



**FACULTAD DE HUMANIDADES  
INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE SOCIOLOGÍA**

**LA NOCIÓN DE IDENTIDAD NACIONAL PROMOVIDA POR EL  
MINISTERIO DE EDUCACION A TRAVES DEL DISCURSO VISUAL Y  
ESCRITO PLASMADO EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE TERCERO  
A OCTAVO BÁSICO**

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada en Sociología y  
Título Profesional de Socióloga

PAULA FERNANDA GARRIDO FERRARI

Profesor Guía:  
Christian Paulo Matus Madrid

JUNIO, 2010

A Nicolás Garrido Ferrari,  
por ser mi hermano más allá de la casualidad que nos llevó serlo

## **Agradecimientos**

Durante los años que transcurrió este trabajo hubo varias personas que colaboraron en su realización a quienes, brevemente, me gustaría agradecer.

En primer lugar, a mi familia. A mi madre, por alentarme incondicionalmente y nunca dejar de creer en mí; a mi padre, por enseñarme que la perseverancia es la clave para lograr lo que nos proponemos; y a mi hermano, por alegrarme cada día aún cuando la geografía no siempre fue nuestra aliada.

Asimismo, quisiera agradecer a mi profesor guía Christian Matus por su disponibilidad, sus siempre asertivas críticas, su rigurosidad y su amistad. Si bien las condiciones que nos llevaron a trabajar juntos no fueron las más óptimas, estuvo durante todo el proceso dispuesto a ayudarme y aconsejarme, aún en los momentos más complicados. Por esto y mucho más, le doy mis infinitas gracias.

Agradezco también a la familia Gaete Ferrari por la protección y el cariño que me brindaron durante seis años. Me sentí una integrante más dentro del hogar.

Por último, me gustaría agradecer a Loredana Cartes, Paulina Contreras y Javiera Vega por apoyarme, aún cuando no sabían que lo hacían; a Constanza Ávalos por sus consejos sociológicos y palabras de aliento en el momento que más las necesité; a Renzo Pasquali por su constante preocupación; a Edith Quezada por su compañía durante la última etapa, y a todas las personas que de alguna u otra forma permitieron que este largo camino fuese más agradable de transitar.

A todas y todos, les estaré siempre agradecida.

Paula

## Resumen ejecutivo

La Memoria de Titulación que se presenta a continuación tiene como objetivo general analizar la noción de Identidad Nacional promovida por el Ministerio de Educación, a través del discurso visual y escrito presente en los textos escolares que entrega gratuitamente a niños y niñas que cursan la enseñanza básica en establecimientos municipales. Para lograr dicho objetivo, se hace necesario describir e interpretar el discurso relacionado con el concepto de Identidad Nacional y que se promueve por medio de los textos de estudio, lo que además se inserta dentro del proceso actual de globalización y el consecuente impacto que éste tiene en el Estado como integrador de una nación y formador de sentidos de pertenencia nacionales.

La importancia de realizar esta investigación radicó en poder abordar de forma crítica el carácter que la educación posee dentro de la sociedad como transmisora de cultura y reproductora de conocimientos; enseñanzas y normas sociales, que son implementadas por el poder político entendiéndose éste como el ejercicio del poder ejecutivo y legislativo dentro de un sistema de gobierno democrático, que a través de un currículum académico oficial, representado en los textos, entrega la postura estatal de la Identidad Nacional. Por tanto, **la mirada particular del presente estudio contextualiza los contenidos curriculares valóricos existentes en dichos textos con los intereses del orden político actual**, en relación al reforzamiento de la Identidad Nacional enmarcada en un contexto de homogeneización implícita a partir de la globalización de la cultura y la erosión de las identidades nacionales. De este modo, se indagó en la formación y construcción de valores en la sociedad, a través de la implementación de dicho currículum que niños y niñas reciben en la escuela, dirigiéndose esta entrega de valores al desarrollo y fortalecimiento de la Identidad Nacional. El estudio, así se enmarcó dentro de la metodología de investigación cualitativa, teniendo un carácter exploratorio y descriptivo, cuyos objetos muestrales fueron los textos escolares utilizados durante el año 2007 por estudiantes que cursaron 3ro y 4to básico para el subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, y 5to, 6to, 7mo y 8vo básico para el

subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad, durante el año 2007, pues se reconoció en esta herramienta su primordialidad como mecanismo de transmisión de conocimientos y valores acerca de la Identidad Nacional.

La estructura del documento se divide en cinco capítulos. El primero de ellos comprende el planteamiento del problema a investigar, entregando una contextualización sociohistórica referente al proceso educativo y la formación de la Identidad Nacional, presentando luego la pregunta que guió la investigación, sus objetivos y la justificación de la misma. En tanto, el segundo capítulo entrega una revisión teórica de los conceptos más importantes utilizados a lo largo del estudio, incluyendo la idea de Identidad Nacional, la construcción de la nación y las reformas educacionales aplicadas en Chile. Durante el tercer capítulo se describe la metodología aplicada en el estudio y se explica, entre otras cosas, cuál fue el tipo de diseño utilizado, las técnicas de producción y análisis de la información, las condiciones éticas aplicadas y las etapas en que se llevó a cabo el análisis de los textos escolares. De la misma forma, el cuarto capítulo presenta el análisis realizado luego del proceso de lectura, reconocimiento y revisión metodológica de los textos; mientras que el quinto y último capítulo muestra las conclusiones obtenidas de la investigación y la interpretación de los elementos encontrados que conforman la visión de la Identidad Nacional plasmada en los textos escolares, todo lo cual ayudó a comprender qué discurso de Identidad Nacional se está construyendo e inculcando a niños y niñas.

**Palabras Claves: IDENTIDAD NACIONAL, EDUCACIÓN, TEXTOS ESCOLARES, GLOBALIZACIÓN.**

## Índice

ÍNDICE DE ESQUEMAS.....	8
ÍNDICE DE TABLAS.....	9
SIGLAS.....	10
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
I. EL CONTEXTO DEL BICENTENARIO: UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LA IDENTIDAD NACIONAL .....	11
II. LOS ASPECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN QUE INFLUYEN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES .....	14
III. LA EDUCACIÓN CHILENA EN EL CONTEXTO ACTUAL DE LA GLOBALIZACIÓN .....	16
<b>PRIMER CAPÍTULO: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>18</b>
1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	19
1.1.1 <i>Identidad Nacional chilena en el contexto actual</i> .....	19
1.1.2 <i>Educación en el contexto actual</i> .....	23
1.1.3 <i>Qué son las reformas educacionales</i> .....	30
1.1.3.1 Antecedentes reformistas en Chile.....	33
1.1.3.2 LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.....	38
1.1.3.3 Reforma curricular.....	40
1.1.4 <i>Textos escolares como herramientas transmisoras de conocimientos</i> .....	43
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	47
1.2.1 <i>Pregunta de investigación</i> .....	49
1.2.2 <i>Relevancias de la investigación</i> .....	50
1.2.3 <i>Justificación del problema de investigación</i> .....	51
<b>SEGUNDO CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>54</b>
INTRODUCCIÓN: EL PROBLEMA DE LA IDENTIDAD NACIONAL .....	55
2.1 LA DIFÍCIL CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD.....	57
2.1.1 <i>La identidad personal desde la filosofía y la psicología</i> .....	58
2.1.2 <i>Las identidades colectivas</i> .....	60
2.1.3 <i>Construcción de la idea de Nación y la noción de Identidad Nacional</i> .....	63
2.1.3.1 Tendencias o lineamientos teóricos sobre Identidad Nacional: Esencialismo, Constructivismo, y enfoque Histórico – Estructural .....	68
2.1.4 <i>Identidades de género e identidades étnicas</i> .....	73
2.1.5 <i>La Identidad nacional en el contexto actual de globalización</i> .....	75
2.1.6 <i>Las diversas interpretaciones de la Identidad chilena</i> .....	78
2.1.6.1 Narrativa o relato Militar – Racial.....	82
2.1.6.2 Narrativa o relato acerca del “Carácter Chileno”.....	83
2.1.6.3 Narrativa o relato sobre la Identidad Nacional contemporánea.....	84
2.1.6.4 Narrativa o relato Popular sobre la Identidad Nacional.....	86
2.2 SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y TEXTOS ESCOLARES.....	88
2.1. <i>Marcos interpretativos de la sociología de la educación</i> .....	89
2.2. <i>La teoría de la reproducción: Pierre Bourdieu</i> .....	94
2.3. <i>Currículum oculto</i> .....	96
2.4. <i>El texto escolar y la reproducción del discurso identitario nacional</i> .....	100
<b>TERCER CAPÍTULO: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>105</b>
INTRODUCCIÓN.....	106
3.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS TEXTOS ESCOLARES ANALIZADOS .....	106
3.2 METODOLOGÍA APLICADA.....	110
3.2.1 <i>Tipo de estudio</i> .....	110
3.2.2 <i>Tipo de diseño</i> .....	111
3.2.3 <i>Universo y muestra</i> .....	111
3.2.4 <i>Técnicas de producción de información</i> .....	112
3.2.5 <i>Técnicas de análisis de información</i> .....	113
3.2.6 <i>Calidad del diseño (o criterios metodológicos)</i> .....	115
3.2.7 <i>Condiciones éticas</i> .....	116
3.3 ETAPAS DEL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCOLARES.....	117
<b>CUARTO CAPÍTULO: ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCOLARES.....</b>	<b>120</b>
INTRODUCCIÓN.....	121
4.1 RELATO CONSERVADOR – AUTORITARIO: UNA VISIÓN DE LA IDENTIDAD CHILENA QUE MANTIENE RASGOS DEL PASADO .....	123
4.1.1 <i>Tradicionalismo: rasgos patriarcales del pasado, valorados hoy</i> .....	123
4.1.1.1 Modelo Tradicional de Familia: la madre cuida a los hijos mientras el padre lleva el sustento al hogar.....	124
a) Adultocentrismo: niños pasivos, adultos activos .....	133
b) Heterosexualidad como la única forma de expresar amor .....	140

4.1.1.2	Masculino y femenino: sistema de relaciones sexuales binario .....	143
4.1.1.3	Machismo: mujeres emocionales, hombres racionales .....	147
4.1.2	<i>Autoritarismo: valorando la blancura y la disciplina</i> .....	155
4.1.2.1	Jerarquía: niños y niñas respetuosos de las leyes y de sus mayores .....	156
4.1.2.2	Discriminación hacia Pueblos Indígenas: Chile, país blanco .....	160
4.2	RELATO EMPRESARIAL – CENTRALISTA: UNA VISIÓN DE LA IDENTIDAD CHILENA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN .....	165
4.2.1	<i>Chile, país primermundista: modelo económico para sus vecinos y para el mundo</i> .....	165
4.2.2	<i>“Espíritu De Separación” : me diferencio de los vecinos extranjeros y de mi vecino</i> .....	168
4.2.2.1	Individualismo: el refugio está en el hogar y en uno mismo.....	169
a)	Espacios privados protegidos, espacios públicos inseguros.....	170
b)	Aceptación del Destino Personal .....	179
4.2.2.2	Centralismo: ni latinoamericanos ni regionalistas.....	188
a)	Una Isla llamada Chile.....	191
b)	La naturalización del centro: Santiago es Chile .....	194
	<b>QUINTO CAPÍTULO: CONCLUSIONES.....</b>	<b>201</b>
	INTRODUCCIÓN.....	202
5.1	¿CUÁL ES LA VISIÓN DE SOCIEDAD QUE SE ESTÁ TRANSMITIENDO A NIÑOS Y NIÑAS A TRAVÉS DE LOS TEXTOS ESCOLARES? .....	202
5.2	IDENTIDAD CHILENA: PASADO, PRESENTE Y ¿FUTURO? .....	208
5.3	PROPUESTA METODOLÓGICA.....	213
	<b>FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>218</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>I</b>

## **Índice de Esquemas**

Esquema 1: Objetivos Fundamentales de la educación básica chilena.....	42
Esquema 2: Escala de Iconicidad.....	102
Esquema 3: Tipología Identitaria.....	117

## Índice de Tablas

Tabla 1: Capítulos contenidos en textos escolares del subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural de 3ro y 4to básico.....107

Tabla 2: Capítulos contenidos en textos escolares del subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad desde 5to a 8vo básico.....108

## Siglas

- MINEDUC: Ministerio de Educación
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
- UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, en su traducción al español, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
- PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- TIC'S: Tecnologías de Información y Comunicación
- ENU: Escuela Nacional Unificada
- LGE: Ley General de Educación
- OIE: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- MECE: Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación
- OFT: Objetivos Fundamentales Transversales
- FMI: Fondo Monetario Internacional
- CMNSC: Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural
- ECS: Estudio y Comprensión de la Sociedad
- UDP: Universidad Diego Portales
- INE: Instituto Nacional de Estadísticas
- JOCAS: Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad
- VLT: *Very Large Telescope*
- INE: Instituto Nacional de Estadísticas

## **Introducción**

### **i. El contexto del Bicentenario: una oportunidad para repensar la Identidad Nacional**

El Bicentenario próximo a celebrarse en Chile promete ser una oportunidad única de revisar el pasado del país, de pensar y repensar el presente y proyectarse hacia el futuro de manera colectiva, preguntándonos sobre *quiénes somos los chilenos* y *quiénes queremos ser*, como miembros de un país, de una comunidad latinoamericana y como ciudadanos del mundo. La Comisión Bicentenario sostiene que la celebración de los 200 años de vida independiente es la mejor excusa para comprometer a cada ciudadano e institución en la construcción del país que queremos alcanzar, un Chile respetuoso de sus identidades, libre y democrático, diverso e integrado, socialmente equitativo y solidario, en crecimiento y en armonía con su medio ambiente (Comisión Bicentenario, 2006). La importancia y trascendencia de esta fecha emblemática se ve reflejada, no sólo por su presencia constante en discursos provenientes de gobernantes y personeros políticos, sino también en las innumerables iniciativas que han surgido a raíz de esta conmemoración, provenientes tanto del ámbito público como privado, siendo ejemplo de ello la ejecución de proyectos inmobiliarios simbólicos. Todo lo cual ha promovido el debate en relación a la historia de Chile, a su crecimiento y desarrollo como país inserto en un mundo globalizado y, especialmente, a la identidad nacional. La reflexión surgida en este contexto histórico promueve repensarse, reencontrarse y proyectarse a nivel nacional hacia los valores esenciales que deben orientar la vida de la nación, pues el llamado principal de las autoridades y de los intelectuales que participan de las actividades y proyectos que se están desarrollando va dirigido a

“soñar con nuestra nación (...) a sumar fuerzas para llegar al bicentenario con la alegría de caminar por una senda construida por todos y todas, para todos y todas, con todos y todas” (Comisión Bicentenario, 2005, p.4).

En ese marco es que el Bicentenario se presenta como una oportunidad histórica en la cual ciudadanos y ciudadanas puedan participar en la construcción de Chile, para así lograr una valoración y reconocimiento de los diversos valores que conforman la nación y que construyen, a su vez, la Identidad Nacional.

Actualmente, uno de los cuestionamientos más comunes gira en torno a reconocer los elementos distintivos de la identidad chilena, y ha pasado a formar parte de la agenda pública desde que comenzó a visualizarse el Bicentenario como una fecha propicia para debatir y construir un proyecto de país, promoviéndose desde la esfera política e intelectual la participación de todos y todas en la reflexión, ampliándose esta discusión hacia los diversos sectores sociales, culturales, políticos y económicos la pregunta sobre la o las identidades presentes en Chile. La problemática identitaria, entonces, se constituye como un tema trascendental a nivel nacional, pues la necesidad de resguardar y conservar los rasgos identitarios que, según el poder político, han caracterizado la nacionalidad chilena, le ha permitido a la nación formarse tal como lo ha hecho hasta ahora y eso, en parte, ha sido gracias a las instituciones que legitiman dicha acción, como es el caso del sistema educativo. La educación, como transmisora de conocimientos, valores y habilidades, además de constituirse como el mecanismo tradicional más importante usado por un Estado que cohesiona para mantener la “unidad” nacional, instruye a los niños y jóvenes que vivirán, trabajarán, formarán sus familias y construirán sociedad en este nuevo escenario de mudanza acelerada, educando según ciertos cánones y comportamientos. Por lo cual, si bien nunca ha estado del todo ausente en las discusiones intelectuales de la nación, hoy se establece como un tema relevante debido al contexto histórico nacional e internacional, caracterizado por el festejo de nuestro bicentenario y por el fenómeno de la globalización, que implica la apertura de fronteras.

Ocurre que hoy la Identidad Nacional se encuentra profundamente interrogada. Si bien surge en el contexto de la aparición de los estados nacionales, actualmente, y a raíz de la

profunda crisis de legitimación en que éstos se encuentran, las identidades tradicionales pasan a segundo plano a partir de la emergencia de identidades sociales locales que reivindican derechos de comunidades específicas. Todo esto, en respuesta del avance de los procesos globalizadores, muchas veces homogéneos, que buscan la formación de una “aldea global” donde todos sus habitantes piensen y vivan de manera similar. Esta multiplicidad de identidades que demandan el reconocimiento de diversos sectores y grupos culturales, abrió la discusión sobre cómo está afectando la globalización a las diversas sociedades, de qué forma está influyendo en los modos de vida y, especialmente, cómo está desmembrando la identidad de las naciones. Y es que, como categoría que entrega una pertenencia única, coherente y unificada, la Identidad Nacional criticada por imponer modos de vida, además de discriminar y segregar a grupos obligados a pertenecer a una nación y que hoy reivindican el derecho a existir desde y en la diferencia y que ahora reivindican el derecho a existir desde y en la diferencia (Oliva, 2007).

Por esta razón, el Bicentenario se muestra como un momento preciso para revisar la historia del país y unir lugares distantes pero comunes a la vez, que permitan construir un relato nacional, con el fin de definir aquellos elementos que caracterizan a los miembros de la nación chilena. Tal como sostiene Eugenio Tironi, la modernización de la sociedad chilena tiene una asignatura pendiente: construir un relato en el cual todos se sientan interpretados y donde los desgarros, los dolores y las rupturas estén incorporados (Tironi, 2005). Esta construcción comenzó, desde la iniciativa pública, el año 2000 con la formación de la Comisión Bicentenario, la cual puso en marcha una serie de actividades referidas a lo cultural, lo social y lo ornamental, entre muchas otras áreas trabajadas. Asimismo se implementó, desde la iniciativa privada, la Encuesta Bicentenario (2008), instrumento que se ha utilizado sistemáticamente desde el año 2005, y que espera aplicarse por última vez el año 2010. Esta encuesta ha revelado, por ejemplo, que la sociedad chilena está marcada por múltiples e importantes conflictos de carácter socioeconómico, étnico y político, desmoronándose con

esto la apariencia consensual con la que se definió la vida de la sociedad chilena en la década de los noventa.

Si bien estas iniciativas no han sido las únicas originadas con motivo de la celebración del bicentenario, son las más representativas al momento de buscar aunar los valores, normas y creencias que originan la historia chilena y por ende, la identidad común. Durante la celebración del centenario de la nación, el año 1910, los intelectuales desmenuzaron la realidad social que se vivía y hoy, al cumplirse 200 años de vida independiente, nuevamente debemos tener una mirada introspectiva y analizar la realidad de nuestro país. Según Tironi, después de la gran ruptura histórica del último tercio del siglo XX, emprender el esfuerzo intelectual de reinventar la identidad nacional es una tarea pendiente. La identidad de una nación es el resultado de un acto de imaginación y de producción cultural y el emprendimiento de este proceso de creación, con rigor y profundidad, depende de que Chile, como comunidad nacional, sea competente y pueda mantener su capacidad integrativa, absorbiendo las fuerzas centrífugas que trae consigo el proceso de modernización, ya que sin una identidad fuerte la modernización puede devenir no en segmentación, sino en pura y simple atomización (Tironi, 2005). La preocupación y necesidad de discutir la temática de Identidad Nacional, por tanto, está presente. No obstante, la modernización del país ha provocado cuestionamientos sobre cuánto y cómo ha afectado este proceso a las representaciones sociales y simbólicas de Chile. En este sentido, la globalización ha permitido que los chilenos y chilenas vivan pendientes de lo que sucede fuera de las fronteras, interconectados con las distintas dinámicas económicas, sociales y culturales del planeta, con lo cual los procesos de construcción identitarios están en constante cambio.

## **ii. Los aspectos de la globalización que influyen en la construcción de las identidades**

La globalización, como punto de partida para analizar todos los fenómenos sociales de la actualidad, está relacionada con la construcción de las identidades de manera directa, debido

a la diversidad de culturas e instituciones que cohabitan a nivel planetario. Precisamente, la globalización no sólo corresponde a la apertura de los mercados económicos, pues incluye también, la interdependencia tecnológica, la referida a los medios de comunicación de masas y la interculturalidad creciente entre las sociedades; todo lo cual, según Castells, no implica la anulación de los Estados nacionales, sino que, a partir de esta nueva problemática, se debieran plantear los nuevos retos locales, nacionales y globales (Castells, 2004); y donde, al mismo tiempo, ocurren procesos de exclusión e inclusión regidos por los criterios dominantes de lo que debe y no debe estar dentro del mercado. Por tanto, si bien la globalización busca crear dependencia entre los mercados económicos de todo el planeta, lo cierto es que este proceso no implica necesariamente la homogeneización cultural, puesto que no existe una cultura global única, es más, la diversidad es inmensa. Lo que sí existe es un aumento de valores morales que se plantean como universales y determinadas formas culturales que buscan uniformar ciertos grupos sociales, las que se fortalecen como mecanismos de control ante la ambigüedad identitaria y el “miedo” que produce la posibilidad de desintegración de los Estados – Nación.

En este contexto global actual, donde predominan los constantes cambios tecnológicos, económicos y culturales que afectan diariamente a las personas, las representaciones tradicionales han ido variando en diversas formas de identificación, como son las reivindicaciones de género, étnicas y de minorías sexuales; todo lo cual ha traído consigo la rapidez en la propagación de nuevos modos de vivir y creer, proporcionando a su vez, breves existencias a tales formas de comportamiento, acrecentándose aún más el desgaste de la identidad nacional. Esta decadencia se debe, asimismo, al declive que ha sufrido la figura de los estados nacionales debido a la apertura de fronteras, flexibilizándose la aplicación de políticas, tanto económicas como sociales, abiertas para todos los países; lo que ha generado una interdependencia nunca antes vista y que rompe con todos aquellos lazos significativos que tradicionalmente constituyeron la Identidad Nacional.

Tomando en cuenta la apertura de las fronteras simbólicas el Estado chileno se enfrenta a numerosos influjos externos de carácter valórico y cultural, los que van transformando sus antiguas y tradicionales formas de ejercer influencia, reconstruyendo la identidad propia de la nación, viviendo un proceso de profundo cambio, mas no de desaparición. Así, y a partir de esta crisis del Estado – Nación, el debate en torno a la identidad nacional y la construcción de un discurso identitario común se vuelve imperativo, aún cuando este discurso no es único ni natural. Proviene de un grupo específico de la sociedad, de aquellos que poseen el poder económico y/o político.

En este sentido, y considerando que aquel discurso no proviene de las bases de la sociedad, la identidad se relaciona directamente con los procesos de dominación que la cruzan transversalmente y sus diversas formas de supremacía, como por ejemplo son las instituciones provenientes del Estado – Nación hegemónico, ya que originan identidades nacionales selectivas como expresión de su dominación (Castells, 2004), siendo una de estas formas la realizada a través de la educación.

### **iii. La educación chilena en el contexto actual de la globalización**

En este marco de cambio y transformación la educación se constituye como la principal forma de reproducir y transmitir los sentidos de la nación, puesto que entrega una formación ciudadana que permite la identificación de todos los sujetos en torno a una visión de lo nacional. Así, la escuela se convierte en la institución principal encargada de socializar a los habitantes de una nación, inculcándoles aquellos valores considerados propios de la Identidad Nacional. Enseñanza valórica que en Chile está plasmada en los Planes y Programas de Estudio fijados por el poder político gubernamental, encargado de velar por la educación de todos los niños y niñas del país, vale decir, el Ministerio de Educación. La formación y enseñanza de la Identidad Nacional chilena, por tanto, es parte de los objetivos curriculares implementados por el sistema escolar, el cual lleva a cabo esta finalidad por medio de los

contenidos discursivos plasmados en los textos escolares que anualmente el MINEDUC entrega a los estudiantes de educación básica municipal de todo Chile. Es la exposición del discurso oficial sobre Identidad Nacional que se realiza según las necesidades que el aparato político requiera para mantener el orden social instaurado y proyectarlo hacia el futuro. Sabiendo que a través de la educación se influye en millones de personas, ésta se transforma en una herramienta de legitimación de dichos intereses del poder político reflejados en los textos escolares. La educación, entonces, se perfila como la creadora de ciudadanos y ciudadanas para el futuro, siendo los textos escolares instrumentos fundamentales a través de los cuales el aparato estatal controla que interpretaciones y visiones sobre el mundo reciben efectivamente niños y niñas durante su educación escolar formal, homogeneizando así modos de pensar y vivir.

De esta manera, la construcción del discurso identitario nacional realizado a través de los conocimientos y habilidades entregados en el proceso educativo, provienen de la legitimación realizada por el aparato político, el cual reconceptualiza y reorganiza el quehacer educacional, volviéndose necesario contextualizar sus contenidos y su formación de acuerdo a las necesidades que, como poder, requiere e implementa para contar así con futuros ciudadanos y ciudadanas acordes a las solicitudes y peticiones de la sociedad. Ciudadanos que obtienen herramientas cognoscitivas y que son funcionales a los intereses del poder político, imponiéndose este sistema simbólico de comportamientos valóricos presente en los establecimientos educacionales y que complementan la imposición con contenidos curriculares que plantean la adquisición de rasgos identitarios que hoy se encuentran fragmentados y desdibujados.

# PRIMER CAPÍTULO: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

## 1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

### 1.1.1 *Identidad Nacional chilena en el contexto actual*

Dentro de la coyuntura que vive Chile, la Identidad Nacional juega un rol trascendental. Esta temática relacionada con el sistema educativo vio la luz pública a nivel nacional cuando, hace dos años, los estudiantes secundarios se manifestaron a favor de la promoción de cambios en las leyes educacionales debido a que, según Humberto Maturana, los jóvenes necesitaban sentirse parte de un proyecto común (Maturana, 2006), por lo que dicho movimiento estudiantil reflejó la sensación de no sentirse respetados ni invitados a la construcción de un futuro que les haga sentido a sus vidas. Los estudiantes dejaron entrever que, si bien en el discurso político oficial la construcción de la visión de país es colectiva ya que atraviesa todos los niveles, se sienten excluidos de la formación de un proyecto nacional, puesto que ellos y ellas fueron los que promovieron cambios en el ámbito educacional y, extrapoladamente, influyeron en otros ámbitos de la sociedad. Así, este movimiento abrió un espacio de discusión y debate en torno al sentido de la educación y la consecuente formación de un país, espacio que la dictadura redujo al mínimo y que, actualmente, se está retomando por medio de distintas visiones propuestas para abordar el desarrollo integral del país. Así, el sueño compartido de crear y re-crear la nación a través de la construcción de un proyecto nacional hoy en día se torna primordial y necesario tomando en cuenta la cercanía de la celebración del bicentenario y la presencia del fenómeno globalizador, que inevitablemente conlleva el desmembramiento de los estados nacionales y sus legitimaciones. Es que, tal como sostiene Maturana:

“Carecemos de una noción de país que esté permeada por un proyecto nacional, en donde la tierra sea concebida como el espacio donde todos estamos viviendo y construyendo un país donde sea digno vivir. Si no existe eso, tú tienes, en último término, la destrucción de todo, porque has roto la conectividad de pensar y sentir qué constituye al país como unidad” (Maturana, 2006, p.26).

El conflicto estudiantil demostró que la problemática identitaria es un tema directamente relacionado con la educación puesto que, al no existir un proyecto común en el cual niños y niñas se sientan identificados, la formación de la identidad nacional se vuelve aún más importante de transmitir, como tema principal a la hora de crear sentimientos de pertenencia que permitan la continuidad del sistema actual.

Antes de la llamada *revolución pingüina*, en Chile ya se estaba discutiendo el tema de la Identidad Nacional y su relación con la celebración de los doscientos años de vida independiente. A partir del año 2000 comenzaron a coordinarse diversas actividades debido a que el bicentenario, tal como sostuvo el ex-presidente de la República Ricardo Lagos, "*es una ocasión para dedicar esta década 2000-2010 a reflexionar juntos sobre la trayectoria histórica de Chile, así como imaginar su futuro*". (PNUD, 2002, p.1); por lo cual se comenzó a interrogar masivamente sobre el *nosotros*, planteándose preguntas relativas a la identidad de la nación, tales como *¿quiénes somos?*; *¿de dónde venimos?* y *¿hacia dónde vamos?*. Estos cuestionamientos, entre muchos otros, guiaron la realización del Informe de Desarrollo Humano del año 2002, "*Nosotros los Chilenos: un Desafío Cultural*", el cual buscó conocer si chilenos y chilenas se sentían parte de un *nosotros* común. El documento afirmó que no existen un Chile único ni una Identidad Nacional perpetua, por tanto, considerando que Chile es una construcción histórica, social, cultural y política; cada ciudadano debe preguntarse qué significa la nación hoy en día, puesto que no hay sociedad sin relato de sí misma, ni relato sin identidades colectivas presentes.

Del mismo modo, y a raíz de la conmemoración del bicentenario, el poder político, representado por el gobierno, comenzó a coordinar hace 8 años las diversas actividades a través de la creación de un grupo de trabajo llamado Comisión Bicentenario, la que fue creada el 16 de octubre del año 2000 mediante el Decreto Supremo n° 176 y reconstituida en Septiembre del año 2009. Su objetivo es asesorar al Presidente de la República en el diseño, programación y coordinación de las políticas, planes, programas, proyectos y actividades para

celebrar la conmemoración de los doscientos años de vida republicana. Sus ejes de trabajo se relacionan con el debate y la reflexión en torno al pasado, presente y futuro del país; las iniciativas ciudadanas en cuanto a la generación de espacios y proyectos a partir de la misma ciudadanía; y la difusión de todo este material. Esta comisión está integrada por 20 personas que representan los sectores académicos y políticos que convocan la discusión identitaria, entre los que se encuentran el ministro del Interior, la ministra de Cultura, los ministros de Vivienda y Urbanismo, de Obras Públicas, de Bienes Nacionales, de Transporte y Telecomunicaciones y de la Secretaría General de Gobierno, los presidentes del Senado, la Cámara de Diputados y la Corte Suprema, el jefe de Estado Mayor de la Defensa Nacional, el rector de la Universidad de Chile, los presidentes de la Conferencia Episcopal de Chile, de la Unión Nacional Evangélica de Chile y el Gran Maestro de la Logia de Chile. Asimismo, esta comisión cuenta con un comité asesor, el cual está conformado por 42 personas que aportan en la planificación de las diversas actividades contempladas para el festejo nacional y que buscan la promoción del debate en torno a cuestiones valóricas importantes para todos los chilenos y chilenas, como son la historia colectiva, las identidades, la inserción en el mundo globalizado y la ciudadanía, entre otros muchos temas.

Otra de las iniciativas que destaca, y que surge tras un proceso de reflexión sobre cómo profundizar la inserción de Chile en el mundo, tiene relación con el establecimiento del proyecto Chile – Imagen País el año 2007 el cual tuvo como tarea principal crear, bajo el mandato de la Presidenta Michelle Bachelet, la Fundación Imagen de Chile el año 2009. Esta institución tiene como labor generar una estrategia para el posicionamiento único y competitivo de Chile, proporcionando al Estado y al sector privado una estrategia basada en conceptos, imágenes, estudios y canales de comunicación para proyectar la identidad competitiva del país. Su labor se centra en la realización de asesorías e investigaciones de audiencia interna y externa referidas a las características de la nación, por ejemplo seminarios. Además, Imagen País administra el portal de Internet “Háblame de Chile”, el cual tiene como objetivo ser un espacio de encuentro que permita a chilenos y chilenas dejar su sello y su

historia, a través de palabras, fotografías, paisajes o videos que reflejen la imagen y esencia que habita en el país para así mostrarla al resto del mundo: *“Es pasado, presente y el futuro de una imagen país que construimos entre todos”* (Fundación Imagen de Chile, 2008).

Desde el sector privado, asimismo, la iniciativa más representativa corresponde a la Encuesta Nacional Bicentenario a cargo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Adimark. Esta consulta, que se realiza desde el año 2006 y que se pretende continuar aplicando hasta el año 2010, busca documentar la contingencia del Bicentenario, comprendiendo el estado de la conciencia nacional, puesto que su objetivo principal es *“tener una radiografía lo más completa posible de Chile y un documento sobre la identidad nacional”* (Encuesta Bicentenario, 2008). Las temáticas del estudio se relacionan con familia, religión y nación, vale decir, la vida valórica relativa a creencias y formas de pensar de chilenos y chilenas. Los resultados más relevantes que se han dado a conocer en la prensa arrojan la profundización de la tendencia a seguir considerando a Chile una “isla” dentro de Latinoamérica, pues existe una escasa identificación con las naciones vecinas y una gran enemistad con algunos de los países del resto de continente, así como también se hace referencia al pesimismo existente entre los connacionales, reflejado en temas como pobreza, medio ambiente, reconciliación y desigualdad. Por su parte, los conflictos no están ausentes, pues existe una permanente sensación de discordia entre las personas, especialmente cuando se analizan las relaciones del pueblo mapuche con el Estado, de trabajadores y empresarios, de ricos y pobres, y partidos de derecha e izquierda (Bakit, Infanta, 2008).

Asimismo, en relación a las tradiciones del país, se mantiene muy fuertemente la religión mayoritariamente católica, destacándose la devoción a la imagen de la virgen María, aún cuando en aspectos valóricos los chilenos muestran gran apertura y aceptación de algunos elementos de la modernidad, como la libertad sexual, lo que contrasta con un notorio debilitamiento de la familia tradicional y el matrimonio como forma de vivir la relación de pareja e incluso la procreación de los hijos (Encuesta Bicentenario, 2008). El tema de la

educación es tratado en la encuesta al preguntarse cómo se evalúa la labor del municipio en distintos ámbitos, entre los que se encuentra la educación municipal, y si se cree o no que se resolverá el tema de la educación en un plazo máximo de 10 años. Aunando todo lo anterior, es posible visualizar que el objetivo transversal de todas estas iniciativas es responder la pregunta *qué es ser chileno*, para lo cual se han utilizado diversas metodologías, tanto individuales como colectivas. Y es que, tal como sostiene el portal Háblame de Chile, perteneciente a la Fundación Imagen de Chile, la identidad nacional se construye gracias al recuerdo de cada persona, emoción o experiencia que permite hablar de un “nosotros”.

### *1.1.2 Educación en el contexto actual*

A partir de la imagen identitaria que se constituye dentro del sistema educacional, es necesario establecer cuáles son los temas institucionales, financieros, sociales y familiares que influyen en la educación que se entrega en los establecimientos del país, los que deben cumplir con las necesidades ciudadanas históricas del país y aquellas globales del siglo XXI, tal como sostiene la iniciativa Educación 2020. Esta iniciativa nace de un grupo de personas que provienen tanto del ámbito público como del privado y recoge un conjunto de medidas de acción congruentes con el Manifiesto Educación 2020, el cual fue aprobado por la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados el 16 de septiembre del 2008. El proyecto busca mejorar la calidad educativa considerando el crecimiento, la equidad social y la capacidad para competir en el mundo globalizado y complejo que actualmente se presenta. Para Educación 2020 el problema educacional tiene su origen en la pugna por el poder político que ha reinado en Chile durante los últimos 20 años, lo que no ha permitido establecer una postura consensuada nacional respecto al tema, paralizando decisiones orientadas a mejorar la calidad educacional en el país. Tal como sostienen los firmantes de esta acción, la educación no es solamente un asunto de cifras e indicadores muy por el contrario, esta temática debe considerar la promoción de la discusión ciudadana a nivel local y nacional, generando así conciencia frente a la gravedad de la problemática y la importancia para todos los chilenos y

chilenas, pues la educación corresponde a una cuestión de amor, valores y disciplina (Educación 2020, 2009). Esta iniciativa refleja la importancia que la educación posee en la actualidad, siendo una labor pendiente la mejora de su calidad en todos sus niveles, y esto se debe a que es un asunto que involucra a cada habitante del país, su dignidad y la construcción del futuro de Chile.

La importancia de los valores dentro de la educación chilena quedó reflejada en la revisión de la política educacional que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, el año 2004, en el marco del Programa Regional Latinoamericano del Centro de la OCDE para la Cooperación con Países No Miembros. Esta exploración concluyó que la educación ha sido una prioridad para Chile desde el retorno a la democracia en 1990, ya que los cambios introducidos por el gobierno militar desde 1973 a 1990 tuvieron efectos devastadores, reduciendo el rol del Estado y transformando tanto la estructura como el financiamiento del sistema educacional. Por esto, a partir del año 1990, el nuevo gobierno adoptó un proceso de cambio prudente, pragmático y gradual, donde no se reestructuró el sistema de educación, sino que se promovieron cambios en calidad y equidad, los cuales se plasmaron en la Reforma Curricular que se llevó a cabo entre los años 1996 y 2002. El informe también sostuvo que esta reforma se realizó para ajustar los contenidos y objetivos de los programas de estudio a los nuevos requerimientos y necesidades de la sociedad actual, donde el conocimiento es cambiante, y los valores indispensablemente deben ser transmitidos. Por esta razón, la organización de las temáticas curriculares se relacionó con la entrega de valores morales, habilidades sociales y competencias para el buen desempeño dentro de una sociedad más orientada hacia la información, enseñando actitudes y hábitos cívicos sobre la base de los valores incuestionables de la democracia (OCDE, 2004).

Es que, específicamente refiriéndose a la entrega de valores a través de la educación, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico afirma que en el nuevo currículum chileno es importante que los estudiantes tengan oportunidades para explorar el

significado de los valores y la relación entre estos, estimulándolos a reflexionar acerca de los conflictos valóricos que se dan en diferentes contextos. El nuevo currículum, por tanto, tiene como objetivo que niños y niñas comprendan la complejidad de la realidad, que involucre inevitablemente tensiones entre globalización e identidad cultural, lo que les ayudará a desarrollar las competencias necesarias para actuar como agentes morales acordes a los requerimientos de la sociedad. Puesto que, desde las perspectivas provenientes del discurso político relativo al ámbito de la cultura y de los conceptos valóricos, el crecimiento exponencial de la información y de los mecanismos para acceder a ella, a la vez que ofrece bases sin precedentes para el crecimiento de las personas y de la sociedad, tiende a debilitar lazos y tradiciones, a desdibujar identidades y significados colectivos, lo cual el nuevo currículum busca evitar.

Por tanto, la educación requiere, más que antes, contribuir a la formación de personas moralmente sólidas, con identidad y capacidad para juzgar y discernir ante conflictos de valores más complejos que los del pasado (Cox, 2001); así como también, desde el discurso político, se plantea la necesidad de fundar una democracia con un orden social más integrado y más participativo lo que, dado el carácter cada vez más complejo y tecnificado de las decisiones, supone una ciudadanía que disponga de las herramientas de conocimiento y discernimiento necesarias para hacer posible y efectiva su participación. Si en el pasado la educación de las mayorías iba poco más allá de una alfabetización compatible con procesos mecánicos repetitivos y útiles en el mundo productivo, así como una socialización básica en valores de convivencia e identidad nacional, hoy en día la sociedad del conocimiento demanda al sistema escolar la comunicación de competencias intelectuales y morales de un más alto nivel.

El discurso identitario nacional promovido por el poder político es legitimado por él a través del contenido curricular, seleccionando rasgos tradicionalmente considerados propios del *ser chileno*, para luego transmitirlo a niños y niñas a través de los textos escolares que responden a intereses particulares y a concepciones valóricas tradicionales, excluyendo así

otras muchas formas de vivir y sentir, ocultando la gran diversidad cultural presente en la sociedad chilena, y no representando, por tanto, las visiones que de la Identidad Nacional tienen todos los chilenos y chilenas. Entonces, la educación ha recibido la misión fundamental y única de transmitir y reproducir el orden valórico que permita la continuidad y conservación del sistema tal cual está en la actualidad.

Tomando en cuenta la socialización educativa dentro del contexto social global chileno, las experiencias de los estudiantes serán influenciadas por las diferencias ocasionadas a raíz de la sociedad de la información, la que genera múltiples cambios que van produciendo variaciones en los modos de vida de todos y cada uno de los habitantes del planeta. Desafíos como expandir y renovar permanentemente el conocimiento, dar acceso universal a la información y promover la capacidad de comunicación entre individuos, han sido incorporados en el sistema educacional chileno, preparando así a los futuros ciudadanos según los requerimientos que la sociedad les exige dentro del contexto cambiante actual.

Sin embargo, dentro de los establecimientos educacionales, los estudiantes consideran la escuela como una fuente de conocimientos para la vida laboral, pero no como fuente transmisora de valores ciudadanos, lo cual enfatiza aún más la necesidad de realizar cambios profundos en la educación, donde además de preparar a los jóvenes para integrarlos a un nuevo orden social, económico y político global competitivo, se fortalezca el rol institucional de la escuela en la construcción de ciudadanía, transmitiendo el *nosotros* que represente a todos los chilenos y chilenas (PNUD, 2002). En concordancia a la entrega de conocimientos y valores dentro del contexto globalizado en que se inserta la sociedad chilena, se requieren cambios metodológicos que permitan a *todo chileno ser un ciudadano efectivo en el mundo globalizado* (Piquer, 2005), por ejemplo la inclusión de las Tecnologías de Información y Comunicación. Las TIC's corresponden a herramientas, servicios, redes, software, dispositivos y procesos que permiten acceder, recuperar, guardar, organizar, manipular, producir, intercambiar y presentar información por medios electrónicos (Sunkel, 2006). Durante los

últimos años, el acceso a estas tecnologías de la información y comunicación ha aumentado considerablemente, en especial aquellos en los cuales fluyen los mensajes y contenidos simbólicos, vale decir, la telefonía móvil, los computadores y la red Internet (PNUD, 2002).

Es así que estas herramientas se han convertido en una forma de mejorar y lograr los objetivos educativos propuestos que plantean desafíos de aprendizaje tanto para el estudiante como para el docente, pues en el caso de este último, debe existir una actualización constante para lograr una validación profesional en este mundo de permanente cambio. La escuela y sus profesores deben contribuir especializando a cada sujeto de manera individual, convirtiéndolos en usuarios hábiles e informados, que aprovechen el enorme recurso de aprendizaje, cambio y creatividad que estas tecnologías representan; lo que ineludiblemente establece una diversidad de interpretaciones de la realidad social que trae consigo un sinnúmero de cambios culturales, tanto a nivel local como global, que se ven fomentados por el cuestionamiento de las identidades que antes proporcionaban unidad a nivel nacional. Por estas razones, y para prevenir el desmembramiento sociopolítico de una nación, se hace la necesaria instrucción y formación de sujetos cuyos sentidos y representaciones sociales sean compartidos e identificados, formando así ese “nosotros” que se diferencie del “ellos” que caracteriza al concepto de Identidad Nacional (Larraín, 1994), logrando forjar sentimientos de unidad nacional que permiten el mantenimiento de la estructura socioeconómica y cultural de un país.

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario abordar la construcción de la Identidad Nacional, no sólo enfrentando los nuevos desafíos, sino que adecuándose a ellos y utilizándolos de tal forma que la Identidad Nacional pueda transmitirse de muchas maneras, siendo una de ellas, pero tal vez la más importante la educación. Ocurre que ese “nosotros” necesita ser instruido y construido para así generar los sentimientos de pertenencia que se requieren para el mantenimiento del orden social, por lo que la escuela pasa a ser la institución principal en socializar a los niños y niñas. Esta enseñanza valórica, sin embargo, no es azarosa, pues es apoyada por los planes y programas de estudio fijados de antemano por las

autoridades políticas gubernamentales, encargadas del adecuado funcionamiento del sistema escolar, considerándose dentro de los objetivos curriculares la formación de la Identidad Nacional, propósito que se lleva a cabo a través de la información transmitida y expresada en los textos escolares entregados a cada niño y niña, transformándose esta herramienta educacional en la principal manera de transferir el discurso relacionado con la formación de ciudadanos y ciudadanas según los requerimientos que el aparato político necesite para mantener y proyectar hacia el futuro del orden social.

No obstante los cambios sociales que ocurren día a día a partir del efecto de la globalización y la necesidad de reforzar los sentimientos de pertenencia que el poder político requiere, incluyendo la formación de una identidad nacional chilena que traiga consigo ciudadanos que sepan desenvolverse en el orden social actual, no es un tema nuevo dentro de las funciones atribuidas a la educación. Durante toda la historia republicana de Chile, el elemento formativo identitario ha sido postulado en cada una de las ocasiones en que se ha visto reformado el sistema educativo. Sin embargo, la gran variación se produce en el último proceso reformista, donde ésta formación de ciudadano apto para desenvolverse dentro de la sociedad cambiante, pasa a ser un tema explícito dentro del curriculum establecido, pues durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz – Tagle, el año 1994, y dentro del marco modernizador del sistema educativo explicitado en la elaboración del documento “Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XX”, se hace referencia de manera elocuente al rol de la educación como formadora de valores afianzándose la comunidad nacional sobre la base de la ciudadanía:

“La educación del futuro deberá contribuir simultáneamente a asegurar la cohesión de la sociedad (...) deberá formar a un ciudadano dispuesto a asumir sus responsabilidades en medio de la comunidad y a ejercer sus derechos como individuo (...) para fortalecer la comunidad nacional, (se debe) contar con instituciones democráticas sólidas (...) la educación es uno de los principales medios de formación de valores, de cultivo de las tradiciones comunes, de aprendizaje del uso responsable de la libertad individual y de adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida moderna” (Comisión Nacional, 1994, p.62).

Esta labor modernizadora de la educación fue llevada a cabo por el Comité Técnico Asesor designado por el Presidente de la República según el Decreto Supremo n° 351 del 8 de Julio de 1994. A esta instancia se les designó la tarea de elaborar un informe sobre la modernización de la educación, adaptando las condiciones globales de ese entonces a la realidad chilena y especialmente tomando en cuenta el retorno a la democracia del país. El objetivo principal se centró en concebir la educación como fortalecedora de los valores de las personas y de la identidad chilena. El comité estuvo conformado por un grupo de 18 personas entre las que se incluyeron profesionales, educadores, académicos y empresarios del ámbito privado y público, quienes concluyeron que la educación es trascendental dentro de la sociedad, puesto que sin ella no hay cultura nacional ni una patria común, construir estas de manera colectiva depende de la educación que se ofrezca a las nuevas generaciones y de que éstas aprendan del pasado para estar a la altura de las necesidades del futuro (Comisión Nacional, 1994).

El estudio del sistema educacional y su importancia, tanto a nivel social, político y económico, no concluyó con la entrega del informe de la comisión, puesto que en el año 2006 se creó el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, el cual puso de manifiesto la valoración de ésta como requisito ineludible para lograr el desarrollo nacional y el avance hacia una educación de calidad y sin desigualdades (Consejo Asesor, 2006). Este Consejo, instalado el 7 de junio de 2006 y concluido con el informe final el día 11 de diciembre del mismo año, estuvo formado por 81 miembros, entre los que se contaron parlamentarios, especialistas en educación, académicos, personeros de distintas confesiones religiosas, padres de familia, estudiantes secundarios y universitarios, docentes y rectores de universidades. Este grupo de personas concluyó que la educación prepara para vivir y compartir en sociedad, lo que permite el desarrollo íntegro de sentimientos de pertenencia hacia una comunidad, compartiendo recuerdos, aspirando a un proyecto común, habilitando y asegurando asimismo a cada sujeto la entrega de destrezas, habilidades y conocimientos que aseguren un buen desenvolvimiento personal y social (Consejo Asesor, 2006); todo lo cual

coloca a la educación en el centro del desarrollo político y económico del país. Ambos informes, si bien se sitúan en contextos históricos distintos, separados por doce años de diferencia, demuestran la importancia transversal que posee la educación a nivel nacional, pues es transmisora de conocimientos, formadora de ciudadanos y ciudadanas, y guardiana de los elementos que caracterizan a la nación; todas constituyen dimensiones pertenecientes al discurso del poder político referido a educación, lo cual refleja una mirada particular de esta problemática, pues bajo ninguna circunstancia correspondería al consenso nacional ni integraría las opiniones de todos los sectores sociales, culturales, políticos y económicos existentes en la sociedad chilena.

Es así como estos contenidos de la enseñanza se plasman legalmente cada cierto tiempo a través de las reformas educacionales. El concepto de reforma educacional tiene significados muy diferentes dependiendo del contexto sociohistórico, de los intereses políticos e ideológicos de los grupos que la impulsan, de las concepciones pedagógicas, de su alcance y del modo en que el poder político reordene su control sobre el sistema educativo. Éstas se producen cada cierto tiempo y toman en cuenta, entre muchas características, aquellas referidas a los aspectos valóricos, tanto a nivel local como global (Carbonell, 1996). En Chile, los contenidos valóricos fueron plasmados el año 1990 en la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, la cual reguló los Objetivos Fundamentales Transversales, los cuales, tal como se verá a continuación, constituyen una de las mayores modificaciones al currículum escolar actual.

### *1.1.3 Qué son las reformas educacionales*

Las reformas educacionales son procesos de adecuación de los sistemas educativos que ocurren cada cierto tiempo. Si bien dicho concepto es muy amplio y depende de los contextos sociohistóricos y de los intereses políticos e ideológicos de los grupos que poseen el poder, las reformas inciden, de mayor o menor forma, en las diversas funciones que la escuela tiene:

preparación para el trabajo, formación de los futuros ciudadanos, control ideológico y social, igualdad de oportunidades, desarrollo de habilidades y selección de estudiantes (Carbonell, 1996). Las reformas pueden poner el énfasis más en los aspectos externos y que afectan al conjunto social (la relación de la escuela con el mercado de trabajo, las políticas que promueven la escolarización masiva y la igualdad de oportunidades) o en los aspectos internos, relativos a la intervención docente, a las formas de enseñar y al contenido mismo que se transmite, así como también a las relaciones educativas que se dan en el seno de la institución escolar.

Dentro de la literatura especializada nacional, fueron dos las corrientes que identificaron los problemas que poco a poco permitieron que se comenzara a debatir la posibilidad de reformar la educación en Chile. La primera de ellas sostiene que esta necesidad de reformar nació a raíz de los constantes y profundos cambios que experimentaron los ciudadanos y ciudadanas de la sociedad chilena, viéndose modificada su demografía, sus pautas de consumo, sus creencias y las formas de convivencia, sus formas de producir y hacer circular la información, así como también sus relaciones laborales y sociales en general. La otra postura, en cambio, identificó como factor relevante la inequidad educativa presente en Chile al término de la dictadura, la que se vio reflejada en los diversos estudios socioeconómicos que resaltaban la falta de calidad en la educación municipal y su urgente necesidad de solución (Gysling, 2003). Sea cual sea la razón principal, lo cierto es que urgía recomponer la base de integración moral y valórica que cruzaba la sociedad, sobre todo tomando en cuenta el contexto político lleno de incertidumbres que se presentaba, además de buscarse los espacios ciudadanos de expresión de las preocupaciones que habían sido acalladas y que poco a poco iban ganando voces, como son las problemáticas de género, de derechos humanos y de medio ambiente, entre muchas otras.

Considerando la supresión de materias curriculares contrarias a los pensamientos ideológicos que gobernaron Chile durante la dictadura, la eliminación de participación y

pluralismo, así como la etapa descentralizadora y reductora de acción estatal que vivió el régimen educativo, al momento de retornar a la democracia el sistema se convierte en el gran componente social encargado de transmitir los contenidos curriculares, los objetivos y conocimientos que el poder político necesitaba implementar para dar inicio a una nueva generación de ciudadanos y ciudadanas. Sujetos que, en la actualidad, deben prepararse para enfrentar los desafíos que trae consigo la globalización, pues Chile debe ser partícipe activo y no espectador pasivo. Es por esta razón que, cada cierto tiempo, el poder político modifica los contenidos enseñados y transmitidos según las necesidades e intereses que presente.

Esta re-orientación de los contenidos y aprendizajes mínimos en función de los cambios que vive la sociedad, actualizando las experiencias curriculares dentro de las escuelas, se realizó sobre una base valórica uniforme para todo el país, la cual fue explicitada dentro de los marcos curriculares reformistas que contaron con la aprobación y legitimación de todos los sectores políticos y pues, a través del ejercicio de la enseñanza, se comenzaron a transmitir todos los relatos históricos que requería el poder recientemente asumido para validar sus decisiones políticas justificándose como tal.

Desde ese momento, la educación se convirtió en el instrumento más importante de homogeneización cultural, de traspaso de un imaginario común a todos los chilenos, destacando, por ejemplo, los símbolos patrios. Además se entrega un discurso de unificación e integración de ciertas visiones al mismo tiempo que se desvalorizan otras, formándose así una visión única de la identidad nacional chilena. Estos procesos, además de muchos otros, resultan fundamentales a la hora de entregarle a la educación la tarea de comunicar competencias tanto intelectuales como morales; las que se van instruyendo con la ayuda de docentes, administrativos, directivos, marcos curriculares y materiales de apoyo, dentro de los cuales se encuentran los textos escolares.

Así, las reformas educacionales constituyen una forma de medir cómo el Estado reordena su poder y control sobre el sistema educativo, lo que, además, permite observar si este poder lo ejerce como monopolio o lo comparte con otros grupos sociales o si hay un refuerzo del centralismo o, al contrario, se produce una distribución del poder y una tendencia hacia la descentralización, con un creciente protagonismo de las instancias regionales, autonómicas, comarcales y/o locales (Carbonell, 1996).

#### 1.1.3.1 Antecedentes reformistas en Chile

Las reformas educacionales llevadas a cabo en Chile han estado siempre relacionadas con el contexto político, social y cultural en el cual se efectúan, donde las visiones de intelectuales de la educación y gracias a las adaptaciones realizadas a partir de las influencias europeas y estadounidenses, configuraron poco a poco los cimientos de la enseñanza en el país. Desde el siglo XIX, personajes como Andrés Bello, Francisco A. Encina, Luis Galdames, Pedro Aguirre Cerda y Juan Gómez Millas vieron en la educación el instrumento de un ideal de justicia que debía hacerse efectivo en la sociedad y, también, al interior del sistema educativo, buscando entonces superar la pedagogía autoritaria enciclopedista con el fin de lograr la integración socio-cultural del país (Drago, 2007). Es así como, a lo largo de la historia republicana chilena, las diversas etapas que han moldeado la educación forman parte de un proceso continuo donde, si bien se busca permanentemente el cambio, el elemento formativo de la Identidad Nacional chilena es reiterativo y fortalecido en cada uno de los hitos. Algunas de las etapas más importantes de la educación en Chile son las siguientes (Drago, 2007):

- ✓ Creación del currículum académico oficial (s.XIX): En esta etapa se fundan instituciones educacionales cuyo protagonismo es trascendental a lo largo de la historia del país, como son el Instituto Nacional (1813) y la Universidad de Chile (1842). Además se crea la Ley de Instrucción Primaria (1860), hecho que, sin duda, marca un

precedente en el quehacer educativo del país. En este contexto, Chile está dando por finalizada la Guerra del Pacífico, sumando más territorios y cuantiosos recursos a partir de los ingresos del salitre, lo cual permite implementar el modelo educacional alemán, que cubre las necesidades de un país enriquecido y en expansión. De esta manera, se crea un currículo académico oficial y común para toda la educación, incorporándose la cultura general y una visión asignaturista de las disciplinas tradicionales. Si bien se habla de una educación a nivel nacional, durante este período la preocupación principal se relaciona con formar a la élite gobernante y a los empleados de nivel medio, por lo que los sectores más empobrecidos, es decir obreros y campesinos, quedan fuera del sistema educacional.

- ✓ Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (primera mitad s.XX): Durante la primera mitad del siglo XX, destacan la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920) y las reformas educacionales de los años 1927 y 1928. En este período, el modo de educar se discutirá en torno a dos modelos: el *modelo tradicional academicista*, que busca formar al sujeto a través de las disciplinas tradicionales, cuya influencia proviene de Francia; y el *modelo pragmático*, que propone una educación para la vida económica y práctica, originado en Estados Unidos. Esta última escuela orientó los principios educativos que comenzaron a regir en Chile a través de la reforma impulsada por Carlos Ibáñez del Campo y los intelectuales Darío Salas, Amanda Labarca e Irma Salas. Estas nuevas ideas mantuvieron su influencia, fortaleciéndose con el crecimiento de la clase media y la llegada al poder de los gobiernos radicales período iniciado por el profesor Pedro Aguirre Cerda cuyo lema era “Gobernar es educar”, y quien fue ministro de Educación al momento de dictarse la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.
  
- ✓ Consolidación de modelo educacional estadounidense (mitad s.XX): A mediados del siglo XX, el carácter de potencia mundial adquirido por Estados Unidos permite

consolidar su modelo educacional, situación que se vio beneficiada por la aparición de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que favorece el progreso educacional, generando una internacionalización de problemas educativos como la explosión de conocimientos junto a la universalización de la escolaridad (Drago, 2007). Todo esto permitirá que la educación vaya relacionándose cada vez más con el desarrollo económico, pues se extiende la oferta escolar en pro de la formación del capital humano del país.

- ✓ Escuela Nacional Unificada (segunda mitad s.XX): La segunda mitad del siglo XX se inicia con una reforma educacional basada en el diseño estadounidense, el cual aportó principios y métodos de planificación curricular por medio de un modelo de *finés* y *medios*. Este modelo no restringe el currículum oficial solamente a las asignaturas, sino que abarca todas las actividades que se realizan en la escuela, centrándose en el desarrollo personal del estudiante. Precisamente, se busca formar técnicos de nivel medio que puedan adaptarse más rápidamente a los requerimientos productivos, así como también aumentar los niveles de participación ciudadana, pues el currículum, bajo esta perspectiva, actúa como formador para la democracia y vida sociopolítica. Asimismo, en el gobierno de la Unidad Popular se discutió el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), el cual buscaba desarrollar una participación protagónica de los trabajadores en el destino del país e incorporar valores relacionados con el trabajo, complementando temáticas relacionadas con Paulo Freire y la alfabetización campesina; aspiración que no llegó a plasmarse en un currículum concreto.
  
- ✓ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990 – 2009): Luego del Golpe de Estado del año 1973 y a partir del nuevo paradigma económico de libre mercado, se plantea que la educación es un asunto familiar e individual, por lo que este tema de vital importancia para el desarrollo de un país es desplazado del sitial sociopolítico en el que

se ubicaba. De este modo se desregula el sistema curricular, entregándole al mercado la tarea de dirigir la “oferta” y “demanda” educativa. Situación que queda legalizada por medio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

- ✓ Ley General de Educación (2009): Por último, en el marco del respeto y valoración de los derechos humanos, de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural, de la paz, y de la identidad nacional (Álvarez, Loyola, 2009) se promulga oficialmente la nueva norma que rige el sistema educativo en Chile: la Ley General de Educación (LGE) n° 20.370, entrando en vigencia el 12 de septiembre del año 2009, reemplazando así oficialmente a la antigua LOCE.

De esta manera, la necesidad de construir e instruir a los individuos como ciudadanos acordes a los requerimientos sociales, económicos y especialmente valóricos ha cruzado transversalmente la historia de Chile, pues en cada etapa se hizo necesario, para el desenvolvimiento individual en relación a las interacciones con sus pares y con las diversas estructuras sociales, concretar en los programas educativos obligatorios dichos preceptos morales que el poder requiere inculcar, y que se encuentran plasmados en los textos escolares que el mismo poder político aprueba o rechaza.

A raíz del contexto sociopolítico que se vivía en el país a principios de los años noventa se hace necesario reformar la educación implementada hasta ese momento, pues el nuevo poder político buscaba hacer notar su estilo de gobierno diferenciándose del anterior, queriendo formar una ciudadanía acorde a los valores democráticos que comenzaban a explicitarse dentro de la sociedad, pues al igual que sus antecesores, deseaban hacer prevalecer sus visiones de mundo, transmitiéndose estas concepciones por medio del mecanismo más importante de socialización, la educación. Uno de los investigadores más importantes de la reforma, Cristián Cox (2003), sostiene que durante esos años se origina, a nivel mundial, una revalorización de la educación relacionada estrechamente a los cambios sociales y políticos

del fin de siglo y que han sido descritos como el paso desde una sociedad industrial hacia una sociedad del conocimiento, donde este mundo globalizado se expande cada día más gracias al uso de modernas tecnologías de información y comunicación, logrando producir mercancías y fomentando la competencia económica a un alto nivel nunca antes visto.

De este modo, y luego de diecinueve años de vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, el día lunes 12 de septiembre del año 2009 entra en vigencia oficialmente la Ley General de Educación, la cual considera ésta es un:

“Proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Álvarez, Loyola, 2009, p.2).

En este sentido, esta nueva ley promueve nuevos derechos, como son la tolerancia y el respeto a la integridad física y psicológica, ampliándose otros como el derecho a la educación gratuita y de calidad, y a la participación de todos los estamentos educativos (OIE, 2009). Asimismo, sus principales modificaciones se relacionan con poner fin a una serie de prácticas que se dan comúnmente en el sistema, como son el lucro y la discriminación al momento de seleccionar a los estudiantes para el ingreso a un establecimiento educacional; además se establece el reemplazo del Consejo Superior de Educación por el Consejo Nacional de Educación; la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, de la Agencia de Calidad de la Educación, de la Superintendencia de Educación y de los consejos escolares que permiten la participación de los distintos actores dentro del sistema educativo, constituyéndose entonces en un avance en la construcción de un modelo más equitativo y democrático (OIE, 2009).

Aún así, y si bien esta ley regula derechos y deberes de la comunidad educativa y del Estado, estableciendo condiciones mínimas de cumplimiento para los establecimientos educacionales, todo con el fin de velar por una educación de calidad, las modificaciones que este proyecto introduce no intervienen en aquellos aspectos realmente importantes para el funcionamiento del sistema educativo, como son la municipalización, el financiamiento y los

planes de estudio, pues el poder político no tiene intenciones de cambiar el sistema sin seguir la lógica de mercado hasta ahora imperante.

#### 1.1.3.2 LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

La Reforma Educacional en Chile nace a partir de una política desarrollada dentro de un contexto histórico donde el país vive sus últimos días de dictadura. Durante este período, Chile fue partícipe de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, realizada los días 5 al 9 de marzo del año 1990, la cual cobra importancia pues reúne a 1500 representantes de 155 países, quienes hacen un llamado a las naciones con el propósito de universalizar la educación. La Conferencia adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y aprobó un Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, manifestación de la voluntad y del compromiso de los países para establecer desde el campo de la educación nuevas bases de superación de las desigualdades sociales, enfatizándose el acceso y calidad.

Durante ese año y ya concluida la dictadura, se pone en marcha la Reforma Educacional que incorpora profundas modificaciones al currículum, resaltando los contenidos culturales, cívicos y valóricos transversales necesarios para el buen desenvolvimiento social local y global. Esta Reforma Educacional, al ser implementada de manera gradual, se desarrolló según el diagnóstico realizado por el Comité Asesor, del cual se desprendieron los siguientes aspectos:

“Cobertura prácticamente universal en el nivel primario (de 8 años), y cercana al 80% del grupo de edad en el nivel secundario (4 años), lo que planteaba que la agenda nacional respecto a educación había dejado de ser definida por los temas del acceso a la educación...la calidad promedio del sistema en términos de aprendizaje era inaceptablemente baja, con rendimientos que oscilaban entre el 45 y el 50% de los objetivos mínimo” (Cox, 1997, p.4).

La implementación de este nuevo marco regulatorio fue paulatina, iniciándose formalmente el año 1997 y completándose en el 2002, pero el inicio de todo el proceso fue a partir de la publicación de la LOCE. El 10 de marzo de 1990 se promulgó esta ley que

establece los requisitos mínimos que deben exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media, dejando legados y enclaves importantes para los próximos gobiernos en materia de educación. Esta ley vino a coronar la modernización de la educación chilena que llevó a cabo el régimen militar, la cual se inició con la promulgación de la Constitución Política de la República de Chile el año 1980 (entrando en vigencia al año siguiente). Principalmente, la Carta Fundamental se centró en el derecho a la educación y en la libertad de enseñanza, limitándose el rol del Estado como agente controlador y benefactor hacia una labor subsidiaria, lo que se relaciona con el sistema neoliberal que recién se implementaba. El último día de gobierno de Augusto Pinochet, se dicta la Ley n° 18.962 que establece, entre otras cosas, la descentralización del currículum, cuya finalidad se concentró en alcanzar un desarrollo moral intelectual, artístico, espiritual y físico, a través de la transmisión y el cuidado de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para convivir y participar responsable y activamente en la comunidad (Diario oficial, 1990).

Esta ley introdujo mecanismos de característicos de un mercado de corte neoliberal, como son la libre elección de escuelas y la distribución de los recursos públicos sin diferenciar entre colegios municipales y particulares subvencionados, postulando al mismo tiempo la descentralización de los establecimientos y la autorización para la selección de alumnos, aún cuando estos establecimientos estén financiados por el Estado. La LOCE instituyó que el MINEDUC debía ahora definir un marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, dentro del cual los establecimientos escolares tendrían la libertad de formular y aplicar sus propios planes y programas, de acuerdo a sus contextos y realidades sociales, económicas y culturales. Son cuatro los ámbitos principales que abarcó la reforma educacional:

- ✓ Programas de mejoramiento e innovación;
- ✓ Desarrollo profesional de los docentes;
- ✓ Jornada escolar completa; y
- ✓ Reforma curricular.

Los programas de mejoramiento e innovación de la calidad de la educación se crearon para modificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje incorporando nuevos espacios, recursos e incentivos para la labor docente, a partir de un carácter diferenciado, es decir, tratando de responder a las necesidades del sistema escolar en sus variantes según nivel de enseñanza y situación educativa. Sus componentes eran Programa P-900, MECE-Básica, MECE-Rural, MECE Media, Red Informática Enlaces, Programa Montegrande, y los Programas Transversales (Colegio de profesores, 2005).

Según la reforma educacional, el desarrollo profesional de los docentes depende del nivel de compromiso que muestren estos, las políticas de formación profesional dirigidas hacia el sector y el mejoramiento de sus condiciones laborales, hablando, directamente, de profesionalizar la labor docente.

El establecimiento de la jornada escolar completa diurna es la principal modificación de la reforma, permitiendo que el profesor disponga de tiempos más prolongados de trabajo pedagógico. De igual forma, la ampliación de la jornada escolar introdujo modificaciones en términos del tiempo absoluto que pasan los estudiantes en la escuela y de la organización interna de ésta en períodos de trabajo y descanso a lo largo del día.

#### 1.1.3.3 Reforma curricular

La elaboración del currículum de la reforma abarca dos períodos. El primero, que va desde el año 1992 hasta 1995 y abarca la educación básica; y el segundo, desde 1996 hasta 2001, para la educación media; decretándose, el año 1996 el nuevo Marco Curricular que regirá y rige actualmente a la Educación Básica.

El propósito fundamental de la Reforma es actualizar el currículo en términos disciplinarios y pedagógicos, aún cuando su mayor novedad guarde relación con los amplios

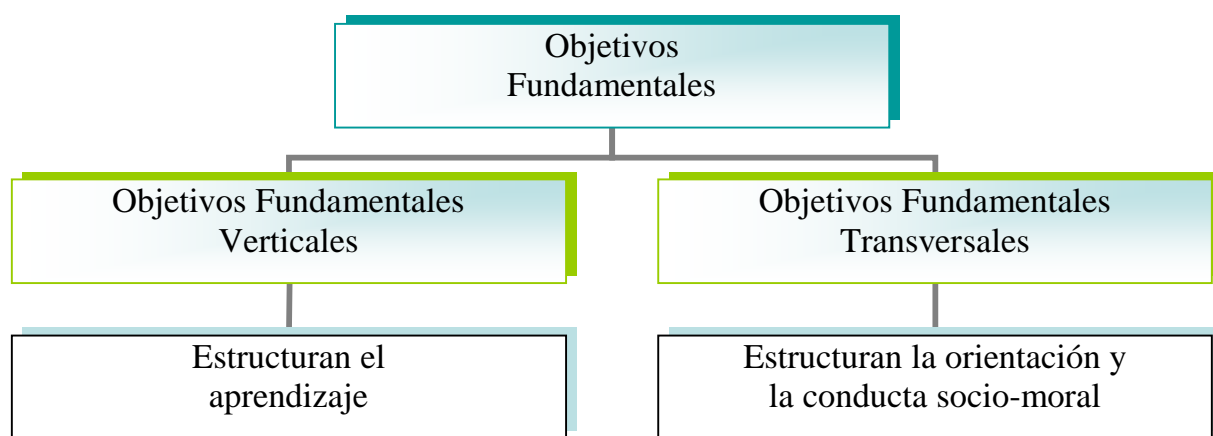
márgenes de libertad entregados a cada establecimiento educacional para definir sus propios planes y programas de estudio, así como también su metodología, en función de los contextos socioculturales específicos de los niños y niñas que asisten a cada uno. Sin embargo, estos nuevos planes y programas deben ser planteados según los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios entregados por el Ministerio de Educación, los cuales determinan el marco común dentro del cual los establecimientos pueden definir los contenidos complementarios a enseñar, intensificándose y explicitándose la tradicional dimensión moral de la educación, buscándose también rediseñar la socialización para así ordenar la sociedad con nuevos límites y jerarquías (García Huidobro, 1999).

Los Contenidos Mínimos Obligatorios se establecen en sectores de aprendizaje, lo que se refiere a diversas categorías de agrupación homogénea de los tipos de saberes y las experiencias que deben obtener los niños y niñas. Estos sectores son ocho: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencia, Tecnología, Artes, Educación Física, Orientación y Religión. A su vez, cada uno de estos sectores agrupa dentro suyo subsectores dependiendo de la organización del aprendizaje.

Los **Objetivos Fundamentales** tienen relación con las competencias que los alumnos deben desarrollar para alcanzar los objetivos en los distintos niveles educacionales; mientras que los Contenidos Mínimos Obligatorios se refieren a los conocimientos específicos que los colegios deben enseñar para cumplir los Objetivos Fundamentales. Estos objetivos se dividen en dos (ver Esquema 1): los Objetivos Fundamentales Verticales, los cuales estructuran el saber y los tipos de aprendizajes que deben lograrse a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; y los Objetivos Fundamentales Transversales, que poseen un carácter comprensivo y general, orientado a la conducta moral y social de los estudiantes (Molina, 1996). Estos **Objetivos Fundamentales Transversales** (OFT), introducidos por primera vez en el currículum escolar de enseñanza básica, pretenden aportar al desarrollo personal, ético y social de los alumnos, en el contexto de las actividades educativas permanentes de las

escuelas, buscando también contribuir a una mejor relación de los alumnos con su entorno y estableciendo relaciones sociales de mejor calidad. Consiste, finalmente, en una formación valórica común que debe estar presente de manera integral durante toda la experiencia escolar, respondiendo asimismo a los requerimientos morales y de socialización que la sociedad le plantea a la institución escolar y a sus integrantes, trascendiendo a un área o subsector del currículum y abarcando múltiples ámbitos dentro de la institución escolar, como son el proyecto educativo específico, la disciplina aplicada, las prácticas pedagógicas de los docentes y los materiales didácticos con los que cuentan (Cox, 1997).

**Esquema 1: Objetivos Fundamentales de la educación básica chilena**



Fuente: Elaboración propia

La intencionalidad formativa de los OFT está presente en cada uno de los sectores y subsectores de aprendizaje, especialmente en **Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural**, y **Estudio y Comprensión de la Sociedad**, ya que introduce a los niños en una comprensión integrada del mundo. Estos subsectores permiten que los niños y niñas puedan reconocer y valorar su propia identidad, los derechos humanos, la diversidad biológica de la que formamos parte, así como el patrimonio cultural, local, nacional y universal. En la misma perspectiva, se favorece que los educandos se aproximen a los problemas del mundo actual; desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para jugar un papel como miembros responsables y activos de una sociedad plural y democrática y **desarrollen una mejor comprensión de nuestra Identidad Nacional**, con criterios y capacidades para actuar

positiva y adecuadamente en situaciones sociales diversas, y comprometidos a mantener un medio ambiente viable para la vida del ser humano, a proteger el planeta y preservar sus recursos naturales (MINEDUC, 1996). La necesidad de educar a niños y niñas para que desarrollen una Identidad Nacional se relaciona directamente con la selección de los contenidos curriculares que deben enseñarse, puesto que al ser éstos primordiales en la escuela, el proceso educativo se convierte en un proceso recíproco que implica enseñar y aprender, donde enseñar es siempre dar *algo*, y aprender es siempre obtener *algo*, siendo ese *algo*, efectivamente, el contenido y el desarrollo de habilidades (Machinandiarena, 2005).

El proceso reformista educacional chileno, entonces, presentó nuevas temáticas dentro del currículum oficial necesitando de un mecanismo que exprese y transmita el contenido a la población, siendo el dispositivo más importante de traspaso del contenido curricular el texto escolar. Estos libros constituyen la principal fuente de información a la que acceden los estudiantes, controlándose así los contenidos y las interpretaciones, además de uniformar los mensajes que se quieren transmitir. Este discurso específico identitario proviene de las instituciones controladoras de los contenidos de dichos textos, representado en el MINEDUC, el cual para cumplir con sus objetivos de transmitir conocimientos y formar valores, entrega textos escolares a los subsectores y niveles que se definen como prioritarios, distribuyéndolos de manera gratuita a todos los establecimientos municipales.

#### *1.1.4 Textos escolares como herramientas transmisoras de conocimientos*

El texto de estudio es una obra diseñada para usarla en clases. Éste provee una introducción sistemática a una asignatura, puesto que agrupan aquellos elementos de cada una de las disciplinas que se aceptan como conocimiento válido; contando, generalmente, los textos escolares modernos con el vocabulario apropiado, ilustraciones, ejercicios para el alumno y ayuda para el profesor (Eyzaguirre y Fountaine, 1997). No obstante, el uso de los textos escolares, desde el punto de vista pedagógico, tiene sus detractores y partidarios.

Según María Victoria Alzate, los contemporáneos opositores del texto escolar consideran que éste levanta una pantalla entre los hechos, las cosas y el estudiante, convirtiéndose en un aparato reductor de conocimientos y disciplinas en cuanto reproduce lo que una institución gubernamental implementa, sin mostrar todas las aristas frente a un mismo tema; existen además, los intereses extra-educativos de los escritores y editores, debido a la competencia económica que se genera al momento en que los colegios particulares pagados o el MINEDUC eligen un texto, vale decir, sus autores institucionales son personas vinculadas al sector económico más que educativo, por lo que no sería una real herramienta de enseñanza pues finalmente pasa a ser más bien un producto comercial (Alzate, 2000). El texto impone un método de aprendizaje, ritmos y progresiones, de acuerdo a unidades y temáticas que deben enseñarse en una etapa determinada, sin que se abunde en la crítica reflexiva frente a un tema ni se dé libertad para búsquedas personales. Es, por tanto, un modelo finiquitado que debe utilizarse de manera rutinaria.

Por otro lado, los que sostienen que el texto escolar es un instrumento necesario, argumentan que las autoridades, al considerarlo como una necesidad fundamental del sistema educativo, posee una importancia *per se*. El hecho de no ser la única guía educativa que tienen a su alcance los niños y niñas, los conocimientos que transmite pueden ser avalados, reiterados, criticados, pasados por alto o enfatizados por los docentes, por los mismos pares y/o las diversas herramientas con las que cuenta un establecimiento educacional, como son los recursos audiovisuales por ejemplo. Así, el texto escolar también sería un factor garantizador de igualdad de oportunidades, puesto que todos tendrían acceso al mismo nivel de información y con la misma calidad, creado bajo iguales parámetros, siendo, muchas veces, el único libro presente en hogares, con lo que se asegura el acceso de libros a cada hogar. Es la única forma en que los padres pueden monitorear lo que hacen sus hijos en la escuela, además de poder ayudarlos con sus tareas, podrán verificar sus aprendizajes e incluso, aprender con ellos. El texto, también, sería una herramienta organizadora de conocimientos requeridos para así poder familiarizarse con una disciplina o un campo de conocimiento, estructurando el pensamiento

de modo que los niños y niñas puedan desenvolverse de una mejor forma dentro de la sociedad en que crecen.

De este modo, y contextualizando a la realidad chilena, el Ministerio de Educación entrega textos escolares a los subsectores y niveles que se definen más importantes por dicha institución, distribuyéndolos de manera gratuita a todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados que así lo soliciten, seleccionándose a través de Licitaciones Públicas en las que participan diversas editoriales, adjudicándose finalmente la impresión la que cumpla con los requisitos impuestos por el Ministerio.

A raíz de la distinción de los textos como una de las principales herramientas transmisoras de conocimiento, el Ministerio de Educación realiza cada cierto tiempo seminarios y charlas que abordan las temáticas referidas a dichos libros. En septiembre del año 2002, el Componente Textos Escolares del Ministerio de Educación llevó a cabo un “Estudio sobre textos escolares en el primer ciclo básico” (2002), orientado a recoger información sobre uso, valoración y necesidad de los docentes respecto de los libros distribuidos por el MINEDUC. El objetivo era retroalimentar los procesos implicados en la elaboración de los textos y contribuir a su mejoramiento. Los resultados que se obtuvieron reflejaron que esta herramienta está presente y es utilizada en la gran mayoría de las clases del primer ciclo básico de las escuelas consultadas, apoyando el trabajo de los niños y niñas dentro de la sala de clases, en especial durante el desarrollo de las actividades y ejercicios. Asimismo, el mes de noviembre del año 2008 se llevó a cabo el Seminario Internacional de Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales (2009), el cual tuvo como objetivo general la creación de un espacio de reflexión e intercambio de experiencias entre quienes trabajan en la didáctica de las Ciencias Sociales y/o están vinculados al ámbito de los Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, tanto a nivel nacional como internacional, lo que se buscaba era principalmente incentivar el ámbito académico chileno, especialmente en el área de la Educación y las Ciencias Sociales, junto con desarrollar competencias y acrecentar las

capacidades existentes en la producción, uso, capacitación e investigación sobre textos escolares, debido al poco interés investigativo que despierta analizar los discursos provenientes de dichas herramientas de aprendizaje.

Es así como, la necesidad que posee el poder político de reordenar sus lineamientos cada cierto tiempo y según las condiciones históricas que lo ameriten, tomando en cuenta el rol socializador y formador de la escuela, y los insumos entregados por la misma institucionalidad para cumplir con los aprendizajes mínimos establecidos, como son los textos escolares, dio origen a la problematización analizada la presente investigación. El tipo de ciudadano que se instruye sobre la base de la Identidad Nacional y que corresponde a un eje transversal dentro del Marco Curricular implementado por la Reforma Educacional Chilena el año 1994 configura el punto central del problema de investigación que se presenta a continuación.

## 1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Tal como se planteó en los antecedentes, la temática identitaria nacional ha pasado a formar parte de la discusión entre intelectuales, políticos, académicos y estudiantes, convirtiéndose en casi una obsesión el llegar a conocer *cómo somos realmente los chilenos y chilenas*.

Lo cierto es que no existe *un* sólo Chile. La realidad sociocultural no es una, sino diversa y compleja, compuesta por una gran cantidad de visiones y experiencias, de modos de vivir y pensar; lo cual no significa que sean buenos o malos, mejores o peores, solamente, distintos. Bajo esta premisa de que el país necesita construir un nuevo relato que agrupe todas las experiencias y revitalice el sentido de comunidad, situación que coincide con la conmemoración del Bicentenario y, por tanto, se transforma en un momento propicio, para el desarrollo de la presente investigación que busca entregar una nueva mirada analítica a la temática de la Identidad Nacional, abordando su transmisión y enseñanza a través de la educación, más específicamente a través de textos escolares. Tomando en cuenta el contexto histórico actual favorable para el desarrollo de debates y conversaciones en torno a la construcción de la identidad, se propone iniciar una conversación sobre el tema a nivel nacional, planteando este trabajo como punto de partida para reflexionar sobre una temática que tiene mucho de diálogo y de elaboración. La idea principal gira en torno a la *construcción dentro de la educación de un espacio que acoja todas las visiones* de manera abierta, plural y moderna; especialmente si se toma en cuenta el contexto globalizador actual, donde se hace necesario situarse “en el mundo” y no aislado de él.

Esta investigación tiene como propósito contribuir a la reflexión sobre la identidad nacional, referida a cómo es representada en los textos escolares, favoreciendo así la construcción de un discurso identitario para el Chile post bicentenario. En ese marco el presente estudio intenta abrir esta discusión identitaria hacia todos los sectores de la sociedad, sin restringirla a las altas esferas intelectuales ni académicas, puesto que *somos todos los*

*chilenos* los encargados de pensarnos a nosotros mismos, buscando nuestra unidad dentro de la diversidad. El estudio aborda un tema emergente que, actualmente, no está siendo debatido, como es la relación entre Identidad Nacional y educación, sobre todo considerando que ambas áreas son primordiales para el mantenimiento de la sociedad y la construcción del futuro.

De esta forma, la investigación analiza la noción de Identidad Nacional que la educación a través de los textos escolares entrega, considerando que estos materiales didácticos, hasta el momento, no han sido analizados ni estudiados respecto la temática de identidad de la nación, lo cual conlleva a que no se conozca cuál es la visión identitaria que se incluye en los textos y que, por ende, legitima el poder político. Así, esta memoria se convierte en una exploración propositiva que aporta a un problema de interés nacional y global, buscando abrir la discusión y generar el interés de todos los sectores sociales, culturales y políticos como de todos y cada uno de los chilenos y chilenas.

### 1.2.1 *Pregunta de investigación*

¿Cuál es la noción de la Identidad Nacional transmitida por el poder político a través de los textos escolares entregados gratuitamente a niños y niñas que cursaron la enseñanza básica el año 2007?

#### Objetivo general

- ✓ Analizar la noción de la Identidad Nacional transmitida por el poder político a través del discurso visual y escrito presente en los textos escolares distribuidos gratuitamente por el Ministerio de Educación a los niños y niñas que cursaron la enseñanza básica en colegios municipales el año 2007.

#### Objetivos específicos

- ✓ Distinguir los diversos elementos que conforman la identidad nacional presentes en los textos escolares del subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural y el subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad.
- ✓ Analizar, desde un enfoque interpretativo, el discurso visual y escrito referido al concepto de Identidad Nacional presente en los textos escolares del subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural y el subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad.
- ✓ Elaborar una tipología identitaria -a partir de la relación entre la teoría y el análisis- que dé cuenta de los diversos elementos que forman la identidad nacional presente en los textos escolares del subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural y el subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad.

- ✓ Proponer una modalidad de transmisión de los contenidos identitarios nacionales a los textos escolares del subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural y el subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad.

## 1.2.2 Relevancias de la investigación

1.2.2.1 Relevancia teórica → La relevancia teórica se encuentra dada por la importancia que actualmente posee el tema identitario nacional en Chile y donde, desde la discursividad política, se promueve el debate sobre la Identidad Nacional y los rasgos que construyen. Este estudio analiza e interpreta la visión específica de la significación de *ser chileno* que entrega el poder político a través del Ministerio de Educación, estableciendo una tipología identitaria a partir de los rasgos encontrados en los textos escolares. En este sentido, la relevancia teórica del estudio radica también en la importancia que la educación tiene dentro de la sociedad como transmisora de cultura, conocimientos, habilidades y valores, en especial si se toma en cuenta que uno de los mecanismos utilizados para lograr dicha transmisión, como son los libros de texto, han sido elaborados en relación a logros del aprendizaje, a formas pedagógicas y didácticas de inculcar el currículum oficial, y aquellas que pueden mejorar la educación, pero no desde su condición de relato o discurso identitario.

Este estudio amplía el área de investigación al aportar un enfoque distinto en el análisis de la sociología de la educación, centrado en el discurso de los textos escolares y su relación con el poder político que lo implementa; donde las mentes y acciones de los estudiantes son permeadas de modo latente en su formación actual para ser socializadas en su actuar futuro. Por lo cual se aporta, en sentido sociológico, una nueva mirada que *contextualiza* los contenidos curriculares de los textos con las decisiones que provienen del poder gubernamental y que no son tomadas al azar.

1.2.2.2. Relevancia práctica → Los análisis referidos a los textos escolares, en su gran mayoría, se limitan a tratar sus contenidos desde un punto de vista pedagógico o lingüístico, sin que se contextualice y reflexione sobre cómo se encuentra presente y se estructura el poder político a partir de ciertas representaciones de la identidad de dichos documentos. La poca existencia de investigaciones que vinculen el currículum implementado por el poder político y la formación valórica que éste entrega, convierten al presente estudio en primordial a la hora de entender la sociedad que se está construyendo y comprender las estructuras sociales que la cruzan y constituyen, relacionándose el contexto histórico y social con el contenido de los textos escolares.

Asimismo, la presente investigación reconoce indispensable considerar los **textos escolares** como una de las herramientas de aprendizaje más importantes dentro del sistema escolar, pues es transmisora del contenido curricular y de socialización, ya que los nuevos contenidos planteados por la reforma apuntan a la explicitación de contenidos valóricos y formadores de una identidad nacional chilena. Por tanto, conocer cuáles son estos valores, permite dar cuenta de la visión de sociedad que se está inculcando a las generaciones de escolares para que así puedan desempeñarse de óptima forma en el futuro, especialmente si se considera que, a raíz del festejo del Bicentenario nacional, salen a relucir los elementos que caracterizan o han caracterizado moralmente a los ciudadanos y ciudadanas, los cuales se consideran verdaderos y esenciales para la construcción de la nación.

### *1.2.3 Justificación del problema de investigación*

La importancia de analizar los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación radica en el contenido que poseen y que es legitimado por todos los sectores sociales, así como también centralizado y distribuido por el poder político hacia los

estudiantes de educación básica que estudian en establecimientos municipales<sup>1</sup>. De este modo, los textos escolares se convierten en una de las formas más legítimas y representativas que posee el poder político para aplicar sus consensos, en este caso, los contenidos curriculares definidos por el MINEDUC.

Según Torres (1994), el análisis del discurso educacional sobre lo nacional adquiere importancia fundamental, porque a través de ellos el gobierno supervisa y asegura que las interpretaciones de los hechos aprendidas por niños y niñas son acordes a su visión, consiguiendo la uniformidad de los aprendizajes al interior del sistema educativo. De la misma manera, se sostiene que los libros constituyen la principal fuente de información a la cual acceden los estudiantes, pero es una reseña parcelada donde se destacan algunos aspectos mientras se silencian otros, convirtiendo en natural e inevitables procesos sociales e históricos y defendiendo los intereses de la clase dirigente ocultando, por cierto, algunas alternativas de cambio social. Así, se logra la vinculación entre la ideología que predomina y aquellos aspectos que no se dicen dentro de un texto, más que los dichos propiamente, pues en los silencios es donde la cultura dominante se hace notar (Alzate, 2000). Esto trae consigo las modificaciones de las tradicionales formas de representación, tanto locales como nacionales, entre las que se encuentra la Identidad Nacional, por lo cual se hace indispensable para el poder político re-construir las legitimaciones que permiten la unión y mantención del orden social actual.

Gracias a los textos escolares, la transmisión de conocimientos y modos de vida es más completa y funcional a los intereses del poder político, pues los estudiantes tienen la posibilidad de usarlos en los establecimientos y en sus casas, involucrando así a sus familias en el proceso de socialización y aprendizaje, convirtiéndose en un referente oficial a la hora de adquirir los valores identitarios y conocimientos mínimos establecidos por el currículum para

---

<sup>1</sup> Los textos escolares entregados gratuitamente por el Ministerio de Educación son usados obligatoriamente en todos los establecimientos municipales del país, mientras que son facilitados a los establecimientos subvencionados que así lo requieran.

luego desempeñarse como adultos en la sociedad. Los textos escolares, por tanto, traducen y dan una forma concreta al currículum, describiendo una realidad social que valora cierto tipo de prácticas y que expresa determinadas normas y modelos de vida, como es la referida a la noción de identidad nacional, formando ciudadanos y ciudadanas acordes al proyecto de nación que el poder político busca transmitir y formar en la actualidad.

**SEGUNDO  
CAPÍTULO:  
MARCO TEÓRICO**

## **Introducción: El problema de la Identidad Nacional**

Los cambios históricos que ocurren en Chile han ido transformando las relaciones internacionales e internas del país, especialmente si se toma en cuenta que durante las últimas décadas se ha abierto al mundo gracias al contexto globalizador económico y cultural. Lo anterior provoca que las creencias, modos de pensar, las vivencias y las diversas formas culturales vayan cambiando, situación que en los últimos años han complejizado las relaciones sociales, transformando las tradicionales representaciones de sujetos en nuevas y diversas significaciones que requieren de análisis para así comprender la sociedad actual y los mecanismos de socialización y legitimación del orden social.

Cuando Chile cumplió 100 años de vida independiente, los intelectuales de esa época imaginaron un proyecto de país, estableciendo valores identificados como nacionales y moralmente correctos, generándose así un discurso relativo a la identidad nacional generalizado y, aparentemente, de todos los chilenos. Aquel imaginario colectivo ha ido reproduciéndose y transformándose en lo que actualmente corresponde a la identidad nacional legitimada por el Estado, permitiéndole a los chilenos reconocerse como miembros de una nación y constructores de una historia común. Sin embargo, a partir de la crisis del Estado nación y las repercusiones culturales y sociales de la globalización, las fronteras identitarias nacionales se han desvanecido, dando pie a nuevas formas culturales de legitimación, como son las identidades étnicas, de género, femeninas, entre muchas otras.

Por esta razón, se hace necesario preguntarse sobre ese *algo* común que une a la nación y que debe ser fortalecido y encontrado por todos y cada uno de los chilenos; el “nosotros” debe considerarse un elemento crucial del Desarrollo Humano en Chile (PNUD, 2002). Hoy, a las puertas de cumplir 200 años de vida, la nación chilena presenta una serie de desafíos y cambios culturales, los cuales han traído consigo una individualización de la sociedad y repercuten en las relaciones cotidianas de las personas. Esta contingencia, así como también la

crisis en la legitimación de los estados nacionales, ha debilitado los sentimientos de pertenencia de los ciudadanos y ciudadanas del país, disminuyendo las posibilidades de imaginarse un futuro común y una historia que represente a todos; lo cual configura el mayor desafío del bicentenario: crear y afianzar un “proyecto país”.

De este modo, preguntarse por la identidad nacional resulta, en la actualidad, fundamental. Sin embargo, es difícil definir el concepto de identidad, por lo cual el primer punto de este capítulo, está dedicado a explicar la conceptualización de la identidad, comenzando con la identidad personal estudiada desde la perspectiva psicológica, para luego reconocer las **identidades colectivas**, entre las que se encuentran las identidades de género y las étnicas. En seguida, se explica y construye históricamente la **idea de nación**, analizando sus dos corrientes teóricas más representativas: la esencialista y la constructivista. Todo lo cual confluye en una definición del concepto de **identidad nacional**, considerando la opinión de varios autores y los diversos elementos que la componen, para luego relacionar la identidad nacional con el fenómeno actual de la **globalización**, señalando cuáles han sido las mayores implicancias de este contexto actual de apertura de fronteras sobre la re-construcción de la **identidad de cada nación**, especialmente la de nuestro país. Como último tema de este primer punto, y enfocando la explicación en el caso de Chile, se presentan las diferentes perspectivas que existen a nivel nacional sobre la **identidad chilena**, miradas que se centran en cuatro tendencias de comprensión de la identidad del país. Como segundo punto de este capítulo, se presentan los enfoques teóricos y marcos interpretativos de la **sociología de la educación**, centrando la discusión en la **teoría de la reproducción**. Para finalizar, se trabajará en base a las definiciones de **currículum oculto**, que reflejan los intereses ideológicos de la clase dominante en el sistema escolar, y descripciones de **textos escolares** con sus componentes textuales e icónicos.

## 2.1 LA DIFÍCIL CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD

Como ya se ha dicho, el concepto de identidad no tiene una definición única. Su aplicación depende de la perspectiva científica que se esté usando, pues es una temática muy amplia y utilizada por diversas áreas de las ciencias sociales. Es un concepto característico de las ciencias sociales, las cuales lo esgrimen en diferentes sentidos pero, al mismo tiempo, poco reflexionado en sus presupuestos sistemáticos (PNUD, 2002). La Identidad Nacional, tal como sostiene Jorge Larraín, comienza a formar parte de los intereses académicos internacionales durante la década de los años ochenta, momento en el que emergen los llamados “nuevos movimientos sociales” (feministas, ecológicos, homosexuales, entre otros) y que reemplazan la “política de clases” por la “política de identidades”, situación que ocurre paralelamente al surgimiento de las visiones postmodernistas que anuncian el fin de las verdades absolutas frente al advenimiento de la pluralidad de discursos (Larraín, 2001). Todo lo anterior en el marco de un escenario de profundos cambios y contexto de crisis, que da a la problemática identitaria mayor protagonismo. Bengoa, por su parte, sostiene que durante el siglo XIX la idea de nación aparecía como natural o consustancial al devenir de las sociedades, en cambio, durante el siglo XX, se produce una percepción de la crisis de las naciones, con lo cual la crisis del concepto de identidad nacional se hizo evidente.

Sin embargo, el interés en el consecuente estudio de la identidad, tanto colectiva como individual, no es nuevo. El tema ha sido abordado desde diversas áreas del conocimiento humano, como son las filosóficas y psicológicas, entregando en conjunto una multiplicidad de perspectivas en torno a la temática identitaria surgidas y puestas en práctica en diferentes contextos históricos.

### 2.1.1 *La identidad personal desde la filosofía y la psicología*

Etimológicamente, la palabra *identidad* tiene su origen en la combinación de dos palabras latinas: *idem*, que significa lo mismo, y *entitas*, que significa entidad, es decir, la misma entidad a través del tiempo; todo lo cual lleva a sostener que la identidad como concepto es un constructo que hace referencia a la sensación de un «yo» permanente (PNUD, 2002). Así definida, la identidad corresponde a la categorización de elementos comunes que permanecen inamovibles en el tiempo.

Desde la filosofía, la temática identitaria se ha abordado a partir de diversos puntos, siendo los más representativos los relacionados con las tradiciones metafísicas escolásticas y aristotélicas, estableciéndose el Principio Ontológico de la Identidad y el Principio Lógico de la Identidad. El primero se refiere específicamente a los objetos, afirmando que *toda cosa es igual a sí misma*, no pudiendo, por ende, ser y no ser al mismo tiempo; mientras que, el segundo, habla de las formas lógicas de las personas (como son los juicios), afirmando que dos ideas discordantes no pueden ser falsas y verdaderas al mismo tiempo (Sal, 2008). Asimismo, y desde corrientes filosóficas más modernas, se arguye que la reflexividad es fundamental para la identidad humana, con lo cual el auto-reconocimiento y la auto-conciencia, a lo largo del tiempo, son elementos primordiales de la identidad de cada sujeto. Esto, no obstante, es cuestionado por algunos autores ya que es considerada como una visión limitante de la identidad al confundir aspectos individuales con colectivos, descuidando, por ende, los factores sociales que construyen la identidad (Larraín, 1996), y que son calificados como esenciales a la hora de definir y caracterizar la identidad nacional chilena.

Otra de las áreas de las ciencias sociales que investiga la identidad es la Psicología. Esta ciencia humana, al analizar los comportamientos de las personas y sus procesos mentales desde la unicidad del individuo, comienza el estudio del conocimiento social hacia finales del siglo XIX. En esta línea, Rodríguez (1989) argumenta que la identidad personal es el sí

mismo, lo que incluye las posesiones materiales del individuo, el sí mismo social y el sí mismo intrapsíquico, además de considerar la identidad como el sentido que cada individuo da a sus actos, a sus percepciones, sus motivos e intenciones. En definitiva, es aquello con lo que cada persona se identifica y lo que siente sobre “sí mismo” en un lugar y tiempo definido, ya sea pasado, presente o futuro próximo, conformando un sistema de fortaleza que sostiene el tipo ideológico a los que cada persona adhiere (Rodríguez, 1989).

Durante el siglo XX, el tema de la identidad fue estudiado por autores como Jean Piaget, quien en *El criterio moral en el niño* (1971) buscó las explicaciones de la vida social integrando aspectos tanto cognitivos como socioafectivos, los cuales están presentes en toda experiencia humana, entregándole así un sentido a la identidad que integra las propias percepciones y las de los demás respecto a sí mismo. Así, estas corrientes y otras muchas fueron confluyendo en las dos maneras en que, actualmente, los sujetos van incorporando los significados requeridos para actuar y comportarse de acuerdo al entorno en que se desenvuelve, dando origen así a su propia identidad: la primera pone énfasis en las influencias ambientales, destacándose el estudio de las representaciones sociales y la psicología histórica – cultural; y la segunda se concentra en la actividad que cada persona debe desarrollar, subrayándose el enfoque constructivista (Hoyos, 2001). De este modo la identidad, mirada a través de la psicología, indica la capacidad que posee una persona para integrar su autopercepción e imagen que tiene del mundo con sus actos, presuponiendo un conocimiento claro y preciso de capacidades, intereses, actitudes, objetivos, normas y valores personales, logrando así una comprensión de quiénes somos, reconociendo lo que se desea para así luchar por obtenerlo, siempre y cuando se maneje dentro de los márgenes morales y valóricos que dicta la sociedad (Rodríguez, 1989).

Desde un punto de vista social, se plantea un significado de identidad que deja de lado la mismidad individual y se refiere a una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectadas. En este sentido, la identidad tiene

que ver con la manera en que individuos y grupos se definen a sí mismos al momento de relacionarse con los demás, identificándose de acuerdo a ciertas características. Sin embargo, la clasificación que se genera tiene distintos niveles según se comprenda la identidad desde una perspectiva psicológica o desde el punto de vista social, puesto que sólo en la medida que establecen una “diferencia” que les permita determinar esos elementos comunes resulta posible evidenciar una identidad (Oliva, 2007). La identidad, por tanto, se forma desde la unicidad de cada sujeto, según sus experiencias, modos de pensar y desde las diferencias existentes entre los sujetos, pero aún así, la perspectiva social, estudiada a través de la sociología, no está totalmente desarrollada, pues aún falta el elemento que permite la diferenciación entre la identidad personal y la social: es decir, el conjunto de cualidades con las que un grupo de personas se identifica y se vincula, generando sentimientos de pertenencia que están en permanente construcción.

### 2.1.2 *Las identidades colectivas*

Tal como se explicó anteriormente, las identidades personales y colectivas no son lo mismo. Se diferencian en que éstas últimas se refieren a características que vinculan y relacionan a un grupo de personas, más allá de la individualidad; aún cuando, para definir al grupo social se debe atravesar necesariamente por el sujeto y las concepciones que hace sobre sí mismo, igualándose o diferenciándose en relación a otros. De la misma manera, en *Identidad: personal, nacional y universal* (1996), el filósofo Ernst Tugendhat distingue entre identidad individual y social argumentando que ésta última representa a un conjunto de cualidades que conecta a las personas entre sí, siendo estas cualidades subjetivas pues dependen de la voluntad de las personas, es decir, de un “querer ser” referida a sus futuros acontecimientos (Oliva, 2007). Similar a este planteamiento se encuentra la afirmación del psicólogo Jorge Gissi, quien señala que en el nivel individual todos los seres humanos son únicos y diferentes, mientras que en el nivel cultural todos los sujetos son similares en cuanto a valores y formas de comportarse, pero diferentes en relación a los diversos grupos con

quienes se relacionan, como son las naciones, clases sociales, generaciones etáreas, entre muchos otros (Gissi, 2000). Sin embargo, estos elementos subjetivos son cuestionados por el sociólogo Jorge Larraín (2001), quien sostiene que la identidad colectiva constituida por aquellos aparece determinada sólo por componentes internos propios de cada persona, dejando de lado los aspectos sociales que condicionan el actuar y pensar de los sujetos.

La identidad colectiva, de este modo, comienza a entenderse como un conjunto de cualidades que permiten a una persona sentirse vinculada y relacionada con un grupo, formando parte de un proceso social en permanente construcción y no como una esencia innata de cada persona. A partir de la crítica recién expuesta, Larraín enfatiza los atributos sociales de la identidad estableciendo tres elementos que la componen y la constituyen (Larraín, 2001):

- ✓ El primer elemento se relaciona con las definiciones que los individuos realizan de sí mismos en términos de categorías sociales compartidas, como son las lealtades a ciertos grupos religiosos, nacionales o de género, todos los cuales contribuyen a la especificación del sujeto y, por ende, a su sentido de identidad, especialmente a las identidades culturales<sup>2</sup>.
  
- ✓ El segundo elemento corresponde al componente material, incluyendo el cuerpo y otras posesiones, capaz de permitir el auto-reconocimiento, pues lo central es que, a través de la producción, adquisición o modelación de las cosas materiales, cada persona se proyecte y refleje a sí misma, todo lo cual refleja el ser con el tener.

---

<sup>2</sup> La cultura se establece como uno de los elementos determinantes de las identidades, ya sea personales o sociales, pues todas éstas se encuentran enraizadas en contextos colectivos culturalmente determinados. Según el Informe de Desarrollo Humano del año 2002, cultura se define como “**el modo particular en que una sociedad experimenta su convivencia y la forma en que se la imagina y representa**”, mientras que para la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, la cultura se entiende, sencillamente, como las maneras de convivir (PNUD, 2002). En la actualidad, y a partir de la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural realizada el año 2001, la cultura “puede ser considerada hoy como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social. Además de las artes y las letras, engloba los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (Oliva, 2007), o sea, expresa el modo de ser de un grupo social que posee sentimientos de pertenencia dentro de un período determinado.

- ✓ Por último, está la existencia de “otros” al momento de construir el sí mismo, ya sea internalizando sus opiniones acerca de la propia persona y en aquellos aspectos diferenciadores que permiten la distinción y especificidad del sujeto en relación a los demás (Larraín, 1994), por lo que el proceso de construcción de identidad se transforma en un proceso intersubjetivo de reconocimiento mutuo; así, todo sujeto constituye su identidad según cómo es visto por los demás.

El concepto de identidad cultural o colectiva, por tanto, es guiado por el de identidad personal, estructurándose sobre la base de afinidades, sentimientos e historia común, y de experiencias que otorgan una determinada visión de mundo. En el libro “Identidad Chilena”, Jorge Larraín establece las relaciones existentes entre las identidades personales y las identidades colectivas, sosteniendo que no puede darse la una sin la otra. Las identidades individuales no pueden concebirse aisladas de un contexto social específico, puesto que los sujetos van definiéndose a partir de sus relaciones sociales, al mismo tiempo que las sociedades van constituyéndose según las acciones individuales de sus integrantes: “*de allí que una identidad colectiva sea el medio y el resultado de las identidades individuales a las que recursivamente organiza* (Larraín, 2001, p.35)”. Por tanto, se hace necesario evitar la transposición de las características psicológicas a las identidades colectivas, puesto que resulta inadecuado hablar de *carácter nacional* o de una *estructura psíquica colectiva* compartida por todos los miembros de un grupo, cualquiera sea éste; por ende, una identidad colectiva correspondería a un aparato cultural o una llamada “comunidad imaginada”, en palabras de Benedict Anderson, donde todos sus miembros poseen la imagen de su comunión, compartiendo significados e historias comunes, aunque no necesariamente llegan a conocerse todos entre sí.

En definitiva, desde esta perspectiva teórica se sostiene que la identidad cultural es un proceso discursivo que ve en el pasado la reserva de los elementos identitarios y mirando también hacia el futuro para concebir dicha identidad como un proyecto. Una mirada que se cuestiona el

*qué somos y qué queremos ser* diferenciándose del “otro”, destacándose entonces los rasgos selectivos y evaluativos que posee la construcción de una identidad colectiva, en este caso específico, de una nacional, puesto que serán los valores e ideales del grupo más alto de la jerarquía social, política y económica de una nación (Larraín, 2001) los que se seleccionarán, transmitirán y naturalizarán a ojos de la ciudadanía.

### 2.1.3 *Construcción de la idea de Nación y la noción de Identidad Nacional*

A partir de los cambios estructurales que se produjeron a nivel planetario desde la mitad del siglo pasado, los Estados Nación han debido replantearse su rol cultural como aglutinador de los ideales y valores que promueven como nacionales, así como también han modificado sus ámbitos de incumbencia tanto nacionales como internacionales. Todo esto, ha traído consigo que numerosos organismos y desde diversos puntos de vista analíticos estén cuestionando el rol inquebrantable del Estado frente a las problemáticas sociales, pues los desafíos a los que se enfrentaba en sus inicios son muy diferentes a los que actualmente se desarrollan en un mundo globalizado e interdependiente, cuyas fronteras físicas y simbólicas se desdibujan todos los días y a cada instante. Si bien estas transformaciones se deben a diversos factores, destacan por sobre el resto los aspectos económico y político. En economía es fundamental la crisis petrolera de los años setentas que llevaron al socavamiento del Estado de bienestar y de sus fundamentos socioculturales; mientras que en lo político se debe destacar el desplome del bloque socialista mundial y el auge ideológico del capitalismo como único modo de organización posible, minando las funciones estatales e incrementando la participación de organismos privados (Francais, 2000). Ante esta situación de debilitamiento, acontece el replanteo de la noción de Estado y, especialmente, de la idea de Nación, debido a que, gracias a ella, el aparato estatal legitima su poder como institución política, generando la identidad colectiva y sentimientos de pertenencia entre los habitantes de un territorio determinado que posee rasgos culturales comunes.

Al ser la nación la creadora de la identidad nacional, es preciso revisar históricamente su formación, que es paralela al Estado y, especialmente, su origen como idea. La figura de la nación, como sugiere Francois – Xavier Guerra, domina toda la historia contemporánea, pues se le considera la justificación suprema de la existencia de estados independientes, ya que *“la soberanía de la nación es el primer axioma de toda legitimidad política moderna”* (Annino, Guerra, 2003, p.8). A partir del siglo XIII y hasta el XVI las sociedades sufrieron transformaciones económicas y sociales, lo que dio origen al modo de organización sociopolítica que prevalece hasta la actualidad y que ha ido sufriendo cambios conforme se ha avanzado en la historia (Ciudad, 2002). El surgimiento del Estado moderno ocurre durante la Edad Moderna, al mismo tiempo que nacía el concepto de nación, consolidándose hacia finales del siglo XVIII, entendida ésta como *“la colectividad forjada por la Historia y determinada a compartir un futuro común, la cual es soberana y constituye la única fuente de legitimidad política”* (Francais, 2000, p.2). Pero, el nacimiento del Estado – Nación propiamente tal ocurrió a inicios del siglo XIX, alcanzando su máximo apogeo en el siglo siguiente tanto en Europa como en América. No obstante, todo fue gracias a las concepciones desarrolladas en el Siglo de las Luces, las que fueron puestas en práctica durante la Revolución Francesa, hecho donde por primera vez se establecieron los principios que constituyeron al Estado – Nación. Estos se mantuvieron intactos hasta mediados del siglo XX y se relacionan con la constitución del Estado como institución pública del sistema político, el mercado como la esfera privada del intercambio económico y las especificidades lingüísticas, étnicas, éticas e ideográficas como la esfera cultural (Armijo, 2001). A partir de lo anterior se percibe a la nación como *“la colectividad que reúne a todos los que comparten el mismo pasado y una visión común de su futuro”* (Francais, 2000, p.4), quedando, asimismo, administrada por el mismo gobierno y bajo sus mismas leyes de expresión de la voluntad general, volviéndose absoluta soberana y legitimadora de la institución política.

Ahora bien, analizando aún más los intrincados aspectos de la idea de nación, destacan dos modos de entenderla. Por un lado, la postura política referida a la noción de comunidad

política y su consecuente poder sobre lo considerado “nacional”, entendiendo en *Economía y Sociedad* (2001), Weber la nación como un grupo humano unido por una comunidad de lenguaje, de religión, de costumbres o de destino (con) una organización política propia, ya existente o a la que aspira, sin que las características de asentamiento geográfico estatal sean consideradas como propias de la nación, debido a la existencia de varias naciones dentro de un mismo Estado. Por otro, se encuentra la postura valórica, que se relaciona con el sustrato cultural, los símbolos, las creencias y los sentidos compartidos por todos los miembros de una nación, así como también se asocian signos e ideas a pautas de conducta y comunicación (Armijo, 2001). Ambas posturas no son excluyentes entre sí, puesto que la nación necesita de una organización política que dé estabilidad a los modos culturales pertenecientes a los sujetos, y viceversa.

La nación, entonces, es una referencia de simetría simbólica entre los connacionales, donde todos sus miembros conforman un “nosotros”, sin que necesariamente esta referencia simbólica implique una correspondencia material (Armijo, 2001), por tanto, constituye una fuente de asimetría simbólica en la que unos (nacionales) construyen su identidad en oposición a otros (extranjeros).

Tanto en el ámbito internacional como en la vida interna de los Estados, desde el punto de vista político, económico y social, así como en lo cultural, se considera a la nación como poseedora de elementos que la hacen irreplicable frente a los demás, lo cual se traduce en homogeneidad respecto a valores, creencias, modos de actuar y actitudes de todo un país. De este modo, la identidad de una nación es única y pasa a ser naturalmente compartida por todos los miembros que forman parte de dicha nación (Annino, Guerra, 2003). Esta definición de nación, correspondiente a la perspectiva **esencialista**, puede ser analizada desde dos puntos de vista: el contenido y el sujeto. Desde el contenido, se entiende el modo de actuar y pensar cultural como un hecho acabado, como un conjunto establecido de experiencias comunes y valores fundamentales compartidos y constituidos en el pasado; mientras que, al sujeto

histórico, el esencialismo le confiere un estatus privilegiado en la construcción de la nación. Aún así, ambas miradas no consideran los rasgos histórico – sociales de los sujetos pues, como ya se explicó, la transmutación del carácter de las identidades personales al plano de las identidades colectivas es indebida, debido a que la integración de rasgos que puede darse al nivel de la psicología individual de cada persona es imposible de repetir a nivel de la identidad colectiva (Larraín, 2001). Si se concibe a la nación desde la mirada esencialista, es decir, inmutable y constituida en un pasado sin posibilidad de modificación, todo cambio posterior deviene necesariamente en una pérdida de identidad. Mientras que, si se considera la nación como un proceso en permanente construcción, los cambios son concebidos como posibilidades de construcción y no de pérdida, entendiéndose, a su vez, que los elementos externos e internos están permanentemente siendo apropiados y transformados, concibiéndose entonces la identidad nacional como la formulación de un proyecto a futuro.

Ahora bien, considerando la perspectiva contraria, la **constructivista**, es posible señalar que la nación es un fenómeno social, donde la identidad nacional es un artefacto cultural, o sea, un tipo de “comunidad imaginada”, tal como lo establece Benedict Anderson en su libro *Comunidades Imaginadas* (2000). Este autor entiende la nación, la nacionalidad y el nacionalismo como “artefactos” o “productos culturales” que deben necesariamente ser estudiados desde una perspectiva histórica, para así conocer sus orígenes, cómo han ido cambiando a lo largo de los años y de qué manera han adquirido la legitimidad emocional que hoy en día poseen. Asimismo, se plantea que las naciones surgieron a finales del siglo XVIII gracias a las fuerzas históricas involucradas, convirtiéndose en “el” modelo hegemónico de organización y control social; orden que irá mutando según la variedad de realidades sociales, combinándose con otras instituciones políticas, como el Estado, e ideológicas, como el nacionalismo. Respecto a este último, son tres sus paradojas (Castany – Prado, 2007):

- ✓ La contradicción existente entre la cualidad reciente que muchos estudiosos de la historia insisten en atribuirle, y la antigüedad que le asignan los mismos nacionalistas,

- ✓ La tensión que surge entre la unicidad y particularidad que muchas naciones se atribuyen, y la homogeneidad del nacionalismo en sus diversas expresiones sociales, políticas, institucionales y/o culturales, y
- ✓ La divergencia entre el poder del cual goza el nacionalismo al convertirse en *la* fuente de legitimación política, y su pobreza e incoherencia filosófica.

El autor, así, define a la **nación como una comunidad política que se imagina inherentemente limitada y soberana**. Sostiene que es una comunidad porque, a pesar de los problemas y desigualdades que existan en un grupo social, la nación siempre se concibe como elemento unificador. Así también, afirma que es una comunidad política imaginada porque, aún cuando sus miembros no se conozcan entre ellos, poseen en sus mentes una imagen en común que los une e identifica. Por otro lado, se dice que es una comunidad política que se imagina como inherentemente limitada porque no se percibe coincidentemente con la humanidad, pues no pretende que ninguna otra nación se le una. Y, por último, corresponde a una comunidad política que se imagina como soberana porque su conceptualización nació en un momento histórico donde la legitimidad religiosa católica estaba siendo destruida gracias a la influencia de la Ilustración y la Revolución Francesa, pasando a ser parte la nación, por ende, del nuevo cimiento de legitimidad (Anderson, 2000).

Toda nación pretende construir la idea de un “nosotros” ética, política, deportiva y/o militarmente superior al “ellos”, tomando en cuenta las concepciones en las que se basa la idea de nación y que determinan las formas de relacionarse con los demás y entre los mismos miembros de ella, pues lo nacional se vincula a las relaciones en el espacio que influyen en conductas y usualmente se manifiestan en símbolos, convirtiéndose la nacionalidad en una fuente importante de solidaridad (Castany – Prado, 2007). Por tanto, y luego de la delimitación político – geográfica de las fronteras, el énfasis estuvo en la esfera de los valores y el sustrato cultural, vale decir, los símbolos, creencias y sentidos, todo lo cual cobró primordial

importancia a la hora de formar la idea de nación: Dos sujetos son de la misma nación si y sólo si comparten la misma cultura, entendiendo por cultura un sistema de ideas y signos de asociaciones y de pautas de conducta y comunicación estando, ante todo, unidos por una organización política propia previa o deseable (Castany – Prado, 2007). Así, la diferenciación que se produce entre un “yo” respecto a un “otro” en el contexto social diario necesita de mecanismos permanentes en el tiempo, dispositivos que el colectivo sienta como inherentes e inamovibles, y que permitan naturalizar la distinción entre el “nosotros/ellos” (Armijo, 2001), siendo uno de los ejemplos clarificadores de esta diferenciación la construcción de la nación.

La idea de un “nosotros” en la construcción de la nación supone una identidad colectiva que se constituye como conciencia común, basada en símbolos que la mantengan y la reflejen en el conjunto de normas sociales que posea dicha nación, todo lo cual remite a una forma plural de ser “el mismo”, vale decir, de una serie de sujetos que forman un solo individuo y que, al mismo tiempo, se diferencia de “los otros” (Armijo, 2001). Es una “comunidad de tradición nacional” que se refiere a una historia propia de la nación, eventos y recuerdos heroicos que influyen en el presente, acentuando así rasgos y características que han prevalecido en el pasado para normalizarlas y naturalizarlas como herencia en el presente. Tradiciones que forman la idea de nación de forma consensuada entre sus miembros, donde se comparten los valores y deseos futuros de vivir en un lugar mejor y se generan sentimientos de pertenencia a partir de la identificación lograda, como se verá a continuación, por la Identidad Nacional.

#### 2.1.3.1 Tendencias o lineamientos teóricos sobre Identidad Nacional: Esencialismo,

##### Constructivismo, y enfoque Histórico – Estructural

El actual fenómeno globalizador ha penetrado en la temática cultural a nivel planetario, influyendo por tanto en las culturas de los diferentes pueblos y comunidades, transformando así las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos día a día. Considerando entonces

la inmediatez en las comunicaciones a nivel global y en el intercambio cultural, resulta preponderante cuestionarse las repercusiones que este nuevo orden tiene y tendrá en las políticas que cada nación implemente, pues tal como sostiene Burhan Ghalioun, la aparición de una “cultura global” que opera más allá de las fronteras tradicionales se desarrolla en oposición al proceso legitimador del Estado-nación, reduciendo visiblemente el control de dicho Estado en la formación de ciudadanos (Ghalioun, 1998), la que guarda directa relación con la construcción de una Identidad Nacional, y que se refiere principalmente a la integración de las tradiciones de una comunidad por medio de la selección de aquellos elementos que se consideran importantes de conservar.

Aún así, la problemática de la Identidad Nacional ha sido estudiada desde diversos puntos de vista, siendo agrupados éstos en dos grandes lineamientos teóricos divergentes entre sí: el esencialista, y el constructivista, existiendo un punto medio introducido por Jorge Larraín (2001) que relaciona ambas perspectivas a través de la visión histórico – estructural.

Por un lado, el **esencialismo**, piensa a la identidad nacional como un hecho acabado, como un conjunto ya establecido de experiencias comunes y valores fundamentales compartidos, que se constituyó en el pasado, como una esencia inmutable, de una vez y para siempre. Concibe así la identidad construida “desde arriba” y dentro de la esfera pública, descuidada por tanto de las formas discursivas y prácticas populares y privadas. Al considerar a la identidad como una esencia inmutable, el esencialismo no reconoce la historia, los contextos sociales y el hecho de que la identidad va cambiando constantemente.

En contraposición con el enfoque anterior, el **constructivismo** destaca la capacidad de ciertos discursos para “construir” la nación y por ende la identidad, para interpelar a los individuos y constituirlos como “sujetos nacionales”, originando entonces la identidad nacional basada en la historia del país y según los contextos sociopolíticos y culturales, considerando, además, a las sociedades y a las naciones como un proceso de construcción

humano. En esta misma argumentación se desarrolla el pensamiento de Stuart Hall, quien sostiene que la identidad no es *una* ni inamovible, sino que *las* identidades son múltiples y construidas socialmente, encontrándose actualmente dichas identidades fragmentadas (Armijo, 2001).

En cuanto a la concepción **histórico – estructural**, se puede decir que ésta visión establece un equilibrio entre las dos posturas anteriores. Sostiene que la identidad nacional está en permanente construcción, pues se ubica dentro de nuevos contextos y situaciones históricas, por lo cual no es posible afirmar que este constituida definitivamente como un conjunto fijo de cualidades, valores y experiencias comunes; considerando, asimismo, las prácticas y significados sedimentados en la vida diaria de las personas como elementos que forman parte de dicha identidad (Larraín, 2001). Así, la concepción histórico – estructural concibe la identidad como una interrelación dinámica del polo público y del polo privado, cuya interacción es recíproca y en permanente construcción.

Si bien el tema de la identidad nacional está en permanente discusión y análisis según la perspectiva que se considere, la mayoría de los estudiosos afirman que la configuración de la identidad surge de la experiencia del ser humano en sociedad y de su relación con el entorno, pues la persona, a través de sus interacciones y relaciones sociales diarias, va construyéndose personal y culturalmente (Armijo, 2001). Todo lo cual permite el reconocimiento de sí mismo en los otros, sus pares e iguales, con quienes se va conformando el “nosotros” de una nación. En este sentido, la articulación de la identidad nacional corresponde a la producción social legitimadora de sentido, la que se sustenta en bases simbólicas que mantienen y reflejan un conjunto de normas sociales y una comunidad de símbolos, donde la sensación de pertenencia a la nación está fuertemente influida por la participación en conjuntos de significaciones sociales o imaginarios que van creando y recreando la producción de sentido; sin embargo, la identidad nacional no sólo es orden de la comunidad de símbolos, significa también que una serie de individuos son un mismo sujeto, pues remite a una forma plural de ser “uno mismo”.

Por otro lado, la identidad nacional corresponde al proyecto de país, por tanto, es una elaboración hacia el futuro de la memoria histórica de una nación, ya que toma en cuenta lo que hemos *vivido*, cómo lo *recordamos* y cómo lo *contamos*. La memoria, por ende, guarda relación directa con la identidad y ambas forman parte de la construcción del proyecto de soberanía que se basa en la lectura del pasado comunitario (Bengoa, 2002). Sin embargo, esta construcción se realiza en espacios tensionados en cada uno de los procesos, por lo cual se refuerza a través de símbolos que van conformando el sentimiento de lo nacional. Esta construcción de discursos en torno a la identidad nacional siempre excluye una gran cantidad de rasgos culturales, por considerarlos secundarios o no representativos. Por eso es posible hablar de diferentes versiones de la identidad nacional, según sea la selección que se haga de los rasgos culturales considerados relevantes y la exclusión de otros, en función de los intereses de las clases o grupos dominantes (Larraín, 2001).

El Informe de Desarrollo Humano en Chile plantea que la identidad nacional es:

“Más que una suma de identidades sectoriales, y algo distinto a esencias preconstituidas. Tampoco surge sólo de una reflexión individual espontánea. Requiere de un ámbito comunitario. Se configura en el hogar, en la escuela; se trasmite, para bien o para mal, en los medios de comunicación de masas, a través de los libros, del mundo político, de los líderes de opinión” (PNUD, 2002, p.57).

Para García Canclini, en *Culturas Híbridas* (2001), la identidad nacional corresponde a “*tener un país, una ciudad o un barrio, una entidad donde todo lo compartido por los que habitan ese lugar se vuelve idéntico o intercambiable*” (Cabezas, Sanhueza y Zapata, 2006, p.4). Por lo tanto, la identidad estaría marcada por el contexto territorial donde se llevan a cabo las acciones, en el que se celebran las fiestas y en donde se realizan los ritos cotidianos. En esto el folclor, entendido como un conjunto de bienes y formas culturales inalterables, constituiría lo esencial de la identidad y el patrimonio cultural de cada país. En *Cultura y Desarrollo en Chile* (2001), Manuel Antonio Garretón plantea que:

“Entendemos como identidad nacional, el sentido común más general sobre el tiempo, lo pasado, el futuro, las relaciones humanas, la manera de valorar la historia y las actividades de la gente, en un territorio unificado por un Estado” (Cabezas, Sanhueza y Zapata, 2006, p.5).

En *National Identity* (1991) Smith, a su vez, sostiene que al hablar de identidad nacional se hace alusión a: un territorio histórico o patria; recuerdos históricos y mitos colectivos, es decir, una cultura de masas pública y común para todos; derechos y deberes legales iguales para todos los miembros y una economía unificada que permita la movilidad territorial de los miembros. (Hoyos, Alarcón, 2007). A partir de lo anterior, se deduce que la identidad nacional se construye de acuerdo a los intereses y concepciones del mundo que poseen los grupos dominantes de la nación. Así, la supuesta identidad compartida por todos los chilenos esconde las representaciones sociales de aquellos grupos dominantes, aún cuando existen interpretaciones que rechazan y se resisten ante la exclusión de la que son objeto.

Este proceso discursivo discriminatorio que está detrás de la construcción de la identidad nacional chilena esconde, por tanto, diversidades, conflictos y antagonismos existentes en la sociedad, pero que son “anormalizados” ante toda la población, homogeneizando así el pensar y accionar de una sociedad que fue moldeada e ideada según características de la elite política de la población. Es así como, siguiendo a Jorge Larraín, la construcción de la identidad nacional se realiza sobre la base de los intereses y concepciones del mundo que poseen las clases o grupos dominantes de la sociedad, poder que se lleva a cabo a través de los medios de comunicación, instituciones educacionales, religiosas y militares, aparatos del Estado, entre otros. Esta identidad se esconde detrás de una supuesta uniformidad de criterios definidos por las representaciones sociales de los grupos dominantes, ocultando diversidades, conflictos y antagonismos, homogeneizando así el pensar y accionar de una sociedad que fue moldeada e ideada según características de la elite política, económica y social de la población. Una mirada que se cuestiona el *qué somos y qué queremos ser* diferenciándose del “otro”, destacándose entonces los rasgos selectivos y evaluativos que posee la construcción de identidad a partir de los valores e ideales del grupo más alto de la jerarquía social, política y económica de una nación.

De esta manera, la construcción de la Identidad Nacional no apunta a un discurso único con rasgos esenciales inmutables en el tiempo. Por el contrario, corresponde a una

construcción histórica y social de la memoria de una nación, que abarca todos los aspectos culturales que le pertenecen, lo cual incluye las visiones que se poseen de los hechos y procesos ocurridos en el pasado, las explicaciones que se entregan respecto a las vicisitudes del presente y el proyecto futuro como nación. Entonces, y tomando en cuenta que la cultura es un elemento dinámico dentro de la sociedad, pues los sujetos la transmiten y expresan desde sus propios puntos de vista construyendo así su historia y sus identidades, se puede establecer que son diversas las identidades que se articulan dentro de la Identidad Nacional, entre las que destacan la identidad de género y la identidad étnica.

#### *2.1.4 Identidades de género e identidades étnicas*

Las identidades de género, desde la perspectiva constructivista de la identidad, son expresadas como los símbolos que cada cultura establece para definir a la mujer y al hombre, estableciendo normas valóricas, conductas sociales y expectativas que permitan la distinción entre ambos géneros (Lamas, 1994). Los rasgos culturales otorgados a la mujer y al hombre difieren entre comunidades y sociedades, reflejándose así la heterogeneidad presente a nivel global. Estas diferencias binarias provocan las polarizaciones basadas en el sexo y que entregan un “valor” tanto a hombres como a mujeres, jerarquizando muchas veces dichas opiniones, las que difieren según la época y las tradiciones (Bardález, 2001). Estos estereotipos culturales de género, originados a partir de las experiencias personales y sociales de los sujetos, cambian y se renuevan constantemente, otorgándoles valores jerárquicos distintos a los símbolos sociales que representan a la mujer y al hombre. De este modo, se normalizan aspectos biológicos de la sexualidad de ambos géneros y se moralizan sus conductas según las diferencias corporales que se ven acentuadas de acuerdo al contexto histórico y cultural donde se desarrollan.

Las identidades étnicas, por su parte, se ven influenciadas por la o las comunidades que expresan su pertenencia a dichas características que las definen, especialmente si se toma en

cuenta que estas identidades poseen un fuerte contenido emocional, pues la etnicidad se define como la identidad cultural de un pueblo (Herrero, 2002). No obstante, existen elementos que la definen, como son los biográficos, los filiales/genéticos, referidos a la pertenencia a una tribu o clan específicos, los espaciales/territoriales y los consuetudinarios, que hacen referencia a la pertenencia de una tradición sanguínea o de suelo (Herrero, 2002).

Así, tanto las identidades étnicas como las de género u otras que se expresan en las sociedades, responden a las características propias de un grupo o comunidad que valorizan dichos elementos por sobre otros, generando, por tanto, sentimientos en común relativos a su origen, su destino y a las diferencias que poseen en relación a los demás, todo lo cual construye la Identidad Nacional.

Tanto el pasado, como el presente y el proyecto de nación que se construye corresponden a visiones entregadas por distintos grupos de la sociedad, los cuales valoran modos de comportamiento según sus costumbres y creencias, grupos entre los que se encuentra el poder político. Pues, considerada como una identidad proyecto, la Identidad Nacional se construyó en América Latina en torno a un Estado-Nación, el cual afirmaba un proyecto de desarrollo específico frente a sus vecinos y a los países del primer mundo. El Estado cimentó, así, a la nación, por lo que la Identidad Nacional se reconoce, hasta los años noventa, como la principal fuente de identidad colectiva. Y es en la medida que el Estado aparece como agente de la globalización, despegándose de sus bases sociales tradicionales, que la separación entre Estado y nación lleva a una crisis de la Identidad Nacional como principio de cohesión social (Castells, 2005). Entonces, este estado actual de una identidad construida históricamente por el Estado, pero en la actualidad desligada de éste, provoca que la mayoría de la población sienta y piense dicha Identidad Nacional como un principio débil y sin el “respaldo” histórico que poseía tradicionalmente.

Debido a lo anterior es que resulta fundamental comprender la relación que se establece entre la Identidad Nacional y el fenómeno de la globalización para así establecer el *sentido de la nación* que el Estado necesita actualmente re-legitimar.

#### 2.1.5 *La Identidad nacional en el contexto actual de globalización*

Las identidades, sean éstas individuales o colectivas, están siendo actualmente influenciadas por el fenómeno de la globalización. Ocurre que, a raíz de la apertura de fronteras simbólicas y de la instantaneidad en la información, las identidades tradicionales están siendo sobrepasadas por la llamada “cultura global” que homogeneiza a todo el planeta, situación que se ha agudizado, como se dijo, por la crisis del Estado – Nación.

La globalización, según la mirada relacionada con las estrategias económicas y tecnológicas entregada por Manuel Castells (1999), es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria, constituyéndose, al ser un fenómeno desarrollado durante las últimas dos décadas, como un sistema tecnológico basado en sistemas de información, telecomunicaciones y transporte, que ha articulado todo el planeta en una red de flujos por medio de la que confluyen las funciones y unidades estratégicamente dominantes de todos los ámbitos de la actividad humana, incluyendo por cierto la economía, cuyo comportamiento determina los movimientos de capital, los créditos y, por tanto, las condiciones económicas en todos los países (Castells, 1999). La globalización, como encarnación actual de capitalismo informacional desregulado y competitivo, responde al mismo tiempo a una característica incluyente y excluyente, pues selecciona como importante aquello que está *dentro* de la red, y margina aquello que está afuera y que no responde a los valores propiciados por las esferas del poder. Asimismo, la globalización supera a los Estados pues éstos ayudan a liberalizarla y desregularizar sus mecanismos de intervención, situación que, como sostiene Castells, ha llevado a que se distancien de la base histórica de representación y de legitimación política (Castells, 2005) que

ahora buscan desesperadamente recuperar. Para frenar esta crisis, continúa el autor, se ha conformado el Estado – red, caracterizado por el trabajo conjunto de un grupo de Estados, tal como sucede con la Unión Europea, lo cual ha conllevado a que cada uno de ellos ceda soberanía, pero sin desaparecer como efecto de la globalización.

Jorge Larraín (2001), quien analiza los efectos culturales y sociales de la globalización, define este fenómeno como la intensificación de las relaciones sociales universales que unen a distintas localidades, de tal manera que lo que suceda en una está afectada por sucesos que ocurren lejos, y viceversa. De igual forma, otro aspecto que interviene es la influencia que actualmente ejercen los medios de comunicación masivos y las nuevas tecnologías de comunicación en la vida cotidiana, ya que están continuamente modelando los modos de actuar y comportarse culturalmente, la forma en que éstos se transmiten y perciben en las sociedades; y la instantaneidad con la cual se experimenta la información, aún cuando ocurra en contextos espaciales y temporales distantes entre sí.

Ahora bien, relacionando el predominio comunicacional de los *massmedia* y la sensación de rompimiento de los límites geográficos con la construcción de Identidad Nacional, Jorge Larraín afirma que la supuesta homogeneización cultural a nivel planetario no es tal, debido a que lo global no reemplaza en lo absoluto a lo local, sino que lo local, en esta etapa histórica, opera dentro de la lógica de lo global. La globalización, entonces, no hace desaparecer las identidades nacionales, aún cuando sí las afecta. Larraín, para esta situación, entrega tres razones:

- ✓ Individuos y grupos se ponen en contacto con nuevos “otros” quienes influirán en las definiciones que harán sobre sí mismos, no gracias al contacto directo con aquellos, sino por los mensajes escritos y visuales que envían diariamente los medios de comunicación, los cuales van creando poco a poco vínculos imaginarios entre los miembros de una nación;

- ✓ Se han acelerado los procesos de cambios, impidiendo que el sujeto pueda hacer sentido de lo que le ocurre y así formarse una visión unilateral de sí mismos y saber cómo actuar, lo cual conlleva a una reconstrucción y redefinición en contextos culturales nuevos; y
- ✓ Las grandes transformaciones sociales desarrolladas a raíz de la globalización tienden a desarraigar identidades culturales ampliamente compartidas, alterando por ende categorías que permiten a los sujetos construir su identidad.

Por estas razones, y dentro de la sociedad global actual, las relaciones sociales intensificadas universalmente repercuten en las cotidianidades de los sujetos que habitan lo local y la identidad nacional no está ajena, pues también se ve influenciada, como se dijo, por este fenómeno planetario. A través de los medios de comunicación los individuos se relacionan con otros distanciados geográficamente, pero comunicados instantáneamente, estableciéndose, por tanto, un constante moldeo de las formas culturales contextualizadas dentro de lo local por aquellos modos simbólicos establecidos en otras latitudes y que son transmitidos derribándose límites fronterizos, creándose así nuevas formas culturales globales, sin que necesariamente desaparezcan las formas locales. Es más, en la medida que las personas se sienten “huérfanas” del Estado como instrumento de representación y de sentido en la construcción de sus vidas, las reconstruyen a partir de quiénes son históricamente, emergiendo así la identidad que se pensaba inexistente. De esta manera, la Identidad Nacional entrega una mirada que cuestiona el *qué somos* y *qué queremos ser* diferenciándose del “otro”, destacándose entonces los rasgos selectivos y evaluativos que posee la construcción de identidad a partir de los valores e ideales de los grupos más altos de la jerarquía social, política y económica de las naciones participantes en la globalización (Larraín, 2001); siendo uno de esos países, Chile. Actualmente, en nuestro país, las autoridades gubernamentales y empresariales han incentivado la apertura de las fronteras, para mostrar la “imagen país” al mundo, pues tal como sostuvo la Presidenta Michelle Bachelet:

“Queremos que Chile sea visto tal cual es (pues) la construcción de la imagen-país es determinante para competir de mejor manera, agregar valor a nuestros productos y hacer de Chile un país con un perfil más atractivo para la inversión y para la innovación” (...) “la competencia implica que cada país debe esforzarse por hacer cada día más visibles aquellas características que lo hacen específico, que lo diferencian, que le otorgan singularidad frente a sus competidores, y que lo convierten en un actor relevante para el proceso global” (Bachelet, 2008b, p.1-3).

Es así como Chile forma parte del proceso globalizador, especialmente desde el punto de vista económico, todo lo cual implica diferenciarse de los demás para así destacarse. Sin embargo, ¿cuáles son esos elementos que diferencian a Chile de las demás naciones? Es exactamente el conjunto de estas características lo que recibe el nombre de “Identidad Nacional Chilena”.

#### 2.1.6 *Las diversas interpretaciones de la Identidad chilena*

Todos los años durante el mes de septiembre, al celebrarse un año más de la Independencia de Chile, es tema recurrente volver la mirada a la chilenidad, los sentimientos patrióticos y el significado de *ser chileno*. Los juegos criollos, la cueca, la bandera nacional y todos los símbolos que afloran durante esa época del año permiten que desde algunos sectores se hable de una fuerte identidad chilena, mientras que, desde otros sectores más críticos, se cuestionen dichas prácticas sosteniendo que, si bien forman parte de las tradiciones del país, no pueden extrapolarse a la identidad. La identidad nacional, como se dijo anteriormente, no desaparece, sino que se va re-construyendo constantemente y eso suscita los cuestionamientos y preguntas propias de qué significa ser chileno, especialmente en contextos de cambio.

Hoy en día, y desde distintas perspectivas, se está en busca de aquellos elementos que dieron forma a la identidad de la nación, de esas características que fundamentan la nación en la actualidad, y de los sueños que la fundarán en el futuro. Esta ocasión histórica entonces, es propicia para reinventar la identidad nacional, tal como lo hicieron otras naciones organizando debates en torno a sus procesos históricos para lograr el entendimiento nacional (Rivas, 2007). Esta importancia de revisar el tema de la identidad chilena ha quedado demostrada a partir de

los trabajos que se han venido realizando desde el año 2000, como son la Comisión Bicentenario, la Encuesta Nacional Bicentenario y el portal Háblame de Chile, los que buscan encontrar una respuesta a la pregunta “Qué es ser chileno”. Así también lo hizo el Informe de Desarrollo Humano en Chile del año 2002, que define la relación entre nación y sociedad de la siguiente manera:

“Representaciones o simbolizaciones culturales que las personas elaboran para sentirse y ser reconocidas como parte de una comunidad... las identidades colectivas son una forma de narrar, de dar cuenta de lo que es y quiere ser una sociedad. De esta narración sobre “sí misma” son parte los imaginarios colectivos, representaciones sociales que, sin llegar a ser elementos conscientes y reflexivos, ayudan a dar cuenta de la realidad social y sirven para comunicar y compartir visiones del mundo y de la vida” (PNUD, 2002, p.48).

Chile nación y Chile país, bajo esta mirada, corresponden a una invención, es decir, una construcción cultural donde; no obstante, no se hace mención a la diversidad existente dentro de sus fronteras, postura que adopta José Bengoa en su texto “Erosión y transformación de las identidades en Chile”. La sociedad chilena, según el autor, está formada por grupos humanos diversos, donde cada uno entrega su valor especial a la formación y construcción de la identidad como país, como por ejemplo, indígenas, campesinos, trabajadores y grupos migrantes, entre muchos otros que la componen. Sin embargo, la estructura política de Chile ha expresado y concebido la identidad nacional como unitaria y homogénea, quedando explícitamente expresada la voluntad de formar un país integrado y unido, intentando construir la autoimagen de Nación y Estado negando las diversidades y ocultando diferencias (Bengoa, 2002).

De igual manera, el Estado en Chile ha sido y sigue siendo una "voluntad de unidad" dentro de una sociedad que no posee demasiadas raíces comunes que la unen o que junto a ellas tiene numerosos aspectos que los separan. Aún así, el Estado siempre ha sido un proyecto inacabado de unificación, pues entrega un discurso acerca de un “nosotros” que está en permanente construcción y que posee un conjunto de símbolos, rituales, leyes, normativas, tradiciones, burocracias, sistemas de enseñanza, creencias y autoridad (Bengoa, 2002). El Estado, por tanto, asume un rol autoritario cuya función es reproducir sus sistemas burocráticos, defenderlos y reprimir cualquier intento de expresión contraria que debilite su

unidad, situación que se da especialmente en aquellos Estados más jóvenes donde las tradiciones son menos profundas, como es el caso chileno. La ciudadanía, según las palabras de Bengoa (2002), no es sólo la igualdad ante la ley, sino también el despojo de las especificidades, de los símbolos y rituales que separan a las comunidades, a través de lazos fundamentales que se ubiquen por encima de todos aquellos aspectos que unen socialmente.

El Estado chileno, entonces, ha construido y relatado la historia oficial de manera homogénea, sin considerar ni tomar en cuenta la diversidad cultural existente en el territorio, especialmente la étnica. Al homogeneizar los relatos, se busca encontrar un origen común que represente a todos los chilenos, los identifique y enorgullezca, describiendo hechos que se asumen “verdaderos” y “objetivos”, marginando al mismo tiempo aquellos discursos minoritarios que contradicen el oficial.

Pero el Informe de Desarrollo Humano del año 2002 plantea que no existe un único Chile, así como tampoco, y desde una perspectiva histórica, existe una sola Identidad Nacional dada de una vez y para siempre, pues Chile se desenvuelve como un proceso histórico, una construcción social, una producción cultural, es decir, la idea de Chile se forma

“Con un caleidoscopio de imágenes: algunas antiguas, apenas reconocibles, y otras familiares, cargadas de añoranza... Se comparten imágenes cargadas de símbolos e historia... Imágenes que suscitan amor y odio, atracción y repulsión” (PNUD, 2002, p.48).

De este modo, las diferentes versiones que definen e intentan explicar la identidad chilena forman parte de la representación de la diversidad social y cultural presente en el país, la que da cuenta de las imágenes que los chilenos, a lo largo de la historia y de la geografía del país, han construido y articulado según sus experiencias como miembros del país y como portadores de la nacionalidad. La identidad chilena, entonces, está marcada por tres visiones: por un lado, una que privilegia una Identidad Nacional asociada al proceso de modernidad desarrollado a principios del siglo XIX; por otro lado, quienes ven en dicho proceso incompatibilidad con las raíces chilenas, y por último, un sector que plantea que, si bien ambos

procesos relativos a la identidad y a la modernidad no son incompatibles, se dan en Chile a través de un desarrollo híbrido, postura que es compartida por José Joaquín Brunner, Néstor García Canclini y Jorge Larraín. Éste último entiende el desarrollo histórico de la modernidad en Chile como un proceso que sigue una trayectoria, iniciándose con la modernidad oligárquica (1810 – 1950) y con la crisis de esta misma (1900 – 1950), continuando con la expansión de la post-guerra (1950 – 1970) y terminando con la etapa neoliberal y la expansión económica (1990 – 2000) (Larraín, 2001). Igualmente, refiriéndose también a la identidad chilena y su origen, se resalta que se fundó bajo

“el predominio de lo “blanco” sobre lo “no blanco”, mitología que, desde la exclusión y la negación del mestizaje, se tradujo en racismo encubierto, latente, disfrazado y ubicuo, presente en todos los niveles de la sociedad” (Waldman, 2004, p.100).

Esta visión reafirma la postura de esta tesis donde se sostiene que la diversidad y la complejidad sociocultural son ocultadas por aquellos discursos oficialistas referidos a la identidad nacional chilena y que evocan valores, modos de pensar y visiones de mundo compartidos por todos sus miembros (Waldman, 2004).

Son muchos los autores que se han dedicado a estudiar y caracterizar la identidad nacional chilena. Uno de ellos es J. J. Brunner, quien manifiesta que:

“El autoritarismo aspiró a fundar la cultura nacional sobre un extenso aparato de controles para el disciplinamiento social, al tiempo que procuraba impulsar la modernización de esa cultura sobre la base de los cambios que tenían en curso en la economía” (Brunner, 1994, p.250).

Finalmente, es el sociólogo Jorge Larraín, quien se ha dedicado más profundamente a investigar en forma sistemática los elementos históricos sobre los que se configura la construcción de la identidad nacional en Chile, logrando determinar la existencia de un conjunto de relatos de identidad que emergen como fundamentales para entender la construcción de la chilenidad a través de la historia del país. Estos modos de comprender la identidad nacional aluden a variados actores sociales, políticos, económicos y culturales, pero bajo ninguna circunstancia pretenden lograr la unicidad ni abarcar una mirada unificadora sobre la identidad nacional chilena. En este

sentido, valoramos dichas versiones como las más representativas sobre el devenir de la identidad nacional hasta el presente, siendo narrativas o versiones de la “chilenidad”, que han sido complementadas por otros académicos y profesionales de las ciencias sociales que han estudiado el tema identitario nacional chileno y entregado diversas conclusiones según sus análisis e interpretaciones. Estas narrativas o relatos sobre la identidad nacional levantadas por Larrain configuran la existencia de, a lo menos, cuatro narrativas específicas sobre la identidad nacional chilena.

#### 2.1.6.1 Narrativa o relato Militar – Racial

Esta interpretación sostiene que un rasgo común entre las diferentes fuentes que han intentado explicar la identidad nacional chilena, conectando lo militar con lo racial, con lo religioso o con el Estado, se relaciona con la **insistencia en el rol de los elementos bélicos y militares** en la formación de la identidad chilena. La nacionalidad acá aparece formada por un Estado anterior a ella dentro de un contexto de guerras. A través de acontecimientos bélicos, Chile se fue construyendo como nación, ya sea venciendo a los mapuches y ocupando el territorio durante la época de la colonia, derrotando a los españoles e independizándose y/o venciendo a Perú y Bolivia para reafirmar, así, la soberanía chilena. Todos estos enfrentamientos cuyos resultados fueron victorias para el país, ayudan a reforzar el nacionalismo y orgullo por la patria. Así, una identidad nacional basada en la guerra se afirma en la necesidad de tener un enemigo a quien destruir, sea interno o externo, construyéndose ciertas categorías que califican a los “antipatriotas” o “enemigos de la patria” (Larraín, 2001).

Ya en las primeras páginas de “La Araucana” comienza a delinearse la identidad que surge de las batallas y el derramamiento de sangre a manos de los “conquistadores” (PNUD, 2002) y se impusieron militar, cultural y valóricamente. Es por esto que el ejército posee un papel primordial en la formación del Estado chileno y, por añadidura, en la nación, concediéndole un rol integrador y civilizador. La misma institución contribuye a esta visión asegurando que “*el ejército, como*

*institución fundamental del Estado, a través de sus organismos dependientes a lo largo del país, aporta a diario a la cohesión social de la nación* (Ejército, 2008)”. No sólo se encarga de la defensa física, sino también de defender aquello que es permanente y esencial dentro de los valores de la patria. Esta versión también apela a la existencia de la raza chilena a partir de la mezcla de sangre indígena araucana con soldados conquistadores españoles, cristalizándose así la herencia de las virtudes militares y unidad racial del pueblo chileno (Larraín, 2001).

El discurso racista, por su parte, trae consigo elementos patriarcales y machistas que reafirman la inferioridad de la mujer frente al hombre en todo orden de situaciones, como por ejemplo, la incitación sexual de la mujer ante el hombre y la invisibilización de la mujer durante el proceso histórico de construcción del Estado chileno. Pensamientos verticales que tienen su origen en las relaciones entre indígena y “conquistador”, puesto que cada uno intentó establecer sus parámetros a la hora de relacionarse, uno con más éxito que el otro; y en los consecuentes estratos señoriales y serviles, los cuales impusieron un sistema de obediencia ciega ayudado por la disciplina tan valorada hasta el presente (PNUD, 2002). Una sociedad clasista y racial inamovible entre ricos y pobres, blancos y mestizos, cultos y rotos e inclusive entre ciudadanos y huasos.

#### 2.1.6.2 Narrativa o relato acerca del “Carácter Chileno”

Esta explicación da a conocer algunas de las investigaciones relativas a la identidad nacional que intentan encontrar **rasgos psicosociales comunes a todos los chilenos**, configurándose así lo que sería “**el carácter chileno**”. Estos rasgos psicológicos del modo de ser chileno se justificarían, tal como sostiene Francisco Encina, por la herencia genética proveniente de la raza; visión diferente a la entregada por Hernán Godoy, quien afirma que Chile posee un carácter peculiar a partir de su ubicación geográfica apartada por fronteras naturales, la resistencia araucana y un rápido mestizaje debido a la ausencia de mujeres españolas en un territorio en conflicto. Godoy, en *El Carácter Chileno* (1976), habla directamente de rasgos y valores compartidos por todos los chilenos, tanto positivos como negativos, definiéndolos según “*el acatamiento a la*

*autoridad civil y religiosa, un prototipo de relación paternalista de sello agrario y el sentimiento de identificación con el país* (Larraín, 2001, p.160)”. Por su parte, María Elena Montt y Cristián Toloza, a partir de su estudio del carácter chileno “Análisis e Interpretación Psicosocial de los Ensayos sobre el Carácter Chileno”, concluyen que los rasgos más comunes, obtenidos de la revisión de 57 textos que hablan de la identidad nacional chilena, son los siguientes:

“Inclinado al orden y a lo establecido, sociable y dependiente afectivamente de los demás, cálido, cordial, con sentido del humor, hospitalario, generoso, comprensivo, dependiente de la opinión ajena, inseguro, sobrio y moderado, inhibido” (Toloza, Gissi, Montt, 1984, p.261).

De la misma manera, el autor de “La tristeza del Chileno”, Franklin Quevedo, sostiene que la característica psicológica de la tristeza es propia de la nación, pues la angustia, la soledad, la pena, la nostalgia, la aflicción y el desconsuelo son parte trascendental del alma de Chile (Quevedo, 2000). Inclusive, afirma que el origen de esta condición se relaciona con el arribo de los primeros pobladores del territorio, nómades que caminaron y llegaron exhaustos luego de atravesar todo el continente a pie, lo que posteriormente se reafirmaría con los naufragios, el bandidaje, la pobreza, la muerte en las minas de carbón, las catástrofes naturales y las dictaduras, entre muchas otras situaciones que han ocurrido en la historia de Chile. A pesar de lo anterior, no es posible transponer elementos psicológicos de carácter, que se encuentran en las identidades personales, a la identidad nacional chilena, pues ésta no tiene una estructura psíquica o de carácter en el sentido de número definidos de rasgos psicológicos compartidos por todos los chilenos.

#### 2.1.6.3 Narrativa o relato sobre la Identidad Nacional contemporánea

Este discurso, mucho más contemporáneo que los anteriores, comienza a gestarse durante la década de los noventa, época caracterizada por las **visiones y políticas neoliberales** implantadas en la economía. Los cambios culturales ocurridos durante esos años permitieron la construcción de una nueva imagen del país, la cual se caracterizaba por concebir a **Chile como un país**

**emprendedor** (Larraín, 2001, p.163), versión de la identidad que sigue presente hoy en día en Chile.

En la misma línea que Larraín, Bernardo Subercaseaux entregará tres ideas matrices del carácter identitario contemporáneo: Chile país diferente, con predominancia de los rasgos europeos distinguiéndose del resto de América Latina; Chile país ganador, demostrando ganancias y triunfos económicos, y Chile país moderno, que crece y se desarrolla aceleradamente, y donde las nuevas concepciones culturales que se destacan son el empuje, el dinamismo, el éxito, la ganancia, además del consumo (Subercaseaux, 1997).

Complementariamente, Tomás Moulián sostiene que en la fase de los gobiernos post – autoritarios se ha cultivado un cuidadoso marketing del éxito económico. Son las imágenes del éxito las que, a su parecer, forman la dimensión más elaborada en la construcción del mito del Chile actual. Precisa que las operaciones llevadas a cabo para ello fueron: planificar una agenda de viajes presidenciales, con seleccionados empresarios, dirigentes sindicales y parlamentarios, poniendo en evidencia la solidez de la unidad nacional en pro de la modernización; establecer contactos con ministros económicos, con empresarios internacionales, directivos del FMI y Banco Mundial; planificar la participación de Chile en variadas ferias internacionales; y, por último, realizar una campaña publicitaria, directa o indirectamente inducida, cuyo tema ha sido “Chile modelo” (Moulián, 2002). En esta campaña publicitaria, se exagera semánticamente (Chile jaguar, Chile líder) pues el fin es suscitar el “orgullo patriótico” y la idea que *somos* triunfadores.

Esta nueva versión de la Identidad Nacional busca crear una “nación ganadora”, cuyo actor principal es la figura del empresario innovador y exitoso, garantizándose este éxito sólo a través de la economía de mercado en la que todos los chilenos pueden participar como consumidores, convirtiéndose en la nueva figura identitaria el ciudadano *credit – card*, que se encuentra normalizado y regulado por una gigantesca cadena de consumo cuyo pago es diferido (Moulián, 2002).

#### 2.1.6.4 Narrativa o relato Popular sobre la Identidad Nacional

Por último, esta versión de la Identidad Nacional, aún cuando no es dominante, destaca como lo más propio de dicha identidad la **cultura popular**, siendo la única de las interpretaciones que posee características de **imaginación creativa y autonomía**. El mayor de sus exponentes es el historiador Gabriel Salazar. Este autor plantea la existencia de una cultura popular independiente y opuesta a la cultura oligárquica de la elite, poseyendo ésta un carácter mercantil, fuertemente influida por los modelos europeos y norteamericanos, lo cual le entrega un carácter imitativo y carente de originalidad e imaginación creativa. Por el contrario, la cultura popular está llena de tensiones e incoherencias, pero tiene la fuerza de su imaginación creadora que le ha permitido al pueblo sobrevivir en condiciones adversas, siendo su mayor logro haber sobrevivido aplicando la imaginación y utilizando al máximo los escasos recursos disponibles (Larraín, 2001).

Los principales elementos de esta identidad se relacionan con la sociabilidad, donde los trabajos asociados se convierten en eventos públicos, como ramadas o fiestas religiosas; la creación y nacimiento de formas alternativas de religiosidad, debido a la permanente exclusión hacia el bajo pueblo que se hereda de la época colonial española, como son La Tirana y Lo Vásquez. En este sentido, el pueblo produjo formas de sentirse representados al margen de la sociedad establecida, creándose códigos morales y culturales que fueron formando la cultura popular (Larraín, 2001), todo lo cual no le quita la absorción de los elementos dominantes que se canalizan en el Estado, como son la educación, el ejército y los medios de comunicación. Pues se entiende la historia del pueblo chileno como una historia de frustraciones, inmovilizaciones e irrupciones violentas, por lo que este mismo pueblo, para constituirse como sujeto histórico, debe “*construir su propio paradigma histórico y desarrollar una específica ciencia popular*” (Larraín, 2001, p.179).

En síntesis, aunque los relatos anteriores no son absolutos ni intentan ser las únicas visiones, entregan luces y orientaciones del modo en que ha ido desarrollándose la temática de la Identidad Nacional en Chile. Existe un sinfín de características atribuidas al ser chileno, como la

obsesión por el orden, la unidad, la institucionalidad, la legalidad y consecuente temor al desorden, un exacerbo por el centralismo estatal soberano que toma decisiones por sobre el pueblo soberano, donde la importancia por el territorio reemplaza la voluntad ciudadana; el miedo al “otro”, a lo diferente y desconocido, y la preeminencia de un imaginario privado que tiende a ensalzar la autonomía individual minando la conformación de acciones colectivas, individualizando la sociedad, todas las cuales intentan explicar la Identidad Nacional. Con todo lo anterior, se puede decir que la Identidad Nacional plantea un desafío privado y público a la sociedad, que se relaciona con el respeto a la diversidad cultural y la integración de las diversas tradiciones y modos de pensar que forman a la nación, dejando atrás las creencias que consideran la Identidad Nacional inamovible y homogénea, puesto que Chile, durante todo su periodo republicano, se ha definido como un país monocultural que ha asumido la identidad nacional como la única y concluida identidad al interior de sus fronteras (Oliva, 2007).

Por tanto, y considerando el contexto del Bicentenario, preguntarse por la Identidad Nacional resulta un ejercicio que adquiere importancia en la actualidad. Definida siempre en relación al Estado – Nación, el debilitamiento de éste puede traer consigo una disminución del sentimiento de pertenencia propio de los imaginarios colectivos, en este caso, del ser chileno. Pero se debe tener en cuenta que *lo chileno* no se ve socavado meramente por el fenómeno de la globalización, sino por las experiencias subjetivas de cada chileno y chilena, por lo que, cuando la gente deja de percibir la presencia del otro en su vida individual cotidiana, se hace cada vez más difícil mantener la idea de nación, pues, a medida que la sociedad va cambiando, la identidad también lo hace. Así, Chile se va formando por un sinnúmero de imágenes, ideas y pensamientos, por la memoria histórica y añoranzas hacia el futuro, todo lo cual contribuye en la construcción de la Identidad Nacional, formándose el discurso predominante de acuerdo a la concepción de los grupos dominantes de la nación, vale decir, la visión política. Esta construcción política que selecciona y excluye según sus intereses consiste, justamente, en legitimar el poder de los regímenes políticos a través de la normalización de la cultura y refiriéndose a las manifestaciones sociales de una mayoría como normales e integradoras,

cuando no es así. La autoridad política intenta relegitimarse volviendo a llamar a su gente, es decir, a su nación, manifestándose y transmitiendo sus ideas a través de los medios de comunicación, instituciones religiosas e incluso militares, y por medio de los aparatos del Estado como ocurre, y se explicará en el siguiente capítulo, con la Educación.

## **2.2 SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN Y TEXTOS ESCOLARES**

La educación, desde la aparición del Estado moderno, ha sido parte trascendental de la formación de ciudadanos y ciudadanas, gracias al surgimiento de la escuela de masas. Ésta permitió la estandarización de un modelo que le facultó al Estado la posibilidad de homogeneizar a los individuos. En este sentido, la labor educativa formal y pública de la institución escolar impulsa sentimientos de pertenencia colectivos a todos los habitantes de la nación, dejando de lado los modos de pensar particulares (Machinandiarena, 2005).

Establecida dentro de la institucionalidad de la escuela, la educación es un proceso que tiene como resultado la cohesión social a través de la interacción dirigida a transmitir, desde ciertos grupos de individuos a otros que pertenecen a distintas o iguales generaciones, normas de acción y valores que orientan el accionar de las personas, definiendo aquellos relacionado a lo cognoscitivo, lo afectivo y valorativo, además de presentar usos y costumbres en cada esfera de la vida (Gandolfo, 2004). La educación, por tanto, está influenciada por los cambios que ocurren en las relaciones de poder que suceden dentro del aparato político encargado de asegurar la educación, estando estas relaciones, a su vez, influidas por la organización de dicho poder estatal, de la estructura socioeconómica presente y de las tradiciones que impulsan su funcionamiento. Así, el poder político legitima las prácticas y contenidos educativos dentro de los marcos reguladores interpuestos por ellos mismos a todos los habitantes de una nación, a través de los programas y contenidos curriculares regulados por organismos estatales y gubernamentales, donde el rol de la escuela como agente de socialización se vuelve absolutamente relevante. Niños, niñas y jóvenes asisten a una institución que va construyendo

sus identidades individuales y sociales según las experiencias concretas que adquieran como miembros de dicha institución, a partir de las relaciones que se establecen con los profesores, administrativos y con sus mismos pares durante al menos 12 años. Esta realidad, en definitiva, da cuenta que, dentro los establecimientos educacionales, ocurren relaciones de poder, entendidas como cualquier tipo de relación en la que uno intenta dirigir la conducta del otro (Foucault, 2002). Así, se reproducen también aprendizajes curriculares a través de, entre otros mecanismos, los textos escolares, los cuales van ejerciendo una influencia durante el proceso de educación, en especial desde el punto de vista valórico y moral, entendiéndose “valor” como todo aquello que social y culturalmente se considera bueno, positivo y aceptable a partir de las conductas y acciones.

A continuación, se revisarán brevemente las concepciones teóricas sociológicas educacionales que han estudiado las interacciones entre los sistemas políticos y educativos, interpretando las relaciones que ocurren dentro de la institución educativa, vale decir, la escuela y sus múltiples funciones, entre las que se cuenta la socialización de niños y niñas y la entrega de contenidos curriculares.

La corriente reproductorista, que pertenece a los enfoques teóricos de la **sociología de la educación**, será central dentro de la revisión y, por tanto, la más pertinente para los objetivos propuestos en esta investigación.

### *2.1. Marcos interpretativos de la sociología de la educación*

Cada sistema educativo posee distintos objetivos, según sean los significados e intereses que cada sociedad asigne a la labor educativa. En este sentido, la educación chilena actual instruye y prepara a los estudiantes para enfrentar los cambios que se viven a partir del proceso globalizador e interdependiente en el que se encuentra Chile, generándose así profundas transformaciones sociales y culturales que influyen en la construcción de las

identidades personales y en la formación de una identidad colectiva. De este modo, la educación tiene como labor transmitir los valores que socialmente son importantes y que permiten el buen desempeño de los sujetos dentro del mundo global, contribuyendo también al establecimiento de modos de pensar comunes compartidos por todos los habitantes de la nación y permitiendo la cohesión social nacional.

Tal como sostiene el Informe del Consejo Asesor (2006), la educación posee innumerables funciones para la vida colectiva, siendo una de las más importantes la referida a la transmisión de una memoria común acerca del pasado proyectado hacia el futuro, donde específicamente en el caso chileno, la expansión del sistema escolar estuvo a la par de este ideal discursivo legitimador. Las demás funciones se relacionan con la corrección de las arbitrariedades del origen sociofamiliar y del azar natural haciendo depender el logro personal de la voluntad de cada persona; con el fortalecimiento del capital humano que permita el crecimiento económico del país así como también su bienestar social; y cumple con la reproducción del modo de vivir que padres desean para sus hijos, pues la escuela es el lugar donde se preservan los valores trascendentales para la sociedad.

Así, la educación, a través de la escuela, entrega las competencias necesarias para ejercer de manera adecuada la ciudadanía, virtudes básicas para el buen funcionamiento de la democracia: *Cómo sean los ciudadanos del futuro y cuán cohesionada sea nuestra comunidad política, es una cuestión que depende del sistema educacional que tengamos hoy día* (Consejo Asesor, 2006, p.60). Deben haber competencias necesarias para relacionarse con el conocimiento por medio de la utilización de las herramientas esenciales de nuestra cultura, tales como el uso del lenguaje, de símbolos y textos; para interactuar en grupos heterogéneos comprendiendo las habilidades para relacionarse con otros; y para ejercer la autonomía personal, que permitan la elección de orientaciones y valores y la afirmación de los propios derechos e intereses. Y es gracias a esta concepción formalizadora de conciencia ciudadana y nacional que la escuela logra altos grados de coherencia y homogeneización social, cultural y

política, perfilándose como uno de los elementos más importantes a la hora de formar ciudadanos que puedan desempeñarse laboralmente y cívicamente dentro de la sociedad y cuya identidad nacional esté fuertemente arraigada (Bonaf, 1998).

De este modo, y tomando en cuenta la socialización, las experiencias de niños y niñas se verán influidas por las diferencias ocasionadas a raíz de la sociedad de la información, la cual genera múltiples cambios que van produciendo variaciones en los modos de vida de todos y cada uno de los habitantes del planeta. La sociedad chilena, entonces, al verse enfrentada a un sinnúmero de valores, normas y modos de comportamiento que muchas veces se contradicen, permite a los sujetos la posibilidad de desarrollar una multiplicidad de prácticas y pensamientos debido a la apertura de fronteras geográficas y simbólicas, permeándose así las representaciones socioculturales de los distintos grupos existentes dentro de una nación. Es así como la institución educativa, se convierte en la encargada de enseñar y formar el tipo de ciudadano que la sociedad, gobernada por un poder político, necesita para el futuro inmediato, caracterizando valóricamente al habitante y sujeto individual y social que se requiere para la mantenimiento de la estructura social y económica tal como se conoce actualmente (Magendzo, Donoso, Rodas, 1998), con lo cual la educación se vuelve un instrumento funcional a los intereses de las personas que tienen en sus manos el destino del país.

Si consideramos que la sociología de la educación, ubicada dentro de las disciplinas de las ciencias sociales, posee como objetivo principal el análisis de la realidad enmarcada, más específicamente, en el ámbito de la educación y todo lo que ella encierra, nos permite visualizar que la llamada *realidad* presenta múltiples representaciones y sentidos para los sujetos, dependiendo del esquema conceptual mental que se maneje, como de los aspectos morales y valóricos, entre otras muchas figuras. Estos enfoques generalmente se encierran en teorías y corrientes de pensamiento que intentan explicar los fenómenos que rodean a la educación y su consecuente análisis sociológico desde diversos puntos de vista, en especial si se toman en cuenta las múltiples funciones que se le atribuyen a la escuela como institución

social, destacando principalmente dos mecanismos de funcionamiento son los más reconocidos: producción y distribución (Gil, 2002a). Desde el mecanismo de la producción, la escuela recibe a los niños y niñas transformándolos de acuerdo sus necesidades sociales y las de la misma institución; mientras que, desde el mecanismo de la distribución, la escuela favorece la asignación de los niños y niñas en determinados posicionamientos sociales, en especial dentro de la distribución del empleo. Reafirmando ambos mecanismos, por cierto, la escuela no es una institución aislada de los poderes políticos y económicos, por tanto, se debe estudiar y analizar en función de éstos y de sus intereses colectivos e individuales.

Si bien se puede considerar un mayor número de marcos interpretativos, como el post-modernismo, el feminismo, el multiculturalismo, entre otros, los descritos brevemente a continuación son aquellos que más han influido en la literatura relacionada con la sociología de la educación y que más han aportado a los actuales enfoques interpretativos de la escuela.

En primer término, se encuentra el **enfoque funcionalista**, el cual le asigna gran importancia al análisis estructural de la sociedad, puesto que deben observarse cuáles son los elementos que permiten que ésta sobreviva y se desarrolle de manera ordenada, sin tomar muy en cuenta a los actores de dichas sociedades y su consecuente intervención dentro de la educación. Según esta corriente funcionalista, la escuela es una institución que selecciona de acuerdo a los méritos a los niños y niñas, premiándolos o castigándolos, certificando sus capacidades según las características personales para las que pueden desempeñarse de mejor forma. De la misma manera, este enfoque sostiene que la educación es una gran inversión que cada persona realiza con un fin específico, como puede ser ampliar sus conocimientos, adquirir nuevas técnicas o aumentar sus ingresos económicos. Así, la escolarización aparece como determinante del status e ingresos (Ibarrola, 1994). Además, el análisis funcionalista se ha centrado en el proceso de socialización que se vive dentro de las instituciones educativas, donde los estudiantes adquieren las formas de comportamiento de la sociedad adulta. Para la sociología funcionalista, el funcionamiento de la escuela no es problemático: es el que *tiene*

*que ser*. Por consiguiente, si se producen divisiones, fracasos, exclusiones o rechazos, el problema debe estar del lado de los alumnos.

El **enfoque interaccionista**, por otro lado, se relaciona directamente con el interaccionismo simbólico, convirtiéndose en la reacción individualista y voluntaria de la mirada hacia la educación, en contraste con la visión estructuralista y determinista de la sociología funcional. Este enfoque le da más énfasis a la actividad humana y menos a la estructura, este enfoque sostiene que los procesos sociales ocurridos al interior de la escuela deben ser decodificados y entendidos según fundamentos de la psicología social y de la sociología fenomenológica (Guerrero, 1996). Por tanto, se toman en cuenta las relaciones sociales interindividuales que los mismos sujetos perciben, centrándose así el análisis en las significaciones de las interacciones para los mismos actores dentro del establecimiento educacional.

Por su parte, el **enfoque de la correspondencia** sostiene que el énfasis puesto en las relaciones sociales materiales del proceso educativo son una manifestación de las relaciones sociales dentro del contexto capitalista, por lo que a los sujetos se les prepara para insertarse dentro del mercado laboral y ser aceptados como miembros del mismo. Siendo sus dos autores más importantes Bowles y Gintis, este enfoque plantea que la función clave de la escuela no es tanto el aprendizaje de conocimientos, sino la socialización de la mano de obra, pasando a ocupar un lugar primordial las relaciones entre los estudiantes por sobre los contenidos y materiales de estudio (Rodríguez y Escofet, 2001).

Otra importante teoría dentro de la sociología de la educación es la que plantea el **enfoque de la resistencia**. Relacionados con el estructuralismo determinista, defienden la idea de que la sociedad puede reproducirse o cambiar, pero contrarían al momento de entregarle esa responsabilidad a los mismos agentes de las acciones sociales. En este sentido, comparten con el interaccionismo simbólico la postura de considerar a los actores como mediadores dentro de

los procesos y no meros espectadores que son manejados por fuerzas estructurales que están por sobre ellos (Lerena y Fernández, 1988).

El **enfoque credencialista** de Randall Collins, interpreta la escuela como un instrumento donde los sujetos asisten con el fin de obtener, mantener o aumentar sus ventajas dentro de la sociedad, en especial dentro del mercado de trabajo y las exigencias que éste solicita. Lo importante, más que el diploma o credencial escolar que certifique el dominio en alguna materia, es el status que se posee, los símbolos adquiridos y que son aceptados por la sociedad como legítimos para desenvolverse y así acceder a mayores posiciones sociales, laborales y económicas. En este sentido, los grupos dominantes luchan para que la educación constituya una señal de diferenciación y distanciamiento respecto los otros grupos sociales (Bonal, 1998).

Por último, se encuentra el **enfoque de la reproducción** que, al igual que el enfoque funcionalista, analiza la sociedad desde un enfoque estructuralista. La mirada reproductorista concibe a la sociedad y a la educación como escenarios de conflicto, de jerarquías y de poderes, basándose en corrientes de pensamiento que tienen como origen los conceptos de ideología y aparato ideológico del Estado analizados por Althusser, los cuales se utilizan al momento de analizar la escuela y sus prácticas poniéndose énfasis en la reproducción de la división social del trabajo, ya sea material como ideológica (Rodríguez y Escofet, 2001). De la misma manera, las relaciones materiales ocurridas dentro de las instituciones educativas ocupan un primer plano, desplazando a las interpretaciones simbólicas de las mismas. Uno de los autores más importantes de esta corriente reproductorista y por el cual se optará durante el desarrollo de la presente investigación, es Pierre Bourdieu.

## 2.2. *La teoría de la reproducción: Pierre Bourdieu*

Considerado uno de los mayores exponentes de la teoría de la reproducción social y cultural dentro de la sociología, Pierre Bourdieu lleva a cabo el análisis de la relación que los

estudiantes establecen con la cultura dentro de las escuelas superiores en función de sus orígenes sociales, estudiando cómo estas diferencias se explicitan en distintas aptitudes para alcanzar con éxito el fin de la etapa escolar. Sostiene que todo está dispuesto para que aquellos sujetos nacidos y provenientes de la “gran cultura” tengan asegurado su triunfo, por ende, sean aceptados por la sociedad debido a su logro educativo. Inicia su análisis de la educación con la siguiente sentencia:

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas” (Bourdieu, 2001, 44).

Esta violencia simbólica es la imposición de un sistema de simbolismos, por medio de la acción pedagógica, de un conjunto de significados considerados legítimos y pertenecientes a un grupo por sobre otro, imponiendo dichas concepciones a través de las relaciones de poder que son invisibilizadas (Bourdieu, 2001). Por tanto, “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad”, la cual se relaciona con la cultura impuesta a través de las prácticas que contribuyen a la reproducción de las relaciones de fuerza que dan fundamento a la propia imposición y las relaciones de poder que tiene detrás. En este sentido, y al corresponder la identidad nacional a un conjunto de valores y creencias que el poder político transmite a través de la educación, pasaría a formar parte de esta violencia simbólica ejercida en las escuelas. Constituyendo la autoridad pedagógica, dentro de la sala de clases, una de las más importantes fuerzas que ejerce dicha violencia, manifestándose legítimamente como imposición, lo que es fundamentado y disimulado por los mismos que poseen dicho poder. Esta transmisión que se da entre docente y estudiante de la cultura considerada legítima es otra de las arbitrariedades de la cultura dominante.

Tomando en cuenta la definición de José Gil Rivero (2002b), quien sostiene que la educación se convierte en un campo de actuación fundamental de la superestructura dominante para así continuar con el mantenimiento del sistema establecido, puesto que, a través de ella, se reproducen social, cultural e ideológicamente los ideales, valores y modos de actuar que

rigen un sistema social (Gil, 2002b), el sistema de enseñanza institucionalizado debe sus características concretas, su modo de operar y las funciones específicas de cada uno de los actores participantes en sus procesos, a la necesidad del poder político de producir y reproducir las condiciones sociales, económicas y culturales que aseguren la permanencia del sistema tal cual está, ejerciendo su arbitrariedad cultural y contribuyendo a la reproducción de las relaciones entre grupos o clases sociales, a la reproducción de ideas y modos de vida y, en este caso específico, a la reproducción de la identidad nacional. Valores y creencias que reproducen los modos de pensar del grupo dominante, en este caso el político, a través del aparato ideológico educacional hacia toda la población, transmitiéndose este mensaje como único válido a la hora de pensar y construir el discurso identitario nacional chileno. De este modo, se esconde su carácter arbitrario y lo impone por medio de la violencia simbólica ejercida al momento de reproducir este significado de identidad nacional que, según discurso, pertenece a todos.

Así, y considerando todo lo anterior, se puede establecer que esta enseñanza identitaria que forma parte del currículum oficial chileno es implementada por el poder político a través de los textos escolares, los cuales corresponden a una herramienta fundamental a la hora de transmitir el currículum pues, al ser utilizado por niños y niñas diariamente, éstos reciban *el* mensaje que interesa al poder político mostrar; convirtiéndose al mismo tiempo en contenedores del currículum oculto desarrollado en la escuela.

### 2.3. *Currículum oculto*

El sistema educativo y sus instituciones no pueden ser analizados sin que se les vincule con otras esferas de la sociedad. Por esto, se hace necesario contextualizar las políticas educativas con la situación sociohistórica en la cual se desenvuelven. Realidad que, por cierto, no está exenta de relaciones de poder, las que son prolongadas, en efecto, hacia sistema educativo. De esta manera, la neutralidad objetiva concebida al sistema educativo deja de ser

tal, comenzando a ser visto como una construcción social e histórica, así como también es considerada como un medio para reproducir la sociedad en función de los intereses de una clase social específica. Estas clases dominantes, políticas como sociales, poseen la autoridad legitimada para establecer lo que se debe y no se debe enseñar, lo natural y lo verdadero en cuanto a conocimiento, definiéndose según las necesidades tecnocráticas que posean. Por tanto, son estos mismos propietarios de los medios de producción y distribución, los que realizan el currículum educativo.

P.W. Jackson (2001) sostiene que la escuela se rige por fuertes desigualdades en cuanto al poder ejercido por los docentes impuesto sobre los estudiantes, debido a que poseen la misión “oculta” de transformarlos en modelos que los adultos seleccionan; pero son adultos que, por cierto, pertenecen a la clase hegemónica. Este ordenamiento y preparación en función de la cadena de producción y distribución, lo realizarían las escuelas de implícita, por medio de rutinas y diferentes modalidades, como son las prácticas educativas y los materiales utilizados, entre los que se encuentran los textos escolares. Este significado de prácticas y rutinas que buscan lograr una continuidad de normas y valores dominantes con el fin de inalterar el orden social. A esto, en síntesis, se le llama Currículum Oculto (Jackson, 2001).

El currículum oculto emerge de la constatación que las escuelas no son sitios políticamente neutrales, sino que están directamente relacionados con la construcción y control de discursos, significados y subjetividades, y cuya transmisión a las jóvenes generaciones reproduce la visión del mundo que los grupos sociales dominantes desean propagar. Por esto, Jackson define **currículum oculto** como:

“El sistema de mensajes implícitos, por el cual el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas” (Cisterna, 2004, p.49), disposiciones contrarias a los objetivos explicitados por las autoridades educacionales.

Para contextualizar la definición de currículum oculto, es necesario tomar en cuenta tres elementos que resultan fundamentales a la hora de entender dicho concepto. Éstos son los siguientes:

- ✓ Los diversos fenómenos que constituyen el sistema educativo no pueden ser analizados separadamente del **contexto histórico** en el que ocurren, lo cual implica, por tanto, que la educación con todas sus instituciones y mecanismos de realización está fuertemente determinada por los conflictos y contradicciones sociales, económicas, políticas y culturales que ocurren en la sociedad en que se encuentra inmersa.
  
- ✓ En el panorama histórico actual, las sociedades, y sobre todo las latinoamericanas, se caracterizan por la **existencia de estructuras de clases**, marcadas por la desigualdad en la distribución de la riqueza y del poder, situación que, de una u otra forma, se manifiesta en el acceso de todos los estudiantes a los diversos bienes educativos que ofrece el sistema escolar y en el destino que a cada grupo social se le asigna en la división social del trabajo.
  
- ✓ Al hablar de currículum oculto necesariamente debemos abordar **el tema de la ideología**, la cual se concibe como el medio totalizador que representa para un colectivo social una determinada visión del mundo. La ideología es, en este sentido, una construcción social e histórica que expresa los intereses de un determinado grupo o clase social. De este modo, cada grupo que detenta el poder político – económico y el control social impone hegemoníamente al conjunto de la sociedad, su propia ideología que enmascara bajo referentes culturales “verdaderos”, a partir de los cuales se configura la vida social, estableciendo así supuestos, significados, hábitos, valores, creencias, entre otros, que van estructurando las formas por las cuales las personas y las instituciones se relacionan y gobiernan entre sí. El sistema escolar y el currículum

oficial expresan, en definitiva, no sólo los intereses económicos de quienes gobiernan y controlan la sociedad, sino también los intereses ideológicos de estos mismos grupos.

Estos intereses ideológicos de clase se expresan en el sistema escolar a través de lo que se declara explícitamente en el currículum, que se refleja en los planes y programas, los cuales son de conocimiento público, y a partir del currículum implícito, que no se declara, pero que existe como un hecho intrínseco a la actividad educativa (Cisterna, 2000).

El proceso de selección de aquellos contenidos explícitos que conforman el **currículum oficial** de un determinado sistema educativo son la representación de decisiones de tipo ideológicas y fuente de normas que suelen estar conformados a partir de lo que puede ser socialmente “legítimo” y aceptado, pues lo que decide la comunidad científica, representada en los grupos de expertos, determinan validez y legitimidad de lo que es bueno, de lo valorado y lo verdadero al momento de enseñar. Estos contenidos curriculares pasan a segundo plano a la hora de analizar los patrones aceptables de comportamiento y conducta que el **currículum oculto** de la escuela impone a través de la convivencia, la decoración, autoridad y vigilancia, así como también de la uniformidad, convirtiéndose todas estas arbitrariedades en elementos naturales dentro del establecimiento educacional y de las relaciones entre sus protagonistas; instrucción curricular oculta que posee como elemento fundamental de transmisión, los textos escolares.

La importancia de los libros de textos radica en que , a través de ellos, el gobierno supervisa, vigila y asegura que sus interpretaciones de los hechos sean las que los niños adquieran, consiguiendo la uniformidad de los aprendizajes al interior del sistema educativo, (Torres, 1994). Es que los libros de texto juegan un rol importantísimo en el desarrollo del currículum pues, además de mostrar *la única* realidad histórica y social, el currículum se concreta en materiales didácticos diversos, entre ellos casi exclusivamente los libros de textos, que son los verdaderos agentes de elaboración y concreción del currículum.

En *Ideology and United States Textbooks*, el estudio sobre textos de historia de educación media en los Estados Unidos realizado por Jean Anyon (1979), se sostiene que los libros constituyen la principal fuente de información a la cual acceden los estudiantes, destacándose algunos aspectos mientras se silencian otros, convirtiendo en natural e inevitables procesos sociales e históricos, defendiéndose, de este modo, los intereses de la clase dominante y ocultando, por cierto, algunas alternativas de cambio social. En los silencios es donde la cultura dominante se hace notar (Alzate, 2000) y en los libros de texto escolar como productos políticos, esto es bastante notorio, pues los textos pretenden establecer unas actitudes hacia el mundo en el que cada sujeto está inserto, apoyando y defendiendo determinadas concepciones y teorías sobre cómo y por qué la realidad es como es, acerca de qué manera, quién, cuándo y dónde. Esto explicaría, entonces, la existencia de libros que reproducen los mismos valores, concepciones, prejuicios que defienden los grupos sociales que controlan el poder y/o las editoriales de libros escolares (Torres, 1994).

Por esta razón, en aquellas instituciones donde los textos son el recurso más utilizado, existirían muchas dificultades para fomentar el espíritu crítico entre los estudiantes, pues la información con que se cuenta no es crítica ni totalmente imparcial, debido a que reproducen sólo una visión de la realidad: la del poder político dominante. Esta situación, tal como sugiere Carlos Garrido, es de primordial importancia si se considera que el uso del texto está masificado en los sistemas educativos, pues corresponde a una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, sus contenidos marcan y marcarán aquello que los estudiantes deben aprender, estableciendo además una visión intencionadamente única del conocimiento, la cual aparece como aséptica y objetiva.

#### 2.4. *El texto escolar y la reproducción del discurso identitario nacional*

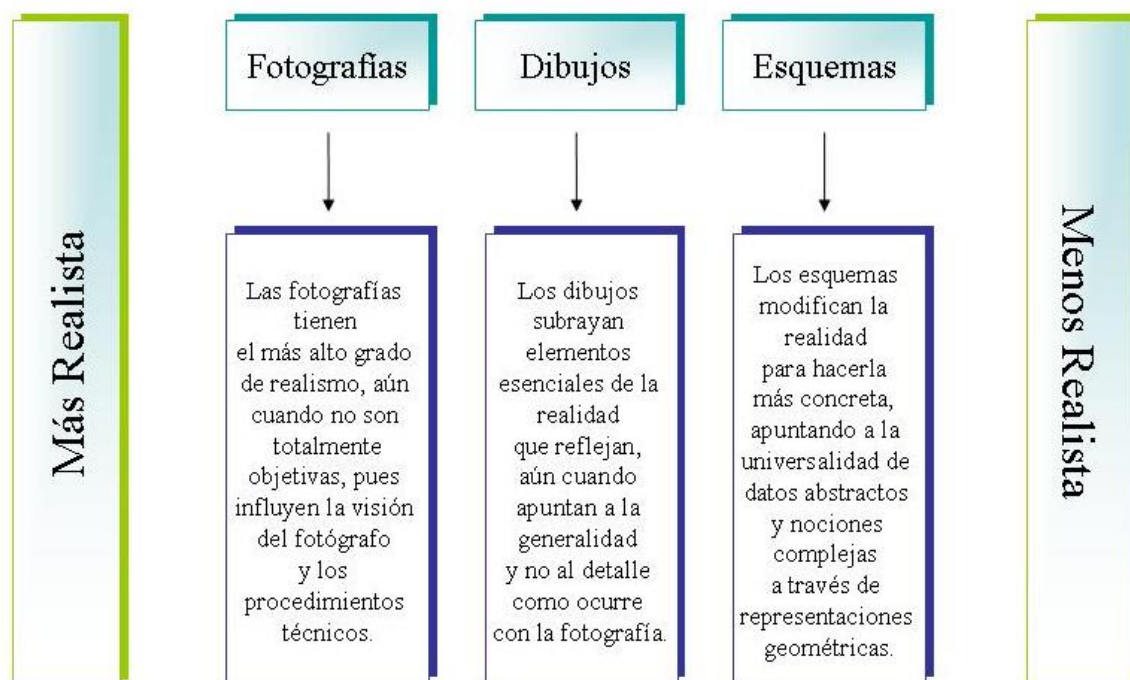
La definición de un libro utilizado por cada estudiante puede ser tan general como para incluir otros libros hechos y publicados para propósitos educativos o incluso cualquier libro

utilizado en el aula; por esto, los textos escolares son aquellos documentos escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza. En cuanto su organización interna, un texto responde a ciertas reglas que, en su mayoría, son no-escritas y que, al mismo tiempo, dirigen la lectura; todo lo cual se realiza sin que el estudiante lector tenga plena conciencia de ello, siendo sus componentes textuales e icónicos.

Siguiendo a Alzate, el libro escolar, desde su composición *textual*, presenta diversas tipologías, todas organizadas en torno a párrafos cuya lectura debe ser necesariamente continua. Los tipos de textualidad pueden clasificarse en **narrativos**; (utilizan la dimensión cronológica dando cuenta de cambios y evoluciones); **descriptivos** (describen fenómenos habituales o verdades de orden general); **argumentativos** (usan frecuentemente conectores lógicos); **explicativos** (justifican y exponen un argumento consolidando una opinión); **conminatorios** (entregan órdenes utilizando el recurso del futuro); y, por último, los **textos históricos o documentales** (testimonios de autores contemporáneos o del pasado) (Alzate, 1999). Paradojalmente, la **textualidad**, si bien numéricamente mayor, aparece disminuida dentro de los libros escolares en relación a la emergencia de las imágenes y los elementos ilustrativos, situación que poco a poco cobra mayor importancia entre los estudiosos de la temática.

De este modo, el libro escolar, desde su composición relativa a la *imagen*, comprende todo lo que no es signo lingüístico ni símbolo matemático, donde se distinguen 3 tipos de imágenes de representación que van desde la más realista hasta la más utópica, quedando en primer término las **fotografías**, luego los **dibujos** y, en último lugar, los **esquemas** (Alzate, 1999) (Ver esquema 2).

## Esquema 2: Escala de Iconicidad



Fuente: Elaboración propia

La imagen, pues, es un modo de representación que la percepción visual recoge para armar el conjunto de significados que la realidad social posee (Goyes, 2005), lo cual depende de los contextos históricos y materiales con que convive el sujeto que percibe. Asimismo, conocer las formas en que se representan las imágenes significa conocer las formas en que la sociedad se representa a si misma, lo cual permite un estudio de las significaciones sociales que las personas le asignan al mundo y sus modos de vivirlo.

La importancia del análisis de la imagen dentro del marco educacional, entonces, radica en su influencia dentro de la vida diaria de las personas, a través de los medios de comunicación masivos que producen y hacen circular la información visual, convirtiéndose en la fuente donde se procesa el nuevo conocimiento del ser humano dentro de la sociedad global actual (Goyes, 2005). En este sentido, la imagen en relación a la educación ha debido adaptarse a los cambios culturales masivos, complementando las influencias que la televisión, por ejemplo, entrega a niños y niñas, equilibrando los contenidos y lograr así una comprensión

integral de la sociedad que rodea a cada sujeto, apostando a una transdisciplinariedad que ayude a comprender y entender de mejor manera al ser humano. Pues, aún con todas estas variaciones comunicacionales relativas a los íconos visuales, la educación continúa teniendo una legitimación alta a nivel social, lo que la obliga a ir a la par de los cambios sociales y culturales que ocurren donde está inmersa:

“Ante el impacto icónico y videoesférico la educación tiene que responder de una forma eficaz, siempre y cuando deje de ser simple espectadora y se convierta en productora de capital simbólico audiovisual (...) superándose la mecánica utilización de los medios electrónicos como simple medio para conseguir fines didácticos y morales, olvidándose de la percepción de la forma, la emotividad, los sentimientos, los efectos estéticos, las formaciones identitarias, la resignificación, los discursos ideológicos, las responsabilidades sociales y los procesos simbólicos y cognitivos que la imagen y su dinamismo en sí cargan” (Goyes, 2005, p.38).

La simultaneidad en la entrega de la información y la mediatización de la imagen en la percepción de la realidad a nivel planetario, exigen a las instituciones sociales, entre las que se encuentra la escolar, generar competencias idóneas y críticas ante los diferentes lenguajes comunicacionales, ya sean textuales o icónicos, garantizándose una comprensión activa junto a la crítica de la sociedad, sus problemáticas y representaciones.

Es así como, considerando la selección de contenidos que se expresa en el currículum oficial, la transmisión de dicha información es realizada a través de los textos escolares, considerados una de las principales vías para el trabajo del currículum en el aula, ya que son portadores de una selección oficial de cultura, como también lo son de un currículum oculto que, expresado como mensajes implícitos, imprimen sellos ideológicos determinados a través del desarrollo de sus contenidos de enseñanza. Así, las temáticas, las fuentes de información, el estilo, el vocabulario utilizado, la iconografía, la organización y la jerarquización del conocimiento, participan en la transmisión explícita o implícita de valores, definiendo un imaginario común cultural e ideológico y constituyéndose, por tanto, el **texto escolar en un instrumento de poder simbólico**.

Los textos se componen de palabras e imágenes que, en la actualidad, están presentes cada vez con mayor frecuencia en la vida cotidiana de las personas, abarcando todo lo relacionado con la comunicación y su instantaneidad, todo eso gracias a la masificación del acceso a los medios tecnológicos. En este sentido, y específicamente refiriéndonos a las imágenes, históricamente las personas las han utilizado como medios de comunicación, construyéndose cada sujeto como tal a partir de la comunicación que logran con los demás, los cambios que se produzcan en su forma y contenido modificarán los modos culturales y sociales, las formas de pensar y vivir. (Merlo, 2005). La imagen, asimismo, se relaciona con la sociedad de la información, debido a la influencia que ejercen los medios de comunicación de masas y los poderes que están detrás de su manejo, como lo es el poder político, sobretudo al generar los discursos culturales que son transmitidos por dichos medios. Estos modos culturales contruidos por el poder político y transmitidos a través de las imágenes, han generado lo que actualmente se conoce como “cultura de la imagen”, la cual implica que todos los habitantes del planeta, en mayor o menor medida, están influidos por las imágenes construidas por dicho poder, de tal forma que todo este proceso se vuelve mediático, temporal y prácticamente acabado.

El uso de la imagen, entonces, colma de representaciones subjetivas la realidad social, silenciando muchas veces las problemáticas que acontecen, entregando visiones sesgadas de los conflictos que ocurren en las sociedades. Todo lo cual, contextualizado en los textos escolares, permite la transmisión de ideas y pensamientos, entre los que se encuentran algunas características identitarias nacionales, que proviene de las instituciones creadoras de dichos textos, que son el poder político representado por el MINEDUC. De esta manera, los textos escolares van conformándose en productos del poder político (Torres, 1994), utilizándose como herramientas para dar a conocer sus visiones de mundo y defender concepciones, reproduciéndose, por tanto, muchos de los valores que resguardan los grupos de control político encargados de su confección. Textos escolares que constituyen el objeto de análisis de la presente investigación, cuya metodología pasa a ser explicada en el siguiente capítulo.

**TERCER CAPÍTULO:  
MARCO  
METODOLÓGICO**

## Introducción

Este tercer capítulo contiene la presentación de los textos escolares utilizados en la investigación, dándose a conocer la estructura interna de los mismos por medio de los capítulos curriculares que los componen; explicando asimismo la metodología aplicada en la investigación, exponiendo el tipo de estudio en el cual ésta se enmarca, el tipo de diseño, el universo y la muestra, las técnicas de producción y de análisis de la información, la calidad del diseño y las condiciones éticas contempladas al momento de llevar a cabo esta investigación. Por último, se indicarán las etapas en que se llevó a cabo el análisis de los textos escolares que originaron los relatos identitarios nacionales obtenidos al momento de analizar los textos y que responden la pregunta que guió esta investigación.

### 3.1 CARACTERIZACION DE LOS TEXTOS ESCOLARES ANALIZADOS

Los textos escolares analizados en la investigación corresponden a los utilizados por niños y niñas que cursan desde 3ro hasta 8° básico<sup>3</sup>, pues es en la educación básica donde la temática de la Identidad Nacional constituye un Objetivo Fundamental. Así, este objetivo se encuentra presente en todos los subsectores del aprendizaje, sin embargo, es en el subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, y el subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad donde los estudiantes aprenden a valorar y comprender su propia identidad al igual que la identidad de la nación de la que forman parte, reconociendo el patrimonio cultural de la misma.

El primer subsector, **Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural**, está constituido por niños y niñas que cursan 3ro y 4to básico e incluye el estudio del medio natural y social, desde los saberes que aportan las disciplinas de las ciencias respectivas

---

<sup>3</sup> Los niños y niñas que cursan 1ro y 2do básico no reciben ni utilizan textos escolares para su aprendizaje en el subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, razón por la cual no fueron considerados al momento de realizar esta investigación.

tratados en forma integrada, articulando según el criterio de ofrecer las categorías fundamentales de distinción (seres vivos, cosas, fenómenos naturales, eventos históricos), y los conceptos relacionales básicos (causa, efecto; antes, después) sobre el funcionamiento del mundo natural y el mundo hecho por el ser humano, que constituyen el entorno inmediato del educando (MINEDUC, 2002).

Por otro lado, el subsector **Estudio y Comprensión de la Sociedad**, está dirigido a estudiantes que cursan desde 5to a 8vo básico, y cuyo propósito es el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para comprender su contexto social y cultural inmediato, la comunidad global, nacional y local en que se agrupan las personas. Además reflexionan en torno a su futuro papel como miembros responsables y activos en una sociedad plural y solidaria, y en un mundo crecientemente interdependiente (MINEDUC, 2002).

Específicamente, los capítulos que contienen las unidades curriculares<sup>4</sup> de los textos del **subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural** para 3ro y 4to básico utilizados en la investigación son las siguientes:

**Tabla 1: Capítulos contenidos en textos escolares del subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural de 3ro y 4to básico**

<b>3ro Básico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La exploración del espacio</li> <li>- Interacción entre los organismos y su medio</li> </ul>
<b>4to Básico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasificación de seres vivos</li> <li>- El mundo, un lugar diverso</li> <li>- Nuestros pueblos originarios: una gran herencia</li> <li>- Cambios en la naturaleza y las personas</li> <li>- Los estados de la materia y la vida</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

<sup>4</sup> Ver Unidades de Curriculum en Anexos

Mientras que los capítulos de los textos escolares<sup>5</sup> del **subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad** para 5to, 6to, 7mo y 8vo son las siguientes:

**Tabla 2: Capítulos contenidos en textos escolares del subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad desde 5to a 8vo básico**

<p><b>5to Básico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Tierra y sus movimientos</li> <li>- Sistema de coordenadas geográficas</li> <li>- América y sus regiones</li> <li>- La Historia nos acompaña</li> <li>- América Precolombina</li> <li>- Expansión europea siglos XV – XVI</li> <li>- La Conquista de América</li> <li>- La vida en la Colonia</li> <li>- Sociedad y paisaje: el mundo rural</li> <li>- El mundo urbano</li> </ul>
<p><b>6to Básico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localización y situación del territorio nacional</li> <li>- Chile y su proyección tricontinental</li> <li>- Las regiones administrativas de Chile</li> <li>- La independencia de Chile</li> <li>- Comparación de las ideas de distintos próceres</li> <li>- Los problemas del país en su proceso de organización republicana.</li> <li>- La Guerra del Pacífico y la Guerra Civil de 1891</li> <li>- El territorio nacional a fines del siglo XIX</li> </ul>
<p><b>7mo Básico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La exploración del espacio</li> <li>- La vida en el sistema Tierra</li> <li>- Dinámica de la hidrosfera y de la atmósfera</li> <li>- Los primeros momentos de la humanidad</li> <li>- Las primeras civilizaciones del mundo</li> <li>- Culturas clásicas del Mediterráneo</li> <li>- Sociedad medieval</li> <li>- Mundo moderno en Europa</li> </ul>

<sup>5</sup> Ver Unidades Curriculares en Anexos

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Derechos ciudadanos: Revolución Francesa</li> <li>- Impacto tecnológico: Revolución Industrial</li> </ul>
<b>8vo Básico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Población humana en el mundo</li> <li>- Diversidad de la población mundial</li> <li>- Los derechos ciudadanos</li> <li>- Visión global del siglo XX</li> <li>- La Primera Guerra Mundial</li> <li>- La Segunda Guerra Mundial</li> <li>- El mundo durante la Guerra Fría</li> <li>- Nuevo escenario internacional</li> <li>- Desafíos de la globalización</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Estos contenidos, desde que son fijados y plasmados en los textos escolares hasta que niños y niñas los reciben en sus manos para ser utilizados en su actividad educacional, pasan por un proceso de licitación realizado por el Programa de Textos Escolares del Ministerio de Educación. Este recorrido anual se inicia con la **acreditación** voluntaria que cada establecimiento educacional debe realizar el año anterior, para asegurarse de recibir los textos escolares para el siguiente período académico, comprometiéndose a utilizar este material en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De modo paralelo, se desarrolla el proceso de **evaluación técnica** de los textos escolares, el que consiste en establecer la calidad técnico – pedagógica de las distintas ofertas presentadas por las editoriales y que llevan a cabo las comisiones evaluadoras dependientes de Centros Evaluadores externos al ministerio, vigilando al mismo tiempo que se cumplan los requisitos técnicos – pedagógicos definidos por el MINEDUC. Es en esta etapa donde se velará que textos escolares aborden el conjunto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de cada subsector de aprendizaje. De esta evaluación se obtendrán dos alternativas de textos escolares<sup>6</sup>, una de las cuales, y pasando a la etapa de **elegibilidad**, los profesores y profesoras deberán elegir para

<sup>6</sup> No todos los años existe elegibilidad para todos los subsectores de aprendizaje. El año 2007 no existió elegibilidad para el subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural ni para el subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad

utilizar en sus establecimientos, según se acomode a sus prácticas pedagógicas y al proyecto educativo del colegio (los establecimientos anteriormente acreditados pueden participar del proceso de elegibilidad). Los títulos adquiridos como resultante de los pasos anteriores pasan a ser **distribuidos** gratuitamente a cada establecimiento municipal y subvencionado particular que así lo solicite. Por último, la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC realiza un **seguimiento** al uso y adecuación de los textos escolares, para así obtener información específica acerca de su utilización como material de enseñanza en el aula (MINEDUC, 2009a).

## **3.2 METODOLOGÍA APLICADA**

### *3.2.1 Tipo de estudio*

El estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, debido a la intención primera de conocer “lo particular” respecto, en este caso concreto y explicitado en el objetivo general, de la Identidad Nacional discursiva escrita y visual presente en los textos escolares. El logro de la investigación estuvo enfocado en conocer la subjetividad presente en dichos libros y que es legitimada como objetividad por los escritores y diseñadores de los mismos, por los profesores, niños y niñas. Por tanto, el estudio tuvo un carácter exploratorio – descriptivo.

3.2.1.1 Exploratorio → El tipo de estudio de la presente investigación fue exploratorio puesto que indagó un terreno desconocido y del cual no se poseía amplitud de conocimientos previos, como son los discursos escritos y visuales referidos a la Identidad Nacional presentes en los textos escolares, para lo cual se tuvo como intención descubrir y profundizar en la problemática identitaria a partir de una fuente primaria como son los textos escolares.

3.2.1.2 Descriptivo → Asimismo, la investigación fue descriptiva pues intentó describir los aspectos y dimensiones de una temática considerada fundamental dentro del currículum educacional chileno, la Identidad Nacional, a través de los textos escolares.

### 3.2.2 *Tipo de diseño*

Tal como sostiene Miguel Valles, el concepto de diseño que se elaboró en plan de investigación incluyó muchos de los elementos de los planes tradicionales, pero se reservó el derecho a modificarse, alterarse y adaptarse durante la recolección de datos (Valles, 2003). Pues, y tomando en consideración que la presente investigación utilizó metodología cualitativa, los aspectos de flexibilidad y adaptabilidad al cambio mientras se llevó a cabo el trabajo de campo fueron cruciales. Algunos temas referidos al trabajo de campo estuvieron abiertos a modificaciones conforme avanzó la investigación, debido al enmarque de la misma dentro de la exploración en un tema poco estudiado. Por lo tanto, para el diseño de investigación se optó por uno emergente, no – experimental y de tipo transversal, pues los resultados obtenidos dieron cuenta del análisis realizado en un momento en el tiempo, al igual que las variaciones en el contenido curricular de los textos.

### 3.2.3 *Universo y muestra*

El universo teórico de la investigación correspondió a los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación a los establecimientos municipales de manera gratuita. Mientras que la muestra abarcó seis (6) de los textos entregados por el MINEDUC y que se distribuyeron en cada uno de los siguientes cursos: 3ro y 4to básico correspondiente al subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, y en 5to, 6to, 7mo y 8vo el subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad, todos entregados el año 2007.

En síntesis, para el desarrollo de la presente investigación se utilizaron los siguientes textos de estudio:

- ✓ **Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural 3ro Básico, Editorial Santillana, año 2007;**

- ✓ **Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural 4to Básico, Ediciones Cal y Canto, año 2007;**
- ✓ **Estudio y Comprensión de la Sociedad 5to Básico, Editorial Santillana, año 2007;**
- ✓ **Estudio y Comprensión de la Sociedad 6to Básico, Editorial Santillana, año 2007;**
- ✓ **Estudio y Comprensión de la Sociedad 7mo Básico, Editorial Santillana, año 2007;**
- ✓ **Estudio y Comprensión de la Sociedad 8vo Básico, Editorial Santillana, año 2007.**

#### 3.2.4 *Técnicas de producción de información*

Puesto que la información fue recogida a partir de una única fuente, la técnica para producir los datos correspondió al análisis documental.

3.2.4.1 Investigación documental → El texto escolar se definió, primeramente, como un documento, entendiéndose por este concepto:

“las cosas que podemos leer y se refieren a algún aspecto del mundo social (...) que incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social (...) y que nos dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que las encargaron o produjeron” (Valles, 2003, p.85).

El texto escolar, al transmitir una información que proviene desde el poder político hacia la población, lo convierte en un documento oficial de la administración pública, con intencionalidad referida a la instrucción y que posee una doble cualidad, cuenta tanto con elementos escritos, vale decir palabras, como con componentes visuales, imágenes y fotografías. Asimismo, el texto corresponde a un documento usado con fines de “instrucción y enseñanza de una materia” para lo cual se hace necesaria la estrategia metodológica de la documentación para obtener la información. La investigación documental buscó darle historicidad a los análisis en la medida que los documentos hayan sido elaborados en el pasado.

Esta recolección de información sirvió como fuente para una investigación de textos escolares utilizados hoy en día a partir de una técnica documental, entregando también una perspectiva histórica, ya que si bien estos documentos son impresos todos los años y segmentos de sus contenidos evaluados cada dos años, el marco curricular por el cual se rigen proviene de la Reforma Educacional implementada en la década pasada, donde existía un contexto social y político distinto al actual, situación que obviamente influye en el futuro de la sociedad. Así, los textos de estudio se implementan en el hoy para ser útiles en el mañana.

La autenticidad y credibilidad de los textos escolares, como documentos, no está en duda debido a su cualidad actual y legitimada por parte de un organismo de gobierno, por lo que su contenido es válido y creíble (lo que no quiere decir que sea objetivo). Lo mismo ocurre con la representatividad, ya que se recogió la información del único texto que el Ministerio de Educación distribuye desde 3ro a 8vo básico. Por tanto, la interpretación de los contenidos discursivos, ya sean escritos o visuales, no se vieron afectados por estos inconvenientes, quedando a entera disposición de los análisis de la investigadora (lo cual no quiere decir que no se posea algún tipo de sesgo). Los registros de la información recabada se plasmaron en un diario de investigación y luego fueron categorizados en fichas, construidas a partir de las dos principales: visuales y escritas.

### 3.2.5 *Técnicas de análisis de información*

3.2.5.1 Análisis de contenido → Luego de recogida la información, a partir de la investigación documental de los textos escolares, basada en la lectura crítica y sistemática de los mismos, se procedió al análisis.

Existe una gran variedad de tipos de análisis de información en metodología cualitativa. Un esquema general de dichos tipos estaría compuesto por una línea estructural y otra interpretacional. En *Qualitative research: analysis types and software tools* (1990) Tesch

es la primera en proponer una serie de técnicas y enfoques analíticos en relación a la existencia de estructuras o reglas que se deben descubrir. La segunda concepción no presupone, como la anterior, la existencia de relaciones ocultas que se deben desentrañar, sino lo que pretende es lograr la identificación y caracterización de elementos, temas, significados y contenidos explorando, por ejemplo, sus conexiones. Este último fue el usado al momento de analizar la información recabada en los textos escolares, aplicándose, más específicamente, al análisis de contenido. Cabe señalar que el **análisis de contenido** es el conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensajes, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos (Krippendorff, 1990). Asimismo, el análisis de contenido corresponde a una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados, u otra forma diferente de registros de datos como transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, que pueden ser leídos e interpretados adecuadamente para así conocer diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida.

Lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos, de ahí deriva su complejidad (Andréu, 2001).

El propósito fundamental del análisis de contenido es realizar inferencias que se refieran fundamentalmente a la comunicación simbólica o mensaje de los datos que tratan, en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables; lo cual permite que a partir de ciertos datos sea posible formular inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto, siendo éste el marco de referencias donde se desarrollan los

mensajes y los significados. Según esta definición, cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste.

De esta manera, los resultados del análisis de los elementos recogidos luego de la lectura de los textos escolares, se organizaron y manipularon con el fin de establecer relaciones, interpretar, extraer significados y, por último, esgrimir conclusiones en torno a la Identidad Nacional plasmada en los textos escolares.

### 3.2.6 *Calidad del diseño (o criterios metodológicos)*

Los criterios metodológicos utilizados para desarrollar la investigación fueron los de credibilidad, transferibilidad y dependibilidad (Valles, 2003).

3.2.6.1 **Criterio de Credibilidad** → La credibilidad, que se relaciona con el uso de los recursos técnicos disponibles y que permiten asegurar la confianza en los resultados de la investigación, fue resguardada a través de diversas estrategias. Se trabajó con un diario de investigación que guardó todos los comentarios y observaciones anexas que fueron fundamentales para cumplir los objetivos propuestos. Para luego, y paralelamente al trabajo de campo y posterior exploración de la temática, se discutieron con informantes claves las interpretaciones obtenidas, dejando abierto este espacio para entregar aportes y enriquecer el diálogo entre investigadores y etnógrafos de la educación.

3.2.6.2 **Criterio de Transferibilidad** → Igualmente la transferibilidad, lograda a través de los procedimientos muestrales cualitativos y referida a la posibilidad de transferir los resultados obtenidos en un contexto de similares condiciones bajo una situación de investigación en idénticas circunstancias, se obtuvo en la medida que los textos escolares fueron leídos reiteradamente antes de ser analizados, con intervalos temporales que permitieron distanciarse del objeto. Todo lo cual se hizo con el fin de tomar nota de los elementos nuevos que

surgieron luego de las revisiones y del aumento del conocimiento teórico y práctico relativo al tema, tanto a través de libros como por medio de las conversaciones que se sostuvieron con investigadores y etnógrafos educacionales que manejan la problemática.

**3.2.6.3 Criterio de Dependibilidad** → Este criterio se asocia a la revisión externa de los elementos que pueden facilitar o perjudicar la recolección de datos. Para el caso de esta investigación, la dependibilidad se logró a partir del registro de notas llevado de lo encontrado en los textos y de las fichas confeccionadas que agruparon las categorías. Además, se apuntaron, en otro cuaderno, las observaciones anexas que surgieron a medida que se avanzó en la investigación. Del mismo modo, se manejó un cuaderno de notas dedicado exclusivamente a las observaciones, discusiones y conversaciones que se realizaron con personas expertas en temas educativos y que aportaron con sus conocimientos y experiencias a la investigación.

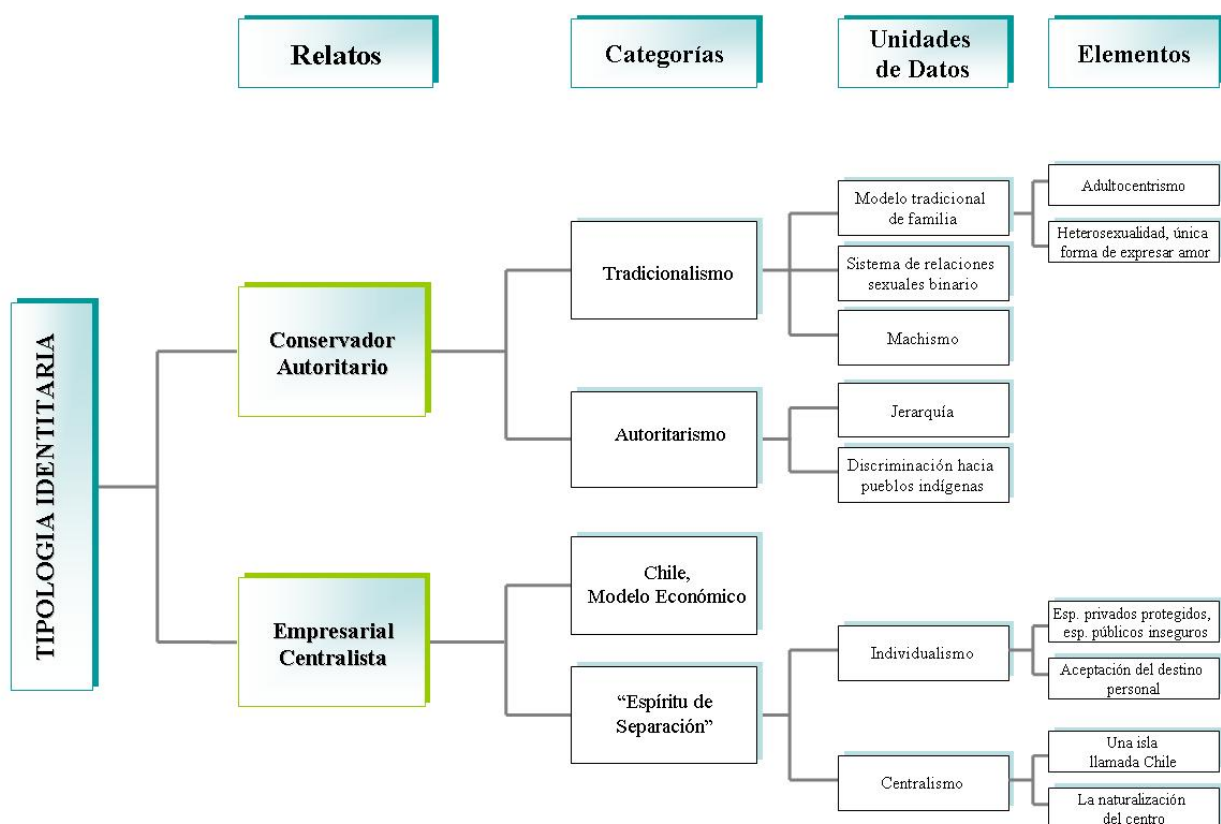
### *3.2.7 Condiciones éticas*

Por último, y para cuidar aspectos referidos a las condiciones éticas de la investigación, resguardando la neutralidad y disminuyendo al máximo las influencias motivacionales, teóricas y personales de quien investiga, para así evitar sesgos en los resultados y conclusiones, se realizaron auditorias periódicas de confirmabilidad, cuyo fin fue comprobar por parte de un agente externo, en este caso el profesor guía, la correspondencia entre los datos y las interpretaciones llevadas a cabo por la investigadora. Así, se vigiló constantemente la inclusión de las diversas perspectivas que el estudio quiso abordar sin pretender, por cierto, la entrega de conclusiones absolutas; sino, más bien, se generó la discusión temática proponiéndose, asimismo, su continuidad investigativa.

### 3.3 ETAPAS DEL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCOLARES

El análisis de los textos se realizó en diversas etapas, que van desde la búsqueda de elementos que caracterizan la Identidad Nacional chilena hasta la categorización y creación de una Tipología Identitaria (ver esquema 3).

Esquema 3: Tipología Identitaria<sup>7</sup>



Fuente: Elaboración Propia

Tal como muestra el esquema 3, los textos escolares chilenos entregan una tipología identitaria conformada por una visión **conservadora – autoritaria** de la sociedad, marcada justamente por rasgos conservadores, tradicionalistas y autoritarios al momento de establecer sus relaciones sociales, y un relato **empresarial – centralista** que le otorga una importancia fundamental al crecimiento ejemplificador de la economía del país y a los espacios privados que poco a poco van disgregando a la sociedad chilena.

<sup>7</sup> Los nombres de cada categoría, unidad de dato y elemento del esquema 3, en relación a los títulos empleados en el análisis, se encuentran resumidos.

Operativamente hablando, la tipología identitaria está compuesta por dos relatos o visiones generales que forman la Identidad Nacional chilena presente en los textos escolares. Cada uno de estos discursos está integrado por dos temáticas que llamamos categorías, y que corresponden a las principales características visuales y escritas relativas a la identidad chilena encontradas en los textos escolares a partir de la revisión teórica identitaria recién expuesta. Asimismo, cada una de estas categorías está dividida en dos o tres unidades de datos según corresponda y que se definen como:

“Cuando se categoriza lo que se hace, se ubican diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto, por lo que se puede afirmar que dicha labor es, en sí misma, una operación conceptual de síntesis, por cuanto permite reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa” (Rodríguez, Lorenzo, Herrera, 2005, p.146).

Estas unidades de datos se relacionan, entonces, a las diversas temáticas que incluye cada categoría, siendo la única que no distingue unidad de datos “Chile, modelo económico”. De este modo, las unidades de datos están compuestas, a su vez, por distintos elementos tanto visuales como escritos encontrados en los textos escolares. Estos elementos fueron diferenciados debido a la necesidad de separarlos para que la unidad de dato respectiva fuese más fácilmente explicada y detallada, de ahí que no todas las unidades de datos presenten elementos en su composición. Los elementos, por tanto, son el componente más pequeño de esta tipología identitaria que se desprende de los textos escolares a partir del análisis visual y escrito.

Si bien esta investigación se centra en la lectura, análisis y posterior interpretación de la Identidad Nacional chilena a partir de las imágenes y de la textualidad presente en los textos escolares, es necesario señalar que el estudio no se realizó contextualizando las unidades temáticas de los textos con las imágenes y palabras, pues siendo la Identidad Nacional un objetivo transversal dentro de los contenidos curriculares, la revisión se hizo *a través* de los libros, sin especificarse capítulos, de manera completa y sin diferenciaciones. Tampoco se analizaron las metodologías de aprendizaje ni la manera de transmitir las temáticas curriculares de los textos escolares, ni se realizó un estudio para dar a conocer los contenidos a

través de textos e imágenes. Por último, y al ser la identidad un tema transversal en el currículum de la educación básica implementada en Chile, esta investigación no hizo distinción al momento de realizar el análisis entre los textos de estudio de los diversos cursos que los utilizan, pues la Identidad Nacional, como se dijo, corresponde a un objetivo fundamental transversal.

De este modo, y luego de las aclaraciones metodológicas, damos paso al análisis y consecuente interpretación de los discursos identitarios que dan cuenta de la Identidad Chilena presente en los textos escolares utilizados por niños y niñas en establecimientos municipales del país durante el año 2007.

**CUARTO  
CAPÍTULO:  
ANÁLISIS DE LOS  
TEXTOS  
ESCOLARES**

## **Introducción**

Conocer cuál es la noción de Identidad Nacional plasmada en los textos escolares a través de la interpretación, requirió de continuas revisiones de los textos escolares que permitieron conocer y organizar su contenido, tanto escrito como visual, para luego asociar estos elementos con significaciones comunes en unidades de datos, luego en categorías, y siendo éstas, a su vez, concentradas en grandes ideas o conceptos que entregan un primer nivel de análisis a la noción de Identidad Nacional transmitida a través de los textos escolares entregados por el MINEDUC.

Las características de los libros utilizados por los estudiantes como herramientas de aprendizaje, de socialización y reproductora de conocimientos resaltan su importancia dentro del sistema educativo y al momento de analizar los marcos curriculares planteados por el poder político. En este sentido, los contenidos de los textos escolares resultan fundamentales como objeto de análisis, pues ya sean visuales y escritos, ambos influyen en el aprendizaje y la socialización de cada niño y niña. El lenguaje o sistema de signos, sea cual sea su forma de transmisión, posee un rol dominante que proviene del origen del mensaje, en este caso, el poder político.

De esta manera, las imágenes y citas textuales descritas e interpretadas a lo largo del documento han sido analizadas según se refieran a la característica identitaria que representen, por corresponder a las más significativas y que mejor describen la categoría a la que pertenecen; lo cual no significa que sean las únicas referencias plasmadas en los textos escolares sobre dicho tema, ni que sólo existan citas textuales o visuales que representen el concepto explicado, pues la elección sólo cumplió requisitos de exhaustividad.

Se sabe que la formación de la Identidad Nacional chilena se encuentra contenida transversalmente dentro del currículum escolar y de los textos escolares, por lo que su lectura e interpretación será sostenida en términos generales, utilizándose citas textuales e imágenes a

modo de ejemplificación y apoyo de las temáticas tratadas. Ya sea lenguaje escrito o visual, lo cierto es que poseen la misma relevancia al momento de analizar la discursividad dentro de los textos escolares, pues ambos se complementan en la emisión del mensaje. Mientras la imagen posee un contexto en el cual se interpreta, generando así múltiples explicaciones, el texto entrega la linealidad discursiva, encausando y asociando las imágenes con lo que pretenden expresar las palabras. Todo esto se desarrolla dentro de una sociedad con modos culturales determinados, pues, si bien toda interpretación visual es presupuesta por cada sujeto, la escritura, al mismo tiempo, asocia esas presuposiciones orientando el discurso y construyendo un modo de entender y leer los textos escolares, forma de comprender los discursos presentes en los textos escolares que, por cierto, no es neutral ni casual.

A continuación, se dará cuenta de los dos relatos identitarios nacionales presentes en los textos escolares, el primero caracterizado por un discurso conservador – autoritario y el segundo por una visión que exagera el optimismo económico y el centralismo del país. La presentación del análisis, por tanto, comenzará con el relato conservador – autoritario, desglosando sus categorías, unidades de datos y elementos que lo componen; para luego dar paso al segundo discurso, el empresarial – centralista, del cual se desprenderán igualmente sus categorías, unidades y elementos.

Así, estos discursos entregan el primer acercamiento a la visión identitaria que se transmite a través de la educación y que se originó a partir de la interpretación de los textos del subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (desde ahora en adelante CMNSC) y del subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad (desde ahora en adelante ECS) entregando, así, un nuevo marco de análisis y exploración de los textos escolares en relación al discurso sobre la Identidad Nacional.

#### **4.1 RELATO CONSERVADOR – AUTORITARIO: UNA VISIÓN DE LA IDENTIDAD CHILENA QUE MANTIENE RASGOS DEL PASADO**

El discurso conservador – autoritario de la identidad chilena, construido a partir del análisis de los textos escolares, se caracteriza por generar una continuidad entre elementos tradicionales y autoritarios dentro de la sociedad chilena. Estas características son acompañadas de elementos patriarcales y machistas, marcados específicamente por la inferioridad de la mujer frente al rol primordial del hombre en todo orden de cosas, desde la privacidad del hogar hasta la colectividad de la sociedad. Así, desde el orden moral sexual hasta la visibilización de los hombres en la historia formal del país, lo cierto es que esta versión nos habla de una visión profundamente machista y discriminadora de la mujer, rasgos tradicionales que, según Larraín (2001) han existido durante toda la historia de Chile. Así, esta visión, como veremos a continuación, está profundamente representada en los textos escolares utilizados por niños y niñas en Chile a través de las categorías desprendidas de los textos escolares llamadas Tradicionalismo y Autoritarismo.

##### *4.1.1 Tradicionalismo: rasgos patriarcales del pasado, valorados hoy*

El tradicionalismo está presente en todas aquellas posturas reaccionarias o contrarias a los cambios y que buscan conservar lo antiguo y tradicional, frente a los cambios y nuevas tendencias que van ocurriendo en todos los ámbitos, tanto políticos, económicos como sociales y culturales, valorándose así de sobremanera el pasado y su herencia, basándose en las normas y comportamientos sociales de antaño. De esta forma, los grupos de poder económico y político, al ser quienes toman las decisiones a nivel país, tienen en sus manos la responsabilidad de elegir entre la continuidad o el cambio, entre serle fieles al estilo de gobierno que los antecedió u optar por nuevas formas de gobernar y de influir en la sociedad, pues son ellos quienes recogen del pasado los elementos más destacados y los traen al

presente, proyectándolos al mismo tiempo en el futuro. En este caso, la tradición estaría regida por la transmisión del *estilo nacional* de una generación a otra, lo cual no quiere decir que se perpetúe el modo de gobernar, pues se pueden hacer cosas nuevas que sean necesarias, pero siempre pensando de la manera antigua nacional (García Morente, 1938).

La categoría de Tradicionalismo presente en los textos escolares, tal como se explicará a continuación, la conforman a su vez tres unidades de datos que son el modelo tradicional de familia, de sexualidad reproductiva y el machismo.

#### 4.1.1.1 Modelo Tradicional de Familia: la madre cuida a los hijos mientras el padre lleva el sustento al hogar

La Constitución Política que rige la República de Chile, en su artículo 1º, sostiene que las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos, esgrimiendo que “*la familia es el núcleo fundamental de la sociedad*”. De la misma manera, los textos escolares utilizados por niños y niñas de enseñanza básica le dan una importancia primordial al núcleo familiar, pues al final de cada unidad se hace referencia a los contenidos explicitados en ella y que deben ser resumidos “en familia”. Sin embargo, ¿a qué se refieren los textos escolares cuando hablan de familia? En la figura 1 se aprecia un grupo nuclear formado por un padre, una madre y dos hijos, un niño y una niña; compartiendo la hora de la comida alrededor de una mesa, relacionándose de manera armoniosa a juzgar por sus rostros sonrientes y tranquilos.



Figura 1  
Fuente: CMNSC 3ro básico, p.99

La figura 1 dentro de los textos, aparece contextualizada en la unidad que enseña sobre el cultivo, desarrollo y producción de plantas y animales, donde se le invita al niño o niña que, junto a su familia, conversen acerca de la dieta alimenticia que consumen. Por esta razón, la figura 1 muestra a una familia cuyos padres acogen a sus hijos dentro de una vivienda, entregándoles el alimento necesario para subsistir y comiendo en una mesa que permite el libre diálogo entre sus miembros. Esta familia se instala en un espacio privado y de intimidad como es el hogar, el que entrega recursos básicos, como son la alimentación, el techo que cobija y las paredes que resguardan de alguna manera de los peligros de la sociedad y que se define como un lugar donde se entrega amor, comprensión y cuidado. Un lugar que padres privilegian pues está a su cuidado y bajo su control, cumpliendo así los hijos con la obediencia y respeto de las órdenes que les imponen desde arriba. Además, y como se aprecia en la figura 1, la familia desarrolla su acción alrededor de una mesa ordenada que posee todos los elementos necesarios para equilibrar la relación familiar, como son los alimentos y el orden de los implementos que utilizan, donde cada uno de los integrantes tiene su lugar en el espacio junto a los elementos que les permiten el buen desempeño de sus roles. Una mesa que, al igual que la familia, es estable y posee todo lo necesario para su existencia, ya sean alimentos y/o contención emocional, pues es una familia que se mantiene sana alimentándose con todos los

nutrientes necesarios y donde no se dan espacios para el conflicto, para la discusión ni para problemas sociales o problemas educacionales, en el caso de los hijos, no existiendo el desorden ni los peligros que sí existen afuera de las paredes hogareñas.

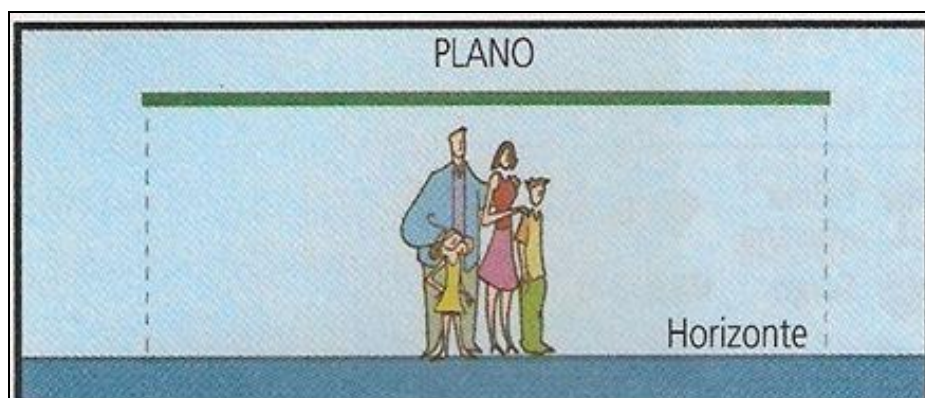


Figura 2  
Fuente: ECS 5to básico, p.34

La figura 2, de la misma forma, y utilizada dentro del texto escolar para graficar las distintas escalas y tipos de representaciones cartográficas, muestra un grupo familiar nuclear compuesto por dos padres y sus dos hijos, un niño y una niña quienes se encuentran protegidos por sus progenitores sosteniéndolos de los hombros en señal de cobijo, seguridad y refugio. La imagen de la familia nuclear, en este caso de la figura 2, es utilizada sin que temáticamente sea necesaria su aplicación para explicar los distintos tipos de representaciones cartográficas, pues se podría haber empleado alguna otra representación para explicar el significado de un plano o la definición de horizonte, o bien podría ser una sola persona. Este amplio y diverso uso de la imagen de familia nuclear en los textos permite que dicha noción se reproduzca constante y transversalmente en la educación que reciben niños y niñas que cursan enseñanza básica en nuestro país, pues como vimos la centralidad de la noción de familia aparece en textos escolares de 3ro y 5to básico.

Esta concepción de familia nuclear excluye todas las otras formas de agrupación, visibilizando una noción apartando otras, como son las monoparentales o aquellas donde abuelos se hacen cargo de sus nietos como si fueran sus padres e incluso aquellas relaciones que se establecen entre un niño o niña y la "tía" que lo cuida en algún hogar de menores, o

bien donde simplemente las figuras maternas o paternas están ausentes y son los hermanos quienes se hacen cargo de la mantención del hogar, entre muchas otras situaciones que ocurren a diario en el país.

Hoy, la familia nuclear biparental que la sociedad acepta, se encuentra en jaque debido al aumento del número de divorcios, de la disminución en el número de hijos y, valóricamente, en los pocos espacios donde padres e hijos se relacionan, conversan y entablan confianza. Por lo cual, los textos escolares, como muestran las figuras 1 y 2, intentan revitalizar esta noción de familia que, actualmente, se encuentra menguada y que, como veremos más adelante, normaliza en desmedro de otras situaciones familiares presentes en nuestro país. En este sentido, y para que se considere familia, los textos valoran que hombre y mujer estén casados, pues de otro modo, y tal como sostiene la ley chilena, la unión no sería considerada como una familia. Así, se invalidan uniones entre personas sin necesidad de estar casados, que poseen hijos y que, según esto, no serían considerados una familia como tal. Como veremos en seguida, esta característica se apoya en la naturalización de considerar a la familia como una unión compuesta por padre, madre, hijo e hija.

Un padre, una madre e, idealmente, dos hijos, son los integrantes de la familia modelo chilena. Padres que, con distintas cualidades que entregar en sus hogares, están en constante búsqueda del bienestar de su familia, especialmente de sus hijos, los que entregan y protagonizan uno de los momentos más importantes en la vida de la pareja cuando sus padres se enteran que vendrán al mundo, tal como se aprecia en la siguiente cita:

“Traer un hijo al mundo es una gran responsabilidad y es necesario estar preparados para hacerlo. Por ello es muy importante que los futuros papás, después de conocerse y gustarse, aprendan a quererse, a cuidarse y respetarse” (CMNSC 4to básico, p.119)

Cita 1

Tener un hijo, según sostiene la cita 1, implica una gran responsabilidad por parte de ambos padres, quienes antes de pensar en la posibilidad de tener un bebé deben pasar por el

proceso de conocerse y, especialmente, quererse, pues la base de la familia chilena es el amor y el respeto mutuo. En este sentido, traer un niño al mundo sólo implica motivaciones emocionales y biológicas, sin que se toque el tema del costo económico de la crianza. Por tanto, se habla del rol de los padres en la inmediatez del “venir al mundo” de un niño o niña, y no de la planificación que esto significa. En este sentido, las referencias a métodos de anticoncepción son nulas, así como también ocurre con la inexistencia de referencias al respaldo económico que debe existir al momento de decidir engendrar un hijo o hija, ni con las implicancias éticas para decidir tener o no tener descendencia, pues la única razón válida esgrimida por los textos escolares para “traer un hijo al mundo” corresponde al amor entre dos personas. Por tanto, se puede establecer que la educación sexual no está presente en la educación a través de los textos.

En cuanto al rol de los padres, los textos escolares hacen referencia explícita a su papel biológico:

“Tu mamá te tuvo en su vientre durante 40 semanas, lo que corresponde a 9 meses. Durante este tiempo tú comías lo que comía ella, respirabas gracias a ella y fuiste creciendo hasta transformarte en una preciosa guaguüita (...) A continuación, te invitamos a entrevistar a tu mamá y a tu papá para saber más sobre cómo fue cuando ella estaba embarazada de ti” (CMNSC 4to básico, p.117)

Cita 2

El hecho de que los textos escolares consideren como familia aquellos núcleos donde la mujer tuvo la oportunidad biológica de engendrar un niño o niña, junto a la compañía del hombre que ayudó en la reproducción, siendo éste una figura patente durante todo el período de gestación, tal como muestra la cita 2, permite vislumbrar cierta exclusión hacia aquellas parejas que les gustaría optar por la adopción para ser padres y madres. Hacer alusión explícita a que la mamá tuvo al niño o niña durante 9 meses en su vientre, omitiendo todas aquellas situaciones que no corresponden a ésta, relativiza la maternidad presentándola como una realidad única de todo niño o niña, al mismo tiempo que silencia en algún grado otras situaciones sociales chilenas. En este sentido, sólo se toma en cuenta como “familia chilena” aquellos hogares formados por un hombre y una mujer que, luego de una relación amorosa,

decidieron por mutuo acuerdo engendrar un hijo. A partir de esta afirmación, separarse de la pareja e iniciar otra relación no correspondería a una familia propiamente tal, pues los hijos no serían biológicamente de ambos ni habrían vivido todo el proceso de embarazo juntos.



Figura 3  
Fuente: CMNSC 4to básico, p.117

En la figura 3 se aprecia una mujer que piensa en la posibilidad de ser madre de manera biológica. Por tanto, es evidente que las formas “alternativas” o diferentes que permiten a las personas ser padres y madres, no se estiman ni respetan como opción, no considerándose válidas de ser nombrada como “familia” ya que los padres y madres no vivieron el proceso de gestación en el vientre, no posibilitándole la madre, tal como sugiere la cita 2, la comida ni el oxígeno que necesitaba el niño o niña.

Entonces, se estima que los estudiantes destinatarios de estos textos provienen de núcleos cuyos padres y madres tienen presencia constante en sus vidas, que son ellos dos quienes juntos les dieron la vida y quienes los han criado hasta la niñez que viven, existiendo grandes posibilidades de que se generen problemas emocionales en aquellos niños y niñas que vivan alguna de estas situaciones “no nombradas” en los textos.

Al no considerar la adopción ni las demás formas o modelos de familias se establece una supremacía de lo biológico, naturalizándose dichas concepciones sociales, lo cual conlleva a “normalizar” unos escenarios en desmedro de otros. La valoración de las sociedades al hecho de que hijos e hijas sean biológicos como prácticamente la única opción de validación familiar y de ser nombrada familia como tal, acarrea inconvenientes en varios aspectos, ya que genera discriminaciones, puesto que, y según algunos de los autores más radicales que abordan esta temática, las negaciones o silencios que se entretajan alrededor de la adopción provienen, justamente, de la visión que explica los prejuicios que sufre muchas veces el niño adoptado. Este mito, como lo llaman, tiene como eje central *la supremacía de lo biológico*, donde la familia adoptiva intentaría asemejar al hijo adoptivo con el biológico, como si este último fuera mejor (Böttger, 2007).

Igualmente, en la cita 2 expuesta anteriormente, donde se habla del período de gestación de la madre y de la presencia paterna y materna en dicho proceso, se hace alusión al rol materno biológico y al especial vínculo que se establece entre ella y el bebé que engendra, pues gracias a ella, a su preocupación y a su estado de embarazo, ese niño pudo respirar, alimentarse y crecer de manera sana para terminar siendo una “hermosa guagüita”. De este modo, podría desprenderse que la madre biológica es justamente la única persona que puede llevar ese nombre, puesto las otras madres, adoptivas o aquellas que cada niño y niña considere como tal sin biológicamente serlo, se ven disminuidas por la concepción naturalista (Böttger, 2007).

Tener un hijo o hija de manera biológica, entonces, permite la validación social de los padres, pues mientras el nacimiento de un hijo biológico ayuda a comprobar la integridad como mujer y la hombría, la adopción de un hijo se mantiene como un tema íntimo y encubierto, que tiende a ocultarse hacia el exterior para evitar los prejuicios y la discriminación, aún cuando esta sea un acto de amor.

Del mismo modo que se hace referencia en los textos a la presencia continua de los padres durante la gestación, se hace también alusión a la presencia continua de los padres a lo largo de la niñez de sus hijos e hijas, pues la estancia de ambos progenitores en la vida cotidiana de niños y niñas es una constante a lo largo de todo el texto escolar, a tal punto de ayudarles cada día en sus tareas educativas. En las citas 3, 4 y 5, que corresponden a extractos de una sección de los textos escolares de 3ro y 4to básico llamada “*pregúntales a tu papá y mamá*” donde se invita a los estudiantes a que conversen con sus padres, se hace referencia directa a la figuración patente de ambos dentro de los hogares. En este aspecto, y a través de dicha sección, los textos escolares plantean que existirían instancias precisas del día en las cuales la familia se reúne y conversa, como sucede con la hora de la comida y la figura 1, donde padres e hijos tienen la oportunidad de compartir de manera tranquila e ir conociendo los quehaceres diarios, pues, como se verá a continuación, es el padre quien posee el rol primordial a la hora de entregar conocimientos a su familia.

Te invitamos a que junto a tus padres se comprometan llevar a cabo 4 acciones para prevenir (...) (CMNSC 3ro básico, p.43).

Cita 3

Con la ayuda de nuestros padres, aprendemos a reconocer algo que está arriba, abajo, detrás o delante (...) (CMNSC 3ro básico, p.55)

Cita 4

Averigua con tus papás si estás al día con tus vacunas (CMNSC 4to básico, p.122)

Cita 5

Reflejándose la presencia de ambas personas, madre y padre en la vida de los estudiantes, y de acuerdo a las citas 3, 4 y 5 de los textos, ambos forman parte de los referentes más importantes de los niños y niñas al momento de internalizar algunos de los contenidos que los textos escolares les presentan. La familia retratada en los textos constituye una de las más importantes formas de agrupación humana válida para enseñar valores, pues establece el máximo referente en la niñez de cada persona. Al momento de invitar a los niños y niñas que realicen actividades “En familia”, sección de cada unidad temática donde se les incentiva a que conversen y averigüen datos con sus progenitores, tal como se aprecia en las citas 3, 4 y 5,

se explicita la consulta a ambos padres sobre algunas situaciones que niños y niñas deben realizar como tarea. Y es que, sólo aquel grupo familiar formado por un padre y una madre, además de dos hijos, como muestran las figuras 1 y 2, que se puede encontrar la respuesta a las interrogantes más comunes a esa edad, y validando espacios alternativos de socialización como sería la escuela.

Se privilegia en los textos, sintetizando, la concepción de familia, donde el padre y la madre marcan una presencia en la vida de cada hogar y de sus hijos, descartando aquellos núcleos conformados por una mujer que cría a sus hijos sin la ayuda de un hombre o, en caso inverso, por un padre cuya crianza de sus hijos se ve ausente de una imagen materna. Cualquiera de estos casos, o muchos otros donde son los abuelos, tíos, parejas de padres biológicos son quienes se hacen cargo de la crianza, educación, mantenimiento, alimentación y cariño de los niños y niñas, se verían imposibilitados de ser considerados una “familia” por los textos escolares, pues la biologicidad presente en el concepto familiar incurre en la privación de que todos los niños y niñas pertenezcan a una familia sin distinción de sus características internas<sup>8</sup>.

Del mismo modo, en la familia chilena, y según los textos escolares, cada integrante tiene un rol específico que desempeñar en la sociedad, ya sea en la niñez, adolescencia o adultez, teniendo estos últimos un rol más protagónico, temática que llamamos diferenciación generacional; existiendo, a su vez, una hegemonía de la heterosexualidad y del sistema binario de relaciones, temática que llamamos heterosexualidad como modelo hegemónico, y que pasamos a revisar a continuación.

---

<sup>8</sup> Estas realidades sociales se reflejan en cifras pues, tal como registra el Censo del año 2002, los hogares conformados por un padre y una madre suman el 47% del total de hogares, mientras que los hogares unipersonales alcanzan un 12%, lo cual significa un aumento de 4% en relación al censo del año 1992. Asimismo, la jefatura femenina en hogares monoparentales registra, entre ambos períodos censales, un crecimiento que va desde un 25% a un 32% (UDP, 2005). De este modo, y tomando en cuenta estas cifras y la concepción de familia transmitida a través de los textos escolares, un importante número de hogares quedarían al margen de ser considerados una familia.

a) *Adultocentrismo: niños pasivos, adultos activos*

Según la Asamblea General de las Naciones Unidas, la niñez va desde el nacimiento hasta los 18 años de edad, mientras que los textos escolares, en cambio, hablan de niñez desde los cero hasta los 12 años aproximadamente, pues luego pasan a la etapa de la adolescencia que está definida como rango etéreo a partir de los 12 hasta los 18 años. A partir de esta diferenciación entre niño y adolescente, los roles que cada grupo posee son diferenciados, siendo el deber primordial de los niños y niñas chilenos asistir a un establecimiento educacional.

Dentro de la familia nuclear mostrada en los textos escolares, cada uno de los integrantes tiene un rol específico tanto dentro del grupo como en la sociedad. Niños y niñas que cumpliendo con doce años de escolaridad obligatoria y 8 horas de jornada diarias hacen del establecimiento educacional el sitio donde pasan la mayor parte del tiempo de su niñez, convirtiéndose en el lugar físico y simbólico que más dedicación deben entregar.



Figura 4

Fuente: CMNSC 3ro básico, p.111

En la figura 4 se puede apreciar un grupo de estudiantes que leen sus libros concentradamente. Realizan dicha actividad de manera ordenada y sin grandes distracciones, con sus rostros neutrales y sin que se evidencie algún grado de desconcentración. La imagen que utiliza el texto indica que niños y niñas deben trabajar al interior de la sala de clases en

orden y disciplinadamente, lo cual constituye uno de los rasgos más valorados por los textos escolares, lo que se irá develando a medida se avanza en el análisis.



Figura 5

Fuente: ECS 8vo básico, p.1

Del mismo modo, en la figura 5 se aprecian niños y niñas leyendo textos escolares, sentados uno al lado del otro, ordenados, correctamente uniformados y sin elementos que los distraigan de su labor educativa, pues deben dedicar gran esfuerzo en sacarse las mejores notas y obtener así el mejor comportamiento posible entre sus pares. Esta imagen, ubicada en la primera página de presentación del texto de 8vo básico, reforzándose por tanto la labor que niños y niñas deben realizar, destaca el hecho de deban estudiar sin desconcentraciones, acentuándose de cierta manera el único rol que se les permite: el relacionado al estudio.

En contraposición, la presencia de otros espacios de la vida cotidiana de niños y niñas, como son los dedicados al ocio y la diversión son prácticamente nulos dentro de los textos, ya que las referencias hechas en las figuras 4 y 5 muestran la ausencia de sonrisas en los rostros de los niños y niñas, haciendo incompatible la diversión con el proceso de aprendizaje. Para esto, conviene que se mantengan serios, disciplinados, enfocados y muy concentrados en sus deberes escolares. Su rol durante la niñez es esencialmente pasivo, puesto que reciben la información y conocimientos que textos y profesores entregan en la sala de clases, sin dar demasiados espacios para la creación, para el auto-aprendizaje ni para el cuestionamiento que se sostiene curricularmente como oficial.

Así, y realizando estas actividades y tareas escolares de modo ordenado y disciplinado, no se da espacios ni tiempo para otro tipo de actividades igualmente enriquecedoras, como son

las recreativas y las relacionadas a su descanso. Tareas que entreguen conocimientos a niños y niñas, y que no necesariamente están relacionadas con contenidos curriculares, pero son igualmente importantes a la hora del desarrollo personal y social de cada infante. Estudiar y, por tanto, ser un buen alumno, es una cualidad que se valora en esta etapa de la vida y la única tarea que niños y niñas deben realizar. Su poca capacidad de decisión, así como también su dependencia económica, impedirían ir generando una autonomía propia que derive en *creación y recreación*. De esta manera, la disciplina forma parte de una rutina diaria que se inicia con el respeto y obediencia hacia los padres, para luego entrar al establecimiento educacional donde el orden y el reglamento cumplido son premiados por los superiores<sup>9</sup>.

Esta pauta de orden, por tanto, limita profundamente los espacios de ocio y esparcimiento, ya que las únicas referencias lúdicas presentes corresponden al desarrollo de actividades en la misma sala de clases donde, a pesar de ser un juego, se debe contar con la autorización, normativa e indicaciones de profesores o profesoras.

Continuando con la descripción que hacen los textos escolares de los ciclos vitales de crecimiento, corresponde hablar de la adolescencia. Esta etapa de la vida, que se visualiza recién en el texto que utilizan los estudiantes de 8vo básico, es definida como una etapa de transición desde la niñez hacia la adultez, tanto de cuerpo como de mente, puesto que además de ser un fenómeno biológico, corresponde a una manifestación cultural. La etapa de la adolescencia es, entonces, un período de cambios, de búsqueda identitaria personal y social, de autoafirmación y maduración, todo lo cual trae consigo, en muchas oportunidades, la experimentación y las ansias de conocer el mundo. Estas características, sin embargo, y según se desprende de los textos escolares, son consideradas como inestabilidades e incapacidades. La poca capacidad de decisión sobre su propia vida y la de los demás que van construyendo los textos en relación a los adolescentes, plantea una visión conservadora acerca de los jóvenes, todo lo cual refuerza una visión adultocéntrica plasmada en los textos donde sólo

---

<sup>9</sup> Cfr. en categoría “Jerarquía”.

priman las voces de los adultos, sin que se integren dentro de esta herramienta educacional los pensamientos propios de los jóvenes. En este sentido, y como se aprecia en la figura 6, la única tarea de los y las adolescentes reflejada en los textos escolares corresponde a la de asistir a un establecimiento educacional, al igual que en la niñez, realizando actividades relacionadas con lo escolar y curricular, sin que se expresen ocupaciones fuera de éstas; estando todas las acciones de las y los estudiantes, niños y adolescentes, marcadas por la transversalidad en el uso del uniforme que los disciplina y ordena.

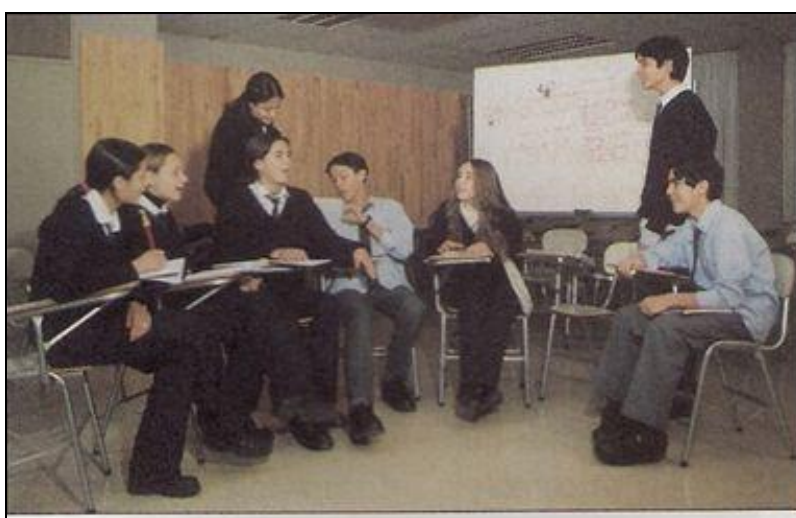


Figura 6  
Fuente: ECS 8vo básico, p.52

A diferencia de la niñez, los textos escolares expresan que durante la adolescencia sí se establecen mayores diálogos entre las personas, como deja de manifiesto la figura 6. Esta imagen, referenciada en el texto escolar para graficar el aprendizaje de diversas estrategias de trabajo grupal, como es la técnica del debate, refleja que si bien los diálogos entre estudiantes aumentan, todos ocurren dentro de la sala de clases, dentro de los límites establecidos por la educación formal, y no fuera de ésta, como podría ser en un lugar público.

Poco a poco, entonces, los y las adolescentes van convirtiéndose en sus propios referentes, pues, a diferencia de niños y niñas que van adquiriendo sus aprendizajes y conocimientos directamente de los libros sin que se establezca un diálogo entre ellos, aparecen conversando entre ellos, conllevando así que durante esta etapa de la vida las personas se vean

mayormente influenciadas por sus pares, quienes se convierten en sus referentes directos, más que sus padres, madres o algún otro adulto.

Los adultos, en tanto, y tal como se puede sostener a través de los textos escolares, son quienes poseen las capacidades, aptitudes y determinaciones claras para saber qué es lo que quieren, para saber qué es lo bueno y qué es lo malo, y especialmente para tener en sus manos la capacidad de decidir sobre los niños, niñas y adolescentes, ya sea dentro de sus hogares o en los establecimientos educacionales, relegando a un segundo plano sus voces. Del mismo modo, si en la niñez la única labor es la de ir al colegio y la adolescencia está determinada por la falta de capacidad de decisión propia, en la etapa adulta, los seres humanos están predestinados a tener un solo fin en la vida: formar una familia, tal como se lee en la cita 6.

“(En la etapa adulta) tanto hombres como mujeres dejan de crecer. Es una etapa en que las personas pueden tomar sus propias decisiones (...) y pueden pensar en formar una familia. Es la etapa en que tomamos opciones que durarán toda nuestra vida” (CMNSC 4to básico, p.115)

Cita 6

La idea que se desprende de los textos escolares sobre la etapa de la adultez, tal como sostiene la cita 6, está marcada por una de las labores más importante para la sociedad, formar una familia, vale decir, casarse y ser padres. Asimismo, es en esta etapa donde se toman las propias decisiones y cuando el sujeto posee un rol activo en la sociedad. Durante las otras edades, como se dijo, la toma de decisiones no es significativa, por tanto, no son trascendentales para la vida de cada persona, siendo sólo en la adultez que las decisiones tomadas son consideradas como propias. En consecuencia, en esta etapa adulta el hecho de formar una familia se considera prácticamente un requisito para vivir una adultez completa.

Al igual que los adultos tienen gran poder de decisión sobre los niños y adolescentes, también lo tienen sobre los adultos mayores. Este último grupo etéreo, tal como se aprecia en la figura 7, es el más vulnerable de los nombrados.



Figura 7

Fuente: CMNSC 4to básico, p.125

Esta figura (7) manifiesta la pasividad, dependencia y poca capacidad de los adultos mayores de valerse por sí mismos. Esta representación deja en evidencia que los adultos mayores chilenos requieren una gran ayuda para seguir conviviendo, necesitando entonces de los adultos, el grupo privilegiado en cuanto a la toma de decisiones, para realizar diversas actividades, como por ejemplo bajar las escaleras y desplazarse, todo lo cual muestra una condición de discapacidad con la que se representa a los adultos mayores en Chile, discapacidad que se manifiesta aún más en la cita 7:

“Muchos adultos mayores, pese a trabajar toda su vida, no tienen lo esencial para vivir y están abandonados” (ECS 8vo básico, p.173)

Cita 7

Aquí se caracteriza que la etapa adulta mayor corresponde a una fase de la vida donde prácticamente no queda alguna cosa por hacer ni se posee lo esencial para vivir, lo cual concluye en un abandono por parte de la familia y de la sociedad. En esta cita (7), si bien es utilizada en los textos para corroborar algunas realidades que ocurren en Chile, como es el fenómeno de la pobreza, siendo los adultos mayores uno de los grupos más perjudicados, éstos son presentados como improductivos, pues pese a trabajar durante toda su vida no tienen lo necesario para vivir. Necesitan entonces de la ayuda de la sociedad para poder seguir viviendo,

volviéndose de este modo, y como grupo aún activo, poco visible para la sociedad. Y esta escasa presencia se evidencia en que los adultos mayores no aparecen nombrados en algún otro momento dentro de los textos que se consultaron; aún cuando, socialmente, y gracias a las transformaciones demográficas de la población, el grupo etáreo del adulto mayor será, en unos años más, el mayoritario en un país que sobrevalora al adulto joven<sup>10</sup>.

En síntesis, el modo en que se caracteriza dentro de los textos escolares cada período del ciclo de vida de las personas se relacionan con la sociedad adultocéntrica en que vivimos, donde a los adolescentes y jóvenes se les mira como personas que no poseen importancia en sí mismas y que se les aprecia según el mundo adulto señale cómo deben actuar y pensar (Duarte, 2003). Más específicamente, los adultos, al ser quienes confeccionan los textos escolares, deciden cómo deben ser las miradas en torno a cada ciclo de la vida, especificando las tareas que les incumben:

“Por medio de esos roles fundantes de las relaciones sociales, se transmiten todos los códigos normativos de las conductas que se espera asumamos tanto jóvenes como adultos (...) A éstos se les asigna un rol definitorio en la 'formación para la integración social' de las y los que en el futuro serán encargados de guiar el progreso de la humanidad” (Duarte 2003).

La niñez y juventud son consideradas como etapas de transición dentro de la vida hacia “algo mejor” y al mismo tiempo la vejez o tercera edad se ve como el término de aquella etapa mejor. En este sentido, todas las personas que se encuentren en rangos etáreos distintos al adulto se encuentran y encontrarán en una situación de inferioridad a la hora de tomar decisiones tanto individual como socialmente. En definitiva, se encontrarán en desventaja de vivir plenamente, pues siempre van a estar esperando un estado exitista que se valora y desea (Duarte, 2003).

---

<sup>10</sup> Si bien no se puede desconocer que el desgaste físico es evidente en personas de la tercera edad, lo cierto es que, gracias a los adelantos tecnológicos relacionados con la medicina principalmente, las expectativas de vida han aumentado considerablemente para esta población, en especial si se toma en cuenta que la tercera edad en Chile corresponde a las personas que tienen sobre 60 años, lo cual trae consigo personas cada vez más activas que van perteneciendo a este grupo etáreo. Por lo cual, se hace urgente lograr mantener una población adulta mayor en excelentes condiciones físicas y mentales para que, como no ocurre hoy en día, sea considerada en la toma de decisiones, en las actividades económicas, labores y comerciales, especialmente si se toma en cuenta que la esperanza de vida al nacer de hombres y mujeres en Chile, según estimaciones del INE, es de 78,45 años correspondiente al período 2005 – 2010 (INE, 2004).

Es así como, dentro de la concepción de familia tradicional chilena reproducida en los textos escolares, cada una de las generaciones posee un rol diferente dentro del grupo social. Los niños, por un lado, aparecen en su labor únicamente de estudiantes disciplinados y ordenados; al igual que adolescentes son enmarcados en sus roles académicos, aún cuando en esta etapa de la vida requieren de muchas más tareas para no caer en vicios y problemáticas. Por otro lado, las personas de la tercera edad son caracterizadas como discapacitadas que requieren de ayuda de los demás para vivir; siendo estos otros los adultos. Adultos que corresponden al grupo activo de la sociedad, al grupo que tiene en sus manos la toma de medidas que afectarán a todos los grupos poblacionales; adultez que es la etapa de la vida donde se es más exitoso laboralmente, donde se toma las más importantes decisiones y donde, en definitiva, se *vive*. Esta situación reflejada en los textos puede usarse como justificación para que las decisiones sean tomadas por uno sólo de ellos: el adulto, trayendo consigo la marginación de todos los demás actores sociales de la participación política, cultural, social y ciudadana, el silenciamiento de sus ideas, críticas y modos de pensar, definirse y ver la vida.

b) *Heterosexualidad como la única forma de expresar amor*

Una de las ideas básicas de la organización social occidental es aquella que se refiere a un sistema binario cuya diferenciación sexual se naturaliza a partir de los discursos morales y comportamientos valóricos que los grupos de poder imponen en las prácticas de las vidas de las personas que integran una sociedad. Este sistema binario donde hombre y mujer se oponen, sostiene la heterosexualidad como régimen esencial del ser humano, estableciéndose así una normalidad que indica la existencia de dos sexos, hombre y mujer, que deben formar pareja para así seguir reproduciendo la especie, siendo ambos, en unión, llamados a engendrar hijos dentro de un marco familiar de cuidado y protección.

Dentro de los textos escolares, y como tema transversal a la concepción tradicional de familia, la referencia a la formación del núcleo familiar donde la única forma de expresar amor debe provenir de personas de distinto sexo se explicita en la cita 8:

“Los animales escogen a sus parejas por instinto. El ser humano adulto siente atracción por una persona del sexo opuesto, se juntan, se quieren, se respetan, se cuidan y se proyectan para formar una familia” (CMNSC 4to básico, p.199)

Cita 8

La primera frase de la cita 8, *los animales escogen a sus parejas por instinto*, compara los comportamientos de animales, que no poseen capacidad de razón, con los comportamientos del ser humano, quien sí tiene dicha capacidad mental, naturalizándose por tanto una situación cuyo origen posee rasgos sociales y culturales. Sostener que los animales escogen por instinto a sus parejas, mientras los seres humanos escogen a una persona del sexo opuesto para formar una familia, luego de quererla y respetarla, es realzar la heterosexualidad como predominante y como un sistema de organización social obligatorio, donde la relación hombre/mujer es el centro de la sociedad y única posibilidad de formar una familia. Hombres y mujeres se juntan, se quieren, se respetan y se proyectan para formar una familia, asunto que sólo puede ocurrir durante la adultez, reafirmando la idea que niños y adolescentes, aún cuando no se encuentran preparados para formar una familia, aunque sí son capaces de tener sentimientos por otras personas, de generar amor y de recibir amor, situación que no es explicada en los textos, tratando el tema de la atracción entre personas como una situación que vivirán cuando adultos. Esto se refleja, efectivamente, en la nula inclusión de imágenes o de textos que expliquen la generación de sentimientos amorosos y de amistad en niños y niñas dentro de los textos escolares.

Siguiendo con la cita 8 y al analizar la frase “*El ser humano adulto siente atracción por una persona del sexo opuesto*”, sostenemos que esto implica una serie de procesos lineales que pueden ocurrir en la vida de cada persona, como es *realizarse* y disfrutar socialmente de los beneficios simbólicos de formar una familia, la cual por cierto debe tener

un origen biológico. Esta supuesta naturalización de las relaciones humanas sólo corresponde a construcciones históricas, sociales y culturales, producto de categorías constituidas socialmente que no son naturales, puesto que se construyen en determinados contextos históricos y a partir de ahí se establece una “normalidad” que, en este caso, indica la existencia sólo dos sexos: hombre y mujer, teniendo cada uno modos de comportamiento diferentes, condicionándose, por tanto, las relaciones, el modo de pensar y de sentir, a partir de las modelaciones del cuerpo humano. De este modo, afirmar que el ser humano siente atracción por una persona del sexo opuesto es darle una connotación biológica a la atracción que conlleva a considerar anormal o fuera de las leyes naturales cualquier expresión sexual entre dos personas de igual sexo. De manera consecuente, las relaciones entre personas del mismo sexo no son en lo absoluto explicitadas dentro de los textos escolares, dejándose sólo en evidencia las relaciones entre hombre y mujer, como ha quedado de manifiesto en las figuras 1 y 2 que nos expresan el núcleo familiar, y en la cita 1 que nos habla del amor existente entre un hombre y una mujer.

La normalización de una concepción de núcleo familiar compuesto por un hombre y una mujer puede llegar incluso, en casos extremos, a evidenciar una discriminación con rasgos homofóbicos<sup>11</sup>, además de transmitir como contenido dicha naturalización de la heterosexualidad a los hogares, puesto que se considera que los textos escolares son una de las principales fuentes de información que poseen los hogares de menores recursos en Chile. Esta forma de discriminar es la que podría estar dándose en los textos que niños y niñas utilizan en establecimientos municipales del país, construcciones sociales que, poco a poco, se van internalizando como naturales, desarrollándose así posibles conductas de intolerancia y discriminación y posibilitando la aparición de conductas abusivas e injustas hacia personas de distintas tendencias.

---

<sup>11</sup> La homofobia (o fobia a la homosexualidad) es la actitud hostil respecto a los homosexuales, lesbianas, y personas pertenecientes a las demás minorías sexuales, como bisexuales, transexuales y travestís, generándose en las demás personas miedo, prejuicio o rechazo a partir de una manifestación arbitraria de considerar una persona, grupo o comportamiento como inferior, anormal y/o contrario a la regularidad social y cultural, incluyendo, en su forma más explícita, violencia física o verbal y victimización en su forma más sutil, lo cual supone el rechazo silencioso hacia los homosexuales y lesbianas (Generelo, Pichardo, 2005).

La concepción de familia que se da a conocer a través de los textos escolares, por tanto, corresponde a un modelo tradicional que se remite a un grupo constituido por un hombre y una mujer que engendran hijos de manera biológica, situación que es normalizada y naturalizada al acallar otras opciones y excluyendo, asimismo, aquellos hogares monoparentales, e inclusive generando posibles conductas discriminatorias hacia las minorías sexuales al sostener que las parejas humanas están formadas por personas de distinto sexo. Hablar de normalidad y de naturalidad en cuanto a fenómenos históricos, sociales y culturales se refiere, se hace sobre la base de conceptualizaciones que definen lo que está aceptado y lo que no lo está. Posteriormente, a raíz de estas opiniones que pronto se convertirán en discursos, los estudiantes irán creando realidades e interpretando el mundo, con lo cual las palabras adoptan algo más que una simple característica nominal, trayendo consigo una calificación moral y enjuiciamiento valórico.

#### 4.1.1.2 Masculino y femenino: sistema de relaciones sexuales binario

La idea de un sistema de relaciones sexuales binario, donde se naturalizan diferencias sexuales entre hombres y mujeres, además de crear conceptualizaciones y prácticas que van rigiendo las vidas y comportamientos de las personas dentro de sociedades occidentales modernas, estableciendo como régimen obligatorio el heterosexual, crea oposiciones entre hombres y mujeres que se van convirtiendo en naturales cuando son construcciones históricas y sociales. El sexo, la sexualidad y el género no existen sino en condiciones determinadas dentro de procesos socioculturales que se construyen como categorías y se usan a partir de actitudes en torno a ellas (Palladino, 2004).

Referente al sexo y la sexualidad, describiéndose específicamente a lo plasmado dentro de los textos escolares, se establece una “normalidad” que indica la presencia de dos sexos, hombre y mujer, cada uno asociado a comportamientos específicos y diferentes entre sí, lo cual va condicionando las relaciones sociales, las formas de pensar, comportarse y sentir.

“Hay muchas maneras de expresarse amor, acariciándose, abrazándose y besándose. En un momento muy especial y de gran intimidad, el papá introduce su pene en la vagina de la mamá y deposita millones de espermatozoides. Cientos de ellos llegarán hasta donde está el óvulo y solo uno entrará en él para dar comienzo a la formación del hijo” (CMNSC 4to básico, p.119)

Cita 9

Hombre y mujer tienen la posibilidad de reproducir la especie, lo cual, por cierto, no es posible discutir en el marco de esta investigación. No obstante, y según el extracto de la cita 9 que dice: *“hay muchas maneras de expresarse amor, acariciándose, abrazándose y besándose. En un momento muy especial y de gran intimidad”*, relacionar reproducción con entrega de amor margina y excluye todas aquellas expresiones de amor entre dos personas y que no buscan reproducir la especie.

Además, los textos escolares van modelando, conceptualizando y marcando cuáles son las prácticas sexuales ideales y correctas, considerando así aquellas heterosexuales y monógamas como correctas, constituyéndose, por tanto, el acto sexual entre hombre y mujer como algo esencial del ser humano, confirmando la existencia binaria de ambos géneros. Prácticas sexuales que, según los textos, deberían estar basadas en el amor y en la formalización de una pareja que busca la paternidad, o sea, reproducirse, pues el placer, en este sentido, y según lo que se puede deducir a partir de la cita 9, no existiría. El acto sexual, entonces, está sujeto a la reproducción de la especie, pues al pensarse la sexualidad como natural, se reduce a la procreación. Esta priorización biológica permite que, cualquier acto diferente a éste, pueda ser considerado disfuncional, anómalo y valóricamente cuestionable, reafirmando la idea que el fin de la sexualidad sería solamente la reproducción de la especie con la frase *“el papá introduce su pene en la vagina de la mamá y deposita millones de espermatozoides”*.

Considerar la anatomía humana como única referente para considerar la sexualidad es convertir al ser humano en un sujeto a-histórico, además de no concederles existencia a otros sistemas, pues la única verdad y posibilidad biológica real es *ser hombre* o *ser mujer*. Así, el género presenta a cada persona ante la sociedad, pues se sabe de antemano cuáles son los

comportamientos propios de cada uno, con lo cual el género se convierte es una estrategia política que gestiona las relaciones sexuales de cada sujeto (Palladino, 2004). Esta identificación de cada persona con uno de los dos géneros socialmente naturalizados permite que las relaciones dicotómicas de poder sigan reproduciéndose, pues la hegemonía heterosexual que ha controlado las sociedades occidentales se basa en la biologización de la sexualidad. Por tanto, se sostiene que es necesario romper la dicotomía hombre/mujer a favor del género, pues este ámbito produciría subjetivaciones que van más allá de la dicotomía heterosexual, con lo que el sexo no es un rasgo innato de cada sujeto, sino un proceso identitario en construcción y que aparece como un elemento constitutivo de las relaciones sociales.

Como último extracto de la cita 9, al sostener los textos escolares que el acto sexual tiene como fin la reproducción y procreación de un niño o niña, afirmando que *cientos de ellos llegarán hasta donde está el óvulo y solo uno entrará en él para dar comienzo a la formación del hijo* se ocultan y enmudecen los derechos sexuales de cada persona, los cuales, junto a los derechos reproductivos, se basan en el reconocimiento de la autonomía y libertad de todas las personas respecto a la sexualidad y reproducción, sin discriminación alguna. Estos derechos promueven que cada persona sea capaz de disfrutar de una vida sexual placentera y sin riesgos, además de decidir cuando procrear, teniendo cada sujeto acceso a información sobre salud sexual y métodos anticonceptivos en general, los cuales, dentro de los textos, no son en absoluto nombrados.

Es necesario referirse al hecho que, esta cita (9) en específico, se encuentra plasmada en el texto que reciben niños y niñas de entre 10 y 12 años, por lo que, posiblemente, el acceso a información relativa a métodos anticonceptivos es muy precipitado para esa edad. En este sentido, la temática sexual y reproductiva, vista desde la arista de la salud, debe ser igualmente tratada dentro de los textos, sin embargo, la forma en la cuál se habla debería cambiar, utilizando un lenguaje apropiado para su entendimiento. Puesto que, si bien la salud sexual y

reproductiva están relacionadas, no pueden ser vistas, en primer término, como iguales, ya que la primera se refiere al completo bienestar físico y psicológico en el plano sexual; mientras que la salud reproductiva se enfoca en la condición en la cual se logra el proceso reproductivo en un estado de completo bienestar físico, mental y social para la madre, el padre y los hijos. De este modo, aún cuando se trate de niños y niñas de temprana edad, este tema debería ser conversado sin cargas morales de por medio, considerando el acto sexual en sí como un tema importante para la persona e interdependiente al plano reproductivo, situación que no ocurre. Se silencia la posibilidad de tener relaciones sexuales sin que esto desencadene en tener hijos gracias a métodos anticonceptivos, lo que favorecería la posibilidad de ejercer control sobre el propio cuerpo y el ejercicio pleno de la sexualidad.

La falta de información respecto al tema sexual dentro del sistema educacional no es novedad en Chile, pues los grupos más conservadores de la sociedad ya se han opuesto a la discusión dentro de las salas de clases, sobre en aquellos temas que se relacionan con los derechos sexuales y reproductivos de jóvenes adolescentes que inician su vida sexual, tal como sucedió con las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS). Esta iniciativa del MINEDUC, surgió en los años noventas como una instancia de conversación y discusión respecto al aprendizaje afectivo y sexual, lo cual incluía a las familias y a la comunidad escolar en general. Hoy no se están llevando a cabo, pues algunos sectores políticos y sociales se opusieron a que los adolescentes posean la información y las instancias de conversación para resolver sus dudas respecto al tema sexual que aún en la actualidad sigue considerándose un tema tabú. Y esta realidad, precisamente, es la que a través de una educación sexual que comience en la más temprana edad debería ser tratada como algo natural, incluyendo las prácticas de las mayorías y de las minorías, sin que se normalice, sino simplemente incluyendo y evidenciando las diversas prácticas sexuales existentes dentro de la cultura chilena.

#### 4.1.1.3 Machismo: mujeres emocionales, hombres racionales

El sistema binario hombre/mujer, además de poseer características relativas a la sexualidad de las personas, biologizando las relaciones sociales y sexuales, tiene incidencia en los roles que hombre y mujer posee tanto en la sociedad como dentro del hogar. Las diferencias en las funciones, responsabilidades y tareas establecidas para cada género socialmente son explicitadas en los textos escolares, señalándose por ejemplo que dentro de la diferenciación de roles del núcleo familiar el padre tiene como rol entregar los conocimientos racionales a los más noveles, mientras la madre está a cargo de los aspectos emocionales, los cuidados y cariños de los hijos.

Estos roles diferenciadores, asimismo, se ven reflejados en el lenguaje utilizado cotidianamente por las personas, pues tal como sostienen algunas corrientes feministas que han estudiado el sexismo en el lenguaje, éste expresa las desigualdades entre hombre y mujer. En este sentido, cuando se nombra *algo*, ese algo existe, mientras que al no ser nombrado, ese *algo* no se reconoce y permanece oculto (Lozano, 1995) y es lo que ocurriría al momento de invisibilizar a las mujeres a través del lenguaje cuando se utiliza el término “hombre” para hablar tanto de hombres como de mujeres, o sea, de seres humanos en general. Y esto es justamente lo que transmiten los textos escolares en las siguientes citas:

“Los primeros hombres que arribaron a América por el estrecho de Bering eran nómadas” (ECS 5to básico, p.84).

Cita 10

“Se consideró que el hombre era el centro del universo (...)” (ECS 5to básico, p.110).

Cita 11

“(...) que consideraba a Dios el centro y fin de todo el pensamiento y la actividad del hombre” (ECS 5to básico, p.110).

Cita 12

“Al historiador le interesa mucho tener claro cómo se ordenan los hechos (...)” (ECS 5to básico, p.70).

Cita 13

En todas las citas anteriores se evidencia la preponderancia de la figura masculina por sobre la femenina, al hablar de “hombre” para referirse a la especie humana y no de humanidad, por ejemplo, y al sostener que es el “hombre” el centro del universo se exagera aún más el rol primordial de éste por sobre el de la mujer, utilizándose así un lenguaje que excluye al sexo femenino en vez de incluirlo. De la misma forma, al referirse el texto a la figura de “historiador” para establecer quien estudia la Historia es excluir a la mujer de dicha área de la ciencia; situación que ocurre también en la cita donde se sostiene que durante mucho tiempo se consideró a ciertos sujetos como únicos protagonistas de la historia, pero sin visibilizarse, a reglón seguido, cuáles son aquellos personajes que actualmente sí se consideran partícipes de los procesos históricos, como son grupos indígenas, minorías sexuales y la mujer. Y es que, cuando se utiliza el genérico masculino, las mujeres dejan de tener presencia tanto en el espacio simbólico como en el real, suponiendo entonces ocultamiento, exclusión y negación de su presencia (Lozano, 1995). Con todo esto, es posible afirmar que el lenguaje dentro de los textos escolares es sexista, pues no se utilizan términos neutros para nombrar algo, sino que se manejan conceptos que se asocian completamente a lo masculino. Esta situación desigual entre hombres y mujeres se refleja, de igual forma, en la figura 8, donde se aprecia una línea cronológica que muestra la evolución del ser humano, ejemplificándola sólo en el cuerpo del hombre, otorgándole así mayor importancia a esta mitad de la humanidad dentro del desarrollo histórico sin que la otra, la de la mujer, sea expuesta y visibilizada.

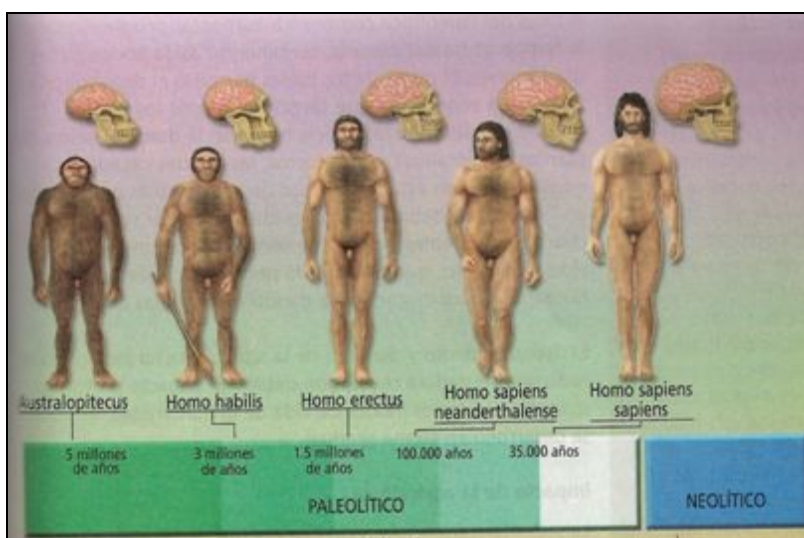


Figura 8

Fuente: ECS 7mo básico, p.59

Esta imagen (figura 8) es utilizada en los textos escolares para mostrar la evolución de la humanidad desde el paleolítico hasta la edad de los metales, exponiendo asimismo el progreso tecnológico y el desarrollo cerebral que le permitió al ser humano, justamente, inventar las herramientas de trabajo. Es claro que nuevamente se silencia a través del lenguaje a la otra mitad femenina.

Esto demuestra que el lenguaje cobra importancia fundamental dentro de los textos, ya que expresa las valoraciones sociales e interpreta, al mismo tiempo, la realidad social, que se relaciona con un país sexista y desigual, dominado por lo masculino, dejando a la vista el poder y prestigio que poseen los hombres y todo lo que conlleva serlo, mientras que la mujer no – nombrada es relegada a un segundo plano, en lo oculto.

Como ya se ha dicho, a nivel social, los roles que cada sujeto posee, según sea hombre o mujer, están diferenciados y demarcados, remitiendo la división sexual a establecer diferencias entre mujeres y hombres en su forma de ser y de construir el mundo, ya sea desde sus modos de vestir, de hablar, y de actuar, así como desde las maneras de sentir y de pensar los significados o los valores que circulan y son compartidos socialmente. La división sexual, en este sentido, corresponde a un principio básico de la violencia simbólica dentro de la estructura social, especialmente en lo relacionado a la dominación masculina. Esta dominación presupone que las actividades y actitudes están marcadamente diferenciadas por género, las cuales son adoptadas y reproducidas desde diversas instituciones sociales, como la familiar, la religiosa, la educacional y la estatal, naturalizándose e incorporándose en el sentido común (Bourdieu, 2003). Es por ello que, dentro de los textos escolares, se hace referencia al rol de la mujer en relación directa a las labores domésticas y al mantenimiento de la casa, tal como aparece en las figuras 9 y 10.



Figura 9

Fuente: CMNSC 3ro básico, p.124

Como plantea la figura 9, las labores domésticas relativas a las compras, mantenimiento y organización del hogar son realizadas por la mujer, cumpliendo su rol de “dueña de casa”, desarrollando la tarea *natural* que se les asignó y que tiene relación, también, con la crianza de sus hijos e hijas. La mujer, entonces, debe encargarse de los aspectos básicos de la vida familiar entre ellos la alimentación.



Figura 10

Fuente: CMNSC 3ro básico, p.89

En el caso de la figura 10, se presenta a una niña y un niño que se encuentran acompañados de su mamá en un jardín, el objetivo es incentivar que niños y niñas dediquen una hora del fin de semana a ocuparse del mantenimiento de su jardín, para así conservarlo lindo y así impedir que las flores se marchiten. Esta imagen, por tanto, deja en evidencia el rol de la mujer como proveedora del apoyo vital y emocional a su familia, al ser la proveedora del alimento, como se reflejó en la figura 9, y del cariño que necesitan para desenvolverse de modo adecuado en sus actividades cotidianas, como sugiere la figura 10. Asimismo, esta caracterización de roles diferenciador otorga un papel activo a los hombres, pues según sugiere la figura 10, es el niño quien realiza la labor “más pesada” al manejar una herramienta, mientras las mujeres, sea cual sea su edad, son las que miran la acción del hombre, por tanto, ayudando secundariamente en la acción.



Figura 11

Fuente: CMNSC 3ro básico, p.155

Tal como en la figura 9, la imagen 11 muestra una clara división de tareas. El rol visible socialmente de ejercer una actividad económica activa está caracterizado en el hombre, es decir, en el vendedor de la tienda, mientras que la mujer sólo compra y se preocupa de su hogar y los suyos.

Los textos escolares plantean que las mujeres cumplen con su rol maternal a cabalidad, pues externalizan los sentimientos, abrazando a niños y niñas, manteniendo un contacto físico

corporal, expresando sus emociones, dando cariño y sonriendo, tal como se aprecia en la figura 12, donde el rol materno queda expresado.



Figura 12

Fuente: CMNSC 4to básico, p.125

En este sentido, el papel de la mujer es socialmente pasivo, pues el contacto con la sociedad y con los sitios donde “ocurren cosas” es nulo, debido a que sus labores se desarrollan al interior de las paredes del hogar y en el almacén donde realiza las compras diarias. Actividades que se desarrollan en un marco de privacidad, cuyo rol social pasivo relega a las mujeres a un lugar secundario dentro de la sociedad. Su presencia en la sociedad se invisibiliza, tal como su rol en la historia dentro de los textos escolares que mencionábamos anteriormente.

Así como la imagen de la mujer reflejada en los textos escolares se relaciona con la emocionalidad, el perfil de los hombres se caracteriza por la racionalidad. La distancia física con los niños y niñas, y con sus parejas, relacionándose con todos ellos de manera distante, respetuosa y con cierta superioridad jerárquica frente a los demás integrantes del grupo familiar, se debe a que el hombre –a la vez padre– está encargado de entregar y traspasar los conocimientos dentro del grupo familiar, especialmente hacia los más jóvenes; mientras la mujer se encarga del cuidado, mantención y emocionalidad de sus hijos e hijas. De esta manera, el hombre asume un rol público, pues es él quien desarrolla las actividades laborales,

quien lleva el sustento al hogar y quien posee los conocimientos que mantendrán la sociedad tal como está o provocará los cambios necesarios a nivel sociohistórico; la mujer queda relegada a un segundo plano mientras el hombre asume el protagonismo.



Figura 13  
Fuente: CMNSC 3ro básico, p.31

En la figura 13 se aprecia una niña que escucha en silencio, atenta y concentrada lo que está comunicándole un hombre adulto, quien es su referencia en cuando a la información que se está entregando. Es él quien posee el rol activo en la escena, quien explica a la niña lo que está realizando y quien, finalmente, expone el conocimiento, mientras ella escucha atenta la información que recibe y, por ende, aprende. De este modo, en la figura 14, es el niño, el hombre, quien lleva a cabo la acción de manejar el telescopio, quien domina la situación y le enseña a su compañera quien está relegada a un segundo plano de observación, de contemplación externa y pasiva, a escuchar lo que dice su compañero.

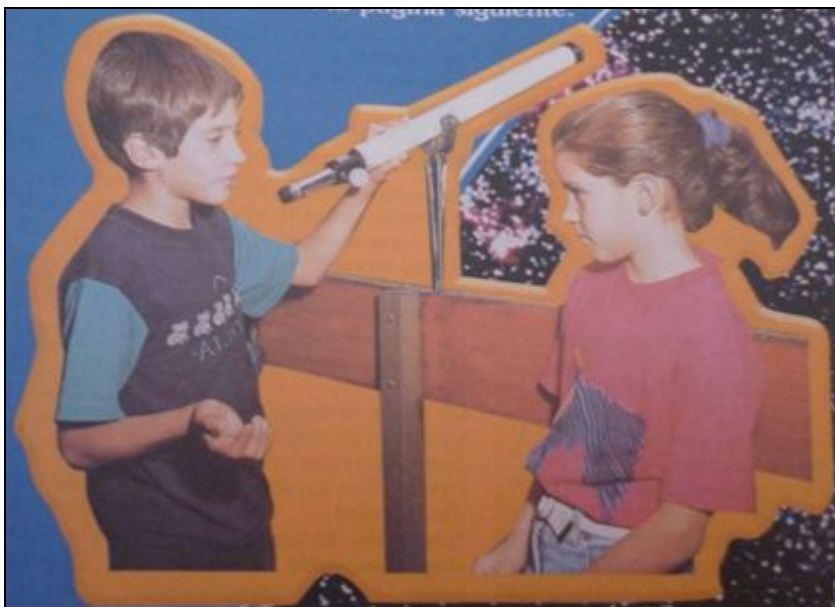


Figura 14  
Fuente: CMNSC 3ro básico, p.6

Es el niño quien tiene el conocimiento para realizar la actividad, es él quien posee el poder para tomar decisiones; mientras la niña se dedica a aprender de él, sólo observando y buscando aprender de su experiencia y conocimiento. En ambas imágenes, la importancia la posee el hombre, mientras la mujer está relegada a un segundo plano.

Las actividades maternas y hogareñas propias de las mujeres, y las actividades laborales propias de los hombres corresponden a una división social sexual que se presenta como natural y normal, como un destino prácticamente irrevocable de cada sujeto según su sexo, y que forman parte de la consolidación del orden social caracterizado por el sometimiento y sumisión femenina por parte del polo masculino. Para lograr dicho acatamiento, las labores del hombre y la mujer deben distinguirse entre sí, donde al primero se le relaciona con el trabajo y sustento de la familia, pasando a ser una persona admirada y respetada, además de contar con el conocimiento e información necesarios como para participar en las decisiones y elecciones a todo nivel; y donde a la mujer realiza las tareas relativas a la crianza de los hijos y la organización de la vida doméstica, siendo sus virtudes aquellas relacionadas con la emotividad y la sentimentalidad; todo lo cual trae consigo la marginalidad y exclusión de las mujeres de la toma de grandes decisiones, ya sea dentro del propio núcleo familiar como a nivel social.

#### 4.1.2 *Autoritarismo: valorando la blancura y la disciplina*

El término autoritarismo se refiere, de manera general, a la presencia de una autoridad que ejerce una opresión sobre el grupo que encabeza, coartando sus libertades e impidiendo en diversos grados la crítica de las personas que conforman dicha agrupación (Abercrombie, 1992). Este concepto tiene variados usos, ya sea desde el área de la filosofía o desde la política. A partir de esta última, la política, el término se utiliza según se refiera a las disposiciones psicológicas o a la estructura de los sistemas políticos, tanto para nombrar a los regímenes que privilegian el aspecto del mando menospreciando el consenso, y centrada en la disposición a la obediencia ciega a los superiores y al trato arrogante con los inferiores jerárquicos, como a los que están privados de poder, negándose por tanto la igualdad entre las personas haciendo énfasis en el principio jerárquico y exaltando algunos elementos de la personalidad autoritaria como si fuesen virtudes (Abercrombie, 1992). Como planteamos en el marco teórico, la tendencia autoritaria en nuestro país se origina en los tres siglos de historia colonial donde se estableció un fuerte polo cultural que acentuó el monopolio religioso y el autoritarismo político, el cual enfatizó aún más la formación de un Estado chileno autoritario con la llegada del gobierno portaliano (Larraín, 2001). Así, el siglo XIX dejó un legado de autoritarismo que aún persiste, caracterizado por concederle una extraordinaria importancia y respeto al rol de la autoridad.

“El sistema democrático garantiza que las personas puedan ejercer libremente sus derechos fundamentales. Es necesario que la expresión de los ciudadanos considere los límites que establecen las leyes en un Estado democrático” (ECS 8vo básico, p.47).

Cita 14

A través de la cita 14, referida a los derechos y deberes de los ciudadanos, queda manifestado el marco del aparato legal estatal y las expresiones de la ciudadanía regidas por los límites establecidos por el Estado. En este sentido, éste continúa demarcando las funciones que les corresponde a ciudadanas y ciudadanos, trayendo consigo que las decisiones importantes para el país permanezcan en las esferas de poder, todo lo cual se normaliza por

medio del discurso de respeto a las leyes y a la autoridad. De este modo, y a partir de esta herencia española, se configuró una sociedad chilena que asimiló la desigualdad como un elemento natural y propio de la nación que está caracterizada por su autoritarismo.

Si bien la Constitución Política señala que Chile es una república democrática, entendiendo por democracia un sistema de gobierno basado en la participación, lo cierto es que la sociedad chilena está lejos de ser participativa, pues las decisiones importantes a nivel político no son tomadas por los ciudadanos y ciudadanas, ya que la voluntad popular no tiene ingerencia sobre las determinaciones constitucionales, legales ni económicas (Portales, 2004). Relacionando esta afirmación con lo plasmado en los textos escolares, podemos decir que las referencias hacia el autoritarismo están presentes, pues se considera importante, y como primera unidad de dato a desarrollar, el respeto al orden, a la disciplina dentro de la sala de clases y a la autoridad tanto de la escuela como del hogar; del mismo modo que, y como segunda unidad de dato a explicar, se subvaloran a los pueblos indígenas, especialmente al mapuche.

#### 4.1.2.1 Jerarquía: niños y niñas respetuosos de las leyes y de sus mayores

La jerarquía corresponde al modo de ordenar otorgando valor y, por ende, superioridad e inferioridad a cualquier disposición social y/o natural, clasificando según diversos criterios tales orientaciones (Abercrombie, 1992). En este sentido, los textos escolares destacan y valoran positivamente cualidades que deben poseer los niños y niñas para convertirse en grandes personas, como son la disciplina, el respeto a las leyes y el mantenimiento del orden.



Figura 15  
Fuente: ECS 8vo básico, p.41

En la figura 15 se aprecia un carabinero que dirige el tránsito y que, vestido correctamente y respetado por los automovilistas que por ahí transitan, se utiliza como referencia a la importancia del respeto a las normas y a las leyes, pues sólo a través de este dispositivo las conductas de las personas son ordenadas y reguladas.

Asimismo, los textos escolares explicitan la obligatoriedad que poseen las personas de cumplir con las leyes, otorgándole la primordialidad absoluta al Estado en su formulación, dejándole en claro a ciudadanos y ciudadanas que no tienen como derecho su discusión y resolución, pues su deber es acatarlas aún cuando se esté en desacuerdo. Esta relación jerárquica comienza, efectivamente, durante el proceso educativo, tal como se aprecia en la cita 15:

“En el contexto de la convivencia social surgen las normas (...) que pueden establecerse por el uso o la costumbre, o bien porque están escritas, como ocurre con la mayoría de las normas jurídicas o leyes, que establecen los derechos y obligaciones de las personas en forma imperativa, es decir, las personas están obligadas a cumplirlas y el Estado se encarga de velar para que así sea” (ECS 8vo básico, p.40)

Cita 15

La relación de los niños y niñas para con la sociedad en general y, por ende, los adultos, según muestran los textos, se basa en la responsabilidad y el orden en sus vidas cotidianas, especialmente durante el desarrollo de sus actividades estudiantiles, siendo la

obediencia, la disciplina y el cumplimiento de horarios, todo ello enmarcado en un trato respetuoso hacia los adultos, lo que debe primar en la vida de cada niño y niña, pues como se vio recientemente, son los adultos quienes tienen la última palabra y quienes enseñan qué es lo mejor para ellos. Así, las únicas labores de niñas y niños son asistir al colegio, hacer las tareas y ayudar en sus hogares, con lo cual el elemento lúdico desaparece no estando permitido dentro de sus vidas, excepto cuando se relaciona con alguna actividad propuesta por los textos, pero orientada y evaluada por el profesor o profesora a cargo del curso.

“Catalina: es inteligente y responsable. Es muy divertida y siempre hace reír a sus compañeros, por lo que a veces le llaman la atención en clases” (CMNSC 4to básico, p.5)

Cita 16

El elemento lúdico al cual se hace mención en la cita 16 es sancionado dentro de los textos, pues como se lee, la niña en cuestión tiene como característica generar risas y diversión entre sus compañeros, pero provoca una situación que la profesora o profesor no considera correcta, debido a la disciplina y al orden que deben reinar dentro de la sala de clases, por lo que se le reprime y castiga. De este modo, la creación y recreación son desplazadas por las labores propuestas y enseñadas por *la* figura autoritaria dentro de la sala de clases, donde son premiados los cumplimientos de actividades, las buenas posturas, los buenos modales y la obtención de buenas notas.



Figura 16  
(Página 56, Texto 4to Básico)

En la figura 16 niños y niñas trabajan quietos y en silencio, aparecen sentados en la sala de clases, situación que se da por lo menos durante dos horas y hasta que la autoridad de la sala de clases encarnada en la figura del profesor, ejecute la orden y puedan salir a recreo o irse a sus casas, según sea el caso. Todos y todas uniformados impecablemente, corporalmente ordenados e iguales entre sí, siendo el único elemento distinto la imagen de autoridad que posee el profesorado. El docente explica en voz alta la información que desea sus alumnos y alumnas comprendan, observando callados y sin cuestionarse el porqué de esa explicación. Siguen instrucciones de manera automática, escuchan en silencio sin mirarse las caras entre sí, pues la disposición de la sala no permite la interacción directa ni el contacto visual entre los pares, sólo mantienen contacto visual y directo con la autoridad. La disposición de los estudiantes es pasiva, no existe la posibilidad de crítica ni de reclamos, pues si hay una persona que no le gusta, se levanta de su mesa individual y se dirige a la oficina del director o directora, quien sabrá qué hacer en esos casos, pues si existen personas que no saben llevar los valores y deberes que el establecimiento exige, debe abandonarlo.

En los hogares la situación es similar. El respeto a los adultos y la obediencia de niños y niñas hacia sus padres son valoradas dentro de los textos escolares, tal como muestra la cita 17.

“Anita: es inteligente, ordenada y responsable. Es muy buena compañera, aunque algunas veces es desobediente con su mamá” (CMNSC 4to básico, p.4)

Cita 17

Como se sostiene en la cita 17, la obediencia a la madre se valora y la desobediencia debe ser corregida, situación que algunas veces muestra la niña, aún cuando ella manifieste ser una buena compañera, pues mientras no obedezca siempre a sus padres no logrará ser un ejemplo de comportamiento dentro de sus pares. Los padres y madres son las personas que día a día cuidan a niños y niñas, los protegen y entregan cariño, por lo que la retribución que éstos deben entregar tiene que consistir en el acatamiento de las órdenes, sin que exista oportunidad de poner frente a frente las posturas para llegar a consenso.

De este modo, y añadiendo las enseñanzas que reciben en la sala de clases relacionadas con el mantenimiento del orden, el deber de obedecer a las autoridades competentes y el respeto a un horario establecido hace que se reproduzcan social y culturalmente los patrones necesarios de comportamiento y de interacción, entre ellos la jerarquía, que posteriormente deberán utilizar al momento de recibir las órdenes de un superior que les dirá qué trabajo realizar y cómo llevarlo a cabo. En otras palabras, las prácticas que poco a poco van adoptando en sus mentes y cuerpos de manera rigurosa y constante, serán los modos de comportamiento que necesitarán y utilizarán al momento de optar por los trabajos que, según los mismos textos escolares, niños y niñas están *destinados* a tener que desempeñar.

#### 4.1.2.2 Discriminación hacia Pueblos Indígenas: Chile, país blanco<sup>12</sup>

Los pueblos originarios corresponden a aquellos pueblos que formaban parte del territorio chileno antes de la llegada de los conquistadores españoles en el siglo XVI (Barrientos, 2005). Poseen un rol trascendental en la historia de Chile pues fueron ellos quienes se enfrentaron con los dominadores españoles y sufrieron vejámenes, violaciones y exterminio, para luego continuar sufriendo los abusos y las discriminaciones durante toda la historia republicana de Chile. No obstante, si bien estas comunidades indígenas presentes en el país poseen una lengua, una creencia religiosa y valores que difieren de la sociedad chilena en general, desconocer los hechos históricos que unen a los indígenas con la historia de Chile como nación, es invisibilizar y desentenderse de su presencia territorial e histórica. Ocurre que nuestro país se ha considerado a sí mismo, a diferencia de los demás países latinoamericanos, un *país blanco*, valorizándose exageradamente este color de piel por sobre las visiones negativas de los negros e indígenas. La estratificación social que ha caracterizado al país desde la llegada de los españoles ha estado siempre acompañada de características raciales pues, y según el discurso hegemónico, mientras más oscura es la piel, más baja es su clase social.

---

<sup>12</sup> La relación que establece Jorga Larraín (2001) entre los rasgos militares y los rasgos raciales que conforman la identidad chilena son los que permiten que elemento encontrado dentro de los textos sea ubicada en la categoría “Autoritarismo”

La valoración de rasgos por sobre otros conceptos ha sido un elemento constante a lo largo de la historia de la humanidad, pues rasgos físicos y/o culturales han sido utilizados como justificación de desigualdades, discriminación y dominación de grupos que se definen a sí mismos como superiores, los cuales se sienten con el poder y deber de indicar lo que es *bueno* y lo que es *malo* para un grupo social, legitimando y desvalorizando según rasgos como la raza o la etnicidad, (Hopenhayn, Bello, 2001). De acuerdo a lo anterior, la raza se refiere a las distinciones biológicas atribuidas a genotipos y fenotipos, especialmente con relación al color de la piel, mientras la etnicidad se vincula a factores de orden cultural, aún cuando ambas categorías son casi inseparables.

Considerar los problemas de las etnias que conviven en Chile como algo propio de ellas, como aparece en la cita 18, es dar cuenta de una posición absolutamente indiferente, es entregarle poca valoración a su propia historia y su relación con Chile, otorgándole un lugar secundario en el pasado del país y el futuro desarrollo del mismo, tanto en su participación desde el punto de vista cultural como económico.

“La población indígena en el territorio nacional, según el Censo 2002, alcanza casi a las 700 mil personas. Casi todos mapuches. Pero también quedan aymaras, rapa nui, atacameños, pehuenches, huilliches, kawésqar y yaganes. Etnias y comunidades con sus propias historias y problemas” (CMNSC 4to básico, p.94)

Cita 18

Dentro de los textos escolares los pueblos originarios se aluden con el fin de valorar su papel en la formación de la nación y la cultura chilena, así como también identificarlos y ubicarlos geográficamente, reconociéndose al mismo tiempo su presencia dentro del país. Sin embargo, se desconoce su diferenciación cultural respecto a la “identidad chilena” que todos los habitantes del país deberían sentir para con su nación, con lo que se niega su existencia como grupos o comunidades “independientes” de la nación y el Estado.

Este rango secundario otorgado al pasado y al presente de las etnias en Chile desencadena una visión autoritaria de la historia del país, pues se habla de colonialismo

interno al hecho de dar cuenta de la existencia de pueblos, pero bajo el control de un Estado amparado en la unidad nacional, considerando una sola nación, negando la existencia de otras comunidades o, como ocurre en este caso, otorgándole un rol secundario en la historia y en la formación de la cultura chilena (Salazar, Pinto, 1999).

En las citas 19 y 20, se hace mención a la importancia del pueblo mapuche en la historia de Chile según una sola característica: su belicosidad, la violencia con la cual hicieron frente a la llegada de *extraños* al territorio ocupado por ellos durante siglos, y la resistencia que ofrecieron hasta alejarlos de su entorno y sus vidas.

“Dato Curioso: Los mapuches estuvieron en guerra con los españoles durante casi 4 siglos. Siendo el pueblo americano que mayor resistencia opuso a la dominación de los conquistadores” (CMNSC 4to básico, p.86).

Cita 19

“En la zona central y en el sur vivían los mapuches, un pueblo semisedentario agrícola (...) Aunque los incas llegaron hasta la zona central, sólo lograron dominar a unas pocas comunidades, iniciando un proceso de integración al Tahuantinsuyo; sin embargo, las comunidades mapuches del sur ofrecieron feroz resistencia y rechazaron la presencia inca” (ECS 5to básico, p.102).

Cita 20

Ambas citas (19 y 20) son referenciadas en los textos escolares al momento de caracterizar al pueblo mapuche, siendo la cita 19 utilizada en la unidad de habitantes originarios de Chile, donde se describe a los mapuches como un pueblo que habitó la zona centro – sur de nuestro país; mientras que la cita 20 es aplicada en el texto escolar cuando se contesta a la pregunta *¿quiénes eran los pueblos amerindios de Chile?*, respondiendo a que uno de ellos, los mapuches, eran un pueblo que rechazó la presencia inca. De este modo, en ambas citas, se hace referencia al carácter guerrero de los mapuches y a su importancia dentro de la historia del país a raíz de la resistencia que opusieron contra los españoles. En este sentido, los grupos de poder, que hegemonizan los conceptos y legitiman posiciones de abordar un tema, se han pronunciado respecto a los indígenas siempre pensando en sus propios intereses, pues desde el momento que se consideró al mapuche como guerrero indómito, se

justificó la guerra que, posteriormente, provocaría la aprobación del decreto de esclavitud indígena<sup>13</sup>.

La historia de la historia de los indígenas y mapuches, pues hoy en día se les reconoce históricamente como invencibles guerreros que lucharon contra la dominación española, sin tomar en cuenta sus rasgos identitarios actuales. Así, con la no – presencia actual de las comunidades indígenas mapuches, el poder político sólo los incorpora al pasado nacional y al proyecto actual como un sector más de la sociedad chilena, diluyendo su identidad dentro de la identidad chilena. Esta incorporación se ha realizado de manera impositiva y represiva, dejando en evidencia todo el autoritarismo que hoy en día existe en Chile.

Cada comunidad mapuche posee la capacidad de solucionar sus propios problemas, pues ellos conocen mejor sus problemáticas y las posibles soluciones de éstas, que los gobernantes del país. Sin embargo, y como aparece en la cita 18, mientras no se les reconozca como autónomos dentro de la nación, no podrán tomar sus propias decisiones, por lo que el Estado debe hacerse partícipe y responsable a la hora de escuchar sus requerimientos y demandas.

El no – reconocimiento por parte de las autoridades políticas de los problemas que se han suscitado en el país a raíz del descontento y desacuerdo de algunas comunidades mapuches con las políticas públicas que se han implementado, continúa de cierta manera reproduciendo la segregación de las clases dominantes y gobernantes. Pues mientras no se reconozca la autonomía del pueblo mapuche ni las problemáticas como un punto a solucionar por toda la sociedad como nación, se continuará negando el reconocimiento de la diversidad cultural en Chile, en pro de un discurso identitario hegemónico que hable de una chilenidad compartida por todos los habitantes del territorio, independiente su origen y clase social<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Como plantea Larraín (2001) ya en época republicana, al pueblo mapuche se le consideró una molestia, por lo cual se les alejó del centro del país arrinconándolos en la cordillera del sur de Chile para luego quitarles más tierras, con lo que pasaron a ser sólo un símbolo de la “sangre araucana” derramada por los valientes que dieron su vida a favor de la victoria de Chile sobre los españoles. Con ello, la historia del pueblo mapuche en Chile se remite sólo a lo heroico y pasado.

<sup>14</sup> La problemática con el pueblo indígena es, por tanto, un compromiso pendiente dentro de los gobiernos que han manejado el destino del país y para con la historia de la nación chilena, la cual está en un proceso continuo de construcción de Identidad Nacional, aún cuando actualmente las autoridades consideren que “*No ha sido fácil*”

Se puede concluir, entonces, que la Identidad Nacional plasmada en los textos escolares, como relato Conservador – Autoritario, se basa en preceptos tradicionalistas y conservadores, sin apertura a los cambios en cuanto a valores y nuevas tendencias, silenciando temáticas morales importantes para la sociedad y que necesitan de debates y conversaciones. Pero que, al no ser “bien” vistas por el sector conservador del poder político, se han conservado los discursos sin aceptar posturas diferentes ni abriéndose a la posibilidad de crítica o cuestionamiento, pues mientras todo lo que *siempre* ha estado ahí se le siga considerando un elemento natural, continuará produciendo un atraso valórico respecto a las sociedades más desarrolladas. En este sentido, los rasgos tradicionales ayudan a considerar la forma de pensar de una sociedad como “correcta”, pues ésta continúa caracterizándose del mismo modo de antaño, sin producirse cambios que permitan pensar que dichas maneras de vivir eran “incorrectas”.

El tradicionalismo consiste, dentro de las sociedades en vías de desarrollo, en reinterpretar los valores modernos de las sociedades desarrolladas en aquellos contextos más atrasados para, así, reforzar las estructuras tradicionales, como son las familiares y sexuales, vale decir, aceptando y promoviendo, por parte de los grupos dirigentes, los cambios necesarios para el desarrollo en la esfera económica, pero rechazando aquellos cambios implicados en la transformación de otras áreas de la sociedad. Esta situación se hace patente en Chile desde el momento en que algunos grupos dirigentes abogan por la total libertad económica, mientras apelan a conservar algunos valores morales relacionados, por ejemplo, con la familia tradicional y la consecuente oposición a una ley de divorcio. Por tanto, el tradicionalismo, defensor de todos aquellos elementos del pasado, hoy en día debería ser superado, pues en el contexto global actual que vivimos, no es posible abstraerse de los cambios sociales y culturales que ocurren diariamente con tal de proteger aquellos rasgos que algunos consideran válidos de reproducir. (Parker, 2004).

---

*dejar atrás los viejos prejuicios racistas*”, tal como sostuvo la presidenta Michelle Bachelet al inaugurar la ceremonia de avance y nuevas definiciones de la Política Indígena (2008a), sigue siendo un rasgo latente dentro de la sociedad chilena que se muestra, entre otros terrenos, dentro de los textos escolares.

## **4.2 RELATO EMPRESARIAL – CENTRALISTA: UNA VISIÓN DE LA IDENTIDAD CHILENA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN**

El relato Empresarial – Centralista relaciona la identidad chilena con la concepción de Chile como un país económicamente emprendedor, diferente a sus vecinos sudamericanos, gracias a la modernidad imperante en este país. Su rápido desarrollo, que ha traído consigo grandes triunfos económicos, exalta el orgullo de pertenecer a esta patria y de ser chileno, pues al pasar, según el discurso de las autoridades políticas, de la condición de subdesarrollado a un país desarrollado, el optimismo y el empuje ante la adversidad empapa las visiones empresariales de la identidad. Esta conquista y superación, sin embargo, no es colectiva: es más bien individual; de ahí que otro de los valores más preciados por esta visión sea el individualismo y la persona por sí misma, identificándose “personalmente” sin la posibilidad de generar una identidad latinoamericana como sucedía en la segunda mitad del siglo XX (Larraín, 2001).

Lo anterior lleva a que se individualicen pensamientos y realidades, e inclusive enaltezca la nación ganadora libremercadista donde chilenos y chilenas pueden participar en igualdad de condiciones en la dinámica del consumo, reemplazándose los viejos valores de igualdad, Estado de Bienestar, justicia y austeridad general, por una idea de éxito individual, consumo pasivo y bienestar privatizado. Visiones que, como veremos a continuación, son reflejadas en los textos escolares por dos categorías: la primera que engrandece el ejemplo que entrega Chile hacia los demás países subdesarrollados, y la otra que describe el estado de separación existente entre los países vecinos de Chile y los sujetos dentro del mismo país.

### *4.2.1 Chile, país primermundista: modelo económico para sus vecinos y para el mundo*

Durante los años noventa, recién concluida la dictadura, y a raíz de diversos hechos como fue el hito que marcó llevar un iceberg a la exposición universal realizada en Sevilla el

año 1992, además del debate que ocasionó en la prensa y los intelectuales, comenzó a desarrollarse una nueva visión de país caracterizada por concebir a Chile como emprendedor. Fueron instalándose las concepciones que ven a Chile como un país diferente dentro de América Latina, pues sus rasgos europeos se contradicen con los países vecinos, así como también lo hacen sus logros económicos y su acelerado crecimiento (Larraín, 2001).

Esta idea de Chile como un país modelo para la región, pasa a formar parte de todas aquellas naciones que establecen estrechas relaciones con países desarrollados, donde las llamadas telefónicas entre mandatarios abundan, los encuentros bilaterales se producen cada cierto tiempo y las constantes firmas de tratados de libre comercio van creando una imagen de país dinámico, exitoso y ganador.

“Nuestro país ha progresado mucho en la investigación (pues) en el Cerro Paranal, ubicado en la segunda región de nuestro país, se encuentra el supertelescopio VLT (Very Large Telescope) que es el más grande del mundo (así) Chile participa en la investigación astronómica” (CMNSC 3ro básico, p14).  
Cita 21

La cita 21 refleja la positiva visión que se posee sobre Chile. La inclusión del país como protagonista en el área de vanguardia mundial de la ciencia como es la astronómica, permite al país posicionarse dentro de un selecto grupo de naciones que han financiado proyectos espaciales, como ocurrió con el primer satélite chileno (Fasat Alfa) enviado al espacio, el cual, a pesar de no haber conseguido los fines esperados, aún es comentado como un logro y avance del desarrollo de Chile. Ser parte de este selecto grupo de Estados entrega la posibilidad de ser partícipes de la conquista del espacio; conquista que está sólo reservada para los países desarrollados, o en vías de serlo. Todo ello posiciona a Chile en la escala mundial de un tema tecnológico, lo cual enorgullece a la nación, aún cuando en otros temas el país siga teniendo rasgos tercermundistas.

“La situación de Chile en el mundo globalizado se ha visto favorecida por la firma de acuerdos bilaterales de libre comercio con las principales economías del mundo (...) Chile se ha convertido en uno de los países más seguros de América Latina para las empresas extranjeras que buscan invertir su dinero en actividades productivas” (ECS 8vo básico, p.148)  
Cita 22

El enfoque de la cita 22 demuestra el privilegiado contexto que posee Chile dentro del mundo económico globalizado, pues se codea con las mayores potencias del orbe con quienes es socio, desmarcándose al mismo tiempo de sus países vecinos al considerarse más seguro que los demás, lo que trae consigo un acercamiento económico y una relación más estrecha con las naciones del norte, con aquellas súper potencias económicas que necesitan seguridad para ejercer sus negocios y acciones comerciales.

Esta idea exitista ha sido respaldada por diversos economistas de destacado prestigio, especialmente estadounidenses, quienes han sostenido que:

“Chile (...) ha sido ejemplo, un modelo, en cuanto a disciplina y profesionalismo para el resto de Latinoamérica y el resto del mundo”, proyectado la imagen que los extranjeros y el mundo en general posee de Chile, argumentando que “(Chile) tuvo un milagro económico con toda la transformación de la economía (...) pongo mi confianza en Chile, ustedes tienen quizás a los mejores economistas de Latinoamérica” (Harberger, 2008, p.1).

El análisis realizado por estos estudiosos de la ciencia económica es importante porque Estados Unidos, desde la década del setenta, se convierte en “el” modelo económico a seguir de Chile, imitándose tanto sus instituciones, como sus políticas y sus estilos de vida.

“(...) Hoy día estamos altamente integrados al mundo y a sus mercados. Las exportaciones están deviniendo en el motor de nuestro crecimiento. Nuestros productos se diversifican y penetran en diversos mercados. La Cumbre de APEC (...) es una oportunidad para mostrar lo que Chile es y puede llegar a ser, y también para que los chilenos tomemos conciencia de que tenemos un papel que jugar importante, significativo, en la cuenca del Pacífico” (ECS 8vo básico, p.149).

Cita 23

La cita 23 corresponde a palabras dichas por el ex presidente de Chile Ricardo Lagos, durante el discurso ante el Congreso el 21 de mayo del año 2004, las cuales son utilizadas por el texto escolar del subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad de 8vo básico para explicitar el lugar que nuestro país ocupa en la economía globalizada y la presencia que en definitiva tiene en el mundo. Tal como sostiene, una de las mayores aspiraciones dentro del mundo político chileno es llegar a pertenecer a la comunidad de los países desarrollados, sintiéndose ya integrados a los mercados internacionales e involucrando a todos los ciudadanos y ciudadanas en dicha pretensión de ser un país desarrollado.

Este progreso, por tanto, y el deseo de lograr el desarrollo tal como lo marcan las pautas de los países europeos y, especialmente, el estadounidense, permiten que se vaya generando en el un sentimiento de orgullo, de nacionalismo y triunfo, donde el fin Chile se convierte en una nación ganadora, especialmente desde el punto de vista económico, y aún cuando, desde sus concepciones valóricas y morales, el tradicionalismo siga presente, buscando avanzar y crecer en términos económicos, pero conservando las bases valóricas que serán, a largo plazo, las que mantengan y hagan continuar el orden social actual según sus intereses.

#### 4.2.2 *“Espíritu De Separación”*: me diferencio de los vecinos extranjeros y de mi vecino

Cuando estudiaba en la universidad, Humberto Maturana dice que todos y todas deseaban devolverle al país lo que éste les había entregado, aún cuando las diferencias de pensamiento eran evidentes. Sin embargo, esta situación en la actualidad, a raíz de la competencia y el espíritu individualista existente en la sociedad, ha cambiado notoriamente ya que, al preguntarle a una o un estudiante universitario qué espera de sus estudios, ninguno contestaría “devolverle al país lo que me ha entregado” pues el país no le ha entregado nada, todo lo han tenido que comprar (Maturana, 2006).

Uno de los mitos fundadores de la nación chilena, proveniente de la burguesía, guarda relación con la formación de un carácter *diferente* respecto de los demás países latinoamericanos, basado en una homogeneidad racial y cultural, donde el centralismo en la toma de decisiones a nivel nacional, llevado a cabo desde el valle central, permitió la concentración del poder en detrimento del resto del territorio y de la sociedad. Se erigió entonces la hegemonía frente al “otro” –extranjero, mapuche, sureño, indigente– generando los patrones culturales que conducirían y condujeron la vida republicana del país, estando toda la vida social normativizada por estas pautas. Se constituiría entonces la nación chilena a partir de lo que llamaremos un “espíritu de separación” o ethos individualista, caracterizado por el

establecimiento de fronteras físicas y simbólicas que permitieron la distinción del *chileno* respecto a los *otros*, todo lo cual pasa a formar parte de la Identidad Nacional promovida por las elites dominantes, imponiendo valores, comportamientos y modos de vida. De esta manera, además de las fronteras internacionales y nacionales normativizadas por las clases sociales poderosas, fueron creándose límites dentro de las ciudades, configurándose en las actuales comunas, poblaciones y/o barrios, ya sea expulsando a poblaciones hacia las periferias como parte de una política de Estado o encerrándose en grandes condominios privados, pues la planificación urbana se relaciona con procesos de segregación y segmentación, que margina y excluye a toda la población “indeseada” por parte de los sectores poderosos de la sociedad (Retamal, 2004).

Por tanto, este ethos individualista no sólo remite a la diferenciación entre Chile y sus países vecinos y latinoamericanos, sino que también se relaciona con oposiciones o desacuerdos existentes entre los habitantes de una misma nación, ya sea que habiten en distintas regiones geográficas, que desciendan de distintas etnias o que provengan de diferentes sectores socioeconómicos. Incluso, remite a las diferencias existentes entre las personas que forman un mismo núcleo familiar y que habitan un mismo hogar, tal como se verá a continuación.

#### 4.2.2.1 Individualismo: el refugio está en el hogar y en uno mismo

Desde el punto de vista sociológico, existen tres niveles tradicionales de análisis para referirse al concepto de *Individualismo*: el social, el cultural y el individual. El primero consiste en la afirmación de que todos los individuos que forman parte de la sociedad son igualmente racionales e intercambiables, actuando y buscando su propio beneficio luego de un análisis personal que equilibre los costes y beneficios de su propia acción (Gobernado, 1999). En este nivel, relativo al sistema social, se contraponen los conceptos de actor y estructura, donde ésta última corresponde a la organización del sistema emanada de la división social del

trabajo. El segundo, el cultural, sostiene que el individualismo guía la toma de decisiones, tanto desde el colectivo como del sujeto que forma parte de dichas colectividades. Esta afirmación busca que las personas, en realidad, se expliquen a sí mismas su comportamiento, legitimándolo frente a los demás. Bajo esta corriente individualista, cabe la destacar la presencia del sistema de libre mercado como forma óptima de organización económica, entendiéndose el juego libre de los intereses individuales, por sobre el rol estatal (Gobernado, 1999). Por último, el tercer nivel, el individual, es el más próximo al ser humano, pues se refiere a los rasgos de la personalidad de cada uno, distintos entre sí y difíciles de establecer de manera *a priori* sin poseer conocimientos directos de cada sujeto, existiendo entonces conciencia del “yo” individual y del “nosotros” como colectivo, aunque en ambos casos la persona busca su propio beneficio, directa o indirectamente (Gobernado, 1999).

Si bien estos tres niveles ordenan las concepciones acerca del individualismo, no son en lo absoluto únicas ni totalmente esclarecedoras de esta situación, dentro de los textos escolares, la alusión a esta concepción individual se refiere al (i) uso y apropiación de espacios públicos y privados, relacionados con la participación ciudadana de la sociedad civil; y (ii) al rol individual y colectivo en la obtención de logros, de aspiraciones a empleos y, en definitiva, el papel que cumple la estructura social en las decisiones de cada persona.

a) *Espacios privados protegidos, espacios públicos inseguros*

La ciudad, emplazada según límites geográficos y culturales definidos, es el lugar donde las personas llevan a cabo su vida cotidiana, donde residen, comercializan y se relacionan, transformando sus vidas y la de los demás diariamente. En este sentido, estos cambios físicos y simbólicos pueden realizarse tanto en espacios públicos como en espacios privados, siendo los lugares privilegiados la calle y el hogar, respectivamente. Refiriéndonos a éste último, con anterioridad se hizo mención la casa como *el* territorio preferido para el desarrollo de las relaciones familiares pero, como veremos a continuación, se distingue no tan

sólo el hogar como espacio predilecto, sino que cualquier área cerrada, con paredes y límites claros, y que entregue la protección necesaria frente a los peligros de *lo externo*. De este modo, veremos que los espacios públicos en los textos escolares prácticamente no aparecen, y cuando lo hacen son para ejemplificar el riesgo existente *allá afuera*, mientras que *acá dentro*, de los hogares y las salas de clases, el orden y el resguardo están asegurados. Al mismo tiempo que, privilegiando la permanencia de las personas en los lugares privados por sobre los públicos, éstas comenzarían a individualizar sus relaciones sociales al no sentirse parte de una colectividad que los rodea y que se puede movilizar.



Figura 17

Fuente: CMNSC 3ro básico, p.113

En la figura 17 aparecen una niña y un niño realizando actividades dentro de un espacio cerrado con acceso restringido como es el patio de una casa. Un sitio que padres y madres considerarían seguro pues se posee mayor control respecto a las personas que entran y salen, una mayor vigilancia a las acciones que allí se realiza y una mayor disciplina en el cumplimiento de las órdenes que padres entregan a sus hijos e hijas. De este modo, los adultos se encontrarían tranquilos pudiendo dejar a niños y niñas en dicho sitio que los mantiene alejados de las malas influencias y así puedan disponer libremente de este limitado espacio donde pasan algunas horas del día.



Figura 18  
Fuente: CMNSC 4to básico, p.136

Asimismo, en la figura 18, se puede apreciar a dos niños y una niña realizando labores escolares sobre una mesa ubicada dentro de un lugar cerrado, como puede ser una sala de clases o el living de una casa. Un sitio cerrado que, como muestra dicha figura, permite la entrada de la luz solar necesaria para el logro del experimento, la que también se puede encontrar fuera de esas cuatro paredes que limitan y encierran a los niños y a la niña, pero a costa de su seguridad y bienestar, pues al interior se ven resguardados y asegurados, tal como reflejan sus rostros tranquilos y posturas corporales relajadas perfectamente uniformadas.

Podemos decir, entonces, que no existiría el espacio público como sitio de referencia social dentro de los textos escolares. Las imágenes utilizadas se dirigen a mostrar espacios de convivencia privados, como son el patio privado de una casa donde las y los niños hacen sus actividades recreativas, el living de una casa y la sala de clases ordenada que es nombrada en reiteradas ocasiones.

En efecto, los textos escolares remiten al uso de los lugares privados como principales al momento de relacionarse dentro del núcleo familiar, vale decir en lo más personal de cada niño y niña, pues es dentro del hogar donde se dan las instancias más importantes de conversación y cercanía entre los miembros de la familia. Así, las actividades más importantes, como son asistir al colegio, realizar las respectivas tareas escolares y formar parte de un núcleo familiar que sirva también de protección y crianza, se realizan dentro de estos espacios privados privilegiados. Como muestra la figura 19, éstos son vistos como espacios

desordenados, poco agradables a la estancia y en cierto grado, inseguros. En ellos es donde ocurren todas aquellas problemáticas que afectan a las grandes ciudades del mundo, como son las congestiones viales debido al exceso del parque automotriz (figuras 19 y 20) y la contaminación ambiental de las calles (figura 21).



Figura 19

Fuente: ECS 8vo básico, p.167

La figura 19 muestra una de las principales arterias de la ciudad de Santiago, la Alameda, hace algunos años atrás, con una gran cantidad de autos y micros que impiden la rápida circulación de los automóviles por dicha avenida. Asimismo, la figura 20 evidencia un gran número de autos que congestionan una calle en alguna ciudad primermundista, frenando el rápido tránsito y el libre avance de las personas por dichas vías.

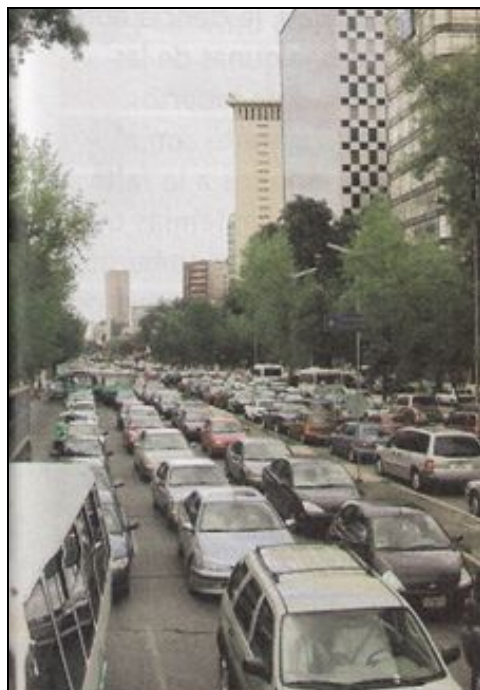


Figura 20  
(Página 157, Texto 8vo Básico)

La realidad que reflejan las fotografías 19 y 20 corresponde a lo vivido diariamente en muchas ciudades de Chile y del mundo, donde a raíz de la excesiva cantidad de automóviles dispuestos en espacios urbanos que no dan abasto se producen enormes congestiones vehiculares que impiden la rápida movilización de millones de personas a ciertas horas del día. Toda esta situación trae consigo problemáticas ambientales, como son la contaminación atmosférica, acústica y visual; además de problemáticas mentales y emocionales en las personas que habitan la ciudad. Por tanto, se entrega una visión de los espacios públicos como lugares desordenados, problemáticos, causantes de variados tipos de inconvenientes ambientales, no pudiendo ser utilizados como lugares de recreación y esparcimiento, pues la inseguridad imperante lo impide.

“El fenómeno de la violencia se manifiesta cotidianamente en el aumento de la delincuencia, que deriva en acciones de fuerza contra las personas (...); pero también se manifiesta en conductas agresivas en los espacios públicos, que pueden ir desde reacciones descontroladas en un taco, hasta actos de vandalismo” (ECS 8vo básico, p.164).

Cita 24

Como sostiene la cita 24, la violencia se manifiesta en los espacios públicos, por lo que éstos entonces van siendo caracterizados como sitios peligrosos, poco habitables y, por tanto, prescindibles, ya que se utilizan sólo como lugares de tránsito pasajero, no de estancia

permanente ni de ocupación. La generación de sentimientos de pertenencia hacia los espacios públicos, de este modo, no es posible debido a la desconfianza que los textos transmiten respecto a su uso, situación que se ve acrecentada con la reproducción de la imagen positiva emanada de los espacios privados, especialmente el hogar y la sala de clases, como se vio con anterioridad. Y es que, aún cuando en estos lugares las problemáticas puedan ser mucho mayores, el hecho de ser sitios “privados” permite que el juicio público sea mucho más lejano y poco probable; así, cuando ocurre algún hecho que se da a conocer resalta como enorme escándalo tratándolo como situación aislada que no deben preocupar a la población.

La figura 21 muestra un basurero ubicado en algún lugar céntrico de una ciudad rebasado de desperdicios y desechos, junto a una mujer de avanzada edad que demuestra la convivencia prácticamente diaria que poseen las personas que viven en grandes ciudades con este tipo de problemáticas ambientales. Grave situación medioambiental que aflige a naciones de todo el mundo, debido al aumento demográfico de la población que trae consigo el explosivo crecimiento de la cantidad de desperdicios que se dejan diariamente.



Figura 21

Fuente: ECS 8vo básico, p.178

Contaminación ambiental que incumbe a toda la población, pues los efectos que se están dejando sentir amenazan la vida de todo el planeta. De esta forma, los pocos espacios públicos que se muestran en los textos analizados se visualizan como lugares amenazantes para la salud pública de la población, pues es fuera de los hogares donde ocurren estos problemas, no dentro. Ya que, tal como se aprecia en la figura 22, hay dos personas limpiando o arreglando el interior de su hogar, el espacio privado por excelencia que está siendo aseada por sus habitantes, para mantenerla limpia de elementos que entorpezcan la tranquilidad y seguridad del núcleo familiar y así no verse alterada por ningún motivo la vida dentro de ese pulcro sitio de convivencia. Así, las figuras 20 y 21 reflejan la dicotomía que plantean los textos en relación a cómo se representan los espacios públicos y los espacios privados de convivencia.



Figura 22

Fuente: CMNSC 4to básico, p.125

El hecho que los lugares públicos aparezcan en los textos escolares como inciertos, inseguros y especialmente desaseados, mientras que los espacios privados aparecen limpios, cuidados, ordenados y protegidos cuestiona la representación y pertenencia que cada sujeto desarrolla en torno al entorno que lo rodea y que, por cierto, es de todos.

Que aparezcan personas limpiando y preocupándose del espacio privado mientras el público parece no importarle a nadie ya que la basura se acumula y acumula durante días, sin

respetarse los espacios comunes, exhibe la importante diferenciación que existe entre lo “propio” y lo “ajeno”. Lo propio está claramente definido por los dominios legales, por el simple pero trascendental hecho de comprar un bien, mientras el dominio que se posee sobre lo público es más difuso y ambiguo, no teniéndose la claridad absoluta sobre quién se hace cargo de tal o cual situación. Aún así, y mientras los sentimientos de pertenencia no estén desarrollados entre las personas, y mientras no exista una identificación de cada niño y niña con su ciudad, estas situaciones de preocupación se darán sólo en el lugar inmediato pues es ahí donde se posee el control de la situación; en cambio en los lugares públicos el control proviene de los organismos institucionalizados a cargo de hacerlo y de cada persona que transita y habita la ciudad, tornándose entonces en un trabajo comunitario de cuidado y preocupación por el hábitat.

Considerando la visión que los textos escolares entregan de los espacios públicos, cabe reflexionar acerca de la ausencia de una valoración de éstos como espacios locales apropiables por parte de la nueva generación de ciudadanos que constituyen el mundo infantil y adolescente que accede a la escuela, negándose las interacciones sociales cotidianas de las personas que ocurren tanto en su barrio como en otros sectores de la ciudad. Los espacios públicos son los escenarios propicios para las relaciones sociales cotidianas, pues entregan el soporte físico donde las personas se reúnen sintiéndose partícipes de dicho lugar, donde todos y todas influyen en su cuidado y mantenimiento; por lo que, además de ser un espacio intangible de reunión y encuentro, su existencia y uso van más allá de los intereses individuales de cada persona, pues satisfacen las necesidades ciudadanas de toda una población.

Los espacios públicos van desarrollándose como tal a medida que las personas que los utilizan los ven así, asignándole significado a todos sus elementos, lo que dependerá de los modos culturales compartidos por todos y todas quienes los habiten, permitiendo la convivencia, la participación y la interacción entre personas distintas pero que interpretan de

igual manera tal espacio público. Lo que ocurre es que la identidad de las personas se va formando según se sientan como propios o no tales lugares, pues el saberse propietario de cierto lugar logra identificar totalmente a dicha persona, sin tener por tanto la necesidad de buscar otros sitios o maneras de sentirse identificado. Hace algunos años atrás, la infancia se vivía en las calles, en plazas y lugares públicos de esparcimiento, situación que actualmente se produce cada vez con menos frecuencia, pues niños y niñas hacen su vida dentro del colegio y en sus casas donde gracias a los adelantos tecnológicos, la televisión, Internet y muchos otros entretenimientos que no necesitan de un grupo de personas para llevarse a cabo, la individualidad va desarrollándose.

Todos aquellos espacios definidos como públicos, como son las calles, plazas, áreas verdes, entre otros, pasan a ser concebidos como espacios de flujo y de tránsito, de estancias pasajeras en los textos escolares analizados, pues el único lugar propio de cada persona que conciben estos textos corresponde a la casa como estructura física y el hogar como estructura nuclear familiar.

Por otro lado, así como es valorada la privacidad emocional dentro de los textos escolares, también se fomenta una cultura de relaciones marcada por la privacidad física. La distancia física entre las personas demuestra que las expresiones de cariño y amor no son públicas, no se realizan en lugares abiertos ni con mucha concurrencia de personas; sino más bien son permitidas y moralmente bien vistos si se realizan en lugares privados, donde nadie tenga la posibilidad de ver ni escuchar, como ocurre dentro de las casas, donde la seguridad y protección del grupo familiar está prácticamente garantizada. Esta situación se ve reflejada en los textos, tal como aparece en la figura 1, al tratar el tema familiar, como núcleo definido por una madre, un padre y dos hijos que se relacionan dentro de espacios privados.

Así, lo propio es lo que está dentro de cuatro paredes, donde no existe el peligro del exterior, donde se posee control absoluto: un lugar en el cual está todo permitido pues la

libertad es total, ya que la privacidad es ley. La convivencia, a partir de lo señalado y presentado en los textos escolares, se desarrolla dentro de espacios privados y cuyas relaciones se limitan a las personas que forman parte del grupo familiar, y compañeros y compañeras de aula en el caso del establecimiento educacional, la afectividad se desenvuelve privadamente.

b) *Aceptación del Destino Personal*

Dentro de las cualidades que niños y niñas deben idealmente poseer, y que son valoradas en los textos escolares, se encuentran la responsabilidad, el respeto a las autoridades, el cumplimiento de las tareas encomendadas y la entrega de lo mejor de sí mismos al momento de realizar dichas labores. Para fomentar esta entrega absoluta, la o el docente entregará incentivos al estudiante y lo premiará con anotaciones positivas, con el aumento en las calificaciones o con el empleo en alguna labor que requiera responsabilidad dentro de la sala de clases, como puede ser el encargo del diario mural. Estas acciones, relacionadas con la obtención de recompensas al momento de salir victoriosos en algunas actividades educativas que implica competir entre compañeros y compañeras, tienen como propósito incentivar el esfuerzo personal, donde la acción individual de cada sujeto dependerá de lo que ocurra en cada uno de sus respectivos futuros. Así, tal como muestra la cita 25, utilizada para explicar el impacto que ha tenido la globalización en la vida cotidiana de la ciudadanía, cada persona debe aprender una serie de conocimientos y adoptar formas de comportamiento que le permitan un buen desempeño dentro del mundo laboral, puesto que sólo adquiriendo dichas destrezas se podrá optar a un puesto dentro del competitivo mercado del trabajo.

“Las personas deben aprender informática, idiomas y desarrollar aptitudes que les permitan desenvolverse en un mundo laboral cada vez más competitivo” (ECS 8vo básico, p.150)  
Cita 25

La cita 25 deja en evidencia que, en relación al mundo laboral, casi toda la responsabilidad recae en el individuo que busca empleo, el que tiene como obligación regirse

según los parámetros de competencia que el mercado laboral privilegia si es que desea trabajar. En este sentido, no sólo importan los conocimientos académicos adquiridos, también se valoran actitudes y aptitudes que permitan desenvolverse en un mundo laboral donde se debe *luchar* individualmente, pues se está compitiendo con personas que se encuentran igualmente necesitadas de un trabajo debiendo ser, no obstante, superadas por los aprendizajes y formas de comportarse propias, cumpliendo entonces con los requerimientos del empleador. Los responsables de la victoria o el fracaso, en este sentido, no serían los empleadores ni el gobierno, sino que cada sujeto se vuelve garante de la obtención o no de su trabajo. Es más, no tan sólo se está compitiendo con los demás, también se está compitiendo consigo mismo al demostrar que puede hacer frente a la presión que significa una oportunidad de trabajo dada a través de la entrevista que decidirá sobre su futuro y el de toda su familia.

Estos requisitos académicos y de comportamiento que decidirán finalmente quién obtiene y quién no obtiene el empleo, no son iguales para todas las personas ni tampoco son los mismos para todos los trabajos. De la misma forma que existen cientos de trabajos, profesiones y actividades, existen también cientos de formas de comportarse y de catalogar a las personas al momento de postular a un trabajo, dependiendo los años de estudio que se hayan obtenido, la educación que se haya recibido y los valores que los padres inculcaron, entre otros muchos factores, todos los cuales se originan en la niñez, por medio de los conocimientos que vayan adquiriendo niños y niñas en sus primeros años de educación formal y que, en el futuro, influirán en el puesto de trabajo que desean adquirir.

Como plantea el análisis de los textos, se trata de una competencia que se inculca desde la enseñanza escolar, incentivando ganar premios como el “mejor alumno” o el “mejor compañero” y que traerá frutos en el futuro. Así, la competencia en el mercado laboral tiene su símil en el mundo educativo, pues si el esfuerzo personal es suficiente y se cuenta con las demás virtudes que todo estudiante debe tener para desenvolverse de mejor manera dentro de

la institución educacional, se podrán lograr los objetivos deseados, como puede ser continuar estudios en la educación superior.

“(Joaquín es) estudioso, le encanta explorar e investigar, cuando sea grande quiere ser un gran científico, pero sabe que debe esforzarse porque le cuesta la Matemática” (CMNSC 4to básico, p.4)  
Cita 26

En efecto, en la cita 26 se sostiene que Joaquín, el tipo ideal de estudiante señalado por los textos, es estudioso, con gustos investigativos y científicos, lo que refuerza la importancia otorgada a la educación durante la niñez de cada sujeto y la trascendencia que posee asistir a un establecimiento educacional y le otorga un rol trascendental a los estudios formales en la vida de niños y niñas, pues de su buen o mal desempeño dependerá el futuro académico y laboral que les depara. Afirmar que el niño desea ser científico cuando grande, siempre y cuando estudie, le concede una doble importancia a la educación formal, ya que sólo pasando por este proceso de enseñanza se logrará *ser alguien* en la vida, cumpliendo con el proceso que lo formará como científico, vale decir, que lo llevará hasta la educación superior. Sin embargo, y aquí es donde se fomenta la competitividad en la vida de niños y niñas, lograr una educación superior de calidad no está asegurado para todos y todas, sólo los que se esfuerzen, los que individualmente tengan las capacidades para lograrlo, aquellos que estudien durante los 12 años compitiendo con sus pares por la obtención de las mejores notas, lo conseguirán, quedando el resto en el camino. De este modo, se le otorga toda la responsabilidad del triunfo o del fracaso académico a las condiciones personales relativas a las aptitudes, cualidades y esfuerzo puesto en la consecución del logro, porque de existir el fracaso no es culpa del sistema ni de los factores externos que puedan haber influido en el desempeño del niño y niña, sino del propio afectado. Fracaso personal del cual nadie se hace cargo y que cada niño o niña deberá resolver por sí mismo para conseguir su “sueño”, un tanto impuesto, de convertirse en profesional estudiando en la educación superior y llegar a ser *alguien* en la vida.

Si se les atribuyen los buenos y malos resultados académicos a cada persona particularmente, todos los niños y niñas tendrían, en su futura adultez, igualdad en las

oportunidades para estudiar y desarrollarse profesionalmente en la sociedad, siempre y cuando posean el talento necesario, potenciando sus habilidades y cumpliendo con los requisitos que, en este caso, cada casa de estudio precise para cursar una carrera profesional. En este sentido, los más importantes cargos públicos y privados, así como también aquellos puestos gerenciales que precisan de conocimientos específicos sobre alguna materia, no estarían determinados por el linaje ni la estructura social de clases, sino por el mérito de cada sujeto, pues todos tendrían las mismas oportunidades de llegar a dichos puestos, aún cuando hayan cursado su enseñanza básica y media en colegios municipales.

Sin embargo, lo anterior no necesariamente ocurre así. Las capacidades personales están relacionadas profundamente con el entorno social donde se ha desenvuelto el sujeto, con lo cual quienes han crecido y se han formado en ambientes de estratos socioeconómicos altos, asistiendo a establecimientos educacionales que cuentan con prestigio y que, casi en su totalidad, son instituciones particulares pagadas, poseen mayores posibilidades de desarrollar sus habilidades, seguir el camino del estudio en la educación superior y obtener un empleo que le permita vivir de manera holgada<sup>15</sup>.

La obtención de un título profesional, en la actualidad, se ha transformado en un bien simbólico que otorga status social, distinguiéndose entre quienes lo poseen y quienes no, y permitiendo el acceso a mejores y más remunerados empleos, gracias a lo cual la educación se convirtió en un negocio más dentro del mercado. Ahora bien, la movilidad social obtenida por aquel mínimo número de personas que, proviniendo de un estrato social bajo, logra obtener un título profesional, sólo constituyen casos aislados que permiten que el poder político y social refleje en ellos la movilidad, manteniendo viva la promesa de un “futuro mejor” para toda la población, lo cual legitima la manera en que se distribuye el poder en la sociedad. Las capacidades personales y los logros que obtengan niños y niñas durante toda su formación

---

<sup>15</sup> Las mediciones anuales que miden la calidad de la educación, como la prueba SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación), y la Prueba de Selección Universitaria (PSU), dan cuenta de las diferencias existentes entre colegios públicos y colegios privados a la hora de comparar los puntajes obtenidos en ambos grupos, lo que constata que el rendimiento académico está íntimamente relacionado con el origen social (Rovira, 2005).

escolar dependerán de sus entornos sociales y económicos, lo cual abarca desde los niveles educativos de los integrantes de su núcleo familiar hasta la existencia o no de espacios públicos cercanos a sus casas, pues la segregación urbana influye directamente en el desarrollo de las capacidades de cada niño y niña. En este sentido, y considerando que el entorno social influye directamente en el desarrollo como persona, tendría que superarse la pobreza para que así dicho contexto social permita un buen desenvolvimiento educacional. Esta superación podría ser responsabilidad de una nación y de las personas que la habitan o podría ser responsabilidad de la propia persona que la vivencia. Esta última visión es la que reflejan los textos escolares, como se desprende de la cita 27.

“(Sobre los países con alto índice de desarrollo humano, entre los que se menciona Chile) refleja pobreza, pero al menos se constata la existencia de mayores oportunidades para superar la condición de pobreza a partir de las propias capacidades individuales” (ECS 8vo básico, p.175)  
Cita 27

La cita 27 sostiene que Chile es un país que refleja pobreza, pero donde al mismo tiempo las personas que padecen esta problemática cuentan con mayores oportunidades de superar la condición de pobres gracias a las herramientas individuales que poseen. En este sentido, se le entrega la responsabilidad a las mismas personas de dejar atrás su pobreza, del mejoramiento de su calidad y bienestar personal, sin que otras personas o instituciones, como el gobierno, el Estado o el sector privado, tengan el deber de ayudar a superar o solucionar dicha problemática. Se esperaría, entonces, que cada persona que vive en condición de pobreza se haga cargo de su problema y haga uso de sus propias capacidades para poder superarla, sin que el país se sienta responsable de que sus habitantes dejen atrás dicho flagelo. De este modo, y relacionando lo que sostienen la cita 26 y la cita 27, el actual modelo de educación chileno no correspondería, necesariamente, a una forma de ascenso ni movilidad social, pues dependerá de las capacidades individuales que cada sujeto posea para ampliar oportunidades académicas y laborales que le ayuden a obtener un título académico, como es posible afirmarlo a partir de la cita 26, o superar la condición de pobreza, como sostiene la cita 27.

Así, niños y niñas tienen la oportunidad de continuar sus estudios gracias a las competencias individuales que se les inculcan, argumentándose que a mayores competencias, mejor será la situación laboral a la cual se acceda. Este hecho queda en evidencia al aludir los textos escolares la temática laboral, especialmente al hacer referencia a los trabajos que adultos realizan y que son, por ende, a los que aspiran realizar niños y niñas una vez concluida su etapa escolar.

No obstante lo anterior, los textos escolares no son consecuentes respecto al discurso que atribuye el esfuerzo personal y dedicación para la consecución del estudio de una carrera universitaria, pues las referencias laborales que aparecen en los textos, como aparece en la figura 23, donde aparecen hombres desempeñándose en diversas actividades laborales, como por ejemplo comerciante, obrero industrial y carpintero.



Figura 23

Fuente: CMNSC 3ro básico, p.115

Si bien se sostiene que todo niño y niña tiene las mismas oportunidades para lograr el éxito académico y profesional, entregando una imagen relativa a la meritocracia, la máxima aspiración que se promueve está marcada por dichos empleos, por aquellos que no requieren de estudios académicos universitarios, que son poco cualificados y cuyos salarios son bajos. Cabe señalar que, con esta idea, no se está desvalorizando estas labores ni otorgándoles poca importancia, lo que se está evidenciando es una realidad presente de Chile que se relaciona con la división social del trabajo<sup>16</sup>, la cual consiste en la separación de los distintos tipos de trabajos existentes en una sociedad, por lo que quienes ostentan el poder económico, es decir,

---

<sup>16</sup> A su vez, la división social del trabajo implica, dentro de cualquier empresa, una especialización de competencias y profesional entre los trabajadores y trabajadoras, con lo cual esta división, llevada a cabo en sociedades divididas en clases sociales y económicas diferentes, donde algunos ostentan el poder, tanto político como económico y social, presenta una oposición entre el trabajo intelectual y el trabajo físico, pues, dentro de una economía capitalista, la producción se especializa para así obtener ganancias (Schaff, 1976).

productores, se concentran en determinadas ramas y clases de producción, reflejando al mismo tiempo la división de la economía nacional en sectores, como el industrial, transporte, entre muchos otros, y en ramas de la producción, como son la ganadería y la metalurgia (Schaff, 1976).

Tomando en cuenta los trabajos mostrados en los textos escolares como son los desarrollados en torno al empaquetamiento y a las artesanías, tal como aparecen en las figuras 23 y 24 respectivamente, permite vislumbrar que niños y niñas que asisten a establecimientos municipales sólo tendrían la posibilidad de optar a un empleo no – profesional, debido a las pocas posibilidades de continuar sus estudios y a la necesidad de obtener un salario que le permita vivir dignamente.



Figura 24

Fuente: CMNSC 4to básico, p.141

Nos referimos a empleos calificados “de poca competencia” y que pueden ser realizados por cualquier persona que cumpla con requisitos básicos de responsabilidad y orden, además del respeto a la jerarquía, pues la obediencia a las órdenes dadas por las personas con mayores competencias no es cuestionable. Esto se debe a que el interés primordial de los empleadores reside en aquellos rasgos del comportamiento que van más allá

del cognitivo: buscan personas provenientes de estratos sociales más bajos que hayan sido formados para trabajar de acuerdo a las normas impuestas (Abercrombie, 1992).

Asimismo, desde el punto de vista de los roles de género que se analizaron en la característica Machismo del relato Conservador – Autoritario, es posible señalar que también existen diferencias a la hora de referenciar los trabajos que desempeñan hombres y mujeres, al que tendrán acceso niños y niñas cuando sean adultos.



Figura 25  
Fuente: CMNSC 3ro básico, p.114

Pues, tal como se aprecia en las figuras 23 y 24, los trabajos considerados de mayor esfuerzo físico son realizados por hombres, mientras que la figura 25 refleja que los trabajos relacionados con las labores domésticas son llevados a cabo por mujeres, trayendo consigo entonces la diferenciación y la normativización de las tareas que realizan hombres y mujeres.

De este modo, se normativizan labores en cuanto al género y se justifica de cierta manera el orden social al responsabilizarse a cada persona del padecimiento de la pobreza, ya que dependerá de sus propias decisiones lograr superar esta condición. Situación que es argumentada a través de una metáfora (cita 28) que intenta comparar el comportamiento natural de los animales con el racional de los seres humanos, ubicándolos al mismo nivel de raciocinio. Tal como muestra la cita 28, se aprecia la organización, la cooperación y la

aceptación de las tareas originada en las aves como una cualidad positiva, digna de ser imitada por los seres humanos, pues si cada persona se comportara como estos pájaros el trabajo sería mucho más fácil de realizar.

“(...) hay aves, como las bandurrias y los gansos salvajes, que emigran a zonas más cálidas. (Estas aves son) todo un ejemplo de organización, cooperación, aceptación de la tarea que le corresponde a cada uno y de amistad, en grupos de convivencia. Si nosotros nos comportáramos siempre como estos pájaros, sería mucho más fácil el trabajo que debemos realizar. Los animales también pueden enseñarnos a ser mejores personas” (CMNSC 4to básico, p.33).

Cita 28

A través de esta metáfora se destaca el orden y la disciplina propia de los animales como rasgos que deberían ser imitados y puestos en práctica por las personas, especialmente en la vida de niños y niñas, donde la aceptación de la labor que le corresponde *por naturaleza* a cada persona justifica en cierto sentido el orden social vigente, debiendo quedarse cada uno en el lugar en que está aceptando el destino que *naturalmente* le tocó vivir. Y es que comparar a los animales con los seres humanos es incurrir a una naturalización del orden social y su consecuente justificación, ordenamiento que no puede cambiarse debido a la imposibilidad de modificar las leyes de la naturaleza.

Bajo esta premisa, el trabajo de cada persona, realizado de manera resignada, sería más fácil de sobrellevar, pues cada labor se justifica por el mismo sistema que debe seguir funcionando gracias a la tarea que cada sujeto ejecuta ordenadamente. De este modo, y continuando con la cita 28, si las personas se comportaran como los pájaros, vivieran siguiendo sus instintos, aceptando lo que les tocó vivir, sin cuestionarse ni criticar lo que viven y cómo lo viven, el orden actual se mantendría y perpetuaría, sin posibilidad de cambio. Es así como los textos escolares entregarían un mensaje relacionado con la aceptación de sí mismo y el entorno, de contar con sus capacidades y aspiraciones para solucionar algunos de los problemas que los afecten, donde la aprobación del “destino que les tocó vivir” los llevaría a ser mejores personas, como aparece en la cita 28. La igualdad de oportunidades por tanto, se cuestiona, pues a partir de lo analizado en los textos escolares, existirían bajísimas probabilidades de que todas las personas puedan optar a un trabajo altamente cualificado que

le permita finalmente moverse socialmente y tener así la posibilidad de romper el círculo de la pobreza.

La aspiración a mejoras y a un mayor bienestar se hace difícil, especialmente tomando en cuenta que, en las sociedades regidas por el capitalismo, el bienestar social debe pagarse y el individualismo, como forma de vida que valora el esfuerzo personal por sobre el colectivo, se hace patente, por lo que no está dentro de sus posibilidades y, tal como los pájaros, tendrían que aceptar su realidad y vivirla de la mejor forma posible.

#### 4.2.2.2 Centralismo: ni latinoamericanos ni regionalistas

En Chile, cada cierto tiempo se aprueban proyectos que buscan desarrollar desde distintos ámbitos la vida de cada una de las regiones del país, tanto desde el punto de vista económico como cultural, creándose leyes que van entregando poco a poco atribuciones a los gobiernos regionales con tal de otorgarles mayores competencias y facultades en las decisiones pertinentes a sus territorios. Sin embargo, esta situación no implica una descentralización como tal, pues mientras el sistema de gobierno centralista posea el poder político, las regiones sólo podrán desconcentrarse, pero bajo ningún caso, descentralizarse del poder político residente en el centro del país, vale decir, Santiago. Esta ciudad, dentro de los textos escolares y como reflejan las figuras 26 y 27, es resaltada como la urbe más importante del país y ejemplo a seguir por todas las localidades del país, reafirmandose entonces la cualidad de ser el polo de atracción nacional.



Figura 26

Fuente: CMNSC 3ro básico, p.60



Figura 27

Fuente: ECS 5to básico, p.178

La figura 26 corresponde a una fotografía aérea de la Plaza Italia ubicada en la ciudad de Santiago, la cual se utiliza como inicio de la unidad donde niños y niñas aprenden las características del mundo urbano y la vida en la ciudad. Asimismo, la figura 27, que muestra una zona de la ciudad de Santiago, se utiliza en el texto escolar dentro de la unidad que enseña a orientarse en el espacio, usándose específicamente para ejemplificar los puntos cardinales y, como referencia nacional, la cordillera de Los Andes. En este sentido, ¿por qué se muestra una fotografía de la cordillera emplazada en Santiago si ésta se despliega a lo largo de todo nuestro país?

Al mostrar ambas figuras la ciudad de Santiago, se desconocen otras zonas urbanas existentes en el país, excluyendo al mismo tiempo otras ciudades ubicadas en el valle central

de Chile. La organización de la ciudad capital y los grandes comercios e industrias que la componen, entre otros muchos factores, amplifican las aspiraciones de cada ciudad de Chile por alcanzar los niveles de vida que presenta la capital, siendo ésta la localidad más valorada por los textos escolares, la más atractiva y a la que todos y todas anhelan llegar. Sin embargo, al presentar el panorama de la ciudad desde el cielo no se permite visualizar la realidad que se vive diariamente en Santiago, como es el crecimiento excesivo demográfico, los altos niveles de desempleo, la marginalidad de sectores de la ciudad, la exclusión de población y los altos niveles de contaminación ambiental, entre otras situaciones. De esta manera, se publicita la imagen ideal de la ciudad como receta para ser feliz, en desmedro de las demás regiones y provincias, todo lo cual se origina a partir del centralismo prevaleciente en Chile.

El centralismo, caracterizado por decisiones políticas y económicas provienen de un centro físico y territorial de poder, dotado de suficientes facultades como para llevar a cabo sus intereses, es un rasgo característico de América Latina, y también de Chile, que está directamente relacionado con el sistema económico y con los patrones culturales (Sabatini, 1992). Esta característica centralista es económica pues en las decisiones relativas a los proyectos productivos que dinamizan la economía nacional no tienen mayores incidencias los intereses regionales ni sus voces, como ha quedado de manifiesto en las problemáticas por la conservación ambiental y el desarrollo local de la economía. Y es cultural pues de los españoles se heredó un Estado centralista y paternalista, cuya autoridad y decisiones provenían desde la cúspide, con lo que el desarrollo de la vida política en Chile ha estado influida por la dependencia y pasividad respecto a las grandes decisiones que emanan del poder político y económico centralizado (Sabatini, 1992).

Tomando en cuenta que los aspectos políticos y económicos afectan a la sociedad como un todo, el centralismo se manifiesta en distintas esferas de la vida de un país, por ejemplo, en la distribución poblacional concentrada en las urbes, lo cual afecta asimismo a la economía local de una provincia lejana al núcleo, pues las posibilidades de transacción se

reducen y el crecimiento, se estanca. Lo mismo ocurre con la investigación científica y el desarrollo cultural, ya que, específicamente hablando de Chile, el 70% de los megaproyectos que se realizarán con miras de la celebración del Bicentenario se llevarán a cabo en Santiago.

Así, refiriéndose a lo señalado en los textos escolares y como señalaremos a continuación, el centralismo se hace visible a partir de dos perspectivas que corresponden a las unidades de datos que integra la categoría centralismo: la primera, relativa al posicionamiento territorial de Chile en América Latina; y la segunda relacionada con la naturalización de la postura centralista en Chile, estando ambas caracterizadas por el “espíritu de separación” existente entre vecinos, ya sea ciudadanos de otros países como ciudadanos de Chile.

a) *Una Isla llamada Chile*

Las posesiones materiales forman parte trascendental a la hora de definir las identidades personales de los sujetos, pues proyectan el sí mismo presente y lo que se desea en el futuro. Una nación, como identidad colectiva, también puede ser construida utilizando como elemento o componente básico una materialidad constituyente, como es el territorio, el clima o la geografía, todos elementos a partir de los cuales sus habitantes se identifican y se reconocen a sí mismos (Larraín, 2001). Tal como el ser humano se desenvuelve en una dimensión temporal, también lo hace en una dimensión espacial, con lo que la territorialización de sus acciones se vuelve trascendental, pues no se puede considerar el entorno en el cual habita como independiente de su experiencia. Asimismo, la territorialización del espacio posee un sentido, pues no tiene la misma significación social vivir en la primera región que en la décima, vivir en un sector costero que en uno montañoso, como tampoco tiene la misma significación vivir en Las Condes que vivir en La Granja.

Los límites geográficos de Chile son señalados en reiteradas oportunidades dentro de los textos escolares, así como también la cualidad del país de ser un territorio largo y angosto,

con diversidad de climas y paisajes tanto en el norte como en el sur, muy distintos entre sí. Esta dispar geografía pudo haber ocasionado una gran descentralización en cuanto a la toma de decisiones a nivel local o regional, sin embargo, acentuó el centralismo debido a la posibilidad de disgregación (Larraín, 2001). Precisamente, en los textos escolares se acentúa la característica territorial de Chile que consiste en el “encierro” entre cordillera y mar, separado totalmente del resto de América Latina, con vecinos no vistos como miembros de una comunidad participativa, pues Chile se considera un país aislado, distinto al resto de América Latina, con un desarrollo social y crecimiento económico similar a los países desarrollados del primer mundo, muy lejano a la realidad tercermundista de las naciones sudamericanas y centroamericanas. Esta situación se refleja en las citas 29 y 30 donde se habla de la cultura latinoamericana y de las características de los sudamericanos en tercera persona, sin sentirse parte de la historia ni cualidades en común, pues no se habla de *nosotros*, sino de *ellos*.

“Es posible distinguir la cultura latinoamericana, que se identifica por el idioma español y por la influencia de las tradiciones de la población indígena u originaria” (ECS 8vo básico, p.34)  
Cita 29

“¿Quiénes son los sudamericanos? (...) los mestizos que son el grupo mayoritario; los indígenas (...); la población negra (...); y la población de origen europeo” (ECS 5to básico, p.58)  
Cita 30

Esta “isla – nación” llamada Chile, entonces, no tiene un sentimiento de pertenecer a Latinoamérica. En lugar de buscar relacionarse con los países limítrofes y con aquellos que forman parte de la región, las miradas se orientan al hemisferio norte y países europeos occidentales, pues América Latina no es el modelo a seguir por Chile, pues son países con un desarrollo económico precario y con una historia política llena de conflictos que no se compara con la imagen que Chile entrega hacia el exterior. Según Pizarro (2003), el país se atribuye rasgos no – latinoamericanos, por tanto europeos, y al haberse definido como “los ingleses de América Latina” infló de orgullo los pechos de economistas y gobernantes que vieron cómo sus negocios y tratados de libre comercio comenzaban a generar frutos durante los años noventa. No obstante, habían razones para nombrar así al país: la organización de la sociedad chilena, desde la época de la colonia, fue altamente jerarquizada y de un clasismo

extremo, donde la oligarquía, si bien estuvo ubicada en ese entonces mayoritariamente en la ciudad de Concepción, se ha encontrado siempre emplazada en la zona central del país, presidiendo la organización social del país basándose en el modelo cultural extranjero, tanto europeo como, posteriormente estadounidense, reproduciendo así patrones culturales extranjeros.

Todo lo anterior trajo consigo que Chile se considerase, y siga considerándose un país distinto a sus vecinos latinoamericanos, tal como se aprecia en las citas 29 y 30. En ambas, los textos utilizan para referirse a Latinoamérica, a su cultura y a sus habitantes un lenguaje lejano, una visión extranjera del lugar donde el país está emplazado, sin que se logre una identificación con la historia ni con la cultura del continente, resultando el sentimiento de identidad, por tanto, inexistente.

Aún considerando que Chile, gracias a su centralismo, ha ido desvinculándose de los países vecinos, no es posible afirmar completamente que el resto de las naciones formen una comunidad regional que actúe como bloque. Si bien es cierto existen mayores relaciones entre los países y no todos han fijado como modelo a seguir los implantados en el norte del planeta, América Latina posee una cultura centralista, pues no ha habido, durante toda la historia del subcontinente, fenómenos sociales que si ha vivido Europa, como fueron los cambios sociopolíticos provocados por la Revolución Industrial y por la Revolución Francesa, cambios religiosos provocados por la Reforma Protestante o, finalmente, un sistema de reparto territorial del poder tal como el feudalismo (Boisier, 2004).

Además, se agrega otro elemento relativo al régimen de inquilinaje campesino, heredero de la encomienda española, el cual sometió a la mayoría de la población a un tipo de relación laboral dependiente, caracterizado por la sujeción servil del inquilino al dueño de la hacienda, al punto de crear, en el imaginario campesino, la figura del padre-patrón, dueño de la hacienda, empleador, pagador y también proveedor de servicios (religiosos, comerciales, de salud, de educación). Incluso, y considerando el centralismo como un fenómeno construido

históricamente, es difícil removerlo, pues se instala como un rasgo cultural extendido por toda América Latina, formándose un obstáculo para la integración regional, pues mientras el control esté en manos centrales, las relaciones sociales, económicas y políticas seguirán supeditadas a los intereses de la cúpula del poder, a las competencias por los poderes a nivel regional y a los recelos por las posibles pérdidas de soberanía; tal como ocurre con las relaciones entre Chile y Bolivia. A pesar de poseer una historia común de dominación española plagada de abusos, de luchas por la independencia, de rasgos culturales originarios comunes, la clase política y económica dominante sigue velando por sus intereses e ideales separatistas, y no por los postulados integracionistas que, poco a poco, vienen escuchándose en América Latina, demostrándose esto en el contenido de textos que el poder político legitima.

De esta manera, Chile se va configurando como una nación en oposición a sus vecinos, enfatizándose las diferencias más que las similitudes, y donde, gracias a los límites geográficos naturales, se naturaliza el distanciamiento con los demás países, relacionándose lejanamente mientras se acerca mucho más a los países primermundistas, como sostienen las citas 21 y 22 anteriormente nombradas, alejados de la realidad cultural e histórica chilena y latinoamericana. Este distanciamiento afianza la importancia de poseer un territorio autónomo e independiente, con lo cual el sentimiento de pertenencia de una región y el hecho de considerarse interdependientes con las demás naciones, no es visible ni soñado por el país. Todo lo cual trae consigo la invisibilización de la historia y vivencias comunes que pueden llevar a pensar soluciones a las problemáticas que afectan a la región de manera conjunta y que permitan, al mismo tiempo, integrar y complementar a las naciones y sus habitantes, oponiéndose a la separación y el aislamiento.

b) *La naturalización del centro: Santiago es Chile*

Las posesiones de Chile son, entonces, todo lo relativo a la materialidad del país, desde los recursos naturales hasta las formas de relieve geofísicas las cuales, como se dijo,

constituyen los límites geográficos chilenos con otros países. El hecho de que estos límites geográficos correspondan a posesiones naturales del país permite que los rasgos que nos distinguen de los países vecinos se perciban como naturales y perpetuos, instalándose éstos como un hecho resuelto y no como una construcción histórica que varía en el tiempo.

Además de estas posesiones naturales, existen otras que son igualmente importantes para el desarrollo de un sentimiento identitario de los habitantes de una nación, y son aquellos elementos físicos artificiales pertenecientes a Chile y que han sido erigidos por el ser humano, como lo es la infraestructura arquitectónica del país. En este sentido, la obra más destacada en los textos escolares es la casa de gobierno chilena, la cual alberga el poder ejecutivo del país y ocupa una manzana territorial en el centro de la ciudad de Santiago.



Figura 28  
Fuente: CMNSC 3ro básico, p.67

La obra arquitectónica mostrada en la figura 28, La Moneda, forma parte del orgullo nacional y político chileno, pues este símbolo se exalta como propio del país al citarse dentro del texto escolar, en la unidad de aprendizaje que enseña a niños y niñas a orientarse en el espacio. En el texto, la fotografía del palacio de gobierno chileno se utiliza para que cada estudiante relacione las imágenes de la Torre Eiffel, las Pirámides, la Esfinge, y La Moneda con el nombre del país que le corresponda, pasando a ser cada uno de los monumentos como propios de sus países y La Moneda en específico, como un elemento a destacar internacionalmente como de Chile.

Sin embargo, y sin desmerecer la importancia que posee en la historia republicana del país, ésta es ubicada y considerada dentro de los textos escolares por sobre monumentos reconocidos por organismos culturales internacionales y patrimoniales de la humanidad, como es la ciudad de Valparaíso y las iglesias de Chiloé, cuya inclusión en los textos escolares aportaría a construir una concepción de una identidad nacional más abierta e inclusiva de las identidades locales no metropolitanas. Así, los textos escolares van centralizando la mirada que se tiene de Chile, y reconociendo como componentes de identidad sólo edificios emblemáticos de las grandes instituciones del Estado como la Presidencia y el Parlamento. Esto se expresa en que además de reconocer una obra ubicada en la zona central del país, como es La Moneda, el otro edificio emblemático, referido en los textos es el Congreso Nacional, ubicado en la V región de Valparaíso, como muestra la figura 29.

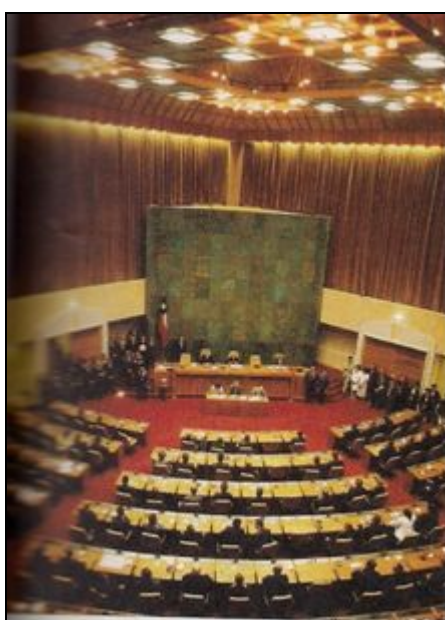


Figura 29

Fuente: ECS 7mo básico, p.83

De esta manera, no se le otorga importancia a aquellas construcciones arquitectónicas ubicadas en regiones más alejadas del centro y que no necesariamente están inscritos como patrimonio y, por tanto, no son reconocidas a nivel político – cultural como tales.

Otro hecho observable es que, al hablar de la zona central, se habla de Santiago. Aún cuando los textos escolares señalan que dicha zona contempla cinco regiones, lo cierto es que

la figura 30 que acompaña la explicación corresponde a la ciudad de Santiago desde las alturas, lo que enfatiza aún más la visión preponderante que dirige las miradas hacia el centro del país.



Figura 30  
Fuente: CMNSC 4to básico, p.64

Desde la llegada de los españoles, como se dijo, la concentración del poder político se ha ubicado en la zona central de Chile, siendo sus fértiles valles uno de los elementos facilitadores del establecimiento y, luego de trasladarse el poder político desde la ciudad de Concepción a Santiago, se sumó otro elemento trascendental a la hora de decidir ubicarse definitivamente en dicho sector del territorio nacional, que fue la lejanía del territorio conflictivo del sur, que aún estaba en manos de los mapuches. A todo lo cual se le sumaron años más tarde, reformas urbanas conducidas por los intendentes que ocuparon el cargo durante los siglos XVIII y XIX, factores macroeconómicos que acrecentaron la inversión nacional y extranjera, expandiéndose así el mercado interno e iniciándose un proceso de industrialización, lo que finalmente concentró la acumulación capitalista en las grandes ciudades, especialmente Santiago. Todo esto permitió que aumentara la migración y se saturaran las ciudades gracias al fenómeno migratorio desde el campo hacia los grandes centros urbanos, debido a que se convirtieron en un polo de atracción para las masas de trabajadores del país. Todas estas situaciones, entre muchas otras, influyeron en que Santiago y la zona central comenzaran a poblarse en detrimento de las demás regiones, con lo cual, y como es posible desprender de la cita 31, justificar de cierta forma que la alta concentración de

personas en la zona central debido al clima naturaliza fenómenos sociales e históricos de desigualdad y marginación, concibiéndose éstos como *normales*, pues las olas de migraciones trajeron consigo la segregación urbana y la aparición de poblaciones callampas, conventillos, hacinamientos y falta en la salubridad en las personas.

“La zona Centro está ubicada entre la V y la VIII Región. Tiene un clima templado, muy agradables para la vida humana, ya que sus temperaturas son moderadas, nunca hace demasiado frío o demasiado calor, por lo que en ella se concentra la mayor cantidad de habitantes del país” (CMNSC 4to básico, p.64).

Cita 31

Sostener que el centro del país posee un clima agradable para la vida humana, aún cuando a nivel planetario la mayor cantidad de personas se asientan en territorios cuyo clima efectivamente es templado, incentiva a que los habitantes de regiones se movilen hacia la zona centro y, como se aprecia en las figuras 26, 27 y 30 más específicamente hacia Santiago. Así, se desconocen aún más los aportes que regiones más alejadas realizan a la economía del país y a la sociedad en general, lo que podría provocar un aumento de población del centro de Chile. En este sentido, textos escolares poco a poco irían aumentando la dependencia para con Santiago desalentando la permanencia e influencia de las demás regiones por parte de sus mismos habitantes. Esta situación se refleja en las citas 32 y 33, donde se afirman que habitar las zonas norte y sur del país, a partir de su naturaleza más extrema, haría más difícil la vida de flora y fauna.

“Zona Norte: Posee un clima subtropical y templado, con escasa vegetación. La práctica de la agricultura se hace difícil por la ausencia casi completa de lluvias (...) La temperatura es bastante alta durante todo el año, pero durante la noche desciende notoriamente” (CMNSC 4to básico, p.64).

Cita 32

“Zona Sur: El clima en estos lugares es frío y lluvioso con precipitaciones en forma de nieve. En las regiones más australes de esta zona encontramos los famosos icebergs y campos de hielo. (Lugares donde) hace mucho frío y el suelo está cubierto de nieve” (CMNSC 4to básico, p.66)

Cita 33

Como sostiene la cita 32, la zona norte se caracteriza por la poca vegetación que existe y las altas temperaturas, mientras que la cita 33 muestra al sur de Chile como un lugar muy frío y lluvioso. Si bien lo que sostienen ambas citas no es discutible, pues efectivamente

poseen este tipo de características climáticas, sí es posible cuestionar la forma en que los textos escolares caracterizan cada una de las zonas de nuestro país, exacerbando por una parte elementos que complican la vida en zonas extremas, que la hacen más difícil y poco amigable, mientras que por otra se estimula a que las personas piensen que la vida es más fácil y próspera en el centro. Sin mencionar, no obstante, los problemas de contaminación y sobrepoblamiento que afectan en el caso específico, a la ciudad de Santiago.

Nuevamente se naturalizan las diferencias y se opta por una zona del país como la mejor, sin buscar destacar los componentes propios de todas las regiones, que a su vez atraen y facilitan la convivencia en esos lugares, como son las playas del norte y los bosques del sur de Chile, entre otros muchos atributos que cada zona geográfica de nuestro país posee. Es decir, las citas 31, 32 y 33 fomentan la justificación del centralismo en el país, haciéndose referencia especialmente a la ciudad de Santiago, como quedó demostrado en las figuras 26, 27, 28 y 30. Así, las demás regiones y sus habitantes quedan excluidos y segregados a un segundo plano nacional, pues sus modos vida, sus identidades regionales y sus identidades provinciales no son mostrados en los textos escolares. Por tanto, niños y niñas que viven en regiones extremas y utilizan estos textos, no ven reflejadas sus vivencias diarias, su historia local ni sus construcciones identitarias, puesta que el único sector de Chile tomado en cuenta corresponde al central, a su gente y su *ideal* vivir. En este sentido, el libro del estudiante debería tratar sus contenidos de forma regional o zonal, para que así niños y niñas se sientan representados y formen parte de su historia local y regional.



Figura 31  
Fuente: ECS 5to básico, p.41

Tal como muestra la figura 31 donde aparece un huaso sosteniendo la bandera chilena, imagen que se utiliza en el texto para ilustrar el inicio de la unidad que habla de las distintas regiones y zonas político – administrativas que existen en el continente americano, las tradiciones nacionales nombradas en los textos se reducen a la imagen de un huaso, típico representante de los valles centrales del país. Representación que no obstante, tuvo como origen los salones de baile de la clase alta de la sociedad para luego ser reproducida en los programas de televisión, sin que hoy en día simbolice el campo y las costumbres del folclore rural que pretende identificar. Un huaso que representa el personaje masculino de un baile que dice identificar a todo chileno y chilena, pero que sólo representa a aquellos que habitan las localidades centrales del país, y que se dice *nacional*, pero que, a partir de su origen popular y sentido mestizo, es cambiado por uno oligárquico, a la vez estereotipado con una música, canto y vestuario que se oficializa como cueca *nacional* (Zamora, 2005). Música y baile que se impone a toda la nación y que lleva a la exclusión de comunidades e identidades presentes en otros sectores del país y aplicando un modelo que no representa ni identifica a toda la nación, sino la homogeneiza e inclusive centraliza.

# QUINTO CAPÍTULO: CONCLUSIONES

## Introducción

Es así como, y luego del análisis de los discursos visuales y escritos presente en los textos escolares utilizados por niños y niñas que cursaron desde 3ro hasta 8vo básico, y respondiendo la pregunta ¿cuáles son los rasgos que conforman la Identidad Nacional chilena, según los textos escolares? se evidenció la existencia de dos relatos o discursos contrapuestos sobre la Identidad Nacional: el **relato conservador – autoritario** y el **relato empresarial – centralista**, los cuales se establecieron a partir de 4 categorías, **tradicionalismo, autoritarismo, Chile, modelo económico** y **“espíritu de separación”**. Estas categorías dieron cuenta, entonces, de las características identitarias chilenas más relevantes que se plasman en los textos escolares. Las conclusiones de la investigación que se presentan a continuación, entonces, se dividieron en dos partes. La primera presenta cuáles son los rasgos de la Identidad Nacional que hacen referencia a nuestro pasado, presente y futuro, que llevará finalmente a construir la identidad de la nación chilena. Y, como segunda y última parte, se entrega una breve propuesta metodológica referida a las temáticas que caracterizan la identidad chilena plasmada en los textos y la forma en que deberían tratarse para construir así una sociedad chilena más inclusiva e integradora, que nos hable de un país diverso y multicultural.

### 5.1 ¿CUÁL ES LA VISIÓN DE SOCIEDAD QUE SE ESTÁ TRANSMITIENDO A NIÑOS Y NIÑAS A TRAVÉS DE LOS TEXTOS ESCOLARES?

Sosteniéndose que la nación chilena tuvo su inicio en el momento que los pueblos indígenas se unieron a los españoles, cuando se constituyeron los valores fundamentales de la nación, y considerando que los conflictos que se suscitaron a raíz de esta unión, según el discurso presente en los textos escolares, ya no existen, es posible afirmar que la primera de las cualidades de la Identidad Nacional chilena se relaciona con el entendimiento de la

**conformación de la nación como un proceso concluido y acabado.** Por esta razón, la defensa implacable de los rasgos identitarios tradicionales de la historia de Chile, y tomando en cuenta los procesos globalizadores actuales, proviene del temor del poder político a perderlos, donde de ser así podría generarse una transformación social indeseada, y que lleva a aceptar sólo los atributos tradicionales de la nación, o sea, aquellos provenientes de la unión entre españoles e indígenas.

Ocurre que dialogar en torno a la definición de nación es situarse, primordialmente, en el plano de la ciudadanía, de una población que habita un territorio delimitado y que se siente unida por rasgos y sentimientos comunes. Esta sensación de unidad entre personas que comparten elementos simbólicos referentes a las valoraciones de modos de vida y de pensar, no se logra a través de una situación de dominación explícita o física sobre los sujetos, sino a partir de la creación de un discurso legitimado por el poder político y transmitido de muchas formas, como por ejemplo por medio de sus instituciones, entre las que se encuentra la educacional. A través de este discurso que valora ciertas prácticas mientras excluye y silencia otras, se va conformando una “comunidad imaginada” nacional, la cual va homogeneizando a la población, haciéndola sentir amor a la nación, a la tierra que los vio nacer, y a las costumbres y tradiciones que han pertenecido al país desde su nacimiento como tal. La nación, a partir de esta perspectiva identitaria, se convierte en una invención, en un ideal que se sueña y se concreta a medida que recuerda y olvida, a medida que integra y excluye visiones; todo lo cual se desarrolla a partir de una discursividad que, al seleccionar elementos, va “encerrando” al país normativizando sus valores diferenciadores respecto de otras naciones.

Por ende, sostener que la nación chilena ha concluido su proceso de construcción acentúa aún más este aislamiento. La conformación de la nación chilena se considera terminada pues los conflictos que circulaban en paralelo a la formación de la nación, como el indígena, han sido discursivamente resueltos, con lo que los asuntos “pendientes” del país, y que frenaban la concepción de una nación ordenada y “en paz”, pasan a estar sólo *presentes* en

el pasado. De acuerdo al análisis de la discursividad entregada en los textos escolares, una nación concluida busca mantener intocable la herencia del pasado, conservando al mismo tiempo los rasgos tradicionalistas y encerrándose frente a los cambios globales, ya que no le interesa incluir las nuevas temáticas referentes a la diversidad cultural y a los nuevos grupos que van emergiendo, porque, como se ha dicho, desea mantener la sociedad estática y sus valores intocables.

En este sentido, cualquier tipo de variación generaría una pérdida de Identidad Nacional, lo cual traería consigo un cuestionamiento de la visión de nación y sociedad que se posee y, por ende, la posibilidad de transformar esta sociedad que se construye homogénea en el discurso, pero que está muy lejos de serlo.

La construcción de una sociedad que se proyecta hacia el futuro, tomando en cuenta sus aspectos económicos, sociales y especialmente valóricos, no sería el caso de Chile. Tomando en cuenta la herencia cultural que intenta conservarse a toda costa, las miradas e ideales están y estarán puestos en el pasado sin que se logre concebir una nación en permanente construcción, incluyéndose en esta perspectiva las concepciones de vida y sociedad de todos los grupos que conviven dentro de ella. Por tanto, concebir la nación como un proceso concluido es afirmar que los valores defendidos y transmitidos por el discurso oficial son los únicos y más importantes que la sociedad chilena puede llegar a tener, configurándose precisamente un esencialismo lineal histórico que concibe los rasgos identitarios de la nación como realizados de una vez y para siempre. Así, los rasgos culturales del presente establecidos en el pasado no tienen posibilidad alguna de ser cambiados, lo que trae como consecuencia que ni las experiencias actuales y futuras del país y de sus habitantes, ni los conflictos vividos por los sujetos que la originaron sean considerados dentro de la historia oficial del país y, por tanto, formen la Identidad Nacional chilena.

Así, la segunda gran cualidad de la Identidad Nacional que se está transmitiendo a niños y niñas corresponde a la individualización de la ciudadanía, generándose por tanto una

nación marcada por la “**cultura del silencio**”. Sucede que sostener que la nación chilena está concluida corresponde, al mismo tiempo, a afirmar que los rasgos formadores de la Identidad Nacional chilena son los únicos viables y valorados por todos y todas los chilenos, sin posibilidad alguna de que éstos puedan cambiar según las variaciones del contexto histórico, aún cuando se trate, y bajo la mirada particular de esta investigación, de un proceso que está permanentemente en (re)construcción. Con lo cual, a raíz de esta negación de las contradicciones internas de los diversos discursos nacionales que se concitan en una nación, las diferencias sociales son invisibilizadas en pro de un discurso homogeneizador que habla de un “Chile único”. Este *silencio* es entendido como la omisión dentro del discurso identitario de las diferencias y problemáticas existentes en la sociedad chilena, todo con el fin de entregar una imagen de país lo más homogénea posible, permitiendo así una concepción donde los problemas individuales son los problemas que cada chileno y chilena posee, donde cada uno y una debe hacerse responsable, y donde sólo es posible salir adelante con esfuerzo personal, pues no existe conciencia de la existencia “otro”.

El ocultamiento de grupos y actores ciudadanos que actúan y piensan de manera contraria a los valores defendidos por las tradiciones históricas de la nación, permite la aparición de prejuicios y de rasgos discriminatorios e intolerantes, ya que la naturalización de dichas ideas y modos de vida originarias, además de excluir diversidades culturales y valóricas, desarrolla aún más las actitudes separatistas pues se considera “extranjero” o “desconocido” a cualquiera que no cumpla con los requisitos identitarios nacionales y que no se rija según los comportamientos y pensamientos que el discurso hegemónico así sostiene.

El mantenimiento de ideales tradicionalistas históricas, respaldado por un espíritu de separación que aparta a todo aquel que no siga los mismos ideales, y bajo la atenta mirada de la autoridad que decide qué se valora y que no, plantea una Identidad Nacional intolerante, donde la libertad de expresión está cada vez más recluida y el control por parte del poder religioso y/o comunicacional a la hora de controlar y censurar aquellos contenidos valóricos

que atenten contra el discurso identitario nacional es cada vez mayor. Todo lo cual silencia situaciones que ocurren diariamente en Chile, como los contenidos referidos a la educación sexual, a las problemáticas de los indígenas mapuches en el sur, a la segregación urbana que viven las personas de menos recursos que optan a una vivienda social, entre muchas otras. Este ocultamiento intenta demostrar que la nación chilena está más unida y consagrada que nunca, por tanto sólo se debe avanzar en obtener aumentos en los niveles del crecimiento económico, mejorando las oportunidades de inversión dentro de la economía chilena, dejando a Chile como una nación modelo.

Es así como, y a partir de las decisiones arbitrarias provenientes del poder político, se va configurando una noción de Identidad Nacional chilena donde sus rasgos no pueden ser analizados ni interpretados por separado, pues éstos se van entremezclando, originando así un discurso más acabado y que está basado en el resguardo de valores **tradicionales** históricamente defendidos por el aparato político, traduciéndose esta defensa en la imposición de dicha visión de manera **autoritaria**, sin que hayan instancias de debate y participación ciudadana que permitan consensuar ni aunar la diversidad de visiones presentes en la nación chilena, al mismo tiempo que **Chile se convierte en modelo económico** para los demás países de la región, sin que esto implique una unión con éstas, sino todo lo contrario; significa una **separación del otro** diferente donde dicha concepción identitaria al no ser igual a las oficiales y tradicionales puede constituirse en un peligro para el mantenimiento del orden de la nación.

El fin último por tanto, es homogeneizar a la nación a través de la educación organizada por el aparato político, quien impone el discurso identitario a la población como contenido curricular y sostiene que se debe fortalecer la Identidad Nacional de Chile, pero sin explicar qué se entiende por identidad ni cuáles son esos rasgos que hacen de un chileno o una chilena sentirse parte, justamente, de dicha nacionalidad. Y esto es lo que se propuso como punto central de la presente investigación: ahondar en la visión de Identidad Nacional que se defiende y reproduce a través de los textos escolares entregados gratuitamente en colegios

municipales a lo largo de todo Chile, para así comprender de mejor manera cómo es la sociedad que se está construyendo y cuáles son los valores que se desean mantener más allá del discurso oficial. En este sentido, la interpretación y consecuente análisis no se centró en el contenido curricular presente en el texto, pues aún cuando la Identidad Nacional corresponde a un objetivo transversal curricular desde 3ro a 8vo básico y que se hace explícito a partir de la reforma, su elemento formativo ha regido a la nación desde sus inicios, siendo la herramienta más importante de transmisión de la identidad, desde que se contempló como la forma de socialización más importante para niños y niñas después de la familia, la institucionalidad educacional.

Las categorías que conforman la Identidad Nacional chilena son, finalmente, los sentimientos que todo chileno y chilena posee por el hecho de serlo y con lo que todos los miembros de la nación se sienten iguales y parte de un país. Aún cuando y considerando el tradicionalismo que impide mirar hacia delante, al mismo tiempo que el éxito y progreso económico que se le atribuye al país sigue el ejemplo actual de sus pares primermundistas, el espíritu de separación no permite lograr una conciencia de conjunto de la sociedad y el autoritarismo que define el discurso identitario haga que estas características identitarias nacionales sean sólo simbólicas y parte de un discurso oficial hegemónico.

Discurso identitario nacional que, como hemos visto, corresponde a la visión que explica el pasado, muestra el presente y dirige hacia el futuro, y donde, a raíz del análisis de los textos escolares, es posible encontrarlas al momento de conservar los rasgos tradicionales como parte de la explicación del pasado, mostrándose el presente cuando se instala el desarrollo actual económico del país de la mano del esfuerzo personal que esto conlleva, pero que, como veremos a continuación, no entrega una visión del futuro que permita a ciudadanos y ciudadanas entender *hacia dónde vamos* como país y sociedad.

## 5.2 IDENTIDAD CHILENA: PASADO, PRESENTE Y ¿FUTURO?

Hoy, a raíz del Bicentenario, la Identidad Nacional es un tema recurrente desde diversas aristas de la sociedad, ya sea social, cultural o económica, tanto desde el mundo privado como desde el mundo público, todos hablan de la Identidad Nacional, todos la defienden, todos atribuyen características de unos pocos a toda la nación, pero, aún así, pocos se han puesto a pensar qué se entiende realmente por este concepto, cuáles son los valores que la componen y cuántos discursos identitarios existen en Chile. Y es en este sentido que la investigación constituye un aporte al estudio y visión de la Identidad Nacional. Esta tesis entrega un análisis de los relatos sobre ella presentes en los textos escolares que niños y niñas reciben a comienzos del año escolar, caracterizada por el modelo tradicional de familia y por el machismo sobresaliente en la sociedad, por las cualidades exitistas económicas que miran hacia los países desarrollados, centralizándose entonces las miradas hacia el propio Chile y su zona central, individualizándose por tanto las relaciones personales y las relaciones sociales de chilenos y chilenas.

Rasgos que, en muchos sectores, se dice ya no forman parte de la sociedad por tratarse de particularidades propias de la dictadura por lo que, hoy, encontrándonos en plena democracia, no sería posible concebirlas. No obstante, estas cualidades existen, están presentes en la educación nacional y en los textos escolares, siendo posible afirmar entonces que el poder político actual, encargado de confeccionar el contenido curricular de dichos textos está de acuerdo en implantar y reproducir estos elementos, en potenciar la homogeneización social de Chile a través de la invisibilización de las problemáticas sociales dando origen a una cultura chilena marcada por el silencio, instaurándolos en sujetos que en un futuro, serán los encargados de decidir qué es lo mejor y qué es lo peor para el país. En sus manos estarán las decisiones que marcarán el destino de Chile y éstas estarán, entonces, basadas en los dos relatos identitarios chilenos, el Conservador – Autoritario y el Empresarial – Centralista. Estas dos nociones son reproducidas a través de la educación pero, bajo ninguna

circunstancia, son únicas ni explicativas totales de la Identidad Nacional. Forman parte de uno de los muchos enfoques que construyen el discurso de la identidad chilena, visiones que si bien poseen vestigios de la dictadura militar, entregan un primer acercamiento para la comprensión de los valores que se están transmitiendo a niños y niñas y, por tanto, de los cimientos en que se emplaza la sociedad que se está construyendo.

La Identidad Nacional chilena, entonces, corresponde a la visión que nos indica desde *dónde venimos*, entregándonos un reflejo del *quiénes somos* y orientándonos hacia *dónde vamos* como nación. Por tanto, la identidad chilena debe considerar un proyecto futuro, además de las reivindicaciones, las miradas y las valoraciones que realiza en torno al pasado y todo lo que eso conlleva para el presente. Específicamente hablando, podemos afirmar que el relato Conservador – Autoritario posee una visión marcadamente hacia el **pasado**. Una mirada hacia la estimación de aquellos rasgos tradicionales que dieron forma a los inicios de la nación chilena, y que entrega una de las perspectivas que contempla el estudio de la Identidad Nacional: aquel referido al mantenimiento de rasgos que, históricamente han pertenecido a los habitantes de la nación y que, por ende, deben mantenerse intactos a través de los años para así mantener la identidad chilena como tal.

Tomando en cuenta que Identidad Nacional es *pasado, presente y futuro*, podemos referirnos a la mirada que exalta el **presente** encarnada en el relato Empresarial – Centralista. Este relato entrega una visión del país como un modelo a seguir por sus vecinos económicamente hablando, puesto que Chile se convierte y se considera día a día como un país desarrollado, capaz de codearse con las naciones primer mundistas de igual a igual y donde su integración a la globalización es prácticamente completa. Esta idea del presente resalta las concepciones económicas de la realidad del país, donde lo único importante para el desarrollo de la nación es la apertura de rutas comerciales, el intercambio con otras naciones y el aumento de las cifras que reflejen este éxito, dejando de lado, por tanto, los aspectos sociales y culturales de Chile. Se adula a la globalización económica y sus privilegios

tecnológicos sin tomar en cuenta sus efectos adversos como son la individualización de las personas y la separación de su entorno más cercano, acercándola a las grandes ciudades trayendo consigo todas las problemáticas que existen en éstas, como es la sobrepoblación y las diversas contaminaciones. **Un relato que entrega, por tanto y como una de las primeras conclusiones de esta investigación, una visión del presente marcada por la consecución del triunfo económico de todas las personas de manera individual, sin contar con la ayuda de los demás formando un colectivo, generando, por tanto, desconfianza en los grandes proyectos y apoyando la apertura del mercado mundial aún cuando tenga como costo la desintegración social.**

Ahora bien, considerando que los relatos identitarios presentes en los textos escolares nos hablan del pasado y del presente, ¿qué ocurre con la mirada referente al **futuro** del país? **Esta guía hacia el *dónde vamos* que nos proyecta como país y nos permite enfocarnos en uno o varios objetivos, es posible afirmar que no está presente dentro de la visión de la Identidad Nacional plasmada en los textos escolares.** Como segunda conclusión, entonces, y siendo indispensable para una integradora Identidad Nacional contar con un proyecto país que fomente algunas características de los habitantes para así lograr los propósitos establecidos, lo cierto es que las cualidades identitarias chilenas encontradas en los textos escolares no hacen referencia a un proyecto futuro para el país o, al menos una intención que permita vislumbrar hacia dónde se dirige el futuro de Chile y, por tanto, hacia dónde nos dirigimos como personas y habitantes de la nación. En este sentido, el discurso presente nos habla de un relato de su pasado y de las características actuales de dicha identidad, pero no es capaz de entregar una visión futura del país.

Ocurre que uno de los relatos, el empresarial – centralista, visión que justamente hace el enganche entre los aspectos del presente de la identidad y aquellos referidos al futuro de la nación, nos muestra características individualistas y despolitizadas de la nación. Una sociedad marcada por la proyección personal, por la consecución de metas particulares de cada persona

y por la despolitización de los pensamientos, que trae consigo un casi nulo interés por el futuro de la nación, con lo cual los proyectos del país con miras a mejorar el destino de los habitantes desaparecen, buscándose actualmente homogeneizar Chile según sus valoraciones y creencias morales.

Nuestro país está caracterizado, en la actualidad, por visiones que consideran a todo chileno y chilena iguales entre sí, habitantes de un país ordenado sin problemas internos graves en relación con los países vecinos, negándose entonces las diferencias y el origen social de cada persona al considerárseles a todos y todas parte y aporte para país. Es que existe un concepto monolítico del chileno que unifica el discurso identitario en pro de obtener y lograr un país ordenado, cuyos habitantes lo sientan sin muchos problemas internos y donde todos buscan los mismos objetivos, sueñan con las mismas aspiraciones y se mueven según las mismas reglas y normas. Bajo estas premisas, la diversidad no es posible considerarla, como tampoco sería viable generalizar el respeto y la tolerancia a la diversidad que permiten la construcción de un país poseedor de un proyecto común construido por todos y todas.

Si bien existen problemas sociales en Chile, bajo la discursividad homogénea de la identidad nacional, éstos son silenciados por dicho discurso, entregando así la sensación de un país ordenado. Un orden que se valora, respeta y por sobre todo, cuida; pues no importan las diferencias sociales, étnicas, económicas, religiosas, valóricas, ya que todos y todas somos chilenos y chilenas, nos sentimos igual frente a los mismos estímulos, y pensamos lo mismo de nuestros vecinos y vecinas, sin que estas visiones, no obstante, nazcan de nosotros mismos. Al imponérsenos esta concepción identitaria nacional que no nos permite preguntarnos ni cuestionar qué es lo que significa formar parte de Chile, o más aún, desde dónde provienen todos los valores y comportamientos que se consideran propios de chilenos y chilenas el proceso de imposición del discurso de Identidad Nacional obtiene su fin: imponerse sin que se le cuestione. Y esto es justamente lo realizado por medio del proceso educativo: una imposición de valores y temáticas que no permitan el desarrollo de una capacidad de crítica ni

cuestionamiento alguno, están y son así porque sí, son y han estado ahí siempre, sin entregar una posibilidad de crítica histórica o social, puesto que la educación, dentro de este sistema que va desde alguien que posee el conocimiento hasta alguien que lo recibe, sólo debe producir y transmitir certezas, aún cuando, en la actualidad, nos desenvolvemos en un mundo globalizado donde la única certeza es la no – certeza.

Y es que, al ser la identidad nacional un proceso que se construye gracias a la diversidad social y cultural, agrupando asimismo discursos y visiones provenientes de variados y múltiples sectores de la sociedad, necesita de instancias de debate y conversación entre los muchos actores que influyen en el quehacer nacional chileno, y entre los heterogéneos modos de pensar que actúan sobre el proceso educativo, para así lograr aunar criterios que permitan un mejor entendimiento de lo que significa la Identidad Nacional para cada chileno y chilena, logrando un consenso sobre el discurso, que integre los múltiples puntos de vista y no excluya ningún sector de la sociedad, aceptando y buscando la diversidad por sobre la homogeneización de toda la sociedad chilena. De este modo, cada chileno y chilena, sea cual sea su origen, se sentirá parte de una nación, parte de un proyecto histórico que le pertenece y que es construido por un país en su totalidad y no sólo por la institucionalidad establecida, como ocurre actualmente.

Los textos, como vimos durante la exposición de la investigación, poseen visiones identitarias que han impedido la construcción en conjunto de una identidad nacional chilena, por lo cual, y como último punto de esta investigación, se propone una forma de tratar dichos contenidos para que así, efectivamente, constituyan un discurso identitario inclusivo, integrador de todas las maneras de pensar y de vivir, y que dé cabida, finalmente, a que todos los chilenos y chilenas se sientan parte de la nación que los cobija.

### 5.3 PROPUESTA METODOLÓGICA

Luego del análisis y los resultados recién expuestos y a modo de propuesta metodológica, la Identidad Nacional conviene sea transmitida de distinta manera dentro de los textos escolares. La identidad chilena, en la actualidad, defiende aspectos tradicionales que niegan la diversidad presente en el mundo y en Chile, apelando a características de la sociedad chilena que, en otras localidades del orbe, son criticadas y puestas en duda, debido al conservadurismo moral y valórico que las define, al mismo tiempo que cuestionan aquellos aspectos autoritarios propios de una sociedad que sufrió una dictadura militar y que no ha sabido ni podido dejar de lado los resquicios jerárquicos de superioridad e inferioridad. Aspectos de predominio y sometimiento que viven diariamente en Chile las personas miembros de alguna etnia indígena, quienes se ven discriminados por su color de piel y su origen frente a la distinción de la blancura y la europeización de la sociedad chilena.

Por otro lado, se sabe que la Identidad Nacional apela a la valoración de rasgos empresariales de Chile, donde se aspira a ser parte de un grupo de países alejados geográfica e históricamente, pues el lado norte del mundo al cual se pretende integrar no se relaciona con las características que llevaron al país a independizarse y a conformar la nación que es actualmente. Este orgullo patriota por conseguir el éxito económico conlleva el pensar individualmente por lograr dicho triunfo, pues ya no se cuenta con un aparato estatal o institucional que ayude a dicho fin, sino que cada persona debe esforzarse de manera autónoma en perseguir sus fines y ser como el sujeto modelo que se desea actualmente, un empresario que compre lo que desee en un mundo marcado por el interés económico. En este sentido, la Identidad Nacional chilena dentro de los textos escolares debiera tratarse de manera integradora, dando a conocer la diversidad existente en Chile, así como también tiene que mostrar la multiculturalidad tanto local como nacional e internacional. Y es que, como se ha dicho anteriormente, la Identidad Nacional chilena está en constante construcción, situación que deben reflejar los textos escolares y estar constantemente evidenciando estos nuevos

elementos que la van formando. Éstos reflejan la sociedad chilena actual, la que se ha ido construyendo y la que hoy se vive en todo el país: una sociedad que niega la multiplicidad social y naturaliza las actitudes de las personas, justificándose el poder político por medio de sus rasgos históricos y naturales los intereses que los movilizan y los hacen transmitir dicha Identidad Nacional a todo Chile.

Considerando entonces estos elementos que están presentes en los textos y que proponemos de manera breve deben ser cambiados para construir una sociedad más integrada y diversa nos preguntamos, ¿son desechables los elementos que actualmente forman parte de la Identidad Nacional que se transmite a través de los textos escolares? Como se ha dicho, la imagen identitaria chilena ha cambiado durante toda la historia del país. No somos las mismas personas que fueron nuestros antepasados coloniales ni independentistas. La Identidad Nacional no es tan sólo una herencia del pasado, sino que es un proyecto futuro que debe construirse, por lo cual no se trata de eliminar los rasgos que hoy están presentes en los textos escolares, sino de integrar otras miradas, otros aspectos, otras creencias que no se encuentran plasmadas en los libros, pero que sí están patentes en nuestra sociedad. No es la idea, entonces, desechar, por ejemplo, los rasgos tradicionales familiares, sino adaptarlos a la realidad chilena actual, pues no podemos seguir hablando de familia nuclear cuyos padres están casados si tomamos en cuenta que esta situación está sufriendo un gran cambio. Y es que las tradiciones que se valoraban en el pasado no son estimadas hoy del mismo modo que se valoraban en su tiempo, ya que lo que hoy consideramos como “bueno” no necesariamente lo era antes. La identidad, por tanto, se va construyendo con nuevos elementos, con nuevas miradas que se integran a las que existían en el pasado, pues lo que fuimos ayer como país es lo que hoy nos hace ser la nación que somos.

Asimismo, consideramos relevante que se realicen más investigaciones relacionadas con el estudio de los textos escolares pues, como mencionábamos en el marco teórico, son escasas las publicaciones existentes que nos hablan sobre los contenidos que transmiten esta

herramienta esencial dentro de la sala de clases, especialmente aquellos relacionados con la identidad nacional. Más aún, proponemos, para continuar con la línea investigativa que presentamos, realizar a futuro investigaciones que permitan vislumbrar qué entienden por identidad nacional los demás actores que participan del proceso educativo, como son profesores, apoderados y, por supuesto, estudiantes.

Sujetos que forman parte del proceso educativo y que consideramos fundamental tengan una participación activa en la toma de decisiones que, actualmente, es llevada a cabo por los personeros y académicos que el poder político designa. Así, y como otro de los aportes concretos a las políticas públicas que se aplican en educación en nuestro país, proponemos la realización de comisiones donde tengan cabida y representación todos los sectores sociales, ya sean aquellos relacionados directamente con la educación, como los anteriormente nombrados, y aquellos grupos sociales y culturales que están presentes en la sociedad, pero que no son considerados a la hora de *pensar* la identidad nacional transmitida a través de los textos escolares, como son las minorías sexuales, las diversas etnias existentes en Chile, las facciones religiosas, entre muchos otros. De esta manera, creemos necesaria la ejecución de consejos educacionales dedicados exclusivamente a discutir *qué entendemos* por identidad nacional, tomando en cuenta las diversas visiones que se tienen sobre la temática, para así efectivamente se logre reflejar en los textos escolares una sociedad multicultural que integra todas las miradas y que construye una identidad nacional de manera colectiva.

Bajo esta misma premisa, relacionada con la participación de todos los actores involucrados en el proceso educacional, y como otro de los aportes concretos a la política educacional chilena, planteamos que al momento de confeccionar los textos escolares y de definir qué se entiende por identidad nacional, se consideren las visiones y opiniones de los sujetos implicados directamente en la labor educativa, tanto a nivel nacional como a nivel regional. En este sentido, proponemos que parte de la confección de los textos escolares que

entrega el Ministerio de Educación se realice de manera regional, para así expresar la identidad nacional que integre, justamente, a toda la nación chilena.

Hoy, con miras a la celebración del Bicentenario, pareciera que algunos buscaran encontrar la fórmula que describa definitivamente a chilenos y chilenas, que permita entendernos y respondernos por qué actuamos de tal o cuál manera y cuáles son los rasgos que nos hacen distintos o semejantes a nuestros vecinos, para así sostenernos sobre una roca firme que nos indique qué somos y qué nos hace tan distintos al resto. Pero, dicho todo lo anterior, no se puede sostener que la identidad chilena está concluida, ni que los rasgos que definen a chilenos y chilenas están claramente determinados. La identidad no es fijó en un momento histórico determinado volviéndose inmutable, sino que se ha ido construyendo durante toda la historia de nuestro país, aún antes de la republica por lo que, para entendernos y comenzar a contestarnos la pregunta *quiénes somos y hacia dónde vamos* es necesario rescatar aquellos elementos del pasado que nos hacen sentido en la actualidad, que nos identifican, que nos significan y de los cuales nos sentimos parte, integrando al mismo tiempo aquellas características que hemos ido incorporando a nuestro pensar y actuar a raíz de la globalización, de la multiculturalidad y de un sinfín de estímulos y fenómenos que nos rodean como país, como personas y como chilenos y chilenas que somos.

Sin embargo, falta mucho por asistir, por conversar y por debatir, puesto que aún existe ausencia de participación ciudadana que dé pie para preguntarnos en qué consiste ser chileno y chilena, para tomar conciencia de la existencia del otro que nos permita crear y soñar de manera conjunta, no pensando solamente en el beneficio próximo individual, sino imaginando un país cuyas decisiones otorguen el bien común a todos y cada uno de sus habitantes. Sólo así podremos comenzar a visualizar una nación que nos permita sentirnos identificados e identificadas, una nación que no busque la unicidad ni la homogeneización, sino que respalde la diversidad, la proteja y la haga valorada por y para todos, que permita nuestro

reconocimiento en nuestra individualidad al mismo tiempo que tomamos conciencia de nuestras características comunitarias y nacionales.

Llegaremos a sentirnos identificados por rasgos comunes desde cuando comencemos a hablar y compartir historias con nuestros vecinos y vecinas, en el instante que dejemos de pensar la Identidad Nacional chilena como una entidad única y monolítica y formemos parte de muchas identidades que constituyen Chile. En el segundo que comencemos a ocupar nuestros espacios comunes más cercanos entendiendo la significación que éste posee para todos y todas; en síntesis, lograremos sostener qué es la identidad chilena. Cuando comprendamos de manera conjunta que la temática de la nación no es un tema acabado, sino que corresponde a un conjunto de rasgos y sentimientos, pensamientos y modos de vida que se encuentran dentro de cada persona y de cada grupo, y que está en permanente construcción entenderemos cómo somos los chilenos y chilenas y hacia dónde vamos como país y como sociedad. Eso permitirá formar un proyecto nacional entendido, deseado y buscado por todos y todas los chilenos y chilenas.

## Fuentes Bibliográficas

- Abercrombie, N. (Ed.). (1992) *Diccionario de sociología*. Madrid: Cátedra.
- Álvarez, R. Loyola, C. (2009). Proyecto de ley que promulga la Ley General de Educación. Oficio n° 8243. Valparaíso: Congreso Nacional.
- Alzate, M. (1999). ¿Cómo leer un texto escolar? Texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas*, 6, 114 – 122.
- Alzate, M. (2000). El texto escolar como instrumento pedagógico: partidarios y detractores. *Revista de Ciencias Humanas*, 21, pp. 135 – 148.
- Alzate, M. Gómez, M. Romero, F. (1999). La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales. *Revista de Ciencias Humanas*, 22, 102 – 110.
- Anderson, B. (2000). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granada: Universidad de Granada.
- Annino, A. Guerra, Francois – Xavier. (2003) *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anyon, J. (1979). *Ideology and United States Textbooks*. *Harvard Educational Review*. Citado por Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Aravena, B. (2004). *Circuito de Juego Infantil Parque Estadio*. Tesis de grado no publicada. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Armijo, L. (2001). *La construcción de la identidad nacional desde el discurso de género en la historiografía conservadora chilena*. Memoria de grado no publicada. Santiago: Universidad de Chile.
- Bachelet, M. (2008a). Intervención de la Presidenta de la República Michelle Bachelet. Al reconocer pacto social por la multiculturalidad. Santiago de Chile.

- Bachelet, M. (2008b). Intervención de la Presidenta de la República Michelle Bachelet. En Apertura de Seminario Imagen País: Construcción y proyección de la Imagen País. Santiago de Chile.
- Bakit, M. Infanta, C. (2008, 16 de noviembre). Los chilenos acentúan sus diferencias con América Latina. *El Mercurio*, p.D2.
- Bardález, C. (2002). “La influencia de la cultura en la construcción de las identidades de género y la vivencia de la sexualidad”. En Eskola, G.(compiladora). *Ensayos sobre género y desarrollo II*. (pp. 79 – 98). Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Barrientos, F. (2005). *Pueblos originarios de Chile*. (2a ed). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Bengoa, J. (2003). *Discusión bibliográfica del proyecto “Identidad e identidades. La construcción de la diversidad en Chile”*, recuperado el 14 de abril 2008, del sitio web [www.identidades.cl/pdf/discusionbibliograficapdf.pdf](http://www.identidades.cl/pdf/discusionbibliograficapdf.pdf)
- Bengoa, J. (2002). Erosión y transformación de las identidades en Chile. *Indiana*, 1, pp. 37 – 57.
- Boisier, S. (2004). Desarrollo territorial y descentralización. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente. *Revista Eure*, XXX, 90, 27 – 40.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Böttger, H. (2007). Mitos, prejuicios y discriminación: La supremacía de lo biológico. Estado de la adopción en Chile. *Cuadernos de Neuropsicología; I*, 3, 174 – 371.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Brunner, J. (1994). *Bienvenidos a la modernidad*. Santiago, Planeta.
- Cabezas, D. Sanhueza, O. Zapata, L. (2006). Cambios en la construcción de la identidad chilena. Globalización y consumo. En Documento preparado para la asignatura de Psicología Económica (pp. 1 – 32). Temuco: Universidad de la Frontera.

- Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad; diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Eumo OACTEDRO.
- Castany – Prado, B. (2007). Reseña de comunidades imaginadas. *Konvergencias: filosofía y culturas en diálogo*, 14.
- Castells, M. (2005). Globalización e identidad. *Cuadernos del mediterráneo*, 5, pp. 11 – 20.
- Castells, M. (2004). Globalización, identidad y diversidad. En *Globalización, identidad y diversidad*. España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Castells, M. (1999) Globalización, Identidad y Estado en América Latina. *Temas de Desarrollo Humano Sustentable PNUD*, pp. 1 – 26.
- Cisterna, F. (2000). El análisis crítico de los libros de texto desde la noción de currículum oculto: una propuesta teórica y metodológica. En: Congreso Nacional REDUC investigación educativa e información. El análisis crítico de los libros de texto desde la noción de currículum oculto: una propuesta teórica y metodológica. Santiago: Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez.
- Cisterna, F. (2004). La enseñanza de la historia y currículum oculto en la educación chilena. *Reflexiones pedagógicas*, 23, 48 – 59.
- Ciudad, M. (2002). *Estado – nación, globalización e identidad*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Colegio de profesores de Chile (2005). “Contexto sociopolítico y económico en las últimas cuatro décadas de la sociedad chilena”. En: CTERA, CNTE, COLEGIO DE PROFESORES, AFUTU – FENAPES y LPP. *Las reformas educativas en los países del cono sur: un balance crítico*. (pp. 281 – 289). Buenos Aires: CLACSO.
- Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación. (2006) *Informe final*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Comisión Bicentenario. (2005). Informe anual. Santiago: Dirección de Comunicaciones de la Secretaría Ejecutiva de la Comisión Bicentenario Chile 2010.

- Comisión Bicentenario. (2006). Informe anual. Santiago: Dirección de Comunicaciones de la Secretaría Ejecutiva de la Comisión Bicentenario Chile 2010.
- Comisión Bicentenario. (2007). Informe anual. Santiago: Dirección de Comunicaciones de la Secretaría Ejecutiva de la Comisión Bicentenario Chile 2010.
- Comisión Bicentenario. (2008). Informe anual. Santiago: Dirección de Comunicaciones de la Secretaría Ejecutiva de la Comisión Bicentenario Chile 2010.
- Comisión Bicentenario. (2009). Informe Enero – Junio. Santiago: Dirección de Comunicaciones de la Secretaría Ejecutiva de la Comisión Bicentenario Chile 2010.
- Comisión nacional para la modernización de la educación. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Universitaria.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Perspectivas*, 4, 2, 213-232.
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*, 8, 1 – 25.
- Cox, C. (2003). “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX”. En Cox, C. (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. (pp.19-114). Santiago: Universitaria.
- Diario oficial (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Ley n° 18.962 del Ministerio de Educación*. Santiago.
- Drago, C. (2007) Brevíssima reseña histórica del currículum en Chile. *PEUMA, Revista de Educación y Pedagogía*. Recuperado el 11 de abril 2008, del sitio web <http://peuma.unblog.fr/2007/01/08/brevisima-historia-del-curriculum-en-chile/>
- Duarte, C. (2003). La resistencia de los jóvenes en un país capitalista pobre y dependiente. En curso de formación general: Drogas y alcohol: construir prevención desde el conocimiento integral, (pp. 1 – 24) Santiago: Universidad de Chile.
- Educación 2020. (2009). *10 medidas inmediatas, carta abierta a las autoridades*, recuperado el 20 de abril de 2009, del sitio web [www.educacion2020.cl](http://www.educacion2020.cl)

- Ejército de Chile. (2008) *Contribución a la unidad nacional*, recuperado el 1ro de mayo 2008 del sitio web [http://www.ejercito.cl/unidad\\_nacional](http://www.ejercito.cl/unidad_nacional)
- Encuesta Bicentenario. (2008). Recuperado el 6 de marzo de 2008, del sitio web de El Mercurio: [http://www.emol.com/especiales/encuesta\\_bicentenario\\_2008/index.html](http://www.emol.com/especiales/encuesta_bicentenario_2008/index.html)
- Eyzaguirre, B. Fountaine, L. (1997). Por qué es importante el texto escolar. *Estudios Públicos*, 68, pp. 355 – 369.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France. 1981-1982*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Francais, A. (2000). El crepúsculo del Estado – Nación. Una interpretación histórica en el contexto de la globalización. *Gestión de las transformaciones sociales UNESCO*, 47, pp. 1 – 30.
- Fundación Imagen de Chile. (2008). Recuperado el 21 de octubre de 2008, del sitio web de la Fundación Imagen de Chile: <http://www.hablamedechile.cl>
- Gandolfo, P. (2004). Contra la educación. *Estudios Públicos*, 93, 279 – 290.
- García Canclini, N. (2001) *Culturas Híbridas. Estrategias para salir y entrar de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires. Citado por Cabezas, D. Sanhueza, O. Zapata, L. (2006). *Cambios en la construcción de la identidad chilena. Globalización y consumo*, Temuco: Universidad de la Frontera.
- García, M. (1938). *Idea de la Hispanidad*. Buenos Aires: Espasa-Calpe S.A.
- García – Huidobro, J. (1999). “La reforma educacional chilena: 1990 – 1998, visión de conjunto”. En García Huidobro J.E. (Ed.) *La reforma educacional chilena*. (pp. 7 – 46) Madrid: Popular.
- García – Huidobro, N. (2000). *Textos escolares y patrimonio cultural*. Santiago: Centro nacional de conservación y restauración.
- Garretón, M. (2001). *Cultura y Desarrollo en Chile. Dimensiones y perspectivas en el cambio de siglo*. Santiago, Andrés Bello. Citado por Cabezas, D. Sanhueza, O. Zapata, L. (2006). *Cambios en la construcción de la identidad chilena. Globalización y consumo*, Temuco: Universidad de la Frontera.

- Garrido, C. (2007). “Visiones racistas en los textos escolares de Historia de 7° y 8° básico, en Chile (1981-1994)”. En *MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*. (pp. 169-175). Santiago de Chile: MINEDUC – UNESCO.
- Generelo, J. Pichardo, J. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Comisión de educación de COGAM.
- Ghalioun, B. (1998). Globalización, deculturación y crisis de identidad. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 43-44, pp. 107 – 118.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis, 1996.
- Giddens, A. (2002). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. (4a ed.) Santafé de Bogotá: Taurus.
- Gil, J. (2002a). La educación como espacio de resistencia y transformación social. *Laberinto*, 14, 69 – 77.
- Gil, J. (2002b). La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción. Primera parte. *Laberinto*, 8, 72 – 84.
- Gissi, J. (2000). “Identidad nacional chilena: nuestro perfil psicosocial”. En, Centro de Estudios para el Desarrollo *¿Hay patria que defender? La identidad nacional frente a la globalización*. Santiago de Chile: Ediciones del Segundo Centenario.
- Gobernado, R. (1999). Individualismo y colectivismo en el análisis sociológico. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 85, 9 – 26.
- Godoy, H. (1976). *El carácter chileno, Editorial Universitaria*. Citado por Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago: LOM.
- González, C. (2007). La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de enseñanza media. *Signos*, 40, 63, 51 – 79.
- Goyes, J. (2005). Imagen y educación. *Des – encuentros*, 10, 30 – 46.
- Gysling, J. (2003). “Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural”. En: Cox, C. (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. (pp. 213 – 252) Santiago: Universitaria.

- Harberger, A. (2008). Exposición. En Chile 2009-2019: Los desafíos de un nuevo contexto económico. Santiago, Casapiedra.
- Herrero, J. (2002). Identidad Colectiva y Grupos Étnicos, recuperado el 7 de agosto 2008, del sitio web del Summer Institute of Linguistics (SIL) International: <http://www.sil.org/capacitar/antro/identidad.pdf>
- Hopenhayn, M. Bello, A. (2001). Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. *Políticas Sociales*, 47, 1 – 68.
- Hoyos, O. Alarcón, Y. (2007). Algunos aportes a la comprensión psicológica de la identidad étnica y nacional: revisión bibliográfica. *Investigación y desarrollo: revista del centro de investigaciones en desarrollo humano*, 15, 1, pp. 78 – 123.
- Hoyos de los Ríos, O. (2001). Identidad nacional: una aproximación cognitiva. *Psicología desde el Caribe*, 8, 1 – 26.
- Hoyos de los Ríos, O. (2005). La identidad nacional: algunas consideraciones de los aspectos implicados en su construcción psicológica. *Psicología desde el Caribe*, 5, 56 – 95.
- Ibarrola, M. (1994). “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación”. En: Torres, C. González, G. (Ed.). *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*. (pp.21-40). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2008). *Autoritarismo*. Recuperado el 13 de abril 2008 del sitio web del Instituto Interamericano de Derechos Humanos: [http://www.iidh.ed.cr/comunidades/redelectoral/docs/red\\_diccionario/autoritarismo](http://www.iidh.ed.cr/comunidades/redelectoral/docs/red_diccionario/autoritarismo)
- Instituto Nacional de Estadísticas (2004). Estadísticas vitales, informe anual 2004. Santiago: Departamento estadísticas demográficas y vitales.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. (6a ed.) Madrid: Marova.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lamas, M. (1994). Cuerpo: diferencia sexual y género. *Cuerpo y Política*, 10, 3 – 31.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago: LOM.

- Larraín, J. (2005). Integración regional e identidad nacional: Chile, ¿país modelo? *Revista del Sur*, 161, 7 – 16.
- Larraín, J. (1994). La identidad latinoamericana: teoría e historia. *Estudios Públicos*, 55, 31 – 64.
- Larraín, J. (1996). *Modernidad: razón e identidad en América Latina*. Santiago: Andrés Bello.
- Lerena, C. Fernández, M. (1988). Sociología de la educación y sociología de la escuela. En: Jornadas nacionales sobre investigación educativa. España: Universidad de Cantabria.
- Lozano, I. (1995) *Lenguaje femenino, lenguaje masculino ¿condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Madrid: Minerva
- Machinandiarena, V. (2005). Educación y construcción de identidad nacional. Un desafío de reconstrucción conceptual. *Concurso Educación Universidad de San Andrés*. Buenos Aires: Unidad Académica Dante Alighieri.
- Magendzo, A. Donoso, P. Rodas, T. (1998). *Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena*. (2da ed.). Santiago: Universitaria.
- Maturana, H. (2006, 9 de Junio). Los jóvenes buscan darle sentido a sus vidas. *La nación*, p26.
- Merlo, T. (2005). *La imagen como nuevo símbolo cultural*. Buenos Aires: Instituto de investigación en medios.
- Ministerio de Educación. (1996). *Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural. Programas de Estudio Tercer año básico*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (1996). *Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural. Programas de Estudio Cuarto año básico*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (1996). *Estudio y Comprensión de la Sociedad. Programas de Estudio Quinto año básico*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (1996). *Estudio y Comprensión de la Sociedad. Programas de Estudio Sexto año básico*. Chile: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (1996). *Estudio y Comprensión de la Sociedad. Programas de Estudio Séptimo año básico*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (1996). *Estudio y Comprensión de la Sociedad. Programas de Estudio Octavo año básico*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (1996). *Plan y Programas de Estudio para el primer y segundo año de enseñanza básica (nivel básico 1)*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2002a). *Estudio sobre textos escolares en el primer ciclo básico*. Chile, Componente Textos Escolares – Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2002b). *Marco curricular de la educación básica. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2009a). *Política de textos escolares*. Chile: Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2009b). *Informe Seminario Internacional de Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Chile: Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Ministerio Secretaría General de la República (2008). *Constitución Política de la República de Chile*, recuperado el 25 junio 2008 del sitio web de la Cámara de Diputados de Chile: <http://www.camara.cl/legis/constitucion/DTO1001.pdf>
- Molina, S. (1996) La educación se pone al día. En: Intervención de ex ministro en Palacio de La Moneda. La educación de pone al día. Santiago: Departamento de difusión de la Secretaría de Comunicación y Cultura SECC.
- Moulián, T. (2002). *Chile actual, anatomía de un mito*. (3ra ed.). Santiago: LOM.
- Oliva, María E. (2007) Identidad nacional estatal e identidades indígenas en Chile: una problematización en torno a la política de identidad y diferencia. Tesis de grado no publicada. Santiago: Universidad de Chile.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (2009). *Nueva Ley General de Educación introduce grandes cambios al sistema educativo*. Recuperado el 20 de septiembre de 2009, del sitio web [www.oie.es](http://www.oie.es)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago, Chile.
- Palladino, J. (2004). Detrás de la palabra "familia". *Revista Teína*, 6. Recuperado el 15 de julio 2008, de <http://www.revistateina.com/teina/web/teina19/portada/index.html>
- Parker, C. (2004). Modernización de la educación ¿para un desarrollo humano? *Reflexiones pedagógicas*, 23, 32 – 35.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella. Citado por Hoyos de los Ríos, O. (2001). *Identidad nacional: una aproximación cognitiva*, Barranquilla: Universidad del Norte.
- Piquer, A. (2005, 26 de enero) Los desafíos de las TICs en la educación. *Diario Financiero*, p.15.
- Pizarro, A. (2003). Mitos y construcción del imaginario nacional cotidiano. *Atenea*, 487, 103 – 111.
- Portales, F. (2004, 25 de agosto). Sociólogo aseguró que Chile sigue siendo un país racista, clasista y autoritario. *Radio Cooperativa* en Internet, recuperado el 10 de junio 2008 desde página web de radio Cooperativa [www.cooperativa.cl/noticias](http://www.cooperativa.cl/noticias)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002). Sinopsis *Desarrollo humano en Chile 2002: Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago, Chile.
- Quevedo, F. (2000). *La tristeza del chileno*. Santiago: Mosquito Comunicaciones.
- Retamal, G. (2004). Expresiones de la Identidad Barrial: Etnografía en dos pequeños territorios de Santiago. Tesis de grado no publicada. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Reyes, L. (2007). ¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario. *Futuros*, V, 18.

- Rivas, F. (2007). La construcción social del país a partir de Eugenio Tironi: discursos, símbolos y el “sueño chileno”. *Estudios*, Universidad de Viña del Mar, 5.
- Rodríguez, J. Escofet, A. (2001). “Basil Bernstein y la Sociología de la Educación”. En: Trilla, J. (Ed.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp.297-312). Barcelona: Graó.
- Rodríguez, J.L. (1989). *Trastorno de identidad, factor común en los alumnos “problema” de bachillerato*. Puebla: Universidad de las Américas.
- Rodríguez, J. (2006). Discurso y nación. *Atenea*, 493, 151 – 166.
- Rodríguez, M. (2007). Prensa e Identidad regional. *Légete, Estudios de comunicación y sociedad*, 9, 31 – 44.
- Rodríguez, C. Lorenzo, O. Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos, proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 02, 133 – 154.
- Sabatini, F. (1992). Centralismo y regiones. *Ambiente y Desarrollo*, VIII, 4, 4 – 5.
- Sal, F. (2008). *El problema de la identidad*. Recuperado el 02 de marzo 2008. del sitio web <http://www.fym.cl/>
- Salas, E. (2007). *El cambio y los adultos mayores*, recuperado el 20 de marzo 2009, del sitio web de Gerontología de la Universidad de Chile: [http://www.gerontologia.uchile.cl/docs/emma\\_3.pdf](http://www.gerontologia.uchile.cl/docs/emma_3.pdf)
- Salazar, G. Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile. Estado, legitimidad y ciudadanía*. Santiago: LOM.
- Schaff, A. (Ed.). (1976). *Diccionario de Economía Política*. México: Grijalbo.
- Smith, A. (1991) *National identity*. Reno: University of Nevada Press. Citado por Hoyos, O. Alarcón, Y. (2007). *Algunos aportes a la comprensión psicológica de la identidad étnica y nacional: revisión bibliográfica*, Barranquilla: Universidad del Norte.
- Sunkel, G. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores. *Serie políticas sociales*, 126, 1 – 70.

- Subercaseaux, B. (1997). *Chile, ¿un país moderno?* Santiago: B.
- Tesch, R. (1990) *Qualitative research: analysis types and software tools*. Londres: The Falmer Press. Citado por Valles M. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Tironi, E. (2005). *El sueño chileno: comunidad, familia y nación en el Bicentenario*. Santiago: Taurus.
- Toloza, C. Gissi, C. Montt, M. (1984). *Análisis e interpretación psicosocial de los ensayos sobre el carácter chileno (1950 - 1983)*. Tesis para optar al título de psicólogo no publicada. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tugendhat, E. (1996) *Identidad: personal, nacional y universal*. *Revista Persona y Sociedad, Bogotá, Colombia*. Citado por Oliva, M. (2007) *Identidad nacional estatal e identidades indígenas en Chile: una problematización en torno a la política de identidad y diferencia*, Santiago: Universidad de Chile.
- UDP, (2005). *Transformaciones de la familia chilena*. Santiago: Instituto de ciencias sociales, Universidad Diego Portales.
- Uriarte, E. (2006). Estado, gobierno, nación. En *Curso – Taller Formación para la apropiación curricular a profesores de historia y ciencias sociales*. Capítulo 4, (pp. 1 – 15) Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valencia, A. (2006, 30 de mayo). ¿Y qué diablos es la LOCE? *La nación*.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Waldman, G. (2004). Chile: Indígenas y mestizos negados. *Política y Cultura*, 21, pp. 99-110.
- Weber, M. (2001) *Economía y Sociedad*. *Economía y Sociedad, México D.F. Fondo de Cultura Económica*. Citado por Armijo, L. (2001). *La construcción de la identidad nacional desde el discurso de género en la historiografía conservadora chilena*, Santiago: Universidad de Chile.

- Yanuzzi, M. (1995). La crisis del estado nación: algunas reflexiones teóricas. En II Congreso Nacional de Ciencia Política. Cuyo: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Zamora, B. (2005). *Como baile del pueblo, la cueca siempre fue considerada peligrosa*, recuperado el 24 de marzo 2009, del sitio web de Ciarte Chile: [www.ciartechile.cl](http://www.ciartechile.cl)

## Anexos

Las unidades curriculares que corresponden a cada capítulo de los textos del subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural para 3ro y 4to básico utilizados en la investigación son las siguientes:

**Tabla 2: Unidades de Currículum y Capítulos de textos escolares de subsector  
Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural**

CURSO	TEXTO	UNIDADES
3ro básico	Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	Explorar para conocer
		Explorando el universo
		Nuestro planeta Tierra
		Representaciones de la Tierra
		Me oriento en mi espacio
		Interacción entre organismos y ambiente
		Más sobre plantas y animales
		Los recursos naturales
		Chile, un país productivo
		Medios de transporte y de comunicación
4to básico	Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	Clasificación de los seres vivos: las plantas
		Clasificación de animales
		Vertebrados e invertebrados
		Somos todos diferentes
		Zonas climáticas de la Tierra
		Las zonas de Chile
		Dos formas de vida: nómada y sedentaria
		Culturas originarias de Chile
		Ciclo vital y reproducción de las personas
		Ciclo vital y reproducción de los animales
		Reproducción y etapas en la vida del ser

		humano
		Los estados de la materia
		Los cambios de estado de la materia
		El agua en la naturaleza

Fuente: Elaboración Propia

Y los capítulos de los textos escolares del subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad para 5to, 6to, 7mo y 8vo utilizados en la investigación son las siguientes:

**Tabla 3: Unidades de Currículum y Capítulos de textos escolares del subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad**

CURSO	TEXTO	UNIDADES
5to básico	Estudio y Comprensión de la Sociedad	La Tierra y sus movimientos
		Sistema de coordenadas geográficas
		América y sus regiones
		La Historia nos acompaña
		América Precolombina
		Expansión europea siglos XV – XVI
		La Conquista de América
		La vida en la Colonia
		Sociedad y paisaje: el mundo rural
		El mundo urbano
6to básico	Estudio y Comprensión de la Sociedad	Localización del territorio nacional
		Chile y su proyección tricontinental
		Las regiones geográficas naturales de Chile
		Las regiones administrativas de Chile
		Proceso independentista de Chile
		Hitos y próceres del proceso emancipador
		Organización republicana de Chile
		La Guerra del Pacífico
		Guerra Civil de 1891 y el Parlamentarismo.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El territorio nacional del siglo XIX</li> </ul>
7mo básico	Estudio y Comprensión de la Sociedad	La vida en el sistema Tierra
		La litosfera en movimiento
		Dinámica de la hidrosfera y de la atmósfera
		Los primeros momentos de la humanidad
		Las primeras civilizaciones del mundo
		Culturas clásicas del Mediterráneo
		Sociedad medieval
		Cambios en la sociedad feudal
		Mundo moderno en Europa
		Europa y su proceso de expansión
		Derechos ciudadanos: Revolución Francesa
		Impacto tecnológico: Revolución Industrial
		Proyecciones de la doble revolución
8vo básico	Estudio y Comprensión de la Sociedad	Población humana en el mundo
		Diversidad de la población mundial
		Los derechos ciudadanos
		Visión global del siglo XX
		La Primera Guerra Mundial
		Los totalitarismos del siglo XX
		La Segunda Guerra Mundial
		El mundo durante la Guerra Fría
		Nuevo escenario internacional
		Desafíos de la globalización
		Los grandes problemas mundiales
		Superación de la pobreza