación o la adaptación del significado original para las estructuras de la recepción de la cultura receptora» (Selva, 2016, p. 6).

Si comprendemos esta forma de traducción como un problema de cuño cultural, entonces, de acuerdo con Homi Bhabha (2013), este se vincula con la

6. Nos referimos a la propuesta de Domingo Faustino Sarmiento (especialmente plasmada en *Civilización i barbarie: vida de Facundo Quiroga i aspectos físico, costumbres i hábitos de la República Argentina* de 1845), según la cual los pueblos originarios son considerados la expresión del retraso sociocultural, de modo que surge la paradoja representacional de que:

[E]l progreso aparecía necesariamente ligado a un esfuerzo consciente y programático de transformar la misma composición étnica de su población y, consecuentemente, educarla en los más elevados principios de la moral social de su tiempo, que no eran otros que los de Europa y la América anglosajona. Este programa solo era viable si el estilo de vida de los gauchos y el atraso de la pampa desaparecían ante el empuje de la educación y la cultura de raíz europea. (Oviedo, 1997, p. 33)

escisión histórica que generó la colonización y, sobre todo, su enfrentamiento a la diferencia cultural. Para las comunidades colonizadas, la traducción cultural constituye una interacción compleja que «emerge solo en los límites de la significación de las culturas, donde los sentidos y los valores son mal entendidos o los signos son malversados» (p. 55). En este sentido, la estrategia fundamental del discurso colonial se concretiza a través de la construcción de imaginarios culturales que se plasman en textos e imágenes que buscan «sustituir una realidad objetiva por una imagen subjetiva que sirve a sus propósitos de dominio» (Carbonell, 1997, p. 20), de modo que la otredad se representa en términos negativos y de inferioridad, por lo que «se subraya la diferencia entre ambos, se justifica la relación amo-siervo entre el sujeto colonial y el sujeto colonizado, que queda así relegado a posición de objeto» (Carbonell, 1997, p. 20). Así, en el discurso colonial se erigen una serie de elementos oposicionales con respecto a la otredad que lo reducen a un estereotipo, con el objetivo de crear una hegemonía socio-cultural, política y discursiva. Al respecto, Bhabha (2013) propone que un aspecto fundamental del discurso colonial es su fijeza «como signo de la diferencia cultural/histórica/racial en el discurso del colonialismo es un modo paradójico de representación: connota rigidez y un orden inmutable, así como desorden, degeneración y repetición decimonónica» (p. 91).

La repetición de las señas que distinguen a la «otredad» se transmiten mediante discursos disciplinarios (la medicina, la sociología, la historia, la educación y la literatura, por mencionar solo algunos), que fundamentan el eje hegemonía/subalternidad, de forma que se les representa como «una población de tipos degenerados sobre la base de origen racial [para]justificar la conquista y establecer sistemas de administración e instrucción» (Bhabha, 2023, pp. 95-96). En tal sentido, los sistemas de representación y de transmisión cultural, de los cuales la LIJ y la educación forman parte, constituyen espacios donde estos discursos oficiales de la construcción identitaria de las naciones se han reproducido hacia la infancia y la juventud.

Por esta razón, si comprendemos que la LIJ forma parte de lo que Jaques Rancière (2011) denomina el «reparto de lo sensible» y que, por ende, la literatura interviene «en ese recorte de los espacios y los tiempos, de lo visible y lo invisible (...). Interviene en la relación entre prácticas, entre formas de visibilidad y modos de decir que recortan uno o varios mundos comunes» (pp. 16-17), entonces, una de las tareas fundamentales de la crítica literaria es revisar y analizar el sistema de representación que surge en la LIJ que se aproxima a la cultura mapuche para transmitirla a las y los niños chilenos. Las obras literarias, desde esta perspectiva, constituyen formas de traducción cultural en las que se «pone en juego toda una serie de tensiones que posibilitan la producción del significado ajeno en la cultura de destino» (Carbonell, 1997, p. 31), por lo que debemos interrogar cómo funcionan los signos en las estructuras de significado que orientan los textos.

Desde una arista antropológica, la complejidad de la traducción cultural radica en que esta puede sustituir los significados de la cultura originaria si esta se realiza desde una perspectiva *etic*, de modo que estos representan «la función del elemento cultural una vez estudiado (...) y resituado (trasladado, *traducido*) a una cultura diferente con un conjunto diferente de valores» (Carbonell, 1997, p. 32); mientras que desde una perspectiva *emic*, la traducción cultural se acercará a «la función de cualquier componente cultural en la cultura original» (Carbonell, 1997, p. 32). Sabemos, sin embargo, que esta última función puede ser paradójica, pues la traducción cultural no puede ser absolutamente literal u objetiva, especialmente en sociedades en conflicto, donde los signos y símbolos culturales que entran en juego en la traducción se encuentran en una disputa epistemológica.

No obstante, si pensamos lo *etic* y lo *emic* como posicionamientos al momento de traducir elementos culturales, entonces vemos que los mediadores pueden hacerlo desde la ajenidad o desde la cercanía. Por una parte, desde la ajenidad, la visión de los elementos «ajenos», extranjeros o extraños es de carácter externo, por lo cual al tratar de comprender las claves culturales de la «otredad», estas se analizan desde las coordenadas culturales propias de la cultura receptora y si esta se encuentra en una relación de colonialidad, entonces la traducción puede traer consigo estereotipos y prejuicios. Por otra parte, desde el prisma de la cercanía, la traducción cultural buscará aproximarse a la cultura de origen «desde adentro», relevando las categorías propias de la cosmovisión originaria, su historia y sus componentes socioculturales para buscar la forma de transmitirla a la cultura receptora. Esta diferenciación se produce porque en este proceso no solo inciden elementos lingüísticos y literarios, sino que también forman parte de ella «el traslado de las visiones de mundo, de las visiones que el traductor tiene de la lengua y la cultura extranjera y hasta de sus conceptos y posiciones filosóficas» (Selva, 2010, p. 7).

Históricamente, la relación entre la cultura mapuche (al igual que la de otros pueblos originarios) y la sociedad chilena, ha estado tensionada por violencia sistémica que ha sufrido, por medio de la anulación de su lengua y cosmovisión, el despojo de sus territorios ancestrales y una profunda discriminación transmitida a través de múltiples formas discursivas. En este sentido, si entendemos que la literatura tiene una función social de representar el imaginario cultural de la sociedad, entonces, se torna fundamental comprender las perspectivas y visiones que asume la literatura destinada a la infancia sobre la interculturalidad en Chile.

De la ajenidad a la cercanía: análisis de *Quidora, joven mapuche* (1992) y *Semillas mapuche* (2016)

El análisis crítico de *Quidora, joven mapuche* de Jacqueline Barcells y Ana María Güiraldes (1992) y el cuento «Alenkan», perteneciente al libro *Semillas mapuche* de Magdalena Sepúlveda (2016), nos permite pensar cómo dos obras de LIJ que se

proponen el mismo objetivo, representar la cultura mapuche para la infancia chilena, toman posiciones distintas al abordarla. Hemos seleccionado estos textos porque comparten ciertos elementos: son reconocidos en el ámbito de la LIJ, han contado con un amplio tiraje nacional y representan dos momentos distintos del proceso de desarrollo de la LIJ en Chile, pues dan cuenta de un cambio en el modo en que esta se acerca a la cultura mapuche. Asimismo, ambos textos son significativos, por cuanto abordan dos tiempos históricos fundamentales para la cultura mapuche. No obstante, también hay aspectos en los que se diferencian, particularmente, en cuanto al modo en que se presenta la información complementaria que acompaña los escritos: en el caso de *Quidora, joven mapuche*, esta no se presenta mediante el discurso visual de la ilustración (que en este texto es, más bien, de carácter tradicional en su estética que solo replica pasajes del texto de forma figurativa), si no que recurre a paratextos, es decir, a insertos explicativos que complementan y explican la historia, contextualizando la cultura mapuche, con objetivo de educar a las y los niños⁷; mientras que, en caso de «Alenkan» de *Semillas mapuche*, la ilustración dialoga con el relato ampliando la información que este no entrega, de modo que se torna necesario leer semióticamente el discurso visual. Para los fines de este estudio, analizaremos cómo se realiza la traducción cultural en estos libros, en función del diálogo entre el discurso narrativo, los paratextos y el discurso visual, de acuerdo a cada libro.

En primer lugar, *Quidora, joven mapuche* (1992) es un texto escrito por dos reconocidas autoras de la LIJ, con una larga trayectoria de obras conjuntas por las cuales han recibido un amplio reconocimiento en Chile por su aporte al fomento de la literatura en la infancia⁸. Esto se concretiza en que su trabajo mancomunado ha sido publicado en una de las editoriales de mayor tiraje para la educación escolar (Zig-Zag), es constantemente recomendado en las listas de sugerencias del Ministerio de Educación y es un texto que pertenece al canon escolar chileno, por lo que forma parte de los libros de texto de niños y niñas de enseñanza básica.

La propuesta textual de ambas autoras traslada al mundo mapuche la estructura actancial de la historia de Pocahontas (que Disney estrenaría en versión animada en 1995), en la cual se presenta la historia de amor de Quidora (hija del «cacique» mapuche Quilalebo) y don Diego de López y Mansilla, un soldado español

7. En el registro discursivo de la novela decimonónica, diríamos que este texto busca «enseñar deleitando», caro objetivo que tanto ha gravitado en la LIJ y la educación.

8. Por sus obras individuales, cada autora, además, ha recibido un amplio reconocimiento. Así, por ejemplo, en 1983, Ana María Güiraldes recibió el Premio Municipal de Literatura de Santiago por su libro *El nudo movedizo* y su novela *Un embrujo de cinco siglos* en 1992 ingresó a la Lista de Honor de IBBY; mientras que la obra de Jacqueline Balcells, *Un polizón en el Santa María*, ingresó en Lista de Honor de IBBY en 1988.

secuestrado en un *malon*⁹, a quienes se opone un celoso guerrero, el toqui Maulicán. En esta narración, la protagonista asume la imagen de «buen salvaje», y se representa como una «joven [que] tenía la mirada franca y confiada de un niño» (p. 19), quien por amor se decide a liberar al español, sin comprender las consecuencias que tendrían sus actos; mientras que la comunidad mapuche y, en especial, las figuras de Maulicán y de Quilalebo, representan la barbarie; por esta razón, creemos que la traducción cultural que plantea este texto replica estereotipos asociados a la discriminación del pueblo mapuche.

Es interesante que en esta obra las reflexiones en torno a la cultura mapuche se encuentran en los paratextos, pues cada página de la narración va acompañada de un inserto explicativo que da cuenta de ciertos aspectos de la cultura mapuche, con el objetivo de enseñar cómo «eran» los mapuche, por lo que la redacción de estos apartados generalmente se conjuga en tiempo pasado, dando cuenta de que se trataría de una cultura ya inexistente. Estos insertos van dialogando con el texto en la medida en que buscan esclarecer los pasajes narrativos, así por ejemplo, cuando Maulicán va a atar al soldado malherido para llevarlo como prisionero, le advierte sobre la inminencia de su muerte, diciéndole «ya te tendré bajo mi brazo» (p. 21). En el documento que acompaña a este fragmento se describe a los mapuche como guerreros que esclavizaban y/o sacrificaban a sus cautivos «convirtiendo sus cabezas en trofeos o fabricando flautas con sus tibias» (p. 20), adjudicándoles la condición de caníbales, pues «a veces comían el corazón de los vencidos creyendo que con él absorbían las cualidades que en ellos admiraban» (p. 20). Esta visión del pueblo mapuche, y en general de las culturas originarias, constituyó uno de los principales argumentos que los cronistas, misioneros y militares elevaron para justificar la conquista y colonización, pues «la intervención del hombre occidental [era fundamental] para asegurar la salvación de los naturales» (Goicovic, 2018, p. 427), de modo que la construcción del imaginario cultural de los indígenas como caníbales se transformó en una «metáfora colonial» (Goicovic, 2018, p. 427).

Asimismo, se les representa como hombres polígamos que gozan y se emocionan raptando de mujeres (Balcells y Güiraldes, 1992, p. 42), además de tener «una gran afición a la bebida», la cual «era inseparable de sus reuniones familiares o cahuines, de las faenas agrícolas, de las bodas, de los entierros, de sus ceremonias religiosas» (p. 46), para lo cual las autoras citan como fuente histórica al cronista Alonso González de Nájera y su *Desengaño y reparo de la guerra del Reino de Chile*, texto escrito en 1614, donde se dice que:

9. Para Sanhueza et al. (2019), en la cultura mapuche el concepto 'malon' es profundamente polisémico, pues alude tanto a un ataque organizado hacia las tropas españolas por parte de los mapuche, como la invasión de dichas tropas en el territorio ancestral mapuche; asimismo, constituye un proceso de enfrentamiento ('awkan') y de resistencia frente a la hegemónica bélica la «conquista» y colonización,

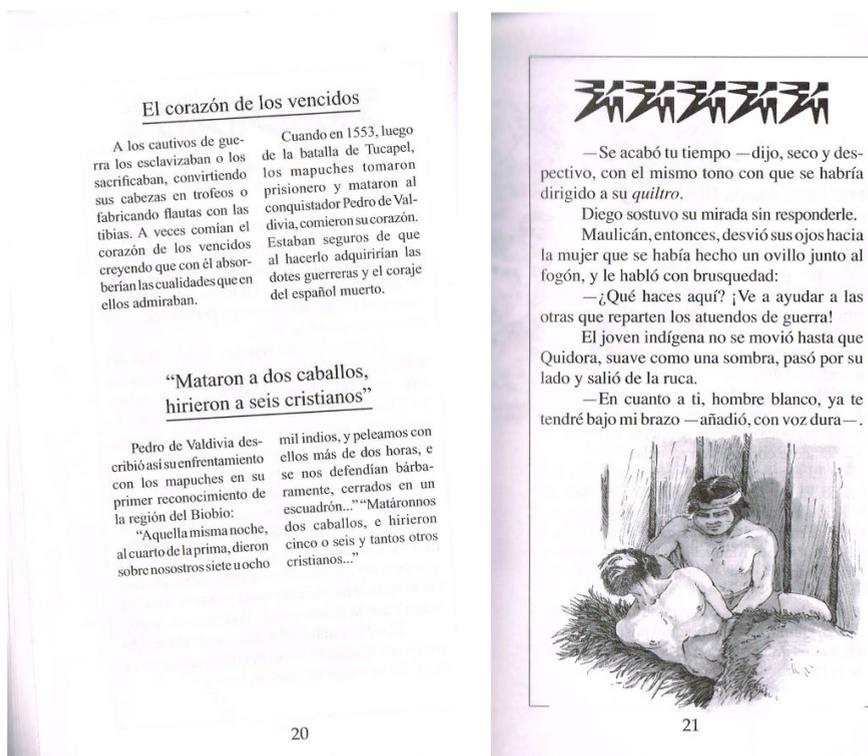


Figura 1. Imagen extraída de *Un día en la vida de Quidora, joven mapuche* (2007, pp. 20 y 21, 17.ª edición).

Son dados por sobre todo a las borracheras, para las cuales se juntan en sitios amenísimos: allí, congregados en corrillos, hombres y mujeres se entregan a los manjares y al vino que llaman chicha (...) Estas fiestas suelen durar cuatro, ocho y más días (p. 46).

No obstante lo anterior, el texto exalta la astucia y estrategia guerrera de los mapuche, especialmente de Lautaro, quien aprendió:

[D]ónde estaba la fuerza de los españoles, pero también cuales eran sus debilidades. Y después de haber aprendido lo suficiente de los hombres blancos, se unió a sus hermanos mapuches los organizó en forma magistral para luchar contra los conquistadores (p. 48).

De este modo, en la novela *Lautaro* representa al otro como un sujeto capaz de realizar una revolución y contraconquista, como una forma de ejercer una rebeldía epistemológica, usando las estrategias del «conquistador» para romper las redes de poder.

Aun cuando el texto compara la inteligencia bélica de Lautaro con la de Napoleón Bonaparte, sus tácticas son consideradas crueles al hacer que los españoles cayeran

¡A beber, a beber!

No hay cronista que no hable de la gran afición a la bebida que tenían los mapuches. La bebida era inseparable de sus reuniones familiares o *cahuines*, de las faenas agrícolas, de las bodas, de los entierros, de sus ceremonias religiosas.

El cronista González de Nájera decía: "Son dados por sobre todo a las borracheras, para las cuales se juntan en sitios amenísimos: allí, congregados

en corrillos, hombres y mujeres se entregan a los manjares y al vino que llaman *chicha*; siguense luego los cantares y bailes donde, al son de tamboriles y flautas, enlazados todos, no sosiegan con cabezas y pies corriendo hacia todas partes. Estas fiestas suelen durar cuatro, ocho y más días".



Figura 2. Apartado «¡A beber, a beber!» (2007, p. 46) de *Un día en la vida de Quidora, joven mapuche*.

Lautaro, el caballerizo estratega

El indio Lautaro había sido caballerizo de Pedro de Valdivia. Como era muy inteligente, además de aprender las artes de la equitación, se dio cuenta en dónde estaba la fuerza de los españoles, pero también cuáles eran sus debilidades. Y después de haber aprendido lo suficiente de los hombres blancos, se unió a sus hermanos mapuches y los organizó en forma magistral para luchar contra los conquistadores.

Así se las arregló para

engañar a los españoles y sorprenderlos en la batalla de Tucapel. Los atacaron con furia en oleadas sucesivas de guerreros frescos y descansados. Al principio los españoles se defendieron muy bien, gracias a la superioridad de sus armas, pero luego, agotados por los incesantes ataques, intentaron emprender la retirada. Entonces los mapuches los empujaron hacia las quebradas abruptas y cayeron sobre ellos en forma masiva.

Figura 3. Apartado «Lautaro, caballerizo estratega» (2007, p. 48) del mismo texto.

en trampas mortales. Sin embargo, desde la perspectiva de la voz narrativa presente en los paratextos, no se comprende cómo este pueblo «borracho», «atrasado» y «caníbal» que comió el cuerpo de Pedro de Valdivia, ya que creían que a través de ello «adquirirían las dotes guerreras y el coraje del español muerto» (p. 20), gestara complejas estrategias de batalla, pues:

los araucanos atacaban por oleadas, y cuando los españoles estaban exhaustos, reemplazaban a los atacantes por otra oleada de hombres frescos. Este sistema fue perfeccionado por Lautaro, al mando de quien los indígenas desarrollaron concepciones estratégicas que parecen inverosímiles en un pueblo tan poco desarrollado culturalmente (p. 50).

Este fragmento da cuenta, justamente, de la perspectiva negativa que en el texto prima sobre la cultura mapuche, pues todos los elementos consignados la muestran como una forma de retraso frente a la cultura occidental; mientras que los hombres blancos, como don Diego y el reseñado Pedro de Valdivia, son presentados como hombres recios y valerosos, replicando, en consecuencia, la estructura representacional de la historiografía de la conquista que se basa en las cartas y crónicas que las mismas autoras citan.

Pedro de Valdivia: un final terrible

Pedro de Valdivia vivía en el Perú sirviendo en el ejército de Pizarro cuando un buen día, ante la sorpresa de todos, pidió autorización para emprender una nueva expedición a las tierras del sur. Pocos hombres quisieron seguirlo en una aventura que les traía tan malos recuerdos luego de la odisea que viviera Diego de Almagro, en su viaje de conquista a Chile. Por eso, cuando Valdivia salió de Cuzco, en 1540, sólo veinte hombres y doña Inés de Suárez lo acompañaban.

Pedro de Valdivia fundó, entre muchas otras, la ciudad de Santiago. Fue un hombre recio y valeroso, que luchó encarnizadamente con los mapuches. Finalmente fue derrotado por los indígenas, al mando de Lautaro, en la batalla de Tucapel. Allí fue tomado prisionero y condenado a muerte. Luego su cuerpo fue cortado en trozos y los mapuches comieron su corazón.

Figura 4. Apartado «Pedro de Valdivia: un final terrible» (p. 60) en *Quidora, joven mapuche*.

De este modo, en *Quidora, joven mapuche* el pueblo mapuche es representado en forma ambivalente: son caníbales, borrachos, polígamos e ignorantes, pero a la vez son guerreros audaces con capacidad de aprender de los españoles y elaborar estrategias militares complejas. En términos de traducción cultural, la representación de la «otredad» mapuche para las y los niños chilenos, se realiza desde el afuera, reproduciendo concepciones históricas que caen en el estereotipo y en imágenes que «sirvieron como símbolo para construir la realidad de la cultura colonial» (Herrera, 2003, p. 35), las que han seguido difundándose a través de la historia, la educación y obras como la estudiada, de modo que «se cristalizaron en el tiempo y adquirieron cierto grado de estabilidad y existencia independiente» (Herrera, 2003, p. 35). Por este motivo, es importante visitar críticamente el imaginario cultural que la literatura ha transmitido históricamente, y encontrar nuevas narrativas que transmitan un contradiscurso respecto de estas perspectivas anquilosadas en el tiempo, pues tal como lo propone Lara Acuña (2018), en esta novela «representación de algunos aspectos de la cultura mapuche que se alejan del real significado que tienen en el imaginario colectivo de este pueblo originario» (p. 74).

En este sentido, una posición completamente distinta la toman escritores no mapuches que, a partir del año 2000, buscan reflexionar simbólicamente sobre cómo la memoria cultural de este pueblo sigue viva entre las nuevas generaciones que, a pesar del desarraigo y desplazamiento, continúan conectándose con las raíces de su cultura. En este sentido, llama la atención que solamente en las últimas dos décadas y de forma bastante reciente, escritores de LIJ comenzaron a desarrollar

proyectos escriturales vinculados a la cultura mapuche, impulsados por editoriales como Pehuén y Amanuta, que tienen líneas de difusión vinculadas al patrimonio, la cultura y los pueblos originarios, entre los cuales se encuentran Víctor Carvajal (*La pequeña Lilén*, 2002), Mireya Seguel (*Licanrayen*, 2003), Marcela Recabarren (*La niña de la calavera*, 2004), Carmen Muñoz (*La noche en que nos regalaron el fuego* del 2006, y *El día en que Txeg Txeg y Kay Kay no se saludaron* del 2007), Nibaldo Mosciatti (*Lautaro. Halcón veloz*, 2010), Sofía Guerrero y Juan Francisco Bascuñán (*Nahuel, el hijo de los animales*, 2011) y Magdalena Salazar (*Semillas mapuche*, 2016), entre otros.

Para este segundo análisis nos queremos centrar en el cuento «Alenkan (con la cresta iluminada)» que se encuentra en *Semillas mapuche* (2016) de Magdalena Salazar, ya que este texto establece una reflexión actual sobre la cultura mapuche, mediante una traducción cultural que se realiza desde el conocimiento de su condición contemporánea. Seleccionamos este texto debido a que, al igual que en la narración anterior, presenta un momento histórico complejo para la cultura mapuche, pero este se sitúa después de la «conquista», pues por las características del tiempo del relato y de las imágenes que lo ilustran, aborda el proceso de diáspora mapuche, producto del despojo de su territorio ancestral.

De acuerdo a Álvaro Bello (2002), el éxodo rural mapuche se agudizó a partir de los años cuarenta y cincuenta del siglo xx y es un proceso que continúa aún hoy en día, producto de «la disminución y degradación de las tierras comunitarias (...). Esta cuestión se ha transformado en un problema estructural, pues la tierra –por diversas causas (expropiaciones, usurpaciones, ventas irregulares)– ha disminuido en forma regular» (p. 41) y, por ende, las nuevas generaciones no pueden subsistir en ella.

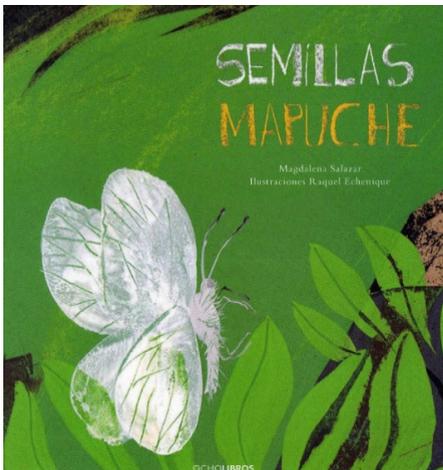


Figura 5. Portada de *Semillas Mapuche* de Magdalena Salazar (2016).



Figura 6. Primera imagen del cuento «Alenkan» de *Semillas mapuche* (2016, p. 15).

La obra de Salazar se inicia presentando la infancia de Alenkan, un niño mapuche que escucha un «*piam*» al lado del fogón, mientras la machi tañe el «*kultrun*»¹⁰, pero que deberá enfrentarse al destierro, pues «una mañana prístina fue lo último que Alen vio antes de que él y a su familia lo obligaran a abandonar la tierra» (s/p), aspecto que da cuenta del proceso de desplazamiento y migración que generaciones de mapuches sufrieron, la cual tenía como objetivo arrebatar el abundante territorio del pueblo mapuche y aculturizarlo mediante la pérdida de la tierra, la lengua y la cultura. Por ello: «Alen se marchó convertido en trueno. Era una cría arrebatada de su madre y lanzada al olvido. Creció lejos de ella, añorándola. Sintió como los días se sucedían tristes y los ciclos de la vida era un tizne gris» (s/p). Este aspecto se observa en las imágenes que hablan del dolor y, especialmente, en la figura de Alenkan, un niño en cuya roja piel vibran como fuego los brotes de la «*nñuke mapu*» (la ‘madre tierra’): así como su padre lo carga, cobijándolo del dolor, él lleva en sí las semillas de una cultura que surgirá en su memoria (Figura 6). Es importante recordar que, durante mucho tiempo, para la sociedad chilena, «prevalció la idea que era indio o indígena solamente aquel que vivía en su comunidad rural de origen, ya que su establecimiento en la ciudad significaba, necesariamente, la pérdida de su identidad» (Aravena, 2002, p. 359); no obstante, para las nuevas generaciones habitar la

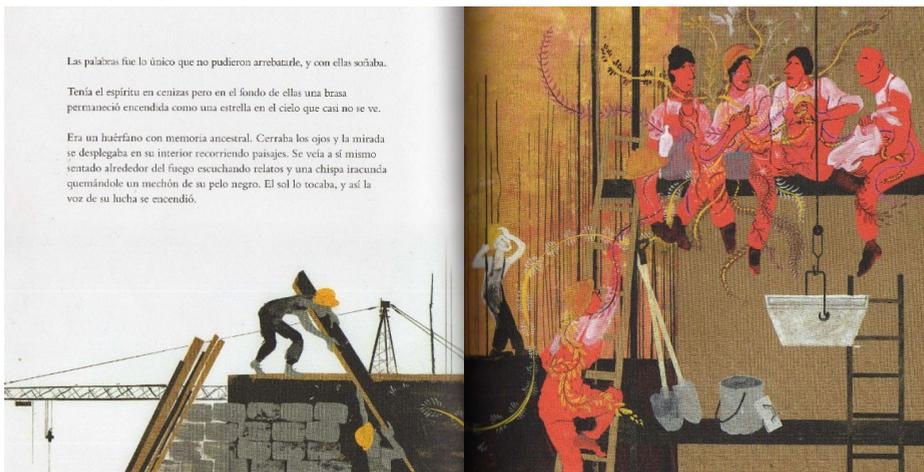


Figura 7. Segunda imagen del cuento «Alenkan» de *Semillas mapuche* (2016, pp. 18-19).

10. Para María Ester Grebe (1973), el *kultrún* es un «timbal chamánico», que constituye «un pequeño microcosmos simbólico que representa al universo mapuche y, así mismo [sic.], a la machi y sus poderes» (p.3). La *machi*, única encargada de ejecutar rituales con el *kultrún*, es «una líder ceremonial de la cultura mapuche, que desempeña cinco funciones destacadas: agente de salud, portadora y oficiante de las creencias míticas (...). La caracterizan su capacidad para autoinducirse el estado de trance y su identificación con determinados objetos-símbolo» (Grebe, 1973, p. 3).

warria ('ciudad') no implicó una pérdida de la identidad, pese a la discriminación y el alejamiento de su *lof*¹¹.

En este sentido, el personaje de Alenkan es un «huérfano con memoria ancestral» (s/p), que guarda en su corazón las palabras de su pueblo y los paisajes de su *lof*:

Cerraba los ojos y la mirada se desplegaba en su interior recorriendo paisajes. Se veía a sí mismo sentado alrededor del fuego escuchando relatos y una chispa iracunda quemándole un mechón de su pelo negro. El sol lo tocaba y así la voz de su lucha se despertó (s/p).

De este modo, en el extrañamiento resurge el «*piuke kimün*», la 'sabiduría de corazón', fuerza que impulsa el retorno a su tierra. Por este motivo, en las imágenes que ilustran el relato contando la vida de Alen, se oponen el gris de la ciudad y sus construcciones oscuras con el colorido que guardan los brotes que surgen del cuerpo de los jóvenes obreros, en quienes «la braza de su espíritu furioso se convirtió en poesía, en una lava incandescente que fue encendiendo de hombre en hombre el fuego del ser mapuche» (s/p), porque en su desplazamiento la palabra de este migrante se convierte en memoria reactivada que habita en el contrapunto que se da entre la ciudad y la experiencia de habitar la «*ñuke mapu*», porque «para los mapuches urbanos el *meli witrán mapu*, la cosmovisión mapuche no desaparece. Significa entender el mundo de la naturaleza y del entorno. Ello implica saber vivir y saber compartir el espacio con los demás y con distintos seres» (Ñanculef, 2016,

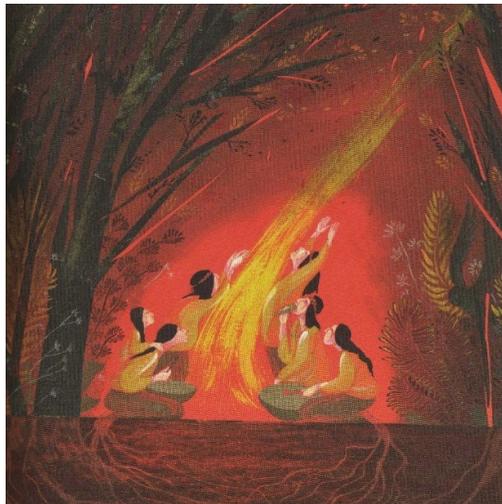


Figura 8. Imagen final del cuento «Alenkan» de *Semillas mapuche* (2016, p. 21).

11. De acuerdo a Ñanculef Huaiquinao (2016), la palabra *lof* alude a la 'comunidad de origen'.

p. 380). Por este motivo, para este personaje retornar al territorio es como recibir un abrazo de la madre perdida, como «retornar a la semilla», pues allí se encuentra el «*kume mongen*», el ‘buen vivir’ que le da sentido a la experiencia vital del mapuche. Así lo plantea el relato: «Pasó mucho tiempo y Alen volvió. El abrazo con la tierra fue como retornar a la semilla. Podía respirar, volvía a ser, a sentir la vibración de la membrana del *kultrún*, sentado a la orilla del fogón» (s/p).

En este sentido, el relato transparenta la trayectoria vital de múltiples generaciones de mapuches que, producto de la migración interna, han experimentado la ruptura con sus lazos comunitarios e identitarios, pero que han logrado reconstruirlos. La estética visual del relato nos permite comprender cómo de los cuerpos de los jóvenes obreros mapuches (Figura 7) brotan tallos del bosque que habitaron en su infancia, que se conectan con las raíces de la tierra cuando se encuentran con ella a través de la ritualidad ancestral (Figura 8). En conclusión, la propuesta de Salazar presenta una traducción cultural que plantea desde el conocimiento de la historia reciente del pueblo mapuche y sobre cómo este se ha visto afectado por los procesos sociopolíticos y culturales que ha impulsado el estado chileno, por lo que la narración no recurre a los tradicionales estereotipos asociados a la cultura mapuche.

Conclusiones y proyecciones

En este estudio se propuso analizar cómo en los libros escritos para niñas, niños y jóvenes se representa la cultura mapuche por parte de escritores chilenos, para lo cual consideramos importante la categoría de traducción cultural, ya que esta es la estrategia fundamental a la recurre la LIJ al tratar de representar los signos y símbolos culturales del mundo mapuche para la infancia chilena. Esta se plasma mediante la textualidad (lo intra, extra y paratextual) y la visualidad de las imágenes que acompañan los relatos, lo cual constituye un discurso que debemos leer semióticamente. A través de todos estos elementos, las obras transparentan distintos puntos de vista y posicionamientos respecto de la cultura que buscan abordar, de modo que observamos un importante contraste entre *Quidora, joven mapuche* (1992) de Ana María Güiraldes y «Alenkan» de *Semillas mapuche* (2016), escrito por Magdalena Sepúlveda, ya que se posicionan en las antípodas de lo *etic* y lo *emic*, respectivamente, en su traducción cultural. Así, la primera obra recurre al discurso informativo de los paratextos para justificar una visión lejana y discriminatoria del pueblo mapuche, describiéndolo como cruel, belicoso e inhumano, transmitiendo una imagen arraigada en el discurso colonial; la segunda, en cambio, plantea una representación de la contemporaneidad de la cultura mapuche, relevando los efectos del proceso de migración interna producto de la expropiación de tierras ancestrales, junto con la búsqueda de recuperación identitaria del mapuche urbano. En este sentido, siguiendo a Mendiola Oñate (2015), en la LIJ publicada en las últimas décadas «es notable la renovación de temas y tratamientos literarios experimentada

por la narrativa para niños (...) que se plasma especialmente, según García Padrino, en la actitud de los autores hacia los acontecimientos históricos sobre los que no se adopta ya «un tono épico ni grandilocuente para exaltar un pasado glorioso o imperial» (p. 100).

Por este motivo, es posible decir que los efectos que estas traducciones culturales generan son muy distintos y particularmente significativos a la hora de familiarizar a la infancia chilena sobre el mundo mapuche, ya que el primero transmite la idea de que la cultura mapuche solo se remite al contexto de la «conquista» y la colonia; mientras que el segundo se plantea desde una perspectiva de cercanía y conocimiento, por lo que presenta al mundo mapuche como una cultura viva con una cosmovisión e historia que se debe conocer y respetar.

Estas dos perspectivas dan cuenta de un proceso de cambio en la LIJ chilena que, probablemente, se relaciona con la lenta y progresiva apertura de la sociedad hacia la cultura mapuche y los pueblos originarios, en tanto componentes fundamentales de su identidad histórica, social, cultural y lingüística y, como consecuencia, hacia su interculturalidad y heterogeneidad de base.

El análisis de estas obras, además, nos permite pensar cuán necesario es revisar las lecturas que conformar el canon escolar, las listas de sugerencias de las instancias de orientación curricular y los planes lectores, ya que si bien estos son dinámicos y cambiantes, en tanto que dependen de la época en que se elaboran (Cerrillo, 2013), los textos seleccionados transmiten un imaginario cultural hacia la infancia que debe ser mediado críticamente por quienes acompañan a la infancia y juventud en su proceso de acercamiento a la cultura escrita.

Si bien el corpus analizado corresponde a una literatura donde la cultura mapuche es objeto de representación, es importante mencionar que, en sistema de la LIJ, progresivamente se han ido incorporando textos literarios de autores mapuches, con lo cual se busca relevar las voces propias de la cultura, en tanto forma de autorrepresentación. Ejemplo de ello es el proyecto de la editorial Pehuén, que fue pionero al ilustrar poemas de Elikura Chihuailaf (*Kalfu Pewma Mew. Sueño azul*, 2009; *Relato de mi sueño azul*, 2010). Otro antecedente es la traducción al mapudungun de *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry, bajo el título *Chi Pichi Ulmen* (2018)¹², que busca poner a disposición de las y los niños mapuches un clásico de la literatura universal, a partir de su propia lengua.

Sin embargo, gran parte de la producción estética de creadores mapuches, adoptada o ganada para las y los niños, se encuentra el Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), particularmente, en propuestas curriculares y antologías de poetas mapuches que se crean para este ámbito educativo. Al respecto, son fundamentales la antología *Rayengey ti dungun. Pichikeche ñi mapuche kumwirin/La palabra es la*

12. Traducido desde el francés por Margarita Llamín Neculhual, por Ediciones Llülükentue.

flor. Poesía mapuche para niños (2011), edición bilingüe desarrollada por Jaime Luis Huenún con una propuesta didáctica de Maribel Mora Curriao y, por otra parte, *Kimün. Aprendiendo mapudungun a través de poesías y relatos* (2014), elaborado por María Isabel Lara Millapán y Nicolás Saavedra Garretón. Si bien estos textos están pensados para la educación de la infancia mapuche, su objetivo es mucho mayor: «dirigimos nuestro trabajo a los niños mapuche, pero también a la sociedad chilena en su conjunto, pues solo en la medida en que ambas culturas dialoguen y se comprendan, podremos establecer una vida más equilibrada y armónica» (Lara y Saavedra, 2014, p. 8). De este modo, la producción de creadores mapuches tiene por objetivo una educación intercultural de doble vía (tanto para las niñas, los niños y jóvenes mapuches y no mapuche), donde la palabra poética constituya un espacio de mediación cultural, pues esta tiene el poder de transmitir la experiencia vital y cotidiana de ser mapuche en el mundo actual, sin desprenderse de la base de su cultura.

En este sentido, a modo de proyección, es posible decir que un desafío para la LIJ es la incorporación a su repertorio de las producciones de creadores mapuches y analizar qué elementos culturales, estéticos y cosmovisionales se revelan en su autorrepresentación, considerando el rol de las y los educadores tradicionales, los *piam* y *epew* que transmiten y la palabra de los *pichikeche* ('niñas y niños mapuche'). De esta manera, se podrá conformar una LIJ para todas las infancias en Chile.

Referencia bibliográfica

Fuentes primarias:

- BALCELLS, J. y GÜIRALDES, A. M. (1992). *Quidora, joven mapuche*. Zig-Zag.
SALAZAR, M. (2016). *Semillas mapuche*. Ocho Libro Editores.

Fuentes secundarias

- ARAVENA, A. (2002). Los mapuche-warriache: migración e identidad mapuche urbana en el siglo XX. En G. Bocara (ed.). *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (siglos XVI-XX)* (pp. 359-385). Abya Yala.
BELLO, Á. (2002). Migración, identidad y Comunidad mapuche en Chile. Entre utopismos y realidades. *Asuntos indígenas* 2 (3-4), 40-47.
BHABHA, H. (2013). *El lugar de la cultura*. Manantial.
CARBONELL, O. (1997). *Traducir al otro. Traducción, exotismo, postcolonialismo*. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
CERRILLO, P. (2013). Canon literario, canon escolar, canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris* XXVIII, 17-31.
CERVERA, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Ediciones Mensajero.
COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Editorial Síntesis.
EVEN-ZOHAR, I. (2011). *Polisistemas de la cultura*. Universidad de Tel Aviv.

- GOICOVICH, F. (2018). Un sistema de equivalencias: el ritual del sacrificio en la cultura reche-mapuche de tiempos coloniales (siglos xvi y xv). *Historia II* (51), 423-454. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942018000200423>
- GREBE, M. E. (1973). El kultrún mapuche: un microcosmo simbólico. *Revista musical chilena* 27 (123-1), 3-42.
- GREBE, M. E. (1998). *Culturas originarias de Chile. Un estudio preliminar*. Pehuén.
- HERRERA, R. (2003). La construcción histórica de la Araucanía: desde la historiografía oficial a las imágenes culturales y dominación política. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 7, pp. 29-40. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2003.n7-04>
- LARA ACUÑA, M. (2018). Inserción del arte de la palabra y cosmovisión de los pueblos originarios en la literatura infantil chilena: el legado mapuche. *Revista de Lenguas y Literatura Indoamericanas* 20, 68-87. Recuperado a partir de <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/indoamericana/article/view/2347>
- LARA, M. y SAAVEDRA, N. (2014). *Kimün. Aprendiendo mapudungun a través de poesías y relatos*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MENDIOLA, P. (2015). El Descubrimiento y la Conquista de América en la literatura infantil y juvenil española actual. *América sin nombre* 20, 91-101. <https://doi.org/10.14198/AMESN.2015.20.13>
- NÚÑEZ, M. P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación* 14 (1), 7-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- ÑANCULEF, J. (2016). *Tayin mapuche kimün. Epistemología Mapuche– Sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile.
- OVIDO, J. M. (1997). *Historia de la literatura hispanoamericana: Vol. II. Del romanticismo al modernismo*. Alianza Editorial.
- PEÑA, M. (1982). *Historia de la literatura infantil chilena*. Andrés Bello.
- RANCIÈRE, J. (2011). *Política de la literatura*. Libros del Zorzal.
- SÁNCHEZ, L. (1992). La (im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización de su discurso. *Revista Cauce* (14-15), 525-560.
- 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 educacional* 58 (2), 3-22. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.909>
- SELVA, T. (2010). Algunos apuntes sobre la traducción cultural. *Transfer* 1, 1-11. <https://doi.org/10.1344/transfer.2010.5.1-11>