



# Diálogos y miradas sobre la educación intercultural: cinco voces decoloniales desde la experiencia

Jaime Montes Miranda  
Víctor del Carmen Avendaño Porras  
Mónica Fernández Braga  
*Coordinadores*







# **Diálogos y miradas sobre la educación intercultural: cinco voces decoloniales desde la experiencia**

**Jaime Montes Miranda**  
**Víctor del Carmen Avendaño Porras**  
**Mónica Fernández Braga**  
Coordinadores



Centro Regional de Formación Docente  
e Investigación Educativa



**UNIVERSIDAD  
DE LA SERENA**  
CHILE

## **Colección Pensares Interculturales**

### **Diálogos y miradas sobre la educación intercultural: cinco voces decoloniales desde la experiencia**

Nibaldo Avilés Pizarro  
José Humberto Trejo Catalán  
*Directores de la colección*

Jaime Montes Miranda  
Víctor del Carmen Avendaño Porras  
Mónica Fernández Braga  
*Coordinadores*

© Vicerrectoría de Investigación y Postgrado / Universidad de La Serena  
Benavente 980, La Serena  
Teléfono 56 51 2204000  
www.userena.cl

© Centro Regional de Formación Docente  
e Investigación Educativa (CRESUR)  
Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200,  
San Juan Copalar  
CP: 30037, Comitán de Domínguez, Chiapas  
Teléfono 01 963 636 6100  
www.cresur.edu.mx

ISBN: 978-956-6071-11-2  
Primera edición, enero 2021

**Maquetado y diseño de portada:**  
Andrés Jerónimo Pérez Gómez - CRESUR

**Producido por:**  
Editorial Universidad de La Serena  
Los Carrera 207, La Serena. Chile  
Teléfono 56 51 2204368  
www.editorial.userena.cl  
Email: editorial@userena.cl

**Impreso en Chile por Gráfica Lom**

Este libro presenta resultados de investigación que han sido discutidos públicamente por sus autoras en distintos eventos académicos, así como evaluadas por pares externos para su publicación.

# Tabla de contenido

Prólogo <i>Mónica Fernández Braga</i>	08
Retos actuales del alumnado totonaco ante los estudios de Derecho <i>Belinda Rodríguez Arrocha</i>	13
Identidad del maestro, rol del Estado y la monoculturalidad en la construcción de la república: el caso de Chile <i>Eliana Barrios Fuentes</i>	35
Identidades, diversidad cultural y libros de texto <i>Gabriela M. Paz</i>	76
Estereotipos sobre el pueblo mapuche en textos escolares chilenos <i>Judith Reyes</i>	113
Participación social, interculturalidad crítica y pedagogía decolonial en la Didáctica de la Historia. Un análisis histórico en las transformaciones de los libros de texto gratuitos <i>Natalia Gutiérrez de la Garza</i>	138

---

## Prólogo

*Mónica Fernández Braga*<sup>1</sup>

En un tremendo ejercicio reflexivo, Kusch nos brinda millares de señales para ayudarnos a pensar el saber nuestro americano. En ese camino, en el mejor sentido griego de la palabra método, nuestro autor está a la vanguardia del paradigma descolonizador de la inteligencia y con ella, de la cultura. Desde el inicio de su obra (*La seducción de la barbarie*, 2000 [1953]), su tarea filosófica es visibilizar un modo de filosofar americano<sup>2</sup>. En sus relatos, se visualiza una clara contraposición entre lo ancestral y lo moderno occidental, lo popular y lo técnico, lo vegetal y lo artificial, la ciudad y el campo, etc.

### **Sobre el miedo a pensar lo nuestro**

Cuando habla del «miedo a pensar lo nuestro» (Kusch, *Geocultura del hombre americano*, 1976), ya tiene andada una ruta reflexiva clara, aunque iniciada desde antes de 1953, momento en que publica su primer libro. En *La seducción de la barbarie* inicia su recorrido teórico, contraponiendo el cómo (método) al qué (hablar de algo). Ese «qué», es identificado como lo existente, siendo el «cómo», el vector que nos lleva al lugar de lo óntico, es decir, de la técnica. Esa semántica del «algo», la piensa como morada de lo popular y ancestral, y prevalece sobre ese vector óntico, que sería la casa del ser occidental. Lo que le preocupa a Kusch, es que la técnica, al desestimar otros saberes, cierra el círculo del pensar originario, porque es «una puesta en práctica de lo que se espera» (1976, pág. 10). Muy significativa es la diferencia que establece entre el filosofar (el qué) y el hacer filosofía (el cómo). El punto principal de la crítica de Kusch es esa desazón de las clases medias de la Argentina que, con su afirmación de una ciudadanía basada en la técnica occidental, invisibilizan todo pensar po-

---

1 Docente/Investigadora en el Programa de Investigación: Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas, Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.

2 Los límites geográficos que traza Kusch para referirse a lo americano, se puede inferir de la lectura de su obra: se trata exclusivamente de «nuestra América». Este sentir americano del que habla el autor, suele nominarse como Latinoamérica (*La negación en el pensamiento popular*), América Profunda (texto que lleva ese mismo nombre) y *Geocultura del hombre americano*, donde dice que siempre terminamos en «la polaridad entre el estar nomás y ser alguien, y con un estar que no sabemos qué es, pero que es profundamente vivido por nosotros en Sudamérica» (1976, pág. 12) O también: «Como sudamericanos aprendimos a caminar por incentivación» (1976, pág. 27).



pular, por considerarlo hediondo (atrasado, impropio, mágico, etc.). Dicho de otro modo, la obsesión por la técnica que nos llega desde el saber de la ciencia occidental, bajo la impronta de la contraposición «civilización y barbarie», niega el valor de los «operadores seminales»<sup>3</sup>.

De este modo, ese miedo al saber, es el miedo de ser nosotros y nosotras, es el miedo a pensarnos desde nuestras propias cosas, símbolos y vegetalidades. Desde este lugar, parecería que hay unos poderes mágicos más importantes que otros, ¿será más adecuado creer en la validez del oráculo de Delfos que en la palabra del Amauta<sup>4</sup>? Justo aquí podemos encontrar nuevamente esa polaridad entre el «ser alguien» (visión de progreso desde la técnica del saber occidental de la modernidad) y el «estar nomás» (pisar, admirar, ver y reflexionar sobre la tierra que habitamos, que es dónde se origina nuestra cultura negada)<sup>5</sup>.

## Sobre los trabajos que se presentan en este libro

¿Por qué traer a Kusch y con él, ese texto inolvidable donde dialoga sobre la geocultura? La respuesta es sencilla, este autor nos ha enseñado a reconocer lo nuestro, a pensar desde el «estar» nuestroamericano. Pero no solo a visualizar nuestro «estar», sino también a habitar esas geoculturas. El punto central para nuestro autor, se toca con la necesidad de encontrar una articulación entre la cultura impuesta (occidental, científica) y otra ancestral (popular, mágica). Habría dos culturas en tensión: la ancestral y la científica, y lo que estamos buscando es una forma de pensamiento para comprender ese híbrido contradictorio. Kusch realiza un juego de palabras con pensar y pesar, porque desde el punto de vista etimológico, el primero implica al segundo. Para lo cual, si buscamos pensar desde el punto de vista filosófico, hay que poder realizar un «fusión entre sujeto y mundo» (Kusch, 1976, pág. 93).

Como nuestra América es pluricultural, es más difícil que en el campo profundo se acepte cualquier tecnología extranjera, porque las poblaciones originarias suelen tener sus propios artefactos. Por eso, es necesario mirar el horizonte

---

3 Volveremos sobre este concepto, porque se trata de eso que ilumina la cosa desde la cosa misma, porque esa cosa tiene luz propia, para poder acceder a su conocimiento. Kusch dice que: «Los operadores seminales son cargas simbólicas que orientan la articulación del sentido del habla» (Geocultura del hombre americano, 1976, pág. 112).

4 Según Kusch, según se desprende de la raíz del vocabulario, el amauta era más que un educador, porque también oficiaba de adivinador (1976, pág. 21). Interesante es el recorrido que hace con otros términos andinos: *utcatcha* y *tiyani*, por ejemplo.

5 Hemos trabajado esta dicotomía en otros artículos. Véase, entre otros: Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch, 2017.

cultural y temporal en donde se produce la tecnología. es que un ámbito cultural tiene sus propios códigos, de donde puede surgir un tipo de ciencia distinta. Aquí nos topamos con otro concepto de vanguardia: la ecología cultural<sup>6</sup>.

Los artículos que presentamos en este libro, cada uno a su manera, buscan ponerse en esa línea de pensamiento crítico. Desde ese lugar, esta compilación pretende ser un espacio de reflexión intercultural, con el propósito de pensar lo que podríamos llamar: educación intercultural. Esto implica pensar de modo ecológico, es decir, sin desestimar lo ancestral o lo popular, ni lo occidental.

En ese camino reflexivo y crítico, y con una fuerte presencia de nuestra herencia occidental, aunque intentando reconocer los problemas que nos asaltan ante la posible globalidad hegemónica, las autoras nos brindan una parte de sus investigaciones. Voy a realizar una síntesis apretada de cada trabajo, tomando los nombres de cada autora en sentido alfabético. Todos los artículos brindan conocimientos desde resultados de trabajos de campo, lo que implica un fuerte diálogo con personas informantes en algunos casos, y en otros casos, son los textos escolares los que actúan como informantes

**Belinda Rodríguez**, de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, México, nos acerca un interesante trabajo sobre educación intercultural. En su artículo, narra sobre las fortalezas y debilidades que sortean estudiantes de lengua totonaca en sus trayectos formativos en derecho, en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), México. Tal como señala la autora, «Estos proyectos permiten comprender el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas de México. Los alumnos totonacos desempeñan un rol fundamental como intérpretes entre sus compañeros y los miembros de la comunidad»

**Eliana Barrios**, de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile, ha realizado una tremenda investigación sobre la ausencia de visibilización de mujeres en la política pública y la historia de la educación chilena, siendo que la tarea docente femenina asciende al 70 % de ocupación. De este modo, la autora habla de una república de tipo monocultural, puesto que no solo no se reconoce a las mujeres en la tarea docente, sino que tampoco se visualizan las etnias que

---

6 Dialogando sobre esas culturas contradictorias sobre las que pocas almas reflexionan, Kusch dice que la América es peculiar, y «quien diga lo contrario, lo hará porque no conoce América y porque la ve como una tierra de nadie donde todo lo podemos introducir, desde planes de educación hasta programas marxistas, desde máquinas hasta la vestimenta patentada en el extranjero» (1976, pág. 95) En este camino, con el fin de defender las culturas nacionales, populares y ancestrales, también critica a las Naciones Unidas, quien allá por 1972 (Kusch no menciona en cuál documento) dicen que: «la humanidad comparte un destino común sobre un planeta de reducidas dimensiones». Cuando nos enteramos de un ideal de tamañas proporciones, es natural que no nos detengamos» en otros modos de ver el mundo (1976, pág. 101).

conforman ese país nuestroamericano. De algún modo, lo que nos acerca esta autora, es la necesidad de entablar un diálogo intercultural en las políticas educativas chilenas, con el propósito de romper con el histórico monoculturalismo educativo.

**Gabriela Paz**, de la Universidad Nacional Arturo Jauretche y la Universidad Nacional de Quilmes, ambas situadas en el conurbano Bonaerense de la Argentina, realiza una revisión crítica de textos escolares del área Metropolitana de Buenos Aires (2012-2016), con el propósito de visibilizar el modo en que dichos documentos narran a nuestros pueblos originarios, las poblaciones afrodescendientes y las personas migrantes. Con un trabajo de campo anclado en la revisión de textos escolares, la autora concluye en la necesidad de descolonizar la producción de textos, tanto de modo específico como transversalmente, puesto que estos documentos estructuran la praxis áulica, puesto que son una parte significativa de la construcción de las estrategias de enseñanza, que impactan directamente en el aprendizaje de unos valores sociales, al tiempo que desechan otros.

**Judith Reyes**, de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile, pone el acento en los modos en que dichos documentos relatan al pueblo Mapuche. Desde ese contexto, la autora nos brinda un trabajo de revisión de textos escolares chilenos (historia, geografía y literatura), cuya crítica teórica se acompaña con varias imágenes que resultan recursos implacables para interpretar cómo se fomenta la discriminación y negación del pueblo Mapuche de Chile, generando estereotipos, desde la impronta sarmientina de civilización y barbarie. Hacia el final del artículo, se centra en una serie de sugerencias vinculadas con el ejercicio crítico-reflexivo sobre cómo reorganizar, no solo la producción de textos escolares, sino también las cuestiones curriculares, y la formación docente.

**Natalia Gutiérrez de la Garza**, de la Universidad Autónoma de México, compone el último trabajo de la presente compilación. En este caso, la autora explora sobre la posibilidad de fomentar la participación ciudadana de la infancia y la juventud en la construcción o reconstrucción del conocimiento histórico de México. La autora utiliza como fuente de análisis, el diseño curricular, junto con una serie de libros gratuitos que elabora la Secretaría de Educación Pública de México. El foco de la crítica curricular y bibliográfica, está puesto en la necesidad de instalar procesos decoloniales a partir de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Lo que está bien presente en este artículo, es la urgencia

de encontrar medios para descolonizar la intelectualidad. Desde ahí su aporte a la construcción de un tipo de educación intercultural desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **A modo de cierre para abrir los capítulos que siguen**

Como línea de investigación sobre Educación Intercultural inserta en la Cátedra de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, estamos iniciando un diálogo intercultural tendiente a realizar un ensayo colectivo para conceptualizar qué entendemos por educación intercultural. En ese camino, vamos transitando paisajes intelectuales para contribuir a la transformación que merecemos como pueblos nuestroamericanos, y, por tanto, reconocer nuestro mestizaje. Buscamos modos para descolonizar la cultura. Eso implica un arduo ejercicio crítico que nos permita encontrar el punto de hibridación entre lo nuestro americano y lo occidental. Es que, en la América Profunda, *somos* o *estamos* en medio de esas dos cosas. De eso trata la educación intercultural: de realizar traducciones interculturales desde un diálogo entre culturas, es decir, una asociación pluricultural. Kusch, pensando en que la cultura es un modo de actitud, un *ethos*, dice que «Un diálogo es ante todo un problema de interculturalidad» (Esbozo de una antropología filosófica americana, 1978, pág. 13). Desde ese lugar, hablar de nuestro mestizaje intelectual, es un asunto de la política geocultural en general, y de la política educativa en particular. Los artículos que presentamos en este libro, buscan ser insumos críticos para reflexionar sobre la colonialidad intelectual, sin desestimar nuestro entorno y nuestra impronta de pueblos mestizos.

En síntesis, el presente libro nos brinda diversos modos críticos y documentales, para comprender cómo opera la hegemonía discursiva educativa que nos imprime la marca de la colonialidad del ser (subjetividad), el saber (epistemología) y el poder (economía y política)<sup>7</sup>. Cada autora pone su sello particular, sobre la urgencia que tenemos de ensamblar medios para modificar, de modo ecológico, la educación nuestroamericana. En ese sentido, los cinco artículos nos brindan herramientas para pensar esas transformaciones.

---

<sup>7</sup> Hemos trabajado este tema en un libro que se encuentra en prensa: Fernández Braga, Mónica, PEDAGOGÍAS INSURGENTES PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: NOTAS VITALES DESDE LA FILOSOFÍA NUESTROAMERICANA, 2020.

---

# Retos actuales del alumnado totonaco ante los estudios de Derecho

Current academic challenges  
of Totonac students facing Law studies

*Belinda Rodríguez Arrocha<sup>1</sup>*

## Resumen

El propósito principal de este trabajo es presentar las fortalezas y debilidades que suelen presentar las y los estudiantes de lengua materna totonaca durante sus estudios de licenciatura en Derecho, con especial referencia a los primeros y últimos semestres en el ámbito de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), México. Con el fin de fortalecer sus competencias básicas y específicas desde el enfoque intercultural, así como ampliar el diálogo entre la comunidad universitaria y la población del municipio totonaco de Huehuetla -sede del campus principal-, la referida institución universitaria ha impulsado los proyectos de vinculación comunitaria bajo su dirección de vinculación comunitaria y mediante su planificación por los profesores de las diversas licenciaturas. Con el asesoramiento docente, los estudiantes efectúan el trabajo de campo y los informes diarios. Estos proyectos permiten comprender el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas de México. Los alumnos totonacos desempeñan un rol fundamental como intérpretes entre sus compañeros y los miembros de la comunidad. Asimismo, en el transcurso de la licenciatura son capaces de efectuar novedosas contribuciones sobre el modelo ético de las comunidades, pues conocen los conceptos sociales, culturales y económicos de su cultura originaria.

---

<sup>1</sup> Doctora en Derecho (Área de Historia del Derecho y de las instituciones), licenciada en Derecho y en Historia por la Universidad de La Laguna (Islas Canarias, España). Ha sido investigadora postdoctoral en el Instituto Max-Planck para la Historia del Derecho Europeo (Fráncfort del Meno, Alemania) y en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México (en este último centro, como becaria de la Secretaría de Relaciones Exteriores del Gobierno de México). En la actualidad es profesora e investigadora de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, México. ORCID: 0000-0002-6977-3111.

**Palabras clave:** derecho, interculturalidad, México, Puebla, pueblos indígenas, universidades.

## **Abstract**

The main purpose of this work is to show the strengths and the weaknesses that usually have the students whose mother tongue is Totonac language, during his Law studies. We pay special attention to their first and last semesters at the Intercultural University of Puebla (UIEP), Mexico. In order to reinforce their core competencies and their specific skills, as well as the expansion of dialogues between the University community and the population of the Totonac municipality of Huehuetla -headquarter of the main campus-, the said University has promoted the projects of community linkages, under its direction of community linkages and through the planning by the professors belonging to diverse careers. With the educational guidance, the students develop the fieldwork and the daily reports. These projects help to know the customary Law of the indigenous peoples of Mexico. Totonac pupils play a key role, as interpreters between their mates and the members of the community. Furthermore, in the course of the bachelor studies, they are capable of conducting innovative contributions about the ethical model of the native communities, because their knowledge about the social, cultural and economic concepts belonging to their original culture.

**Keywords:** indigenous peoples, interculturality, Law, Mexico, Puebla, universities.

## **Introducción**

Las Universidades Interculturales en México fueron impulsadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe del gobierno federal. Estas instituciones educativas superiores son concebidas en el contexto pluricultural del país (Avila, 2016), conformado por diversos pueblos originarios que conservan su identidad lingüística y, en gran medida, su derecho consuetudinario. En el establecimiento de estas casas de estudios desempeñaron un papel fundamental los movimientos sociales indígenas de los años noventa, así como el ideal consistente en la construcción de una sociedad más equita-

tiva. Eeseñable el hecho de que el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) tuvo su origen precisamente en las reivindicaciones que defendían la pluriculturalidad factual, el reconocimiento de los pueblos indígenas y la aceptación de sus modelos normativos (Contreras & Sánchez, 2013). No es posible obviar, en este sentido, el impacto que han tenido los instrumentos internacionales en la doctrina sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas y tribales (Quintana & Góngora, 2017). En la esfera de la doctrina jurídica y sociológica han sido fundamentales las contribuciones de Boaventura de Sousa Santos acerca de las epistemologías del sur en la revalorización de los modelos culturales de los pueblos indígenas del continente americano (2011).

Chiapas (Rodríguez, 2016), Veracruz (Avila, 2016) y Tabasco son algunas entidades estatales que han acogido el establecimiento de universidades con este ideario intercultural (Galán & Navarro, 2016).

La fundación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla ha contribuido de manera importante a la formación superior de las y los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas. Al mismo tiempo, esta instrucción ha podido suponer la transformación en sus proyectos vitales (Echeverría *et al.*, 2019) y ha generado novedosos estudios que manifiestan los aspectos positivos de la formación universitaria intercultural y los retos de sus profesionistas (Hernández Loeza, 2017), así como la trayectoria de la institución desde su fundación (Lucas & Cruz, 2018). Ante todo, la valoración crítica sobre la existencia y funcionamiento real de las universidades interculturales conlleva la formulación de propuestas para su adecuación a las necesidades sociales y al ideario que motivó su fundación (Medina, 2013).

En el presente trabajo expondré cuáles son las ventajas con las que cuenta el alumnado totonaco a la hora de afrontar los estudios de Derecho con Enfoque Intercultural durante los primeros y últimos semestres. Respecto a las y los alumnos más jóvenes, presentaré los principales hallazgos del proyecto de vinculación comunitaria que he desarrollado en calidad de profesora de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En lo que atañe, sin embargo, al alumnado de los últimos semestres, me centraré fundamentalmente en exponer sus contribuciones originales a la teorización sobre la ética de los pueblos indígenas en México. Independientemente de la perspectiva ideológica, la ética jurídica se erige en disciplina necesaria en la formación de las y los profesionales en los ámbitos de la abogacía, la judicatura, la notaría y la docencia universitaria, entre otros (Gallardo, 2019). Urge, ante todo, el incremento de la calidad en los estudios jurídicos brindados al

alumnado universitario del país (González Pérez, 2020). Es reseñable, al mismo tiempo, la necesidad de potenciar una visión humanista en la adquisición de los conocimientos jurídicos, con el propósito de consolidar una preparación integral (Lara & González, 2020). La dotación de la perspectiva intercultural a los estudios jurídicos ha sido, asimismo, puesta de relieve por Ocampo (2020).

## **Los proyectos de vinculación comunitaria: cauces de aprendizaje del derecho consuetudinario**

### *Valorar la diversidad normativa en los inicios de la licenciatura de Derecho*

El presente epígrafe pretende demostrar la relevancia de los proyectos de vinculación comunitaria en la formación de las y los estudiantes en la perspectiva intercultural, así como en el conocimiento profundo de los derechos económicos de los pueblos indígenas de la República. El desarrollo de estos proyectos potencia la revalorización, la comprensión y la posterior difusión de las costumbres aplicadas a las actividades económicas. Concretamente, se expondrán en las páginas siguientes los hallazgos principales del proyecto intitulado “Usos y costumbres en la actividad agrícola de Huehuetla: los pesos y medidas tradicionales”. Las alumnas y los alumnos que integraron la brigada del proyecto de vinculación comunitaria fueron: Roxana Braulio Sánchez, Lisseth Anahi Cervantes Hernández, Diana Itzel De La Luz Domínguez, Cristina García García, Irma García Grande, Diego Oswaldo González González, Rosalva Jerónimo de Luna, Virgen del Rosario Juárez Méndez, Erendira Luna Hernández, Francisco Hilario Sainos Guzmán, Enja Alejandra Tapia Paredes y Perla Isabel Vázquez Allende. En su totalidad, cursaban el primer semestre de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural durante las semanas que efectuaron las entrevistas estructuradas previstas en la primera fase del proyecto. El asesoramiento de la brigada estuvo a cargo de la Dra. Belinda Rodríguez Arrocha, quien a su vez les impartía la asignatura de “Teoría del Estado Pluricultural”.

El proyecto de vinculación comunitaria ha entrañado la oportunidad de que el alumnado conozca de primera mano un campo jurídico escasamente presente en los planes de estudio convencionales: el Derecho consuetudinario desde la perspectiva del Derecho con enfoque intercultural. La posición de los pueblos originarios ante el aparato estatal mexicano ha sido analizada a lo largo de las últimas décadas por juristas como Jorge Alberto González, que ha



emprendido el análisis profundo del fenómeno de la aculturación jurídica y los paradigmas jurídicos, el fenómeno del colonialismo normativo, el desarrollo del indigenismo a través de la integración cultural y jurídica, y el fenómeno del indianismo mediante la costumbre jurídica y la autoctonía. El Convenio 169 de la OIT y la consiguiente reforma constitucional indígena y la situación de los derechos indígenas en el país son otras dos temáticas importantes y presentes en sus certeras reflexiones (González Galván, 2010).

En lo que concierne al lugar y la fecha del primer trabajo de campo en la vinculación comunitaria, se escogieron a las comunidades de Lipuntahuaca y Cinco de mayo y la cabecera del municipio de Huehuetla, con el fin de efectuar las entrevistas estructuradas entre los días 4 y 15 de noviembre de 2019 (con inicio en Lipuntahuaca y conclusión en la cabecera). Las dos referidas comunidades forman parte de la susodicha entidad municipal. Una panorámica general sobre las actividades de vinculación comunitaria demuestra su trascendencia en el establecimiento de lazos con las comunidades que acogen las sedes físicas de las universidades interculturales (Hernández Fierro, 2017).

### **Las normas consuetudinarias en el ámbito agrícola de Huehuetla (Puebla), sede de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla**

El municipio de Huehuetla, ubicado en la Sierra Norte de Puebla, se caracteriza por el predominio de las actividades agrícolas y la conservación de lenguas originarias como el totonaco. En la esfera económica, destaca el cultivo del café (Maldonado & Terven, 2008, pp. 21-22). Este enclave local ha suscitado específicamente la atención de los antropólogos en relación a las relaciones de su población con los recursos naturales (Ellison, 2007). Los conocimientos tradicionales de este pueblo indígena de México también han sido analizados en lo que concierne a la medicina tradicional (Islas *et al.*, 2006) y su contribución al desarrollo rural (Jiménez *et al.*, 2015). Son también esclarecedores los estudios acerca de sus conocimientos ancestrales sobre las especies vegetales (López *et al.*, 2019) y sus usos (Lucas, 2018), así como su comprensión de los fenómenos naturales (Vergara & Cervantes, 2009).

La continuidad de sus usos y costumbres halla expresión, precisamente, en las prácticas concernientes a las tareas agrarias, incluyendo el uso de las medidas consuetudinarias aplicadas a las extensiones de tierra, el producto obtenido y su venta bajo la modalidad tradicional. Cabe señalar que incluso las

medidas difundidas desde la Península Ibérica durante la época colonial tenían orígenes culturales diversos, en función de las distintas poblaciones que habían morado durante siglos en la primera –recordemos, en este sentido, la poderosa influencia del latín clásico y del árabe en la consideración y transmisión de tales sistemas de cuantificación, en absoluto homogéneos en el territorio peninsular– (Blanco *et al.*, 1983). Recientemente, las pesquisas de Historia Económica sobre el territorio mexicano han señalado el uso de medidas alternativas como el tlaco y el pilón (González Cruz, 2015).

Consideramos que la transmisión de las normas consuetudinarias pertenecientes a los pueblos originarios ha propiciado la continuidad en el uso de medidas y sistemas de cuantificación anteriores a la estandarización. Es importante tener en cuenta, al mismo tiempo, que el uso de los clasificadores numerales y los números en la lengua totonaca se halla en riesgo en lo que respecta a las jóvenes generaciones pertenecientes a algunas comunidades mexicanas de esta cultura originaria (Santiago & Figueroa, 2016). Por este motivo, con este trabajo pretendemos contribuir a la revalorización y difusión de los sistemas tradicionales de medición, transmisores de una expresión intelectual alternativa al modelo imperante.

## **La justificación del proyecto de vinculación comunitaria**

El estudio del uso de los pesos y medidas tradicionales, con origen anterior a la estandarización de las unidades, permite fortalecer nuestros actuales conocimientos acerca de los saberes que han sobrevivido al fenómeno de la globalización cultural y económica. En virtud de los objetivos de nuestro proyecto, el totonaco no constituirá un mero objeto de estudio, sino que tendrá la consideración de lengua informante y transmisora de conocimientos. Las publicaciones derivadas de este trabajo de vinculación comunitaria contribuirán a la difusión de la sapiencia tradicional y concerniente, por una parte, a los intercambios desarrollados en el marco de las actividades agrícolas y, por otra, a los métodos tradicionales de cuantificación y cálculo empleados en estas transacciones. Este trabajo se circunscribirá al estudio del Derecho consuetudinario de carácter originario y vigente en la Sierra Norte de Puebla, ajustándose al marco académico del Derecho con enfoque intercultural. No obstante, tendrá una dimensión interdisciplinar, en cuanto tendremos en cuenta los conceptos procedentes de la Historia Económica que fortalezcan los fundamentos teóricos de nuestras pesquisas.

## Los objetivos del proyecto de vinculación comunitaria

El objetivo principal del referido proyecto ha sido la difusión académica y divulgativa de la vigencia de los usos y costumbres tradicionales de la población del municipio en relación a las actividades agrícolas, de venta e intercambio. Hemos prestado especial atención a los conocimientos conservados por la población totonaca, proporcionados en la lengua originaria. La mediación lingüística será primordial en el desarrollo de este proyecto de vinculación comunitaria. Por ende, las personas entrevistadas desempeñan un papel activo en la actividad y gozarán del protagonismo en los resultados finales y en los textos derivados del proyecto que sean susceptibles de publicación y de difusión pública tras su finalización.

*Los objetivos específicos:*

- 1) La apreciación de la existencia de normas consuetudinarias en el municipio de Huehuetla (Puebla).
- 2) El estudio de los pesos y medidas tradicionales en el ámbito del cultivo del café.
- 3) La detección del grado de conservación y de los problemas o causas que afecten a la continuidad futura de los sistemas consuetudinarios de medición.

*La metodología en el proyecto de vinculación comunitaria*

- a). La consulta previa de una selección de estudios académicos –referidos en la bibliografía– sobre el Derecho consuetudinario, la actividad económica y las características de la sociedad actual del municipio de Huehuetla.
- b). Entrevistas estructuradas a personas que habiten en las referidas comunidades y que desempeñen o hayan desempeñado actividades agrícolas, tanto el cultivo como la venta tradicional. Se procura utilizar la lengua totonaca y, en consecuencia, se recurre a la mediación lingüística.
- c). b.1. Los informantes pertenecieron a ambos sexos biológicos y podían haber nacido en otras comunidades o municipios.
- d). b.2. Se procuró la búsqueda de informantes mayores de 60 años e, incluso, de 80 años si conservan en grado óptimo sus facultades mentales.
- e). Se ha recurrido a la intervención o apoyo brindado por los estudiantes

de primer semestre que son hablantes de la lengua totonaca en la interpretación lingüística y en la sistematización de la información proporcionada por las personas entrevistadas.

f). La aplicación del método inductivo en la interpretación de la información recibida y, sobre todo, en la elaboración de las conclusiones finales. La participación activa del alumnado en esta fase potenciará de manera inestimable sus competencias en el ámbito de la investigación jurídica intercultural.

Es necesario tener en cuenta que el contenido de este proyecto se adapta a la perspectiva intercultural, en cuanto contempla, en primer lugar, el bilingüismo (tononaco-español) en los informes desarrollados por los alumnos/as participantes, así como en la publicación o producto principal, que consistirá en la edición de un texto que divulgue la identificación y el uso de los pesos y medidas tradicionales. Las aportaciones orales de los informantes serán contempladas en su lengua originaria o materna y ostentarán el protagonismo en la información proporcionada por este trabajo editado. En segundo lugar, la mencionada interculturalidad será sustentada por la atención brindada a los usos y costumbres en el espacio del trabajo agrícola y de los intercambios económicos de carácter consuetudinario.

La primera salida de trabajo de campo inició el 4 de noviembre de 2019 y finalizó en el día 15 del mismo mes. En cumplimiento del cronograma de actividades remitido a la Dirección de Vinculación Comunitaria de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, los estudiantes de primer semestre de la licenciatura de Derecho con Enfoque Intercultural efectuaron las entrevistas estructuradas en la cabecera municipal de Huehuetla, en la comunidad de Cinco de mayo y en la de Lipuntahuaca (sede física del campus principal de la referida casa de estudios universitarios). La brigada se dividió en cuatro pequeños grupos. Cada uno de ellos contaba con una alumna o un alumno de lengua materna totonaca. Concretamente, Cristina García, Irma García, Rosalva Jerónimo y Francisco Hilario Sainos desempeñaron la función de intérpretes en el momento de recabar la información y en la interpretación de cada una de las medidas indicadas por las personas entrevistadas. Asimismo, cada estudiante me entregaba cada día un informe individual que contenía sus impresiones acerca de la jornada.

La entrevista estructurada diseñada para el susodicho proyecto contiene tres secciones, sumando un total de veinte preguntas. La primera sección, concerniente a la identidad de la persona informante, se refiere al nombre y apelli-

dos (salvo que desee permanecer en el anonimato), su sexo, edad, estado civil, número de hijos/as, la comunidad o localidad de nacimiento, la comunidad de residencia actual y su lengua materna.

La segunda sección está vertebrada en torno a su actividad, y contiene preguntas relativas a la edad de inicio en la actividad agrícola, la identificación de los cultivos en los que ha laborado (tales como el café, la pimienta y el maíz), los estados mexicanos y comunidades en los que ha trabajado, su participación en la venta de los productos agrícolas como la naranja y el café, los estados y comunidades en los que ha efectuado las ventas, así como los lugares específicos de intercambio en el municipio de Huehuetla. Respecto a estos últimos, el mercado o tianguí del domingo y las inmediaciones del campus universitario fueron dos espacios mencionados por las personas entrevistadas.

La tercera sección atañe de manera específica a los pesos y medidas tradicionales. Las preguntas versan sobre las transformaciones en el trabajo agrícola, desde el horario de labor hasta las herramientas. Atañen además al cálculo de las distancias en los desplazamientos para trabajar o vender sus productos, así como a la medición tradicional de las extensiones de tierra, los sistemas tradicionales y modernos empleados en el cálculo o estimación del peso de los líquidos y sólidos, las medidas consuetudinarias aplicables a los primeros y la vigencia o no de las unidades tradicionales en el peso de los productos agrícolas.

## **Principales hallazgos y reflexiones sobre el proyecto de vinculación comunitaria**

El equipo de estudiantes que integró la brigada del proyecto de vinculación comunitaria recibió, a través de su trabajo de campo, información muy valiosa acerca de las normas tradicionales y vinculadas al trabajo e intercambio local de los productos agrícolas. Es importante tener en cuenta que sus conocimientos en lengua totonaca les permitieron dialogar con las personas informantes y comprender el contexto cultural de los conocimientos recibidos. No en vano, una representación de este equipo pudo presentar los resultados provisionales -derivados de las primeras 113 entrevistas efectuadas en el municipio- en el foro estudiantil de vinculación comunitaria de la UIEP, que tuvo lugar en el mes de febrero de 2020 en el Campus de Tlacotepec (al sur del Estado de Puebla). Del total de las personas informantes, el 35% eran mujeres y, el 65%, varones. El 82% de estas personas que accedieron a ser entrevistadas moraban en el

municipio de Huehuetla. La mayoría de las mujeres informantes (más del 30% del total) tenían una edad comprendida entre los 51 y los 60 años. A su vez, la mayor parte de los hombres (un 25% del total) se situaron en la franja de edad correspondiente a los 61-70 años. Más del 60% de las mujeres y prácticamente el 80% de los varones aseguraron estar casados.

En lo que atañe a los cultivos que rigen la actividad agrícola y comercial en la esfera local, el 26.7% de las personas entrevistadas mencionó su dedicación al maíz, alimento clave en la dieta tradicional del país. Un trascendente 33.9 % se refirió expresamente al café, arraigado en esta área de la Sierra de Puebla. En contraste, a tenor de sus testimonios, se aprecia el declive en la producción tradicional de vainilla, no siendo mencionada siquiera por el 1%.

Cabe señalar que los estudios efectuados sobre la comercialización del café en el municipio indígena de Huehuetla pusieron de relieve, a principios de este siglo, la pobreza y marginación que ha afectado a sus productores. La precariedad les conminaba a vender sus cosechas a precios inferiores a su valor real. Mientras que la mayoría de las personas productores vendían el café a pequeños comerciantes, una proporción más modesta lo vendían a organizaciones, no siempre de existencia estable debido a las crisis en los precios del producto. En numerosas ocasiones, los productores debían recurrir a la migración con el fin de incrementar sus ingresos (Alvarado *et al.*, 2006). Estos desplazamientos han sido estudiados en relación a los municipios veracruzanos de cultura totonaca (Moctezuma-Pérez, 2011). Los recientes estudios interdisciplinarios han manifestado las problemáticas actuales que inciden sobre el citado cultivo en el área (Lugo-Morín *et al.*, 2018) y la persistencia del fenómeno migratorio que afecta al municipio de Huehuetla (Ortega *et al.*, 2013).

Respecto a la conservación de los métodos tradicionales de medición, fue relevante la interpretación efectuada por las alumnas y el alumno cuya lengua materna es el totonaco. En virtud de la sistematización de la información recibida, concluyeron que subsiste el uso de los recipientes denominados *stun*, *akcsagwat* y *pumaxcat*. Al mismo tiempo, subrayaron la conservación de los instrumentos como la balanza, la cuarta, el romano, el litro (con el que es designada una caja de madera), el kajun, el almón, la garrocha y la vara. Conviene tener en cuenta que un almón equivale a 60 piezas de maíz. Una cuartilla de almón abarca, sin embargo, de 13 a 15 piezas. Medio almón consistiría simplemente en una cantidad de 30.

Las principales dificultades que hallaron las y los estudiantes miembros de la brigada del proyecto fueron las siguientes: en primer lugar, la distribución heterogénea de los vecinos en las comunidades que conforman el municipio

y, en segundo lugar, la desconfianza de algunas personas frente a las entrevistas estructuradas. El primero de los factores incidió en la escasez de testimonios procedentes de Cinco de mayo. El segundo vino motivado por las malas experiencias vividas en el pasado por parte de los miembros de la vecindad, víctimas de la actitud desleal de personas ajenas a la comunidad que les requirieron información para fines ajenos a la investigación o a la revitalización de las tradiciones.

Como conclusiones principales de la primera fase del proyecto, las y los citados estudiantes de primer semestre de Derecho con Enfoque Intercultural aseveraron que en el actual municipio de Huehuetla se conservan los métodos tradicionales de medición, aplicados al trabajo agrícola y a la venta local. Se observa, al mismo tiempo, la preservación de vocablos procedentes del período colonial o virreinal, tales como la vara y la garrocha. Este fenómeno ha sido observado por los estudios de la historia de la ciencia en relación al área iberoamericana (Cortés & Ramírez, 1998).

Existe, sin embargo, el riesgo de desaparición de estos conocimientos entre las generaciones más jóvenes del área. Por consiguiente, urge la revalorización y la difusión de los modos tradicionales de medición, en cuanto expresiones de la cultura agrícola y económica y de los saberes, en general, de la población totonaca en el estado de Puebla.

## **La teorización de la ética de los pueblos originarios en el marco de los semestres avanzados de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural**

*Una perspectiva comparada sobre el código de valores tradicional de las comunidades de lengua náhuatl y totonaca*

El reconocimiento de la ética intercultural conlleva previamente la apreciación de la alteridad y del diálogo, así como del reconocimiento de la persona de cultura diferente y de la intersubjetividad (Fuica-García, 2020). En el marco de la asignatura “Ética jurídica y Responsabilidad Profesional” del sexto semestre de la licenciatura de Derecho con Enfoque Intercultural de la UIEP ha sido posible, precisamente, formular debates acerca de la entidad de la ética de los pueblos originarios del Estado de Puebla. Este ejercicio teórico ha contribuido de manera importante al fortalecimiento de las habilidades de las y los estudiantes

en la investigación jurídica, con vistas a la preparación paulatina de sus tesis de licenciatura. Presentaré seguidamente los resultados reseñables acerca de esta actividad, desarrollada en el primer trimestre del año 2020.

En la siguiente tabla, es posible apreciar la formación lingüística que tuvieron los estudiantes de esta asignatura a lo largo de su trayectoria vital o durante los primeros semestres de la carrera.

**Tabla 1: La conservación o el estudio de las lenguas originarias por los estudiantes que cursaron y superaron la asignatura de “Ética jurídica y responsabilidad profesional” en 2020 (sexto semestre de la licenciatura de Derecho con Enfoque Intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla)**

Cosme Iván Almorin Zepeda	Ha estudiado la lengua náhuatl
Fabian Barrios Cruz	Ha estudiado la lengua náhuatl
Gerardo Bixano Ascención	Ha estudiado la lengua náhuatl
Israel Carpio Juárez	Hablante de tutunakú
María Leonor Carrera Mendoza	Hablante de mazateco
Luis Fernando Castañeda Luna	Hablante de tutunakú
Catalina Cipriano Gomez	Hablante de tutunakú
Jaquelin Cornejo Cruz	Ha estudiado la lengua náhuatl
Mauricio De La Luz González	Ha estudiado la lengua náhuatl
Angelica Esteban Lucas	Hablante de tutunakú
Mario Flores Varillas	Hablante de ngigua
Lázaro García Hernández	Hablante de tutunakú
María Isabel García Montiel	Ha estudiado la lengua tutunakú
Karla Edith García Ortiz	Ha estudiado la lengua tutunakú
Víctor Hugo Gayosso Sánchez	Ha estudiado la lengua tutunakú
Hermelinda Geronimo Cruz	Hablante de náhuatl
Karina Hernández Rodríguez	Ha estudiado la lengua tutunakú
Miguel Hidalgo Díaz	Hablante de náhuatl
Cecilio Jiménez Medina	Hablante de tutunakú
Vicenta Lucas Lucas	Hablante de tutunakú
Abisai Mundo Rodríguez	Ha estudiado la lengua náhuatl
Luz María Peralta Rodríguez	Ha estudiado la lengua tutunakú
Esteban David Pérez López	Ha estudiado la lengua náhuatl
Karla Pérez Pérez	Ha estudiado la lengua tutunakú
Juan Carlos Pérez Santiago	Ha estudiado la lengua náhuatl



Andrea Lizbeth Reyes Vázquez	Ha estudiado la lengua tutunakú
Luz María Soto Rojas	Ha estudiado la lengua tutunakú
Litzy Verania Valencia Báez	Ha estudiado la lengua tutunakú
Martín Vázquez Gómez	Hablante de tutunakú

*Fuente: elaboración propia.*

En el transcurso de las clases presenciales de “Ética jurídica y responsabilidad profesional” -en el primer trimestre del año 2019-, tuvo lugar la organización de dos equipos estudiantiles que debatieron y expusieron de manera oral y escrita los valores implícitos en la convivencia de las comunidades de lengua náhuatl y de lengua totonaca del Estado de Puebla. En este sentido, el grupo que reveló sus conocimientos sobre el sistema de valores náhuatl estuvo conformado por los estudiantes Cosme Iván Almorín Zepeda, Fabian Barrios Cruz, Gerardo Bixano Ascención, Mauricio De La Luz González, Mario Flores Varillas, Hermelinda Gerónimo Cruz, Miguel Hidalgo Díaz, Abisai Mundo Rodríguez, Esteban David Pérez López y Juan Carlos Pérez Santiago.

En su exposición oral y en su síntesis escrita, diferenciaron tres conjuntos de valores tradicionales en la citada cultura. En primer lugar, expusieron los valores presentes en los intercambios económicos de estas comunidades de identidad indígena. En esta línea temática, mencionaron la vigencia del trueque y sus implicaciones en el mercado local, pues cada persona asigna una valoración económica a cada producto sin utilizar la dominante moneda. En este contexto cultural existe el intercambio equitativo de una importante variedad de productos, propiciada por los usos y costumbres.

Asimismo, las comunidades de lengua náhuatl en el estado mexicano de Puebla conservarían al menos las siguientes unidades tradicionales de medida: *xikipili* (costal), *kaxitl* (litro), *wahkahli* (jícara) y *tepayoli* (montón).

A continuación, expusieron los valores vigentes en el ámbito de los actos sociales y en la esfera pública de estas comunidades de lengua originaria. Destacaron, en este sentido, la práctica de rituales tradicionales con motivo de los enlaces matrimoniales y del establecimiento de vínculos familiares entre las familias de los novios. No obstante, el valor que destacaron de manera significativa en su exposición fue el respeto a la naturaleza. Es reseñable el hecho de que precisamente la comunalidad presente en diversos pueblos originarios del continente americano aparece vinculada a su modelo ético (Meza, 2017); tanto respecto a las poblaciones agricultoras como a las centradas en la recolección o forraje (Varese, 2018).

En tercer lugar, abordaron los valores transmitidos en el entorno familiar. En esta línea, incidieron en tres prácticas trascendentes para la resistencia ante el imparable fenómeno de la globalización cultural. La primera de ellas consiste en la conservación de los saludos tradicionales, tendentes a promover el respeto entre los miembros de la familia. La segunda conlleva el papel fundamental desempeñado por el integrante de mayor edad para conciliar los conflictos familiares. Su mediación en estas circunstancias sería clave en la solución de los desencuentros. En tercer lugar, los estudiantes hacen especial hincapié en la transmisión de la lengua náhuatl de generación en generación. Este hecho es de indudable importancia en la preservación de su epistemología ancestral.

A su vez, el equipo que expuso la significación de los principales valores de las actuales comunidades totonacas estuvo integrado por los estudiantes Israel Carpio Juárez, Angélica Esteban Lucas, Lázaro García Hernández, María Isabel García Montiel, Víctor Hugo Gayosso Sánchez, Cecilio Jiménez Medina, Vicenta Lucas Lucas, Luz María Peralta Rodríguez, Andrea Lizbeth Reyes Vázquez, Luz María Soto Rojas y Martín Vázquez Gómez. Al igual que sus compañeras y compañeros del grupo náhuatl, presentaron los valores o pautas de conducta en los intercambios económicos, las medidas tradicionales vigentes aún en las transacciones en las comunidades, los valores correspondientes a las relaciones sociales y la esfera pública, así como los inculcados en el seno de las familias.

En lo que atañe a los intercambios económicos, expusieron la continuidad en el servicio de la “mano vuelta”, el trabajo comunitario desarrollado a través de las “faenas” y el trueque. Establecieron conexiones con estas prácticas del ámbito agrícola y los valores de la lealtad, la empatía, la solidaridad, la reciprocidad y la honestidad. Hicieron además mención a las medidas de valor que tradicionalmente continúan empleándose en sus comunidades, tales como el pie, el cuarto, el almud, la vara, el brazado y el chavo.

Respecto a las actividades sociales y la esfera pública, destacaron la vigencia de la mayordomía en sus comunidades, organizaciones tendentes a fortalecer los lazos entre los miembros de la comunidad, los “topiles” y servicios prestados al núcleo de población, el ejercicio de los cargos públicos locales, las ceremonias fúnebres y la recolección del alimento. En su opinión, estas costumbres y funciones públicas están imbuidas de los valores de la responsabilidad, la gratitud, la solidaridad, la humildad, la amistad, la generosidad, la paz, la veracidad y la justicia desde la perspectiva del pueblo originario.

En relación a las normas de conducta transmitidas en el hogar, consideraron la trascendencia simbólica de los saludos, la construcción de la identidad colectiva y el sentido de pertenencia, así como el cuidado de los padres en edad

avanzada. Vincularon al ámbito doméstico el crecimiento en los valores del amor, la responsabilidad, la fraternidad, el respeto, la lealtad, la cortesía, la humildad, la gratitud y la generosidad.

A modo de reflexión final, los miembros de este grupo estimaron que la solidaridad, la empatía, la reciprocidad y la honestidad son los principales valores presentes en el seno de las comunidades totonacas o de lengua tutunakú. Aseveraron que la cosmovisión y la cosmogonía de los pueblos totonacos es fundamental para percibir las diferencias entre sus pautas de conducta y las difundidas a partir de la globalización occidental. En su opinión, en el modelo antropocéntrico este código es percibido como un simple conjunto de valores axiológicos. Empero, para el pueblo totonaca estos valores son fundamentales para la sistematización de las relaciones sociales, económicas y religiosas. Por ende, conllevan una buena estructuración y organización de sus normas de conducta.

La continuidad de estos códigos de conducta expresa la pervivencia de una identidad original en el marco de la organización estatal mexicana, que acoge a poblaciones de diversas características culturales (Sámamo, 2005).

## Conclusiones

Podemos afirmar sin ambages que la pertenencia de las y los estudiantes a un pueblo originario entraña una ventaja en la esfera epistemológica, pues les permite aplicar el enfoque intercultural a sus estudios y, sobre todo, a sus tesis de licenciatura. No obstante, el éxito en los cursos depende también de las circunstancias sociales y económicas de cada hogar de origen, así como de la coyuntura educativa en la que están inmersas sus comunidades. En el caso de que reciban una instrucción primaria y secundaria deficitaria, tendrán dificultades sobre todo en la expresión escrita y en otras competencias necesarias para concluir con éxito la carrera de Derecho con Enfoque Intercultural. Estas carencias son sobre todo puestas de relieve por las faltas de ortografía, así como en la errónea conjugación de los verbos en los trabajos escritos del alumnado de los dos primeros semestres. Pese a que las y los estudiantes de los últimos semestres ya cuentan con conocimientos jurídicos e interculturales que han adquirido a lo largo de los años, es detectable la persistencia de una defectuosa expresión escrita en los ejercicios de los procedentes de comunidades escasamente dotadas de centros de enseñanza básica o de otros recursos educativos,

como las bibliotecas. Con vistas a la formación de mejores juristas de perspectiva intercultural, es deseable el fortalecimiento de la educación pública en los municipios de lenguas originarias como la totonaca, sin descuidar las medidas tendentes a la preservación de sus epistemologías. La formación en la perspectiva intercultural es un factor que puede incidir de manera muy positiva en la protección del patrimonio cultural indígena (Zúñiga, 2016).

La continuidad en el desarrollo de los proyectos de vinculación comunitaria también constituye un vehículo para paliar las situaciones de discriminación de las que son víctimas las mujeres pertenecientes a los pueblos originarios, así como los efectos de los roles asignados que desembocan en la desigual posición de las personas de ambos sexos en las comunidades totonacas (Hernández Olivera, 2016). Al mismo tiempo, no cabe duda de que la globalización cultural impulsada sobre todo por Internet (Ramos, 2015) constituye un reto frente a la protección de los conocimientos y tradiciones en el marco de la actividad económica local.



**Imagen 1:** Algunas alumnas y alumnos que participaron en el ejercicio de teorización sobre la ética de los pueblos originarios, pertenecientes a la promoción 2017-2021 de la licenciatura de Derecho con Enfoque Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.



**Imagen 2:** De izquierda a derecha, Rosalva Jerónimo y Erendira Luna efectúan las entrevistas estructuradas en un hogar totonaco del municipio de Huehuetla. Rosalva efectúa la interpretación lingüística en el marco del proyecto de vinculación comunitaria.



**Imagen 3:** Enja Alejandra Tapia y Erendira Luna realizan el trabajo de campo en los caminos que conectan a las comunidades del municipio de Huehuetla, Puebla.



**Imagen 4:** De izquierda a derecha, Diana Itzel De La Luz, Roxana Braulio e Irma García aplican las entrevistas estructuradas en la cabecera municipal de Huehuetla. Irma efectúa la interpretación.



**Imagen 5.** Cristina García, estudiante de Derecho con Enfoque Intercultural y vecina de la comunidad de Lipuntahuaca, sede física de la UIEP, averigua las medidas tradicionales para el peso de los productos agrícolas, merced a su conocimiento del totonaco como lengua materna.



**Imagen 6.** Francisco Hilario Sainos, estudiante de lengua materna totonaca, y Virgen del Rosario Juárez, aplican las entrevistas estructuradas en las cercanías de la comunidad de Lipuntahuaca.

## Referencias

- Alvarado Méndez, C., Juárez Tlamani, H. & Ramírez Valverde, B. (2006). La comercialización de café en una comunidad indígena: estudio en Huehuetla, Puebla. *Ra Ximhai*, 2 (2), 293-318.
- Avila Pardo, A. A. (2016). *La interculturalización de la educación superior en México: actores y discursos en el proceso fundacional de la universidad veracruzana intercultural* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UGR. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43422>
- Blanco Nieto, L., Cruz Cancho, M. C., Luengo González, R. & Mellado Jiménez, V. (1983). Estudio de las pesas y medidas tradicionales en Extremadura. *Campo abierto: Revista de educación*, 2, 29-52.
- Contreras Acevedo, R. & Sánchez Trujillo, M. G. (2013). El artículo 2º constitucional. ¿Pluralismo jurídico en México? En C. Astudillo Reyes & J. Carpizo (coords.), *Constitucionalismo. Dos siglos de su nacimiento en América Latina* (pp. 623-655). Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional.

- Cortés, M. E. & Ramírez, F. P. (1998). Rescate de antiguas medidas iberoamericanas. *Boletín de la Sociedad Mexicana de Física*, 12 (1), 15-23. <https://www.smf.mx/boletin/Ene-98/articulos/medidas.html>
- Echeverría González, M. R., Ortiz Marín, C. & Wence Partida, N. E. (2019). Reconfiguración de la identidad y proyectos de vida en jóvenes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Ra Ximhai*, 15 (1), 75-88.
- Ellison, N. (2007). Espaces habités et paysages dans les contextes de patrimonialisation. Quelques remarques a partir du cas totonaque (Huehuetla, Mexique). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Colloques, mis en ligne le 16 mai 2007*. DOI: 10.4000/nuevomundo.5154.
- Fuica-García, F. (2020). La posibilidad de una Ética intercultural. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 88, 115-122.
- Galán López, F. J. & Navarro Martínez, S. I. (2016). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, 52, 144-159.
- Gallardo, Y. (2019). ¿Es la ética jurídica un elemento de la identidad profesional del abogado? Los estudiantes opinan. *Dikaion: revista de actualidad jurídica*, 28 (2), 284-309.
- González Cruz, V. H. (2015). Medidas novohispanas, medidas consuetudinarias: el tlaco y el pilón. *Terceras Jornadas de Historia Económica (AMHE)*. <http://www.amhe.mx/jornadas/ponencias2015/PonenciaTercerasJornadasdeHistoriaEcon%C3%B3micaVHGC.pdf>
- González Galván, J. A. (2010). *El Estado, los indígenas y el derecho*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/2880-el-estado-los-indigenas-y-el-derecho>
- González Pérez, D. (2020). El derecho a la educación jurídica de calidad. En En E. Cáceres Nieto (coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (t. 4, pp. 79-94). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández Fierro, V. M. (2017). Vinculación con la comunidad, corazón de la universidad intercultural. En R. Mínguez Vallejos & E. Romero Sánchez (coords.), *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 282-291). Universidad de Murcia.
- Hernández Loeza, S. E. (2017). ¿Qué distingue a los “profesionistas interculturales”? Reflexiones sobre las experiencias de los egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropologica*, 35 (39), 123-149.



- Hernández Olvera, A. (2016). Aprendiendo a ser hombre entre los totonacos de Zihuateutla. *Revista nuestraAmérica*, 4 (7), 46-60.
- Islas Salinas, L. E., García Nac Naught, A., Ito Suiyama, E. & Berenzon Gora, S. (2006). Los sueños en la práctica curativa de los médicos tradicionales totonacos. *Gazeta de Antropología*, 22, artículo 9.
- Jiménez Cabrera, P. A., Hernández Juárez, M., Espinosa Sánchez, G., Mendoza Castelan, G. & Torrijos Almazán, M. B. (2015). Los saberes en medicina tradicional y su contribución al desarrollo rural: estudio de caso Región Totonaca, Veracruz. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 6 (8), 1791-1805.
- Lara Domínguez, R. & González Pérez, M. B. (2020). El enfoque humanista en la instrumentación del desarrollo de competencias en el currículo de derecho. En E. Cáceres Nieto (coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (t. 4, pp. 23-40). Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Santiago, A. A., López Santiago, M. A., Cunill Flores, J. M. & Medina Cuéllar, S. E. (2019). Valor socioeconómico de las plantas para una comunidad indígena totonaca. *Interciencia. Revista de Ciencia y Tecnología de las Américas*, 44 (2), 94-100.
- Lucas Campo, L. (2018). Conocimientos de los *Makuchinanin* tutunakú en Huehuetla, Puebla, México. *Revista Etnobiología*, 16 (2), 5-17.
- Lucas Campo, L. & Cruz García, F. (2018). Trayectoria de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), México. *Alteridad: revista de educación*, 13 (1), 96-107.
- Lugo-Morín, D. R., De Jesus Desidério, E. & Fajardo Franco, M. L. (2018). Prácticas y saberes comunitarios en la Sierra Norte de Puebla: el caso del café, sus plagas y enfermedades. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 9 (2), 77-87.
- Maldonado, K. & Terven, A. (2008). *Los juzgados indígenas de Cuetzalan y Huehuetla: vigencia y reproducción de los sistemas normativos de los pueblos de la Sierra Norte de Puebla*. CDI-CIESAS-CONACYT.
- Medina Bejarano, R. (2013). Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural. *Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores*, 4 (34), 61-76.
- Meza Salcedo, G. (2017). Ética de la investigación desde el pensamiento indígena: derechos colectivos y el principio de la comunalidad. *Revista de Bioética y Derecho*, 41, 141-159.
- Moctezuma-Pérez, S. (2011). Factores que intervienen en la migración de indígenas totonacos de Veracruz. *Ra Ximhai*, 7 (3), 415-425.

- Ocampo, M. G. (2020). El enfoque intercultural como eje transversal en la enseñanza del derecho. En E. Cáceres Nieto (coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (t. 4, pp. 293-305). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortega Hernández, A., Ramírez Valverde, B. & León Andrade, M. (2013). Crisis cafetalera y migración interna entre campesinos indígenas, en Huehuetla, México. *Papeles de Geografía*, 57-58, 197-208.
- Quintana Osuna, K. I. & Góngora Maas, J. J. (2017). *Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en los sistemas de Derechos Humanos*. Universidad Nacional Autónoma de México; Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Ramos Mancilla, O. (2015). *Internet y pueblos indígenas de la Sierra Norte de Puebla, México* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio Digital UB. [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/353624/ORM\\_TESIS.pdf?sequence=2](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/353624/ORM_TESIS.pdf?sequence=2)
- Rodríguez Calderón de la Barca, D. (2016). Experiencias formativas de jóvenes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 175-193.
- Sámamo Rentería, M. Á. (2005). Identidad étnica y la relación de los pueblos indígenas con el Estado mexicano. *Ra Ximhai*, 1 (2), 239-260.
- Santiago Francisco, J. & Figueroa Saavedra, M. (2016). El desuso de los números y los clasificadores numerales en la lengua totonaca entre los jóvenes de Filomeno Mata, Veracruz (México). *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, 13, 239-257.
- Santos, B. S. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 54, 17-40.
- Varese, S. (2018). Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* [En línea], 36. <https://doi.org/10.4000/alhim.6899>
- Vergara Tenorio, M. C. & Cervantes Vázquez, J. R. (2009). Riesgo, ambiente y percepciones en una comunidad rural totonaca. *Economía, Sociedad y Territorio*, 9 (29), 145-163.
- Zúñiga Muñoz, X. (2016). La educación intercultural y la dimensión política del patrimonio cultural indígena. En G. Chang Vargas (ed.), *Memoria I Congreso Iberoamericano de Patrimonio Cultural. Lo material y lo imterial en la construcción de nuestra herencia* (vol. 2, pp. 449-464). Universidad de Costa Rica.

---

# Identidad del maestro, rol del estado y la monoculturalidad en la construcción de la república: el caso de Chile<sup>1</sup>

*Dra. Eliana Barrios Fuentes<sup>2</sup>*  
*Universidad Católica Silva Henríquez*

## Resumen

La construcción de la república en Chile fue una gran tarea, requirió reunir fuerzas y dirigirse a un solo objetivo, esto significó dejar un amplio número de ciudadanos en el grupo de “los olvidados”. Mujeres y grupos originarios quedaron en el camino. Es así como en el estudio de las fuentes históricas no aparecen. Las mujeres, representadas aquí por las profesoras, no tienen mención alguna, son parte del masculino “profesores” y del genérico “profesorado”. La historia las ignoró. Aún, peor suerte, sufrieron los pueblos originarios. Por tanto, no existieron para ninguna política pública, al conformarse un estado abiertamente monocultural, este enfoque de la cultura tiñó la formación de profesores y profesoras y todo el sistema educacional.

En este artículo, presento la construcción de ese estado monocultural y como dicho enfoque ha repercutido en una permanente y cada vez más acentuada desigualdad, que podría verse disminuida con la introducción de conceptos más amplios de cultura, con respeto a la diversidad, con una educación que tenga como base la multiculturalidad del sistema.

La segregación del sistema hace además evidente la formación de ciudadanos de distintas categorías, al educarse de distinta forma al obrero, al minero.

**Palabras claves:** Estado monocultural – interculturalidad – formación estado – identidad profesores/as – políticas públicas

---

1 Este artículo es parte de un extenso trabajo de investigación en el marco de la tesis doctoral “Cambio y reformas en la educación chilena, la perspectiva de los maestros desde una mirada etnográfica” (2016). Universidad de Zaragoza. Lo expuesto aquí es la construcción cultural del sistema educativo chileno, la tesis incluye una investigación etnográfica en un colegio en el sur de Chile de un año de duración, tiempo en el cual, mostrando en los resultados los efectos de las políticas públicas en las profesoras y profesores chilenos.

2 Doctora por la Universidad de Zaragoza, obtiene el grado en el 2016. Anteriormente cursó el Diplomado de Estudios Avanzados en la misma universidad (2001). Estudió Pedagogía en inglés en la Universidad Católica de Chile (1980) y Antropología en la Universidad Austral de Chile (1997). Actualmente cumple labores docentes en la Universidad Católica Silva Henríquez.

## Abstract

The construction of the republic in Chile was a great task, it required gathering forces and targeting a single objective, this meant leaving many citizens in the group of “the forgotten ones.” Women and indigenous groups were left on the road. This is how in the study of historical sources they do not appear. Women, represented here by teachers, have no mention whatsoever, they are part of the masculine “profesores” and the generic “profesorado”. History ignored them. Even worse luck, the native peoples suffered. Therefore, they did not exist for any public policy, as an openly monocultural state was formed, this approach to culture colored the training of teachers and the entire educational system.

In this article, I present the construction of this monocultural state and how this approach has had repercussions on a permanent and increasingly marked inequality, which could be diminished with the introduction of broader concepts of culture, with respect to diversity, based on the multiculturalism of the system.

The segregation of the system also makes the formation of citizens of different categories evident, by educating the worker and the miner in different ways.

**Key words:** Monocultural state – interculturality – state formation – teachers identity – public policies

## A modo de introducción: Maestros y profesores: los contextos educativos

Las profesiones no son solamente una acumulación de habilidades y destrezas logradas a través de un número determinado de años de estudio y de práctica, sino, además, se instituyen en un tiempo determinado, lo que significa que tienen una ideología que las legitima y una historia que permite explicarlas. La historia de sus orígenes revela la construcción de la identidad, “los principios que la hacen enorgullecerse de sí misma, los prejuicios que ciegan a sus miembros y los que los hacen lúdicos” (Cox & Gysling, 2009, 20)

El estudio de las fuentes escritas es un acercamiento desde fuera (*outsiders*), o de una perspectiva *etic* de estudio de la cultura, en el que se emplean “(...) conceptos y distinciones significativos y apropiados para los observadores” (Harris, 1983, 30). La atención la focalizamos, en la formación del sistema educativo, los elementos considerados para tal construcción y también los olvidados del sistema, para contextualizar el escenario educativo en el que se ha desarrollado la

profesión docente, de proletarios a funcionarios estatales (Núñez, 1990) y luego la indefinición marcada por los nuevos tiempos y las políticas económicas.

La formación inicial del profesorado ha dado como resultado identidades distintas de profesores primarios y secundarios a través de la historia del siglo XX (Núñez, 1995), profesor primario, profesor secundario de humanidades y profesor secundario técnico-profesional, y en la actualidad, bajo las condiciones de formación ya señaladas, existe la posibilidad de más y diversas identidades (o bien ninguna, o en proceso de desarrollo).

Es un periodo de cambios aún inconclusos y por lo tanto no bien definidos, en un contexto económico y sociocultural que ha influido negativamente en la imagen tradicional de maestros/as y profesores/as, forzando transformaciones, mostrando la alienación a la que ha sido sometido el trabajo del profesor. Esta metamorfosis es el resultado de las políticas económicas vigentes iniciadas en los ochenta, las que, en forma progresiva, han modificado el sistema educativo, primero en su aspecto estructural y en las relaciones laborales, y en forma posterior las relaciones en y entre los actores del escenario educativo.

La revisión a los conceptos de economía en educación (Donoso & Schmal, 2009) y los estudios realizados, que integran a los padres como consumidores en el complejo sistema educativo y en la selección de los centros (Elacqua & Fábrega, 2004), permiten visualizar otros aspectos en construcción: la capacidad efectiva, real y eficiente de una buena selección y de una actitud más activa por parte de los padres (convertirse en consumidores críticos) aspectos, que finalmente, contribuyen aún más, a una imagen del profesorado en constante cuestionamiento.

En este artículo describiremos el marco estructural del sistema educativo construido a través de los años de formación y desarrollo del *estado-nación*, las diferentes ideas fuerza que van conformando dicho sistema durante el siglo XX, con una dinámica social marcada por dos movimientos sociales intensos: en los años veinte y durante y fines de los sesenta. Cómo, a través de esta historia, se conforma el imaginario social de la educación, y el quiebre y fin de dicha evolución, con la transformación de la estructura social que lo mantenía. En este contexto, se relata la integración del funcionario maestro/profesor, su inserción y su desvinculación del Estado, es decir el ascenso y caída de un profesional formado para construir dicho Estado.

Se analiza, además, el sistema educativo y de qué forma la ideología en la formación del Estado se adueña o lo determina, construyendo un régimen educativo segmentado, inequitativo y monocultural, profundizándose estas características al introducirse los cambios en el sistema económico.

## El Estado, la educación, los maestros y los profesores

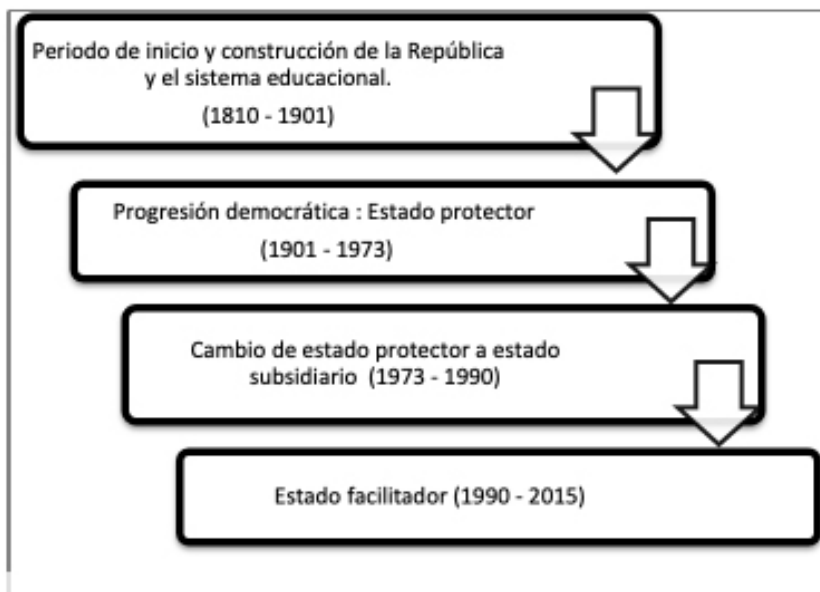
La perspectiva de análisis en este capítulo se inicia con la descripción de la formación del sistema educativo y el denominado proceso de escolarización realizados en forma conjunta con la formación del Estado (Popkewitz, 2000; Labarca, 1939); las leyes promulgadas para normar dicha formación; y, los movimientos sociales, que son la respuesta de la ciudadanía al ordenamiento del sistema social que gobierna. El proceso de socialización (escuela) de la ciudadanía comienza a la par con la formación de los Estados republicanos (fig. 1) y el tema de la educación es central en la discusión pública, desde sus inicios, los debates de quién debe educar (familia o Estado) y cómo hacerlo, han derivado en conflictos en distintas etapas históricas, y los movimientos sociales han sido la expresión constante de los sectores más progresistas respecto a las leyes promulgadas por los grupos de poder en los distintos periodos del siglo XX.

Los historiadores definen cuatro periodos en la historia de la educación chilena (fig.1): el primer periodo desde 1810 a 1901, denominado de inicio y construcción del sistema educacional y de la República; el segundo, de progresión democrática de 1901 a 1973, caracterizado por una evolución del sistema educativo; la tercera etapa es el cambio de Estado *protector* o *estado docente*<sup>3</sup> a *Estado subsidiario*; y, el cuarto, comprende las reformas educacionales a partir de los noventa (Echeverría & Hevia, 1980; Núñez, 1999; Donoso, 2005).

---

3 El Estado es dueño de las instituciones de educación pública, de la infraestructura, y el profesor trabaja para este estado que tiene un rol protagónico en la educación (Constitución Política 1833), de aquí se deriva el concepto de "estado docente".

*FIGURA 1: Roles del Estado en distintos momentos históricos en el periodo de 1810 a 2012*



*(Imagen: Elaboración de la autora).*

Dichos cuatro periodos definen, a su vez, las políticas educativas, inicialmente se privilegió la educación pública como un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado, estableciendo este pacto o contrato social entre ambas partes. La modernización del Estado disminuye este compromiso al mismo tiempo que reduce las facultades del Estado mismo.

## **Construcción del sistema educacional**

En la etapa de la independencia, el Plan de Constitución para el Estado de Chile, publicado en 1813, se refiere en la tercera sección a la educación y costumbres, y reporta:

Los gobiernos, deben cuidar de la educación y la instrucción pública como una de las primeras condiciones del pacto social... Todos los Estados degeneran y perecen a proporción que se descuida la educación y faltan las costumbres que dan firmeza a cada gobierno (Labarca, 1939, 71).

Se enfatiza el carácter público de la educación; el objetivo de la tarea educativa era la unificación y socialización, a través de una educación centralizada. Mirado en términos actuales, una realidad social multiétnica y pluricultural debía transformarse en un Estado nación, con un solo lenguaje y una sola cultura nacional, formando ciudadanos aptos para desenvolverse en la nueva nación.

La característica distintiva del sistema educacional en estudio es la inspiración original en el sistema educacional iniciado con la revolución francesa, en ella, el *estado docente* concentra la responsabilidad del mejoramiento educacional de los ciudadanos, y la educación es pública y centralizada. El sistema tiene tres niveles educacionales: primario, secundario y terciario; la Universidad de Chile es la institución reguladora del sistema en conjunto con el Ministerio de Educación (Gysling, 1992).

Continuando con los aspectos ideológicos de construcción, se observa el aporte de dos vertientes inspiradoras, entre otras, que resumimos en las dos siguientes, completamente opuestas: la de Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento<sup>4</sup> conformándose un sistema educacional bifurcado entre dos perspectivas de desarrollo. Andrés Bello, venezolano, erudito, hombre de libros, “señor del pensamiento antes que soldado de cualquier causa, para quien la educación era enseñar a las masas para extraerlas de su incultura” (Labarca, 1939, 103); Domingo Faustino Sarmiento, argentino, “rebelde, luchador, autodidacta, hijo del pueblo, luchaba por erigir la educación primaria común en garantía de orden y progresos futuros” (ibídem,103) para elevar las masas a la categoría de ciudadanos; es decir dos perspectivas de desarrollo que se centran en enfoques teóricos opuestos.

Finalmente, el discurso liberal es el dominante en la formación del sistema nacional de educación definiéndose una propuesta cultural hegemónica de las élites dominantes. La educación siguió una línea basada en las desigualdades de la enseñanza, los estratos sociales más bajos como los mineros, peones, labradores y grupos originarios no tenían fácil acceso a ella. Quienes sabían leer y escribir a fines del siglo XIX no representaban más de cuarenta por ciento de la población (Egaña, 2000), la alfabetización de la mayoría de la población cobró fuerza recién a mediados del siglo XX.

---

4 Domingo Faustino Sarmiento vio la necesidad de una educación para la clase popular pero no así para los grupos originarios.



## Formación de maestros y profesores en la etapa inicial

¿Y quiénes enseñaban en esta etapa? En 1841 había 56 escuelas públicas sostenidas por el Estado: “las pocas escuelas eran reguladas por hombres cuya preparación intelectual rara vez pasaba de leer y escribir” (Barros Arana, 1913, 260). Como Estado en construcción, no existía un grupo suficientemente preparado para ejercer de maestros. Por lo tanto, la invitación a venir a enseñar a Chile a intelectuales o maestros extranjeros fue una práctica común en los inicios de la República (Labarca, 1939). Las orientaciones educativas se buscaron en Francia y Alemania. Este hecho permite que se inicie una etapa de constitución y consolidación del sistema educacional, un periodo de creación de nuevas instituciones educacionales, tales como la Universidad de Chile (1842) y las Escuelas Normales (de Preceptores en 1842 y de Preceptoras en 1854) y la extensión del sistema en términos de crecimiento de la cobertura.

La opción de la perspectiva alemana marca el sistema, le imprime un sello, le agrega una característica clave a la formación de maestros: disciplina como valor preponderante. Todo lo cual otorga una mayor orientación al orden, la pauta, en menoscabo del desarrollo de aptitudes artísticas y las letras. De este modo, en las Escuelas Normales los maestros aprenden la *norma* de enseñanza, el método común que debe aplicarse en todas las escuelas.

Bajo la corriente herbatiana se formaron varias generaciones de maestros, se encargaron de conducir las escuelas normales y de reformar la educación primaria; a los pocos años, se funda el Instituto Pedagógico, destinado a formar profesores secundarios, integrado en forma posterior a la Universidad de Chile (Núñez, 2010).

Se admite la existencia de una educación privada<sup>5</sup> y al mismo tiempo se concede el derecho a la educación gratuita, introduciéndose el concepto de *estado docente*. Las medidas unificadoras del sistema contribuyeron a la formación de una identidad nacional pero la homogenización de las prácticas no favoreció la mirada diversa. La segmentación del sistema educativo se hace entonces evidente desde mediados del siglo XIX (Egaña, 2000), perdurando hasta la actualidad.

---

5 Constitución de Chile de 1813.

## Los maestros y los profesores (normalistas y universitarios)

Luego de la fundación del Instituto Pedagógico, dependiente de la Universidad de Chile, se observa la existencia de dos profesiones docentes:

- a). La formación de profesores normalistas, encargados de la educación del pueblo, cuya formación incluía reglas de higiene, las cuatro operaciones básicas (Cox & Gysling, 2009) y la correspondiente socialización para funcionar como ciudadanos.
- b). En el Instituto Pedagógico se formaba a los profesores secundarios, que, a su vez, estaban a cargo de la educación, de lo que los historiadores definen, como el escaso porcentaje de ciudadanos que accedían a la educación secundaria y que recibían una formación en las artes y las letras (Núñez, 2002).

Estudios informan que los profesores normalistas se entregaban a su labor con verdadera mística influyendo en sus educandos y en todas las comunidades a lo largo del país. La enseñanza tenía un carácter apostólico, era *una misión desinteresada* que pretendía *iluminar* las mentes ignorantes, siendo la humildad y el sacrificio las principales características que acompañaban a los maestros, herencia de la tradición educadora de los sacerdotes de la época de la colonia, el enfoque dado a la formación del Estado republicano a través de la educación era el de una gran cruzada (Labarca, 1939).

No se cuestionó la ideología, y quienes lo hicieron no tuvieron éxito, en forma evidente la educación se constituyó en la implantación, tutela y control de los sistemas de escolarización de la población, como mecanismo de culturización del nuevo orden liberal – burgués (Bowles & Gintis, 1985; Althusser, 2003) y de afirmación frente a los poderes pedagógicos de la sociedad del antiguo régimen, encarnados fundamentalmente en la Iglesia.

La acción educativa era vertical, los educandos se consideraban receptores pasivos de la cultura, el maestro, aparte de considerarse un “iluminado”, adquiere cierto poder y autoridad en el medio social (Núñez, 2002).

Por otra parte, el Instituto Pedagógico, que poco tiempo después pasó a la Universidad de Chile, se consolidó como un modelo de formación de profesores secundarios (Núñez, 2002); tenía un régimen de externado a diferencia de las escuelas normales y el ingreso de mujeres fue temprano, al igual que en las escuelas normales. Se observa en la formación de los profesores secundarios, una tendencia más liberal en comparación con los educadores primarios.

La relevancia de la Universidad de Chile en la formación del profesorado secundario no merece duda, lo mismo que en los aspectos reguladores relativos al sistema educacional de fines del s. XIX y hasta prácticamente mediados del s. XX, se extendió, además, por casi todo el país, situación que difiere en gran medida de las universidades europeas.

La condición de funcionarios en los profesores secundarios era más débil (Núñez, 2002), y la cantidad de estudiantes de pedagogía más selectiva, la formación de éstos se ubicó tempranamente en la Universidad, estos hechos marcaron una diferencia en el perfil de maestros primarios y secundarios. Por lo que, de acuerdo con la formación del profesorado, podemos definir el sistema bifurcado en dos redes (Baudelot & Establet, 1976): red primaria- profesional y red secundaria superior. Ambas corresponden con la división social del trabajo y/o la desagregación entre trabajo manual e intelectual, reflejando la división de la sociedad en dos clases y también el dominio de una clase sobre la otra.

Esta división en la formación de maestros es traspasada al sistema escolar donde, de acuerdo con Bowles y Gintis (1985, 146):

(...) los estudiantes de la clase obrera aprenden puntualidad, aseo, respeto a la autoridad, y a otros elementos de la formación; mientras que los estudiantes de las clases más altas aprenden a tener una mente intelectual, más abierta, a solucionar problemas, flexibilidad, etc., aptitudes y organización que les harán capaces de actuar como administradores y profesionales, no como trabajadores poco o nada cualificados.

La división social reflejada en la educación, en lo que incide con la formación del profesorado, no fue un tema ampliamente discutido en la sociedad chilena sino hasta fines de los sesenta, pasaron muchos años de organización de los movimientos sociales antes de que una propuesta educativa, con miras a cambiar este esquema formara parte de las discusiones.

## **Construcciones sociales en educación**

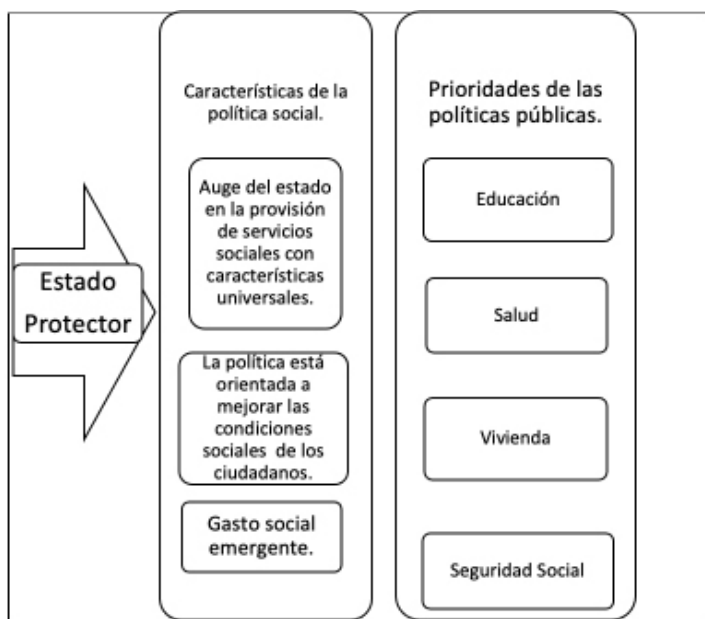
En los años veinte<sup>6</sup>, se caracteriza el rol de Estado como “protector” (fig. 2). La identidad del profesorado es definida como funcionario de Estado, clase media

---

6 La Constitución Chilena de 1925, confirmó la separación entre iglesia y Estado, mantuvo el principio de libertad de la enseñanza y declaró la educación como atención preferente del Estado. Hacia fines de los años veinte se reorganizó el sistema de educación y se creó el Ministerio de Educación Pública, reforzándose la centralización de la educación y se estableció una detallada regulación de los aspectos pedagógicos y administrativos del sistema (Núñez, 1995).

emergente, influido por las teorías educacionales americanas, principalmente John Dewey con gran capacidad asociativa y de participación en los movimientos de la época, vinculado a los movimientos de reivindicación social, crítico en evolución, con una posición política –la mayoría de ellos radicales<sup>7</sup>–, con prestigio y cierto poder dentro de las comunidades, especialmente en las más pequeñas. Otros, en tanto, en las filas de la izquierda, en consonancia con los movimientos mundiales y también con los cambios que afectaban el campo educativo de la época, en especial, las transformaciones sociales en Latinoamérica.

FIGURA 2: Características del Estado, periodo histórico 1901 – 1973



(Imagen: Elaboración de la autora)

Aunque el cambio de la Constitución de 1925 no satisfizo las demandas planteadas por los movimientos sociales se llegó a un consenso entre dos postulados que giraban en torno al eje común que consideraba la educación como una función social primordial al servicio del progreso colectivo (Labarca, 1939). Por un lado, un grupo defendía una posición humanista y liberal, mien-

<sup>7</sup> Referido a la corriente política denominada Partido Radical de Chile.

tras que el otro sostenía una posición más economicista y utilitaria. Ambas se conciliaron, privilegiando el desarrollo socioeconómico nacional, pero con una acentuación progresiva de la postura economicista y no del enfoque humanista (Rubilar, 2003). Se logró, de manera evidente, plasmar “una posición pedagógica, de apropiación de la pedagogía activa y funcional, centrada en el niño y una posición de política educativa” (Egaña, 2004, 20).

La actividad gremial e intelectual del profesorado continua por varios años, pero las propuestas educativas surgidas del debate en estos años perduran en el tiempo, y en el imaginario de los maestros del sector público.

### **La segmentación inicial del sistema se hace evidente**

No obstante, el avance en propuestas educativas desde el profesorado, en los años sesenta, la desigualdad educativa era significativa, a modo de ejemplo: altos porcentajes de estudiantes al margen del sistema, deserción escolar, analfabetismo; el nivel educativo promedio de la población era particularmente bajo en las zonas rurales, un porcentaje importante y notorio estaba excluido de la educación secundaria y muchos jóvenes sin trabajo (Barrera, 1968).

Frente a esta realidad, el gobierno de la época inicia una reforma educativa demostrando disposición a la mejora del sistema educativo, priorizándolo como requisito esencial para el desarrollo económico del país. Se pretendía, además, equiparar las brechas en el ingreso y permanencia en el sistema. Los conceptos claves eran la asociación entre educación y progreso, lo que implicaba un proceso de educación permanente, para lograr la renovación periódica de los recursos humanos en la actividad productiva.

Los objetivos concretos de dicha reforma, entre otros, fueron:

- A. la expansión cualitativa;
- B. diversificación educativa: técnico-profesional y científico-humanista;
- C. desarrollo y mejora cualitativa del sistema.

La inversión realizada en la educación en construcción de escuelas y liceos fue evidente, así como también el dar nuevos impulsos a las carreras de maestro/a y profesor/a, la creación de vacantes, cupos y cursos especiales para aumentar la dotación de profesionales de la educación. La ampliación del sistema y la modernización de la enseñanza fueron innegables, se introdujeron, ade-

más, los aspectos técnicos de la educación, el currículo basado en objetivos y la enseñanza a distancia.

## **El concepto de desarrollo y la teoría de capital humano**

A partir de este momento se visibilizan los conceptos de las teorías de capital humano (Mincer, 1958), al priorizarse las correlaciones e interacciones entre educación y desarrollo económico, iniciándose para ello una reforma educativa; el desarrollo económico determina, entonces, la magnitud de los recursos a asignar en educación y el concepto se explica de acuerdo con los siguientes principios:

- A. Las necesidades de desarrollo determinan la demanda del personal calificado y el tipo de especialidad.
- B. El proceso educacional afecta en forma cualitativa y cuantitativa al mercado de trabajo, y al momento y periodicidad de incorporación a éste.
- C. La incorporación de un personal altamente calificado en el mercado de trabajo da nuevos impulsos al desarrollo económico.
- D. Este desarrollo acelerado debido a las nuevas tareas calificadas crea nuevas necesidades y también nuevos recursos para satisfacerlas (Bogar, en Gómez, 1968, 25).

Se le asigna importancia a la relación educación-trabajo y a la formación de técnicos, la creación de liceos técnicos para la formación de personal calificado en las distintas áreas de producción industrial se hizo notar. El énfasis estuvo además en la expansión de la cobertura educacional, obedeciendo a los términos del plan de escolarización (Popkewitz, 2000; Núñez, 2003; Labarca, 1939) que fue común en los países de la región, manteniéndose, en Chile, una espiral ascendente durante todo el s. XX, con bajas no muy significativas. Pero esta cobertura no fue igual para todos los niveles educativos, sino que la tendencia fue el aumento de matrículas en educación primaria y una deserción significativa a medida que aumentaban los años de escolaridad, por lo que la característica del sistema se mantuvo piramidal.

## Maestros y profesores en consonancia con los cambios sociales

A mediados de los sesenta, destacan dos aspectos característicos de la identidad del profesorado por una parte agente de cambio social y, por otra, algunos autores destacan (Núñez, 2003) el rol técnico asumido con los cambios educativos de la época. Es evidente que la tendencia educativa, graba su sello en la formación del profesorado, aparecen la planificación por objetivos y la planificación curricular; se asocia, entonces, el rol de técnico, con el tipo de formación recibido. No obstante, esto no llega a constituir un rasgo preponderante de la identidad en aquellos años, sino que simplemente es la utilización de una mayor cantidad de herramientas con las que cuentan maestros y profesores para desarrollar su labor, necesarias y compatibles con las exigencias de los tiempos –mayor cobertura educativa, por consiguiente–, más estudiantes en el sistema de enseñanza y, debido a esto, mayores elementos técnicos. Las características culturales de la época impiden que los aspectos técnicos formativos superen los relativos a la inserción y participación social de los maestros/as y profesores/as en esos días.

Por otra parte, con la introducción de las teorías del currículo en la formación inicial comienza un periodo de formación orientado a la crítica y a su interpretación, lo que permite el espacio para la reflexión acerca de qué y cómo enseñar (Stenhouse, 1991). Es en este periodo que los historiadores de la educación introducen, además, el rol de *trabajadores de la educación* (Núñez, 2003). No solo se dedican a la formación de niños y a su socialización, sino que incursiona en otros ámbitos como la educación de adultos, y se configura un perfil distinto, el de trabajador social, comprometido con una educación transformadora, propiciadora de cambios, que abre oportunidades a los estratos sociales más desfavorecidos, es un *agente de cambio* y a través de su discurso y accionar apunta a cambios sociales. El perfil descrito emerge de la experiencia histórica latinoamericana, donde se mezclan los conceptos de la teología de la liberación y la teoría crítica (Freire, 1970).

La influencia de las corrientes marxistas y de la revolución cubana impregnan los cambios políticos influidos, además, por mayo 68 en París (en Chile la reforma universitaria se inicia en 1967 y tuvo una repercusión evidente, la participación del alumnado en los gobiernos universitarios democratizó el sistema de las universidades) conformando una imagen de un maestro/profesor, intelectual y crítico, con opinión y dueño de su disciplina.

El periodo histórico tiene un alto impacto en la definición de la identidad y también la observación de la realidad educativa, ambos permean el imaginario del colectivo y se visualiza un profesional comprometido con los procesos so-

ciales. En estos años recién se observa este compromiso de manera abierta, llegar aquí fue un proceso lento. En los años veinte, sólo mencionan “la cuestión mapuche”, en los cincuenta, “el problema del irregular”, dos grandes problemas sociales no considerados por la legislación, asuntos silenciados y que, sin duda, son los que reciben con mayor fuerza los efectos de la segregación del sistema educativo.

En cuanto a los pueblos originarios, años después con la Ley Indígena 19.253 del año 1993, por primera vez el estado reconoce los derechos de los pueblos indígenas, en cuanto a la cultura y la educación, el Título V, Párrafo 1º, artículo 28, resume el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas, que contemplará el uso y la conservación de los idiomas indígenas (mapuche, rapanui y aymara entre otros) junto al español en áreas de alta densidad indígena; establecimiento de una unidad programática que posibilite a los educandos a acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente; el fomento a la difusión en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones de alta presencia indígena de programas en idioma indígena y apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígenas; la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza. Pero queda pendiente el reconocimiento de los pueblos originarios en la Constitución, aún no se reconoce su existencia.

A fines de los sesentas, la actividad gremial es amplia<sup>8</sup>, a través del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación (SUTE) los profesores apoyan la nueva propuesta de la Escuela Nacional Unificada (ENU)<sup>9</sup>. Definida como una concreción de los valores manejados por la sociedad en generaciones pasadas, considera la educación como función del Estado y en cuanto al magisterio le asigna un rol fundamental y enfatiza su perfeccionamiento permanente, la formación para toda la vida; otro de los principios importantes es la coeducación, junto a otros aspectos relativos a la cautela de la equidad y democratización del sistema (Barrera, 1970).

Probablemente, este horizonte educativo hubiese continuado desarrollándose, ignoramos los alcances o repercusiones, pero la situación internacional le

---

8 Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), realiza una Asamblea constituyente en julio de 1970 y un Congreso Nacional en 1971.

9 De acuerdo a Suárez (1971) la Escuela Nacional Unificada (ENU) es una escuela que no sólo comprende todos los cursos, grados y especializaciones, desde la educación infantil hasta la secundaria, sino que, además, desarrolla las actividades en forma integral, conectando a las organizaciones que existen en el sector de la escuela, es decir abriendo la escuela a la comunidad, con un rol central en la actividad socio-cultural y el desarrollo de la comunidad.



juega una mala pasada al desarrollo social de la educación, la problemática de la guerra fría causa el quiebre del régimen y el sistema educacional y cultural es revertido. Pocas veces el escenario educativo se había convertido en un centro de pugnas tan evidente, resurgen temas acerca de a quienes les corresponde la responsabilidad de la educación, y también el de la libertad de la educación. La propuesta pierde seriedad en los medios de comunicación, que, por su parte, la consideraban estatista y monopólica. En esos días todos hablaban y comentaban acerca de la ENU, pero muy pocos la conocían, fue el debate político por excelencia y una de las razones principales del aumento de la agitación social y de las manifestaciones masivas. No es de extrañar, entonces, que en educación se desarrollaran las transformaciones más significativas durante los años siguientes, la libertad como valor se centra en la apertura al mercado, pero se acentúa el control en el acceso al conocimiento.

### **La transformación estructural del sistema: un nuevo Estado**

El término de los gobiernos democráticos a inicios de los 70, significa una revolución para el sistema educacional (Bellei, 2010). En el año 1980, la nueva constitución, cambia el concepto de Estado, de docente a subsidiario (fig. 3). Desde la perspectiva del profesorado, significó una reubicación en términos laborales, contractuales y sociales, los profesores/as fueron vistos como elementos amenazantes para el nuevo sistema.

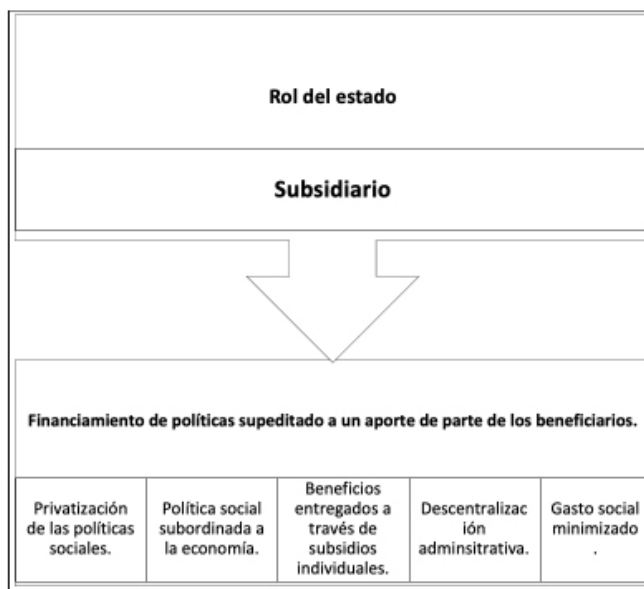
Las políticas educativas en relación con la responsabilidad del Estado acerca de la educación (fig. 3) disminuyeron conservándose la responsabilidad de la elaboración de planes y programas, la universalización de la educación primaria y se introdujo la evaluación de la educación a través las pruebas estandarizadas en primera instancia.

Bellei (2010), considera y concordamos, que la institucionalidad actual del sistema escolar chileno se desarrolló durante los ochenta en el contexto de enormes reformas económicas e institucionales llevadas a cabo a nivel nacional, que incluyeron la privatización de empresas del Estado, la reestructuración del sistema de seguridad social y del sistema de salud, y la apertura de la economía a los mercados internacionales. Durante esos años, se aplicó un esquema económico de una forma paradigmática iniciándose la transformación de la educación para un mercado auto regulado.

Esta apertura educativa al mercado significa, entre otros, un sistema de “vouchers” para la entrega de los recursos económicos a privados como administra-

dores del sistema, definidos como sostenedores, habilitados para instalar escuelas, liceos o colegios con recursos entregados por el Estado. Supuso también la iniciación de dinámicas de competencia entre escuelas debido al aumento y diversificación de la oferta educativa, acorde con la mayor importancia asignada a la elección de escuelas por parte de los padres, la oferta tradicional era lo público, los centros subvencionados dirigidos en su mayoría por congregaciones religiosas católicas y otros privados; la libertad de elección estaba mediada por el nivel de ingresos de los padres; con el nuevo sistema lo subvencionado tuvo calidad de *privado* y asociado a lo privado el concepto de *mayor calidad*. Con relación al profesorado, el cambio administrativo asociado a una degradación de la labor docente fue el comienzo de una serie de transformaciones.

FIGURA 3: Características del Estado, periodo histórico 1973 – 1990



(Imagen: Elaboración de la autora).

Con la introducción del concepto de educación como bien económico, se pone fin al pluralismo ideológico, característico del sistema educativo en cuestión, lo mismo acontece con el equilibrio entre Estado responsable de la educación y ciudadanía y también la condición de empleados públicos de los profesores. Los análisis económicos distintos al establecido fueron censurados (Puryear, 1994) y la investigación educativa se redujo visiblemente.

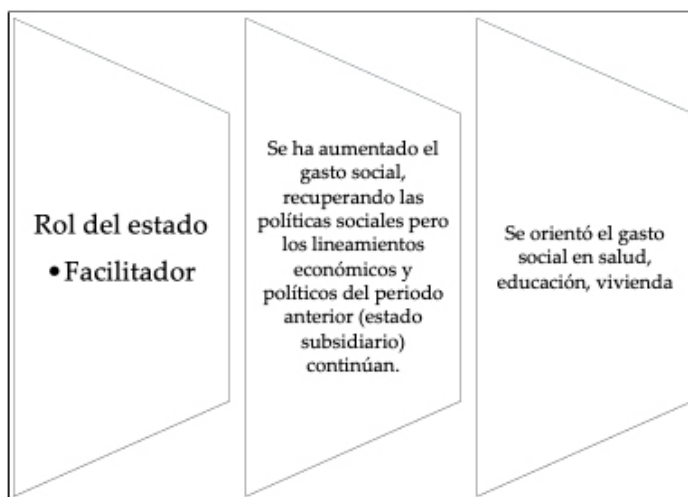
## El cambio: el énfasis en la economía de mercado

Actualmente el rol del Estado es de facilitador<sup>10</sup> (fig. 4) y se encuentra bastante disminuido al compararlo con el rol tradicional de “estado docente” propiciado a inicios de la República. Lo que ha significado conflictos sociales y continuos cuestionamientos desde la sociedad civil.

El énfasis en los aspectos económicos ha reducido los conceptos habituales, confundiendo a los actores y usuarios, también a expertos e investigadores, la educación ya no es tema de la filosofía ni de la educación, las nociones de la economía inundan el campo educativo, las soluciones a problemas, tales como la calidad y la equidad, en consecuencia, parecieran tener explicación y solución sólo a través de criterios económicos.

Los nuevos conceptos se han formado en la práctica misma de las políticas implementadas, una de estas elaboraciones conceptuales corresponde al sistema de “voucher”, que explica el confuso traslado (en un inicio) de los fondos públicos a privados.

FIGURA 4: Características del Estado, periodo histórico 1990 – 2015



<sup>10</sup> El rol de facilitador se caracteriza porque entrega las herramientas y los fondos o los dineros para la gestión, pero no interviene en ella (fig. 4).

## La educación como un producto de mercado: sistema de vouchers

Para los investigadores, Sapelli (2001) el noventa por ciento de los niños cursa educación básica y media en escuelas municipales o particulares financiadas total o parcialmente con recursos públicos. Los recursos que reciben estas escuelas dependen del número de alumnos atendidos, cada alumno es *dueño* de un *voucher* o cupón que implícitamente se transfiere a la escuela elegida, si el alumno se cambia de escuela, el cupón se mueve con él.

De acuerdo con el *Economist* existen pocas ideas en educación tan controvertidas como el permitir que los padres eduquen a sus hijos donde estimen conveniente a expensas de los contribuyentes. En nuestro caso, el dinero es entregado a los *sostenedores*<sup>11</sup>. El sistema, es propuesto en 1955 por Milton Friedman, economista, con un principio bastante simple: el estado paga, los padres escogen, las escuelas compiten, los estándares se elevan y todos ganan.

Las ventajas del mecanismo, de acuerdo con los economistas, son:

- A. tiene el potencial de satisfacer una amplia diversidad de preferencias al incentivar una diferenciación de las escuelas de acuerdo con las preferencias de los clientes;
- B. los establecimientos educativos, ante la posibilidad de elección de los padres y de los alumnos, pueden mejorar su calidad;
- C. permite a las familias de ingresos bajos y medios ampliar su rango de elección al optar por una educación privada;
- D. al contar las escuelas con incentivos para atraer alumnos pueden aumentar la matrícula y la asistencia escolar, se facilita, además, la entrada de nuevos productores (privados) al mercado.

La defensa de este sistema argumenta que, el sistema público, visto desde sus inicios como el mejor medio para proveer educación, no es el idóneo, invita a la polémica preguntando: ¿ha sido eficiente?, ¿tiene ventajas comparativas?, se añade a esto, la duda acerca de si el sector público es capaz de introducir los controles para generar el “producto educativo”. Si al proceso educativo, se le aplican, a) un control constante de los padres y b) la sanción del cambio de escuela al no obtener los resultados esperados, el producto resultante es mejor que el obtenido en el sistema público, que utiliza sistemas de control centralizados (Sapelli,

---

<sup>11</sup> *sostenedores*: se definen como tales los privados (dueños de establecimientos educacionales) y municipalidades que administran los fondos públicos en educación.

2001). Las conclusiones de los estudios respecto al tema, indican que, el sistema debe seguir desarrollándose, es necesaria la investigación independiente al respecto; hasta el momento, la publicidad de los resultados SIMCE, por ejemplo, ha servido para aumentar la subvención (o valor voucher) a un valor real y al mantenimiento del financiamiento compartido (Valenzuela, 2011) a pesar de la opinión contraria de los expertos ya que permite a los sostenedores un cobro mensual a las familias aparte del voucher estatal recibido, es decir, aparte de la subvención estatal los sostenedores reciben un pago de los padres.

### *La elección libre de escuelas*

El sistema de voucher está ligado a la libre elección de escuelas (Elacqua & Fábrega, 2014) las investigaciones realizadas al respecto afirman que el crecimiento del régimen concertado de educación ha aumentado considerablemente, entre 1981 y 1986, de un veinte a un cuarenta y cinco por ciento, y el crecimiento ha sido sostenido desde entonces hasta hoy. Sin embargo, cabe destacar que, los años de libre elección de escuelas han demostrado sólo logros modestos y la segmentación educativa ha ido en aumento. El comportamiento de los padres muestra que no existe una opinión crítica e informada como *consumidores de la educación*, cuyo actuar sea presionar a las escuelas, para mejorar la calidad. Por regla general, utilizan pocas fuentes de información y poseen redes educacionales débiles, al momento de elegir, consideran pocas escuelas, la elección la realizan por razones prácticas y la información que manejan es poco precisa.

La calidad de las fuentes de información, de las redes y la precisión del conocimiento para escoger la mejor escuela, varían según el nivel socioeconómico. La única diferencia significativa encontrada, es que los padres que escogen una escuela concertada lo hacen por un tema de valores y currículo y quienes eligen una escuela pública lo hacen por razones prácticas.

De acuerdo con el informe “Education vouchers in practice and principle: a world survey” World Bank (2004), el sistema de vouchers tiene cuatro principios: El primero de ellos es la elección del consumidor; con el sistema de vouchers los gobiernos auspician a los consumidores de la educación, los padres, y no a los proveedores de la educación, las escuelas, en términos económicos: se apoya la demanda y no la oferta. El segundo principio es del ascenso personal, las personas desean modelar su propio destino, la oportunidad de elegir una escuela estimula el interés, la participación, el entusiasmo y la dedicación. El tercer aspecto es la promoción de la competencia, las escuelas públicas, son consideradas como monopolios; el sistema de vouchers presenta un desafío que

puede conducir a la competencia lo que disminuye costos, aumenta la calidad promedio y dinamiza la innovación. Y, el último principio, se refiere al amplio acceso a la educación privada, en especial, de familias de escasos recursos, lo que, por último, flexibiliza el sistema social, ya que está demostrado, afirman, que en Estados Unidos las escuelas privadas tienen un mejor rendimiento que las escuelas públicas, esto es, ofrecen una educación de mayor calidad.

Actualmente la oferta de escuelas concertadas es amplia pero la elección puede verse limitada por el tema económico, en el sistema subvencionado se han originado distintos niveles socioculturales, no todas son iguales ni todos los que acceden cuentan con el mismo capital económico y cultural por lo que la mejor calidad -per se- es una afirmación un tanto arriesgada. No existen investigaciones en relación con cuál es el abanico de posibilidades de escuelas de una familia de escasos recursos, consideramos que la elección se ve limitada con más frecuencia de la deseada.

El concepto de qué es una educación de mayor calidad varía de acuerdo a la posición sustentada, si se considera que la educación puede y debe ser medida en pruebas estandarizadas y la calidad está en directa relación con la obtención de mayores puntajes en dichas pruebas, se pueden observar los resultados y, por regla general, los más altos son los obtenidos por alumnos de escuelas privadas y en esto, debemos ser precisos, las privadas no las concertadas, los resultados de las últimas son inclusive más bajos que en algunas municipalizadas, por lo que no constituyen una solución para las aspiraciones de la clase media de poder acceder a una educación de mayor calidad, argumento esgrimido con frecuencia y que no corresponde a la realidad de las cifras.

Finalmente, las escuelas concertadas a las que se subscriben las familias con mayores aspiraciones y bajos recursos no son privadas son semi-públicas, reciben fondos del estado y bastante significativos, efectivamente reducen el monopolio del Estado, al que alude el informe, pero hoy en día distan mucho de brindar una educación de calidad.

### *Maestros y profesores: homo economicus, nueva identidad*

Las investigaciones económicas acerca del profesorado que se centran en la correlación con economía-rendimiento-productividad, han puesto especial atención en el nexo entre los servicios que presta y su origen económico, social y cultural y como esto incide en la calidad de la enseñanza, afirmando que el nivel socio-económico de los docentes posee una incidencia significativa sobre los logros de aprendizaje de los alumnos (Brunner & Elacqua, 2003), asociando el nivel socio-económico con el cultural en forma directa.

En cuanto a la relación salarios y resultados escolares, no hay evidencia sólida de que mejores remuneraciones den por resultado profesores más eficaces (Rivkin, Hanushek y Kain 2005). Aunque, otros estudios, en realidades educacionales distintas, sugieren que no se paga lo suficiente al profesorado para conseguir postulantes de calidad. En este aspecto, existe evidencia de que, debido a los bajos salarios, muchos docentes se ven forzados a conseguir un segundo trabajo, esto de acuerdo con Willms (2002) tiene un impacto negativo en el trabajo escolar. En Chile, el salario inicial de los profesores es considerado suficiente al compararlo con países de un ingreso similar por habitante. La diferencia, se produce después de 15 años de ejercicio de la profesión, periodo en el que aumenta en un diez por ciento de promedio, mientras que, por ejemplo, en Malasia aumenta sesenta y siete por ciento y en Brasil cuarenta y nueve por ciento. El estatus de los docentes (Bruner & Elacqua, 2003), medido en relación con el ingreso promedio de las profesiones, no es favorable, por el contrario, los profesores obtienen salarios menores en un 60% que la remuneración profesional promedio.

La percepción de los profesores acerca de sus salarios siempre ha sido negativa, esto repercute en la motivación y en la permanencia en la docencia, también en los jóvenes al momento de escoger una carrera. Al hacer comparaciones con otros profesionales, se observa que ganan menos que los profesionales con trece y más años de educación. Algunos investigadores afirman que, el problema del salario de los profesores no es el nivel promedio de ingresos, sino la estructura. “A diferencia de otros profesionales, la varianza de los ingresos laborales de los profesores es muy baja, lo que significa que independientemente de que tan buen profesional sea, el salario está fijado por consideraciones ajenas al desempeño” (Mizala & Romaguera, 2000, 28). Esto es rebatido por otros estudios como el del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (Riesco, 2002) que afirma que el salario de los profesores en términos absolutos es el más bajo en Latinoamérica, que ha sufrido un deterioro desde los 70 y no se ha recuperado como ha sucedido con el resto de los profesionales, sino que está a dos tercios del nivel. Con matices o sin matices, el tema salarial ha sido de debate constante.

Para aumentar o subir los estándares de las pruebas SIMCE, definido como aumento de la calidad, se propuso y aplicó un sistema de incentivos para motivar a los directivos y profesores a realizar un trabajo de óptima calidad, similar al programa “pago por mérito” (Solmon, 2006), utilizado en Estados Unidos.

La introducción en el año 1996 del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño Docente (SNED) en los colegios concertados, contempla como obje-

tivos entregar estímulos monetarios a los docentes por buen desempeño y entregar información a la comunidad acerca de la calidad de los establecimientos educativos. Una segunda argumentación para la aplicación de esta iniciativa, son los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE que señalan una dispersión significativa del rendimiento escolar entre escuelas, aunque indican una fuerte correlación negativa entre el índice de vulnerabilidad y el puntaje obtenido, es decir, a mayor vulnerabilidad menor es el puntaje promedio, pero se observa una elevada dispersión de puntajes entre colegios que atienden poblaciones vulnerables; establecimientos que atienden a una población muy pobre son capaces de obtener un alto rendimiento escolar.

La existencia de significativas diferencias de rendimiento entre colegios que atienden a una población similar en términos socioeconómicos, avala la importancia de premiar a los docentes que logran un mayor desempeño escolar entre sus alumnos “(...), estos antecedentes destacan la importancia de medir el desempeño escolar, de otorgar transparencia al sistema educativo y de diseñar esquemas de incentivos que estimulen a los docentes a mejorar la calidad de la enseñanza” (Mizala & Romaguera, 2000, 6).

- A. La utilización del sistema expuesto ha tenido dificultades tales como:
- B. comportamiento oportunista, incentivo del individualismo;
- C. la identificación de la calidad educativa de acuerdo a los resultados de las pruebas no ha permitido identificar el desempeño individual de los docentes;
- D. generación de algunos comportamientos perversos como la selección de los alumnos para rendir las pruebas.

Estas derivaciones del sistema son el resultado de la aplicación de un procedimiento educativo basado en el conductismo, que “(...) genera problemas sociales más amplios y de mayor dificultad de resolución” (Cassasus, 2010, 107). Se han originado varias discusiones respecto a la facilidad de obtención de resultados a través de pruebas y recompensa, logros e incentivos, en la actualidad ya se pueden percibir algunos de los resultados.

Finalmente, la investigación realizada por Mizala & Romaguera (2000) indica que la cultura tradicional docente, está en oposición a los esquemas de evaluación e incentivos, pero los grados de consenso han ido en aumento, por lo que las etapas de las reformas se encontraban aún en proceso de implementación y venciendo barreras como la mencionada; es decir a los maestros se les continúa convenciendo con incentivos.



Otros sistemas educativos han solucionado estos aspectos subiendo de manera sustantiva el sueldo del profesorado; los sueldos atractivos y las buenas condiciones laborales, suelen atraer a la gente joven y también talentosa. No nos extenderemos en este tema, la mejora de las condiciones laborales del profesorado es un asunto de voluntad política, y también el deseo de un país, sistema, comunidad, de construir una cultura basada en el conocimiento y en el aprendizaje continuo.

## Las reformas pretendidas y los cambios logrados

El estudio y la investigación realizada acerca de las reformas educativas de los últimos cuarenta años, aún padece de ciertas dificultades, uno de los autores más connotados en el tema es Thomas Popkewitz (1988, 2000), quien analiza el proceso de escolarización en Estado Unidos. Varios aspectos de su análisis pueden ser extrapolados a nuestro caso, una de las primeras observaciones realizadas al proceso de escolarización, es que éste trajo consigo formas sociales heredadas de las condiciones sociales históricas<sup>12</sup>.

Posteriormente, las reformas diseñadas en la era de la industrialización, postulaban que la intervención educativa se realizaba con miras al progreso social, no obstante, la crítica hacia ellas radicaba en el mantenimiento de las brechas sociales en el conocimiento, el concepto de *progreso* tenía distintos matices, algunas de las propuestas eran transformaciones de los procesos de producción y reproducción social significativos en términos de estructura social, pero la tendencia última fue la conservación de las relaciones iniciales entre saber y poder.

Es importante destacar, que el proceso de escolarización, si bien, formó parte de un proceso de políticas públicas destinadas a un mayor desarrollo económico, la idea era invertir los recursos públicos en la gente, asegurando derechos básicos para la calidad de vida, contrariamente a lo que sucede hoy, en que dichas políticas públicas “ya sea por razones de equidad o cálculo político (...) son el complemento de continuidad política de ajuste estructural que libera las fuerzas del mercado y liquida la cultura de derechos universales” (Coraggio, 1999, 14).

---

12 Lo que le impone un marco definido “...la aparición de la escolarización de masas se define como la reorganización de prácticas que se inscriben en el campo social complejo que abarca el Estado, la religión, la ciencia social (en especial la psicología)”. (Popkewitz, 2000, 65). De esta forma, la escuela quedó ligada al papel del Estado para el logro del progreso y la socialización de los individuos.

Se considera cambio como rupturas sociales con las pautas vigentes, y no solamente, como evolución de hechos. Los conceptos cambiantes de la idea de Estado y las tensiones históricas de la sociedad y la escolarización dieron paso a las transformaciones de los años ochenta, con una perspectiva a largo plazo y *sin una adecuación a la realidad histórica* (Coraggio, 1999, 46).

Con la formación de nuevas pautas económicas, la educación adquirió mayor significación política y las presiones económicas o desigualdades, cada vez mayores, han provocado las reiteradas peticiones sociales de reestructuración en el campo económico y social, producto a la vez, de las tensiones que surgen de las interrelaciones entre cultura, trabajo, política y economía.

No obstante, la resistencia social, la implementación de sucesivas reformas no se ha interrumpido, profundizándose los conceptos de la “revolución educativa” (Bellei, 2010), o cambio estructural de los ochenta. Hoy en día el propósito de las reformas (s. XXI) es la medición de estándares, que responde a la tendencia en política pública centrada en la medición de resultados de la población, denominadas como Reformas Basadas en Estándares (RBE). Definidas como “(...) una reforma porque los cambios afectarán a todos los actores e instituciones del sistema escolar y porque modifica principios históricos de las relaciones entre las políticas y las prácticas, entre el centro y las escuelas” (Espínola, Viola & Claro, 2010, 56).

Debido a la carencia de control del Estado en las instituciones educativas, las autoridades políticas han formulado medidas legales para tal intervención, traducidas en un proyecto de ley para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Parvularia Básica y Media (Proyecto de Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, SNAC). Este proyecto implica la institucionalización de diversas entidades encargadas de supervisar y asesorar los procesos educativos en todos los niveles, varias de ellas privadas.

La ejecución de esta innovación ha significado diversas críticas, desde los especialistas a favor de un Estado responsable por las políticas educativas, porque repercute en una externalización de la labor docente, y en consecuencia la desprofesionalización del profesorado. Las políticas educativas actuales burocratizan la labor docente y reducen el rol del profesor, de acuerdo con Cassasus (2010), el sistema burocrático es el encargado de hacer el currículo, las pruebas estandarizadas, las aplica, las mide y saca conclusiones para la gestión.

## Los movimientos sociales del siglo XXI

Las situaciones planteadas han influido en el escaso prestigio actual de maestros y profesores y el escaso crédito que los gobiernos han brindado a las propuestas educativas con una orientación distinta a la económica en los últimos decenios. Los movimientos sociales a partir del 2006 han estado liderados primero por los estudiantes secundarios, y en el año 2011 por los estudiantes universitarios. La buena imagen del profesor ha estado ausente de los medios de comunicación y éstos tienen un gran ascendiente en la ciudadanía, la crítica ha sido constante en los últimos doce años (Bellei, Contreras, Valenzuela, 2010).

El primer movimiento social estudiantil mantuvo en vilo al gobierno de la época (2006), denominado *Revolución de los Pingüinos* por los medios de comunicación aludiendo al uniforme azul y camisa blanca de los estudiantes secundarios, significó un *despertar* para la sociedad civil por la larga duración, el gran número de estudiantes participantes, la creatividad de las manifestaciones y la involucración de todos los actores sociales. El movimiento instauró los conceptos claves de la problemática educativa, el tema del *lucro* en educación (Bellei, Contreras & Valenzuela, 2010) ha sido debatido desde entonces a nivel nacional. La fuerza del movimiento obligó a la renuncia del Ministro de Educación. Para resolver el conflicto el gobierno de la época nombró un Consejo Asesor Presidencial de Educación, el rumbo de la protesta estudiantil escapaba de todo pronóstico.

El resultado del trabajo de dicho Consejo fue el cambio de Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) a Ley General de Educación (LEG). Para José Joaquín Brunner, presidente del Consejo, en ella no se encuentran los principios que deben inspirar el sistema educativo, lo mismo opinó el Colegio de Profesores y las opiniones de los demás expertos del mundo académico, fueron similares. Finalmente, no se produjeron otros cambios, a pesar, de la renuncia de varios de los miembros participantes en dicho Consejo. Si bien la nueva ley LEG no satisfizo las expectativas, las autoridades, lograron detener el avance de la *revolución pingüina*, que abarcaba prácticamente todas las regiones del país.

El problema, de acuerdo con investigadores (Bellei, Contreras & Valenzuela, 2010; García Huidobro, 2008), y actores sociales, radica en que la ley aprobada, prioriza la libertad educación sobre el derecho a la educación. Es más importante elegir el tipo de educación y la libertad para establecer centros educativos, que el derecho a la educación.

## **En relación con la historia y las políticas educativa**

El Estado formador del profesorado para la constitución de las repúblicas en Latinoamérica, ostenta la característica de monoétnico, la homogeneidad ha constituido la esencia de la nación y a través de la educación se introdujo el concepto. Actualmente, el estado moderno es etnocrático, un grupo impone su visión propia de nacionalidad a los demás componentes de la nación. Los conflictos que encara este estado-nación son las tensiones sociales, políticas, étnicas y culturales y la marginación y eliminación de grupos diferentes, cuyas culturas, religiones, lenguas, creencias o maneras de vivir no se condicen con el supuesto de ideal nacional.

Las políticas educativas tradicionales, homogéneas y monoétnicas, son cada día más cuestionadas y un número creciente de Estados, tolera la diversidad cultural, reconociendo en el multiculturalismo y la pluriétnicidad los verdaderos pilares de una integración, como la opción indicada para eliminar las actuales desigualdades sociales.

La historia nos habla de una segregación sostenida a través de los años y agudizada con las transformaciones del estado en los años ochenta; nos muestra una mirada a la cultura desde arriba con el efecto directo de centrar las políticas educativas en el sistema y no en las personas. Podemos deducir que, al cambiar el enfoque educativo hacia la diversidad existente en la ciudadanía, se lograría cambiar la perspectiva monocultural.

La educación pública, como fue concebida a fines del s. XIX, tiende a desaparecer a nivel internacional (Ravitch, 2010). Situación que inquieta a algunos, existen discusiones acerca de cuál es el significado exacto de educación pública (Atria, 2010), por lo que el concepto inició hace algunos años, un proceso de cambio. De hecho, el pacto entre estado y ciudadanía se centra hoy en día en la concepción de estado como facilitador que allega y distribuye recursos, que apoya iniciativas locales y de base y que se responsabiliza por un mínimo de tareas, también denominado estado educador de la sociedad para que sea ésta quien tome las decisiones acerca de la educación cumpliendo las funciones de orientación estratégica, de impulsador de autonomía y de evaluación de resultados

Este disminuido rol del Estado acentúa la localización característica del proceso de globalización. En términos educativos, existe una fragmentación o pérdida de poder de las instituciones sociales tradicionales y una disminución, por tanto, de la capacidad asociativa de sus miembros a gran escala. Es un fenómeno nuevo, distinto, no bien definido aún. La disminución de los poderes del Estado deja un vacío que es remplazado por las regulaciones e iniciativas y

proyectos de cada institución educativa dejando en manos de los ciudadanos el poder de decisión apoyando e incentivando, a la vez, la iniciativa privada.

De acuerdo con los resultados de las investigaciones OCDE (2004), lo sugerido para la mejora o el cambio, tiene que ver con el avance de la igualdad social, neutralizar primero y revertir luego las tendencias a la segmentación social de la educación imperante en el presente. Esta tendencia tiene primero un peso histórico por la conformación misma del sistema educativo lo que derivó (o inició) la cultura de segregación existente de la que el profesorado no escapa, sino que forma parte y más aún si las regulaciones o la política económica favorecen la selección, los centros y los profesores están obligados a seguir el mismo camino y a segregar. Para revertir el proceso, se hace necesaria una formación del profesorado con una base diferente y con un referente esencial en las personas y en su emancipación, la ciencia crítica (Popkewitz, 1988) que se asemeja al análisis histórico de los procesos sociales, contribuye a un enfoque distinto en la formación del profesorado, redefiniendo el rol de socializador:

Las rutinas cotidianas de la vida social ocultan las numerosas tensiones, luchas e intereses que, conjuntamente, definen la orientación de la enseñanza escolar, de la nacionalidad, de las relaciones de género y del trabajo en nuestra sociedad. El desarrollo histórico de la tradición y de las instituciones ha dado lugar a reificaciones y confusiones que dificultan la visión de los fenómenos e intereses sociales la ciencia crítica investiga la dinámica del cambio social, pasado y presente, para poner al descubierto las restricciones y contradicciones estructurales de una sociedad (en Sabirón, 1999, 370).

Con un profesional crítico, se lograría percibir la naturaleza dicotómica de las instituciones escolares y la acción reproductora característica, con posibilidades de transformar el tradicional rol socializador al de agente de cambio o trabajador social de la educación.

Finalmente, las políticas públicas deben incluir en el contrato social con la educación, en primera instancia, la mejora de las condiciones laborales, no solamente en lo relativo a los sueldos, sino también destacando la importancia del trabajo realizado por el profesor dentro y fuera del aula como valioso y necesario y distribuyendo los tiempos de manera óptima. Para lograr este objetivo, se hace necesario cautelar la formación de centros educativos, si la tendencia actual es hacia la educación semipública (administrada por privados con fondos públicos), las relaciones laborales establecidas con maestros y profesores deben enfocarse en una dignificación del trabajo del profesor y para esto es necesaria una regulación más efectiva y eficaz entre los privados y las instituciones encargadas de la educación a nivel nacional o regional.

La relación entre maestros y profesores con el Estado no fue siempre óptima, pero destacaba la importancia del profesorado, se valoraba la función que cumplía en el tejido social, la acentuación en la idea técnica del cambio, sumado al nuevo papel asumido han favorecido el desplome del maestro tradicional dentro del sistema, enfatizando el quehacer técnico.

La actividad docente en la actualidad requiere del profesorado una labor técnica, como ejecutores de un diseño elaborado en instancias externas al aula y a la escuela, con un sentido funcionalista de las organizaciones escolares. Lo que conlleva una identidad distinta en el nuevo siglo, y esta vez la definición de técnicos nos parece más exacta que la definición de los historiadores de los años sesenta, actualmente el profesorado se encarga de poner en práctica programas educativos para la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, y recibir una evaluación de acuerdo con dichos resultados, aparte de la evaluación formal a la que debe someterse cada año.

El significado de los cambios del sistema educativo en términos prácticos es: condiciones laborales deprimidas (malas remuneraciones y falta de estabilidad); sobrecarga de trabajo; pérdida de autoestima y motivación; pérdida de prestigio, la situación actual es de crisis integral de la profesión, lo que finalmente es un contrasentido, debido a la importancia de los factores vinculados a la subjetividad del profesor y el éxito de los alumnos.

A pesar de esta crisis, el profesorado comparte ciertos rasgos identitarios y en medio de ella reacciona de manera conjunta frente a situaciones emergentes, esto puede favorecer la introducción de un sistema de trabajo colectivo que incide en la apropiación de los aprendizajes y en la producción de conocimiento. Esta nueva visión, involucraría un cambio en la cultura organizacional tradicional caracterizada por el trabajo aislado y el profesor refugiado en la sala de clases, en un intento de superación de las condiciones laborales actuales en las que se tiende a proteger el espacio y lo propio, privativas de una cultura individualista que enfatiza la competencia (Barrios, 2016).

La tendencia en la formación docente y en el perfeccionamiento debería ser una concepción del aprendizaje centrada en el sujeto que aprende, en sus modos de procesar información o sus modos de ser inteligente (que incluye al concepto de inteligencia social) considerando la educación como la organización de los estímulos necesarios para poner en acción este aprendizaje; enfatizar el desarrollo de competencias o capacidades de creatividad, de innovación, de flexibilidad y de trabajo colectivo, todas las cuales no pueden surgir en situaciones educacionales donde el aprendizaje no termine en comprensión profunda (Avalos, 2002). Se requiere un desempeño determinado o competencias o

capacidad de actuar en situaciones profesionales, poniendo en juego para ello, conocimiento y habilidades, la formación basada en la construcción del conocimiento o socio constructivismo es una de las propuestas, dadas sus características, permite sugerir su pertinencia. Como epistemología, teoría de aprendizaje o de construcción de significado, ofrece una explicación de la naturaleza del conocimiento y de cómo se produce el aprendizaje en los seres humanos. Sostiene que los individuos crean o construyen el conocimiento a través de la interacción de lo que ya conocen y, que creen o dan por hecho, y las ideas, eventos o situaciones con las que entran en contacto (Cannella & Reiff, 1994; Richardson, 1997). Las actividades de aprendizaje en estos ambientes de aprendizaje se caracterizan por un compromiso activo con el medio, investigación, resolución de problemas y colaboración con otros, cambiando y erradicando en forma definitiva, el aprendizaje basado en la repetición y en la memoria, lo que Freire (2002) denominaba educación bancaria, que sólo acumula conocimientos ya establecidos.

No podemos tampoco olvidar la relación existente entre poder y educación y cómo se relaciona este con el conocimiento. Con la formación de profesores críticos, se puede hacer efectiva la obligatoriedad transformativa de la educación, (Paulo Freire, 2002), definida como un acto político, al educar se pretende innovar, transformar, cambiar. En las circunstancias actuales, tal vez, lo primero es contentarnos con maestros y profesores dedicados a enseñar, satisfechos en sus lugares de trabajo para luego permitirse la crítica y la creatividad cuando la sobrevivencia laboral esté superada y exista mayor estabilidad. Entonces, o al mismo tiempo, se podrá iniciar lo que Giroux (2002) propone: "... proveer a los estudiantes de las habilidades, conocimiento y autoridad que ellos necesitan para preguntar y actuar sobre lo que significa vivir en una democracia radical..." (p.34).

Porque definitivamente no podrán alcanzar los cambios si carecen de una perspectiva crítica de la situación en la que se encuentran.

Los profesores son la clave del cambio educativo, esta afirmación de Hargreaves (2003) es compartida por los maestros/profesores y ya es tiempo de aplicarla en forma acertada a la formación, desarrollo y perfeccionamiento permanente del profesorado.

La planificación de un centro escolar o de una reforma, puede realizarse concienzudamente desde la estructura, pero los procesos sociales en curso no se suspenden para dar paso a los procesos formales, la gente no suspende sus conflictos, no aplaza sus intereses, todo lo contrario, los conflictos, las relaciones de poder, los intereses, las alianzas, las estrategias, las normas ocultas, los

mitos, los rituales colectivos, las subculturas, atraviesan el proceso organizativo planificado en algún despacho, lo adaptan, lo retrasan, lo potencian o simplemente impiden que se desarrolle (Sabirón, 2006).

Giroux (1980), parte de la consideración de la institución escolar como lugar de contradicciones, de aquí se desprende la existencia de conflictos como situación habitual y normalizada de las organizaciones escolares. Para su estudio se utilizan distintos enfoques como la interpretación de la organización escolar desde las claves de la Teoría Política, por los rasgos de desarrollo y uso del poder, protección o promoción de intereses propios y conflictos de intereses. Añadiendo a lo anterior su definición como fenómeno social por la configuración económica, social y política de la sociedad que la origina con fines específicos de reproducción, distribución, diferenciación y socialización adecuadas.

Por otra parte, el cambio cultural que ha experimentado la sociedad, la transformación de los principios de producción y circulación de recursos simbólicos han afectado tanto el prestigio de los educadores como de la institución escuela, urge una transformación de la cultura educativa en los centros, la complejidad de la sociedad y de las comunicaciones hacen necesario replantear el tipo de institución educativa, variar de la monoculturalidad a una pluriculturalidad basada en el intercambio dialógico de culturas en una escuela intercultural.

## **A modo de cierre**

La interculturalidad siempre ha existido, expresada en el género, la clase social, los ambientes/rurales/urbanos, las minorías étnicas y las diferencias lingüísticas y regionales (Aguado, 2011). De acuerdo con García Castaño y Pulido (1993), la educación es el proceso mediante el cual se transmite y adquiere la cultura, si agregamos a esto, las temáticas de pluriculturalidad y multiculturalidad existentes en las sociedades actuales, producto de las migraciones, se observa un escenario en el que la pedagogía intercultural puede actuar, para “(...) ‘deconstruir’ las visiones esencialistas de la identidad y de la cultura, a luchar contra la ‘etnización’ forzada del otro que lleva a encerrarle en una visión caricaturesca” (Aguado, 2011, 1), o bien estereotipada que es donde se observan los prejuicios, de género, de etnia y sociales.

El monoculturalismo en términos reales, no es más que una construcción en términos de culturas hegemónicas, las realidades sociales son heterogéneas en diferentes grados, y en la actualidad, esa característica se ha acentuado, por



lo que una sociedad culturalmente homogénea cuyos miembros comparten un idéntico sistema de conductas y creencias, no es más que una abstracción.

El enfoque sugerido opta por la conceptualización de una sociedad multicultural en la cual se puede desarrollar la educación intercultural, debido a que la conceptualización impone las diferencias o la diversidad mientras que el pluriculturalismo (Sartori, 2001) implica la tolerancia del otro y no necesariamente su integración (Bartolomé, 2012). Muchos lo utilizan como sinónimos, pero el multiculturalismo implica abandonar el concepto homogeneizador de estado y descolonizar los espacios educativos (instaurados en la construcción del estado – nación, en términos iberoamericanos). Inclusive la inserción tiene una conceptualización distinta, no se trata de integrarse a otra cultura, no es necesario abandonar el ethos cultural propio para acceder a la poli (Bartolomé, 2012), surgen enfoques interaccionistas y constructivistas que ponen el énfasis en el dinamismo e intercambio de todo contacto entre culturas (Juliano, 1993), correspondiendo al enfoque de la educación intercultural.

La escuela intercultural, rompe con el segundo colonialismo establecido a partir de la formación de los estados-nación, considera que las culturas no son estáticas sino dinámicas y los centros educativos los asume como un microcosmo en el que se repiten los hechos que existen fuera de la sala de clases. En cuanto a la socialización, que tradicionalmente ha tenido la tendencia a la uniformización de las culturas, requiere una revisión y un énfasis en el diálogo intercultural para el establecimiento de normas de convivencia (Lluch y Salinas, 1996). Dicho diálogo debe iniciarse con “(...) el reconocimiento de la diversidad humana como normalidad y la asunción de la igualdad como un compromiso ético para los educadores” (Aguado & Ballesteros, 2012, 13). Conceptualizando la cultura según el concepto amplio definido por la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural (Unesco, 2001) como:

(...) el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (en Aguado & Ballesteros, 2012, 20)

El conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural existente en un centro, no debe ser aplicado como una clasificación de las diferencias existentes o de las distintas culturales, sino dar paso a la interacción entre ellas, permitiendo la comunicación fluida. La adscripción a determinados grupos culturales depende de las personas y de la identificación a ellos, esta elección puede

no ser correspondiente con el grupo de origen. Se cumpliría de esta manera un aspecto importante de cambio cultural respetando la diversidad.

## Bibliografía

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barrera, M. (1970). *Aportes para un plan educacional a corto plazo*. Revista de Educación del Ministerio de Educación N° 30, 3 - 24.
- Barros Arana, D. (1913). *Obras Completas de Diego Barros Arana*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.
- Bartolomé, M. A. (2012). Multiculturalismo. *ALA Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología*. Santiago de Chile: s/e.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bellei, C., Contreras, D. & Valenzuela, J. P. (2010). *Condiciones de trabajo y estatus de los profesores en un sistema educacional orientado por el mercado. El caso de Chile*. Santiago de Chile.: Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile. Núcleo Milenio en Ciencias Sociales “La profesión docente en Chile”.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: Salesiano Impresores.
- Bengoa, J. (1985). *Historia del pueblo mapuche*. Santiago de Chile: Lom.
- Bourdieu, P., & Passerón, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Bowe, R. &. (1991). Micropolitics of radical change: budgets, management and control in british schools. En J. (. Blase, *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict and Cooperation*. (págs. 19-45). Londres: Sage.
- Bowles y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la américa capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bruner, J. J., & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Carr, W. & S. Kemmis (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. (La investigación acción en la formación del profesorado)*. Barcelona. Martínez Roca.
- Casassus, J. (2010). *Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado*. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela, *Ecos de la Revolución Pingüina*.

- Avances, debates y silencios en la reforma educacional. (85 - 107). Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- CENDA. (2002). *Informe remuneraciones del magisterio*. Santiago de Chile: disponible en: <http://www.cendachile.cl/Home/publicaciones/autores/manuel-riesco/manuel-riesco-estudios/remuneraciones-del-magisterio-dic-2002>.
- CIDE (2001). *Tercera encuesta nacional a los actores educativos*. En : <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn247.pdf>
- Cinterfot - OIT. (2003). *Género y formación por competencias: aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones. Programa Mujer*. CINTERFOIT - OIT. Disponible en: [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/com\\_gen/index.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/com_gen/index.htm).
- Clenarvan, L. (1986). *Los movimientos innovadores en el s. XX*. Punto 21, 9 - 20.
- Colegio de Profesores de Chile A. G. (1994). *Estatuto Docente*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- Colegio de Profesores de Chile. (2002). *La salud laboral docente en el contexto de los requerimientos actuales a la educación*. Docencia, año 7, N° 18.
- Coraggio. (1999). *¿Es posible pensar alternativas a la política social neoliberal?* Nueva Sociedad N° 164, 10 pp.
- Coraggio, J. L. (1999). *La educación según el banco mundial*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Cox, C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La Formación del Profesorado en Chile 1842 - 1987*. Santiago de Chile: Salesiano Impresores.
- Donoso, D. S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990 - 2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, vol. 31. N°1, 113 - 135.
- Donoso, S., & Schmal, R. (2009). *Introducción a la economía de la educación. El fenómeno educativo y su connotación económica*. Talca: Universidad de Talca .
- Ducoing, P. (2011). El pensamiento complejo en investigación educativa: del discurso a la práctica emancipadora. En P. Ducoing, *Pensamiento crítico en educación*. (págs. 93 - 125). México: IISUE.
- Echeverría, R., & Hevia, R. (1980). Cambios en el sistema educacional bajo el gobierno militar. *Transformaciones y perspectivas de la educación chilena.*, (págs. 39 - 36). Santiago de Chile.
- Edwards, R. V. (1995). *La transformación educativa y el trabajo docente: profesionalismo, oficio y problemas de evaluación*. Informe investigación FONDECYT. Santiago de Chile.

- Edwards, R. V., Gómez, V. V., Soto, R. P., & Cid, R. S. (1993). *El rol docente, su configuración y su relación con la calidad de la enseñanza. Informe Conycyt, Proyecto 1930402*. Santiago de Chile.
- Egaña, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Egaña, M. L. (2004). Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político. *Revista de Educación del Ministerio*, 15 - 29.
- Elacqua, G. & Fabrega, R. (2014). *El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. disponible en: [http://www.ulavirtual.cl/courses/PSIC101305/document/consumidor\\_educacion.pdf](http://www.ulavirtual.cl/courses/PSIC101305/document/consumidor_educacion.pdf): Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Espínola, V., & Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela, *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. (págs. 51 - 83). Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Freechman, S. (1988). *Teacher's burnout and institutional stress*. London: The Open University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, S. (1951). Síntesis de la Investoigación Educacional. (D. P. Dirección General de Educación Primaria, Ed.) *Boletín de Escuelas Experimentales*, XXII(10), 20 - 28.
- García Huidobro, J. E. (2008). *La reforma educacional chilena 1990 -1998. Visión de conjunto*. Madrid: Popular.
- García, Castaño, F.J., R., A., Pulido & A. Montes del Castillo. (1993) *La educación multicultural y el concepto de cultura: una visión desde la antropología social y cultural*. *Revista de Educación*, 83 - 110. Madrid. Ministerio de Educación, Centro de Publicaciones.
- Garretón, V. M. (1975). *La discusión cultural chilena*. Barcelona: Laia.
- Geertz, C. (1990). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1994). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Gimeno, S. J. (1997). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1998). *Education for change*. New York. Mac Graw-Hill.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, 25 - 37.

- Gómez, M. J. (1968). La Formación del Personal Científico y Técnico para el Desarrollo Nacional. *Revista de Educación del Ministerio de Educación de Chile* N° 8, 24 - 39.
- Gonzalez, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino (1880 - 1990)*. Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos (DIBAM), Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Arturo Prat, Santiago de Chile.
- Googenough, W. (1971). *Culture, Language and Society*. Massachussets: Addison Wesley.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1990). *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1991). Investigación naturalista y racionalista. En T. Huse, & T. N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación* (págs. 3337 - 3343). Barcelona: Vicens Vives.
- Guerrero, S. A. (2003). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gyammati, G. (1970). *El nuevo profesor secundario. La planificación sociológica de una profesión*. Santiago de Chile: Ediciones Nueva Universidad.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: Un análisis de su identidad social*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y desarrollo de la educación (CIDE). .
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Grafik.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid. Tecnos.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research. (Policy making and practice)*. London: Paul Chapman Pu.
- Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era post-moderna. *Revista de Educación*, 312., 111 - 130.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Octaedro.
- Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago de Chile: OPECH.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Minorías étnicas y escuela*. Madrid: Eudema.
- Kompf, M. B. (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. (M. B. Kompf, Ed.) London, Washington D.C.: Falmer Press.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

- Lapassade, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones: la transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.
- Lapassade, G. (1977). *El análisis institucional*. Madrid: Campoabierto.
- Lapassade, G. (1977). *Autogestión pedagógica: ¿es posible una educación en libertad?*. Barcelona. Gedisa.
- Lapassade, G., & Loureau, R. (1973). *Las claves de la Sociología*. Barcelona: Laia.
- Latorre, N. M. (2004). *Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas*. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 75 - 91.
- Lechner, N. (1997). Intelectuales y política. En L. Baca, & I. Cisneros, *Los intelectuales y los dilemas políticos del siglo XX*. (págs. 33 - 35). Disponible en: <http://fondo.flacso.cl>
- Leiva, N. P. (1999). Educación para la democracia: recuento de experiencias internacionales. *Estudios Pedagógicos*, N°25, 91 - 112.
- Lieberman, A. & L. Miller (2000). Teaching and teacher development: a new synthesis for a new century. In R.S. Brandt (Ed.) *Education in a new era - ASCD Yearbook* (pp 47 - 66). Alexandria V.A. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lluch Xavier & Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: CIDE. MEC.
- López, G. (1988). The organization of teachers' practices embedded in chilean cultural forms. Thesis. Toronto: University of Toronto.
- López, G. S., & Flores, C. M. (2009). El fracaso del neoliberalismo y la alternativa educativa latinoamericana. *Educere: Ideas y personajes*. Año 13, n°47, 1063 - 1071.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales*. Barcelona: Anthropolos.
- Magendzo, A. (1998). *Los objetivos fundamentales transversales en la educación chilena*. Santiago de Chile: Colección El sembrador.
- Magendzo, A., & Donoso, P. (1992). *Diseño curricular problematizador. Una opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile: Instituto Interamericano en Derechos Humanos.
- Magendzo, A. (2008). *El currículo oficial en el contexto de la globalización, la sociedad del conocimiento y la sociedad democrática*. Santiago de Chile: LOM.
- Mckernan, J. (2001). *Bases de la educación, pedagogía, política educativa*. Madrid: Morata.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy* 46, 281 - 302.

- Mincer, J. (1962). On-the-Job Training: Costs, Returns and Some Implications. *Journal of Political Economy* N° 70, Part 2, 50 - 79.
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2000). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. En C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio del siglo*. (págs. 519 - 558). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* N° 20, 15 pp.
- Navarro, M. (2005). Continuidades y Rupturas entre Formación Inicial y Ejercicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 36/2, disponible en: <http://www.rieoei.org/profesion39.htm>.
- Newman, F., B.King & P. Youngs (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108 (4) 259- 299.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. En & C. M. L. Holly (Ed.), *Perspective on teacher professional development* (págs. 151 - 171).
- Nicolescu, B. (2012). *La transdisciplinariedad una nueva visión del mundo*. Obtenido de: [www.ciret-transdisciplinarity.org](http://www.ciret-transdisciplinarity.org)
- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile 1960 - 1973*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. PIIIE.
- Núñez, I. (1995). Modernizaciones en la educación chilena en el siglo XX. *Revista de Historia de la Educación*. Vol. 1, N° 1, 133 - 150.
- Núñez, I. (1999). Profesionalización Docente. En J. E. García Huidobro, *La Reforma educacional Chilena* (págs. 17 - 194). Madrid: Popular.
- Núñez, I. (2003). Pasado y futuro de la educación chilena. En R. Hevia, *La educación en Chile, hoy*. (págs. 33 - 44). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Núñez, I. (2005). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox, *Políticas Educacionales en el cambio del siglo*. (págs. 455 - 517). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (2010). Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842 - 1973). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Vols. 46 - 47, 133 - 150.
- Núñez, P. I. (2002). La formación de los docentes. Notas históricas. En B. Avalos, *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto* (págs. 15 - 39). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- OCDE Education Report (2014). *Education at a glance*. Obtenido de: <http://www.oecd.org>
- Ogbu, J. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross - Cultural Perspective*. San Diego, CA.: Academic Press.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2008). *Revisión de las políticas nacionales de educación*. Paris/Santiago de Chile: OCDE.
- Osborne, J. (1994). Some similarities and differences among phenomenologica and other methods of psychological qualitative research. *Canadian Psychology*, 35/2.
- Picazo, I. (2010). La Metamorfosis de la Regulación Pública en la Educación Escolar en Chile: Hacia un Estado Post - Neoliberal. *Penasmiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46/47, 63 - 91.
- Ponce, M. (1890). *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares y resoluciones sobre instrucción primaria*. Santiago de Chile: Imprenta Ercilla.
- Popkewitz, T. (1998). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori España S.A.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas: El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación: Reformas educativas*(305), 103 - 138.
- Prigogine, I. (1999). *Las leyes del caos*. Madrid: Critica.
- Prochaska, J., C. Diclemente. (1992). *The transtheoretical model of behaviour change*. En: <http://www.uri.edu/research/cprc/TTM/detailedoverview.htm>
- Punch, M. (1999). *Policing the inner city: a study of talk-in interaction*. Thousand Oaks. C.A. Sage
- Purkey, W. W. (1970). *Self - concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Puryear, J., & Ortega, T. (1994). Building Human Capital: Is Latin America Competitive? *Revista Electrónica: Sinopsis Educativa* 11., 1 - 29.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Raczynski & Muñoz. (2007). Reforma Educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y micro política. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.*, Vol.5 (3) 40 - 83.



- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Riesco, M. (2002). *Estudio de Remuneraciones del Magisterio*. Obtenido de: <http://www.cendachile.cl>
- Rivkin, H. &. (2001). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, Vol. 73, N° 2. On line: JStor. [http://personal.us.es/emidiaz/index\\_files/Rivkinetal2005.pdf](http://personal.us.es/emidiaz/index_files/Rivkinetal2005.pdf), 417 - 458 .
- Rockwell, E. & J. Ezpeleta (1983). *La Relación estado - clases subalternas en la escuela*. Cuadernos Políticos, 70 - 80. México. Disponible en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12\\_05ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf) 10/10/2010
- Rubilar, L. (2003). Educación Chilena S. XX: ¿Cambalache Estado - Mercado? *Educere*, 201 - 212.
- Russell, Bernard, H. (2006). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and quantitative approaches*. Altamira Press. E.E.U.U.
- Sabirón, S. F. (2006). *Métodos de Investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sabirón, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Zaragoza: Mira.
- Sánchez - Redondo, C. (1989). En memoria de Pierre Bourdieu. *Revistas Universitarias*, Disponible en: <http://www.uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigacion/numero2/carlossanchez.asp>.
- Santibañez, E. (2012). Editorial. *Perspectiva Educativa*, 51(1).
- Santibañez, E. (2012). Identidad Profesional Docente. *Perspectiva Educativa Vol. 51/1*, 1- 3.
- Santibañez, F. (2004). Lógica transfinita y conocimiento complejo. Una metademostración. *Praxis* N°6: Pensamiento Social, Historia e Ideología 51-61-
- Sapelli, A.(2001). *El Sistema de Vouchers en la Educación: Una Revisión de la Teoría y la Evidencia Empírica para Chile*. Santiago de Chile.: Universidad Alberto Hurtado. Disponible en: <http://economia.uahurtado.cl/pdf/publicaciones/inv133.pdf>.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Grupo Santillana de ediciones.
- Selltiz, C. (1959). *Research methods in social relations*. New York. Holt.
- SERNAM. (2010). *Para el Chile del Bicentenario: Plan de Igualdad entre mujeres y hombres 2010 - 2020*. Santiago de Chile: Gráfica Puerto Madero.
- Smith, R. (1972). Los Araucanos. En F. Cruz, *Imágenes de Chile* (págs. 29 - 30). Santiago de Chile: Nascimento.

- Smylie, M.A.(1995). Teacher learning in the workplace-implications for school reform. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.) *Professional Development in Education - New Paradigms & Practices* (pp 92 - 113) New York. Teachers College Press.
- Solmon, L. (2006). The case for merit pay. En P. Peterson, *Choice and competition in American Education* (pág. 110). Lanham, Maryland.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Spindler, G. (1955). *Education and Anthropology*. Stanford. Stanford University Press.
- Spindler, G. (1987). *Interpretative ethnography of education at home and abroad*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Suárez, Z. W. (1971). Democracia y participación: aportes para un debate nacional en torno a la democratización de la educación chilena. *Revista de Educación del Ministerio de Educación*, 32 - 37.
- Taylor, S., & Bogdad, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Teas, C. & (2004). *Conversation Analysis*. En B.&Editors, *Handbook of data analysis*. London: Sage Publications Ltd. 589-606.
- The Economist (2003). Obtenido de: <http://www.economist.com>
- Thomas, W. & Znaniecki ,F.(2006). *El campesino polaco en Europa y en América*. Colección Clásicos del pensamiento social. Trad. Casadao María Teresa. Centro de investigaciones sociológicas. Madrid.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Tobin, J. (01 de Abril de 2015). <http://tramas.flacso.org.ar>. Obtenido de <http://tramas.flacso.org.ar>: <http://tramas.flacso.org.ar/entrevistas/modos-de-ver-la-escuela-aportes-desde-una-etnografia-visual-comparada>
- Tupin, Y. L. (2012). La complexité dans la pratique éducative: naviguer entre dilemmes. En Y. L. Tupin, *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser*. (págs. 255 - 290). Montreal: Presses de l'Université Laval.
- Valenzuela, J. (2011). *CIAE*. Obtenido de: [www.ciae.uchile.cl](http://www.ciae.uchile.cl)
- Vaillant, D. (2002). Los Educadores del siglo XXI. *Congreso Pedagógico ALFA "creando formas efectivas de enseñar y aprender"* (págs. 1 - 25). San Salvador: disponible en: <http://denisevaillant.com/PDFS/PRESENTACIONES/SanSalALFA2002.pdf>.
- Vilar, S. (1997). *La Nueva Racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairos.

- Volkman, m. J. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293 - 310.
- West, G. E. (s.f.). *Education vouchers in practice and principle: a world survey*. Obtenido de: <http://siteresources.worldbank.org>
- Willms. (2002). Policy Briefs: Value - Added Models in Education. *Canadian Research Institute for Social Policy*, disponible en: <http://www.unb.ca/crisp/pbriefs.html>.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza (El uso de la etnografía en educación). Barcelona. Paidós Ibérica.
- Woods, P. (1997). *Experiencias Críticas en la Enseñanza y el Aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Woods, P. (1990). *L'éthnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Young, Pauline (1939). *Scientific Social Survey and research*. An introduction to the background, content, methods and analysis of social studies. New York. Prentice Hall.
- Zaharlick, A. (1992). Ethnography in anthropology and its value for education. *Theory into practice* 31 (2), 116 - 125.
- Znaniecki, F. & Th., William (1958). *The Polish peasant in Europe and America*. 2 vol. 192. New York. Dover Publications, vol. I - II.

---

# Identidades, diversidad cultural y libros de texto

Gabriela M. Paz<sup>1</sup>

## Resumen

El siguiente artículo analiza la construcción de identidades en los libros de texto destinados al primer ciclo del nivel primario de la República Argentina desde una perspectiva centrada en los derechos humanos y de respeto por la diversidad. El texto se desprende de mi tesis de maestría en la cual abordo un análisis mucho más complejo y profundo —en ese trabajo de campo se plantean abordajes de las identidades relacionados con otros aspectos constitutivos en los que la diversidad cultural es uno más— respecto de la misma temática.

En las líneas que siguen, se plantea el estudio de un corpus de libros — que circularon en el Área Metropolitana de Buenos Aires en el período 2012-2016— con la intención de reconocer e identificar la presencia de la diversidad cultural en los textos y/o en las imágenes de dichos manuales.

El texto con que se encontrará el lector plantea una mirada crítica que pone en tensión la manera en que los pueblos originarios, los afrodescendientes y los migrantes son narrados en los materiales didácticos que estructuran las prácticas pedagógico-didácticas en los primeros años de escolaridad.

**Palabras clave:** textos escolares – educación inclusiva – pueblos originarios, afrodescendientes – migrantes – identidades – derechos humanos – diversidad cultural.

## Abstract

The following article analyses the construction of identities in the textbooks designed for the first cycle of primary level in Argentina from a perspective focused on human rights and respect for diversity. The text develops from my master's thesis in which I address a much more complex and in-depth analysis regarding the same theme.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Quilmes. Programa I+D: Discursos, prácticas e instituciones educativas. pazgabrielarina@gmail.com

We propose the study of a corpus of books —which circulated in the Metropolitan Area of Buenos Aires in the period 2012-2016— with the intention of recognizing and identifying the presence of cultural diversity in texts and images.

The reader will find a critical point of view towards how native peoples, Afro-descendants and migrants are narrated in the didactic materials that structure pedagogical-didactic practices in the first years of schooling.

**Keywords:** school texts - inclusive education - native peoples, Afro-descendants - migrants - identities - human rights - cultural diversity.

## Introducción

El libro de texto es uno de los objetos culturales más ampliamente utilizado para transmitir y construir conocimientos y valores en el universo de la cultura escolar. El uso de estos materiales por parte de los docentes es casi dogmático, y en muchos casos constituye la columna vertebral de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje. “Lo que realmente hizo posible la educación masiva, más que el valor asignado a la educación, el entrenamiento sistemático de los maestros en las escuelas de educación o las teorías pedagógicas fue la innovación de introducir el libro de texto impreso” (Drucker, 1986, p. 8).

A mediados del siglo XVII, nace el *Orbis pictus* u *Orbis sensualium pictus*<sup>2</sup> con la clara intención de organizar y prescribir un método de enseñanza. A pesar de haberse erguido como una tecnología innovadora que buscaba sistematizar el método didáctico, es poco probable que Comenio hubiera imaginado el peso de este material en la naturalización de ciertas prácticas pedagógicas y en el afianzamiento de determinados estereotipos.

Según Nieves Blanco (1994), el lugar predominante del libro se debe a que ocupa ese espacio vacío, o esa distancia, que existe entre el currículo y la práctica docente concreta en el aula. El libro de texto se constituye en el “traductor” de las prescripciones curriculares. Dichas prescripciones muchas veces se redactan en términos que en ocasiones no son de fácil interpretación, comprensión y sistematización, consecuentemente, es ahí en donde el texto escolar actúa como una suerte de “intérprete” y presenta estas directrices en un nivel de concreción apropiado para ponerlas en práctica en la clase. Es decir que, de cierta forma, el libro de texto “operativiza” el currículum oficial.

---

<sup>2</sup> El pedagogo Juan Amos Comenio escribió *Orbis sensualium pictus* en 1650, mientras se encontraba en Transilvania. Esta obra era similar a una enciclopedia ilustrada que posibilitaba la enseñanza del latín a través de imágenes. Divido en 150 capítulos, fue el precursor de los libros escolares actuales.

Para quienes transitan las aulas —ya sea como alumnos o en el rol de educadores— es casi imposible imaginarlas sin libros. Resulta extraño pensar una práctica educativa que no esté mediada por un manual o un libro de texto, ya sea para ser trabajado en el aula o para ser consultado al momento de programar la enseñanza. Libros y maestros forman un tándem, son *el yin y el yang* de infinitas situaciones de enseñanza y aprendizaje, son parte de la cultura de cualquier institución educativa. Es muy difícil pensar una escuela sin maestros y sin libros, sobre todo porque los primeros, la mayoría de las veces, están involucrados en la creación de los segundos. El libro escolar, en palabras de Humberto Eco (2004), puede ser concebido como un *magíster* del profesor, esto es, como un instrumento que instruye y educa a los propios enseñantes. El libro de texto es parte del *habitus*<sup>3</sup> del docente. (Benito, 2009)

Ahora bien, si este material ocupa un lugar de predominio en la didáctica del aula, es preciso tomar especial recaudo y analizar qué tipo de prácticas y estereotipos se naturalizan y transmiten en sus páginas. Analizar un conjunto de textos producidos en un mismo período histórico nos da la posibilidad de visibilizar tendencias hegemónicas, continuidades y rupturas en los discursos pedagógicos (Grinberg, 1998).

El libro de texto —como elemento constituyente de la escuela tradicional, de uso muchas veces obligatorio como la asistencia a clases— se torna un material de investigación esencial si lo que se intenta es dilucidar ideas y rasgos que identifican a una sociedad. Pensado y producido por la propia comunidad que lo utiliza para perpetrarse es, sin lugar a duda, el reflejo y el marco material de esta. En él se condensan todos los saberes que los sectores académicos consideran relevantes de ser transmitidos, son conocimientos que construyen consensos y se muestran como “verdades reveladas”.

Es así que, históricamente, los libros que han circulado en las aulas han sido transmisores del discurso social y cultural dominante. Las imágenes y los textos presentes en sus páginas han fabricado un paradigma de la normalidad en el cual se inscriben determinadas características que abonan la construcción de las identidades desde una perspectiva unidireccional: ser varón, blanco, europeo, cristiano, joven y heterosexual. En este sentido, cabe destacar la reflexión de Apple (1989) remarcando que el libro actúa como liberador del pensamiento, ya que brinda información, pero también se constituye como parte del sistema de control de los grupos dominantes. Siguiendo la idea de Apple y retomando los postulados de Althusser, para Wainerman (2003) los contenidos

---

3 Término tomado desde la teoría de Pierre Bourdieu y entendido como las disposiciones o esquemas de obrar, pensar y sentir asociados al ser docente.

de los libros de lectura responden a un mundo ideacional de la escuela como aparato ideológico del Estado.

Sin embargo, de un tiempo a esta parte, el marco normativo en el cual deben inscribirse las prácticas pedagógico-didácticas y los materiales que las acompañan se han hecho eco de una educación que respete la diversidad y se proyecte desde una perspectiva centrada en los derechos humanos.

Por un lado, el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece que la educación de los niños, niñas y adolescentes deberá estar encaminada, entre otras cosas, *a desarrollar la personalidad e inculcar el respeto de los derechos humanos*. Por el otro, la Ley Educación Nacional N.º 26.206 (2006) establece entre sus fines asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género de ningún tipo y promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

Una educación desde la perspectiva en derechos humanos debe tener en cuenta no solo lo anteriormente expuesto, sino también la generación de estrategias para llevar a cabo lo que se plantea desde el marco normativo. Acompañando esta idea, varios organismos se han ocupado de publicar recomendaciones para que la educación en derechos humanos también tenga su lugar en los libros que llegan a las aulas.

A nivel internacional podemos mencionar a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Desde 1946, UNESCO ha participado en la elaboración de manuales escolares. La fundación posee el área de Elaboración de Manuales Escolares desde una perspectiva en derechos humanos que se dedica a la creación de textos y de pautas que guíen la elaboración de libros basados en competencias y conceptos que fomenten la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Entre sus producciones, los siguientes son los títulos que se destacan: *Guía para el análisis y revisión de manuales escolares* (2010), *Estrategia global de elaboración de manuales escolares y material didáctico* (2005), *Promover la igualdad de género mediante los manuales escolares: guía metodológica* (2009).

En el plano nacional, en 2008, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) encara una investigación cuantitativa y cualitativa sobre un conjunto de libros escolares. El propósito es identificar elementos discriminatorios, información distorsionada, prejuicios y estereotipos naturalizados. Para ello, convoca a seis editoriales nacionales (AZ, Estrada, Puerto de Palos, Kapelusz, Santillana y SM) y releva un total de 40 textos de nivel primario. El resultado de la investigación se plasma en un documento

titulado *Análisis de libros escolares desde una perspectiva en derechos humanos: Por una educación inclusiva y no discriminatoria* (2014).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, es evidente que resulta imprescindible revisar manuales y materiales didácticos con el fin detectar y eliminar prejuicios en torno a una construcción unidireccional y esencialista de las identidades. Para INADI (2014), los textos escolares son una unidad de análisis privilegiada para acceder a las ideas, los valores y las significaciones, implícitos y explícitos que se transmiten en el acto de enseñar. En los manuales es posible identificar estereotipos que las editoriales ayudan a construir y naturalizar.

Es en este sentido, que planteamos abordar la problemática de los textos escolares y la diversidad cultural para dar cuenta de los siguientes interrogantes:

\* Dentro del marco de desarrollo de políticas públicas (2012-2016<sup>4</sup>) que promueven una educación inclusiva (basada en el respeto a la diversidad y en los derechos humanos), ¿ha habido avances en la reelaboración de cuestiones relacionadas con la construcción de identidades plurales en los libros escolares destinados al primer ciclo de la escuela primaria?

\* En los textos escolares de primer ciclo de la escuela primaria (publicados en el período 2012-2016), ¿se encuentra presente la diversidad cultural?

Nos proponemos, entonces, exponer los resultados obtenidos respecto de cómo los libros de texto visibilizan a los pueblos originarios, los afrodescendientes y los migrantes en las imágenes y en los textos que presentan, cómo estos materiales construyen identidades.

En el apartado titulado “Desarrollo” describimos el marco conceptual en torno al libro de texto y la cuestión de las identidades y los resultados obtenidos en el trabajo de análisis. Respecto del libro, nos embarcamos en un breve recorrido histórico que nos lleva a ilustrar la creciente importancia que va adquiriendo como dispositivo de la escuela moderna. En relación con las identida-

4 En 2012, INADI celebra un convenio con varias editoriales (Ediciones Santillana, Puerto de Palos, Estrada, Ediciones SM, A-Z, Aique y Kapelusz) para impulsar el desarrollo de materiales didácticos que promuevan una educación inclusiva desde una perspectiva en derechos humanos. A partir de ese momento, el instituto trabaja intensamente en el análisis de libros de texto para identificar estereotipos y prejuicios sobre los grupos históricamente vulnerados. El resultado de dicha investigación se plasma en un informe llamado *Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos: por una educación inclusiva y no discriminatoria*, que se publica en 2014. Tanto el informe, como otros encuentros de capacitación que realiza INADI con las editoriales, muestran claramente la intención de llevar adelante una política pública de promoción de educación en derechos humanos por parte de las autoridades que se encontraban en aquel momento en el gobierno. Esta colaboración conjunta, entre el instituto y las editoriales, se prolonga hasta fines del año 2015. En el año 2016 se redita el informe, pero, en coincidencia con la asunción de un nuevo gobierno con características bastante disímiles del anterior, los encuentros de capacitación se interrumpen. La elección del período 2012-2016 corresponde a lo mencionado anteriormente, se trata de una etapa en la que la labor del organismo oficial se centró en la promoción de un trabajo sostenido con las editoriales en pos de fomentar una educación inclusiva y no discriminatoria.



des, nos planteamos exponer los desarrollos teóricos más relevantes acerca de la conceptualización de la diversidad cultural. La última parte de este apartado nos trae la discusión entre los resultados obtenidos y las preguntas que guiaron la investigación.

En la sección “Conclusiones”, el lector puede acompañar la perspectiva crítica y problematizadora que planteamos en torno a la elaboración de los materiales didácticos en clave de una educación intercultural atenta a las diversidades.

## Los libros de texto y su presencia en la escuela primaria

Tal como mencionamos con anterioridad, los libros de texto asumen un rol protagónico en las prácticas de los docentes, influyen y atraviesan su praxis<sup>5</sup>, son parte constituyente del escenario y de la gramática<sup>6</sup> escolar. El famoso refrán “Cada maestrillo con su librillo” no es para nada casual e ingenuo, todo lo contrario, esa frase encierra e ilustra de manera significativa el peso que tiene el libro en la tarea docente.

La enseñanza es una práctica social mediada, para Davini (2008) la docencia implica poner en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones. La intervención educativa, entonces, no solo pone en escena al docente como mediador entre el conocimiento a construir y quienes aprenden, sino que también propone darle un rol especial al material didáctico. Más allá de las distintas estrategias y recursos que el docente utilice para llevar a cabo su tarea, el libro de texto es la herramienta mediadora por excelencia, es el material didáctico más utilizado en la escuela primaria.

¿Por qué el peso del libro continúa siendo tan fuerte en la educación primaria? Las innovaciones dentro del campo de producción de contenidos educativos han sido muchas: plataformas digitales, contenidos en línea, entornos digitales de aprendizaje, etcétera. Sin embargo, a pesar del avance titánico de las nuevas tecnologías en la educación, el libro de texto sigue estando presente en las aulas, sobre todo en los primeros años<sup>7</sup>. La alfabetización, tarea primor-

---

5 En términos de Paulo Freire, la praxis se compone de la reflexión y de la acción de los hombres para transformar el mundo. “La verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano; reflexión que también es praxis”, (1970, pág. 11).

6 En 1995, Tyack y Cuban acuñan el concepto de gramática escolar o gramática de la escuela y lo definen como el conjunto de reglas, estructuras y prácticas que organizan la vida diaria de las instituciones educativas (2001).

7 Al momento de comenzar esta investigación, la presencialidad y sincronía eran dos características fundantes y estructurantes de las clases que los maestros y maestras impartían. Por ese entonces, en esos encuentros, la tecnología era

dial de la escuela primaria, permanece bajo el ala del libro de texto; a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo y el libro de texto es garantía de un contenido bien curado para emprender dicha labor.

Siguiendo la idea anterior, Área Moreira (2004) propone pensar el éxito y permanencia de los materiales impresos, entre los que incluye al libro, en el hecho de que la escolaridad es heredera del canon de la cultura escrita e impresa. Dicha cultura impuso un modelo de adquisición del conocimiento basado en la linealidad discursiva del texto. La idea de linealidad se emparenta sobremanera con la de gradualidad, dispositivo fundante de la pedagogía moderna y de la educación como sistema.

En Occidente, la revolución cultural inaugurada con la imprenta de Gutenberg<sup>8</sup> permitió que el conocimiento comenzara su carrera de expansión y popularización. La imprenta de tipos móviles possibilitó acortar los tiempos de copiado de los libros y, en consecuencia, comienza a masificarse la alfabetización de la población. De esta manera, se inaugura la posición del libro como referente simbólico de los procesos institucionalizados de educación. La escuela emprende su tarea de transmisión de la cultura oficial, bajo el manto de una cultura escrita e impresa —que trasciende de manera categórica a la cultura de tradición oral—, la cultura académica occidental es cultura escrita perpetuada gracias a esa tecnología llamada *libro*.

Pero, no solo la imprenta ideada por Gutenberg fue un hito en la expansión y consolidación del libro de texto como material didáctico, sino también la extensión del método de enseñanza popularizado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle. El método simultáneo se apoyaba fuertemente en la idea de *enseñar todo a todos y al mismo tiempo*, y para emprender esa labor era necesario contar con un recurso didáctico unificado; eran necesarios materiales de lectura idénticos para trabajar de manera simultánea y homogénea con toda la clase.

---

todavía una herramienta en "vías de exploración" por docentes y estudiantes. En marzo del 2020, ante la inesperada situación de aislamiento social ocasionada por la pandemia de Covid-19, la tecnología adquiere un lugar preponderante en la posibilidad de sostener y dar continuidad a las trayectorias escolares. La clase virtual se convierte en la de la tarea didáctico-pedagógica. Sin embargo, esas clases también se estructuran sobre la base de un libro de texto. Dentro de los espacios virtuales los y las docentes ponen a disposición material de lectura, consulta, ejercitación y evaluación que, la mayoría de las veces, consiste en una página escaneada de un libro de texto. En los primeros grados, para emprender la alfabetización los docentes han diseñado estrategias de provisión de material escrito a sus estudiantes, ya sea prescribiendo un libro que las familias debían comprar o indicando la adquisición de los cuadernillos que el ministerio de educación nacional y los distintos ministerios de educación provinciales diseñaron para tal fin. En suma, el libro de texto, a pesar de la virtualidad, continúa presente.

8 Alrededor de 600 años antes que Gutenberg, los chinos ya utilizaban la técnica de la xilografía para imprimir textos. La muestra más antigua corresponde a unas impresiones de un texto budista realizadas en 868 d.C. Como esta técnica era muy costosa e implicaba mucho esfuerzo, entre 950-1051 d.C., Bi Sheng inventa la impresión con tipos móviles (Montesinos, 2017).

Con el correr del tiempo, el libro no solo se consolidó en el espacio áulico, sino que también se perfeccionó y comenzó a diferenciarse de otro tipo de recursos didácticos que componen dicho entorno. A mediados del siglo XX, acompañando la masificación de la educación formal, los cambios tecnológicos y las reformas curriculares, sale a la luz el *libro de unidad temática* o *libro de texto* (Tosi, 2018). Este tipo de material es diferente de sus antecesores — catecismos, silabarios y enciclopedias también utilizados como recursos para la alfabetización— ya que desarrolla en cada uno de sus capítulos una unidad temática completa. Cada una de esas unidades supone un recorte de contenido tomado de los lineamientos curriculares vigentes, un contenido graduado y secuenciado en actividades que aúnan texto e imágenes ilustrativas. Es un libro pensado y diseñado para ser usado por un alumno solo, para una materia y por grado, en definitiva, es un material que recrea los principios esenciales de la escuela moderna: gradualidad, normalidad y homogeneización. Esta estructura cíclica y secuenciada de los saberes que deben ser transmitidos es la que le otorga su identidad única al libro de texto o manual escolar.

Además de las características ya mencionadas, existen otras que diferencian al manual escolar de otros tipos de libros que circulan en la escuela, y que hacen que no todos los materiales de lectura que usan los alumnos en clase puedan ser considerados libros de texto. Algunas de las características que definen al manual escolar (Salinas & De Volder, 2011) son las siguientes:

- a). intencionalidad, es un material expresamente pensado y diseñado para transmitir o construir saberes;
- b). secuencialidad, los contenidos tienen una determinada progresión de dificultad;
- c). adecuación para el trabajo pedagógico, es un material creado para un determinado nivel intelectual y emocional de los estudiantes;
- d). estilo textual expositivo, se usan recursos del lenguaje, declarativo y explicativo;
- e). combinación de textos e ilustraciones, según el nivel de los alumnos puede haber predominio de un componente por sobre el otro;
- f). recursos didácticos manifiestos, tales como cuadros comparativos, ejercicios, tareas, etc.;
- g). reglamentación de los contenidos, estos deben ajustarse a los diseños curriculares vigentes;
- h). intervención estatal administrativa y política, son necesarias ciertas autorizaciones y validaciones para publicar el material las cuales son otorgadas por organismos estatales<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> En la Argentina existe La Agencia Argentina de ISBN que es administrada por la Cámara Argentina del Libro. Desde el año 1982 esta entidad es la responsable de la identificación de libros de edición argentina, en este sentido, es la

Como puede apreciarse hasta aquí, el texto o manual escolar es una obra compleja, con intervenciones de todo tipo, que en cierta forma es espejo y reflejo del mismo sistema que le dio génesis y lo fortaleció.

## Breve recorrido histórico

Aquella innovación pedagógica que Comenio pergeñó, ese material didáctico que por primera vez combinaba texto en lengua vernácula e imágenes ilustrativas, ha sufrido muchos y variados cambios en el transcurso de la historia de la educación y de la escuela. En el apartado anterior, puntualizamos de manera rápida algunos hitos que marcaron la consolidación y caracterización del libro de texto, sin embargo, resulta conveniente desarrollar un breve recorrido por la historia del libro escolar en nuestro país con el fin de delimitar, comprender y conocer más en profundidad la unidad de análisis que se propone en este trabajo de investigación: *el libro de texto de áreas integradas*. El recorrido que se propone a continuación no solo ilustrará el crecimiento de la producción editorial a nivel local, sino que también permitirá poner de manifiesto la manera en la que el Estado va afianzando su intervención en este tema por medio de reglamentaciones que solicitan incluir determinados temas.

Durante el período colonial, es posible identificar el uso de los silabarios españoles para enseñar a leer y a escribir a los niños (Balsas, 2009), no obstante, la incorporación de los libros en las escuelas está completamente vinculada a la labor sarmientina. Sarmiento, alineado con el proyecto de organización nacional, dispone enérgicamente la importación masiva de textos extranjeros (norteamericanos, franceses, chilenos, venezolanos), ya que los libros locales eran pocos y los consideraba de menor calidad. Entre las obras de esta época se pueden mencionar: *Libro de lectura No. 3: autores selectos españoles é hispanoamericanos (sic)* de Luis Felipe Mantilla, editado en Nueva York por Ivison, Blakeman, Taylor en 1872; y *Libro primero de lectura* y *Libro segundo de lectura* de Enrique Mándevil, editado en París por Librería de Garnier en 1876. Una lectura del interior de estas obras muestra como, ya en aquella época, el libro no solo contribuía a la alfabetización; sino que también guiaba y estructuraba

---

encargada de otorgar un ISBN a cada publicación. El ISBN es un Número Internacional Normalizado para Identificación de Libros, en todos sus formatos y soportes, en el ámbito internacional. Además, toda publicación que lleve mapas en su interior (como los libros de Historia y Geografía) deberán contar con la autorización del Instituto Geográfico Militar (IGN). Es decir, que cualquier obra que contenga representaciones o descripciones parciales o totales del Territorio Nacional deberá ser presentada ante el IGN para su aprobación, sin importar que estas sean digitales, impresas o en otros formatos.

la clase que debía impartir el profesor. En cada una de las lecciones es posible ver indicaciones de las estrategias pedagógicas que el docente debía poner en práctica para que el método sea efectivo, por ejemplo:

Cuando se hayan estudiado bien en el libro, las lecciones que siguen a esta, transfíeranse a la pizarra. Esto se deberá practicar sin ninguna excepción. 2. Se deben hacer preguntas sobre cada lección sucesivamente, con referencia al contenido de lección que inmediatamente precede. De este modo, y solo de este modo, pueden retenerse permanentemente en la memoria, los conocimientos que se han adquirido. (Mándevil, 1876, págs. 13,14).

En 1884, con la sanción de la Ley 1420 (Ley de Educación Común, Gratuita y Obligatoria) se crea la Comisión Didáctica. Según el artículo 57, inciso 15, dicha comisión tiene la facultad de “adoptar los libros de texto más adecuados [...] por medio de concursos [...] asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos por un término no menor de dos años”.

A fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el Estado argentino comienza a demostrar un profundo interés en la producción y edición de textos escolares a nivel local (Balsas, 2009), que sean manuales y baratos y que cumplieran con los principios de gradualidad. Es durante este período que pueden identificarse características distintivas en los materiales que circulan dentro de las aulas: la formación de una identidad nacional homogénea y la transmisión de una cultura “válida” que responde a la ideología de las clases dominantes del país. En este período se populariza el libro de Edmundo de Amicis *Corazón: Diario de un niño* —cuyo título original en italiano es *Cuore*— que narra las vivencias escolares de un niño italiano en pleno período de reorganización nacional. La obra fue traducida a más de cuarenta lenguas y sus lecturas exaltan las grandezas del sentimiento patriótico.

En 1887, entra en vigencia un reglamento estatal que refleja el normalismo y la homogeneización de la época: los libros escolares, para ser aprobados; deben incluir cantos escolares, morales y patrióticos, reglas de urbanidad, higiene, moral y civismo, páginas alusivas a la celebración de las efemérides del 25 de Mayo y del 9 de Julio e imágenes y lecturas referidas a los símbolos patrios (Balsas, 2009). Este fragmento de *El libro de las escuelas*<sup>10</sup> de Vicente García Aguilera ilustra las características que describe el citado reglamento: “Amor á la patria [...] 15. Las obligaciones que tenemos respecto de nuestros semejantes

10 El título completo de la obra es *El libro de las escuelas: ejercicios de lectura razonada y de declamación, comprenden la educación moral y nociones de pedagogía, precedidos de un prólogo sobre la importancia de la educación popular y la perfección en el arte de leer* (sic).

se extienden a la patria. No se entiende por *patria* solamente el recinto donde hemos nacido, sino todo el país que vive bajo las mismas leyes (*sic*).” (Aguilera, 1887, pág. 53).

En ese entonces, los profesores solo podían adoptar y trabajar en las aulas con los libros que figuraban en una lista de textos aprobados y los inspectores se encargaban de controlar que esto se cumpliera. Los padres de los niños también podían denunciar al docente que no respetara la reglamentación.

En 1895, se edita por primera vez *El nene*, de Andrés Ferreyra, considerado el primer libro de lectura argentino. Siguiendo la didáctica comeniana, esta obra desarrolla las lecciones respetando el principio de gradualidad. En cada uno de sus capítulos, la palabra y la imagen acompañan la creciente complejidad de las lecturas. Este libro de lectura se considera emblemático ya que tuvo más de 120 ediciones durante su medio siglo de existencia. Unos años más tarde, entre 1901 y 1918, se publica la colección de libros de lectura *El escolar* de Pablo Pizzurno. Los tres títulos fueron una herramienta esencial para continuar afianzando y estructurando el normalismo en la educación primaria.

La década del treinta está signada por una fuerte *argentinización de los inmigrantes* que se plasma con mucho ímpetu en los libros escolares. Los textos refuerzan la enseñanza nacionalista a la par que muestran una exaltación del respeto y culto hacia los símbolos patrios, los próceres y los recursos naturales. Las lecturas de *Mi primer libro: método de lectura para primer grado inferior* de Editorial Kapelusz documentan este proceso:

#### Mi bandera

La bandera argentina fue creada por el general Belgrano.

Azul y blanco son los colores de la bandera de mis amores. Trozo de cielo, flota su paño sobre sus hijos y los extraños. Alma argentina, alma extranjera, juntos cantamos a mi bandera.

(Malharro, 1930, pág. 93).

Entre los años cuarenta y sesenta los libros escolares comienzan a reflejar las innovaciones pedagógicas de la época (es el momento de auge del movimiento escolanovista<sup>11</sup>) e introducen nuevos temas en sus lecturas: los derechos del

11 En nuestro país, la difusión del movimiento tuvo varias aristas. Los principios de la Escuela Nueva se hacen conocidos no solo por diversas organizaciones, sino a través de libros y revistas periódicas. Entre esas publicaciones se destaca la revista *La Obra* que desde 1921 difundió los principios del escolanovismo desde su sección *Didáctica Práctica*. (Consultado el 3 de abril de 2020 en <http://www.bnm.me.gov.ar/>).

El apogeo de las ideas de la escuela nueva también se traduce en experiencias concretas en nuestro país, como la Escuela de la Serena de la Ciudad de Rosario, dirigida por Olga Cossetini y en la que participa como maestra su hermana

trabajador, la ancianidad, la imagen doméstica de la mujer, la vivienda popular, etc. Por aquel entonces, los títulos que sonaban eran *Mamita*, de Clotilde Guillén de Rezano, *Colorín y Homero* de Lidia Alcántara y Raquel Lomazzi, y *Mi amigo Gregorio*, de Aldonza Frontini de Ferrari y Elena Togliero de Lago-marsino.

Durante el gobierno peronista, se intenta establecer la adopción de un único libro de lectura para primer grado. A pesar de que ese intento no prospera a lo largo del tiempo, luego de la muerte de Evita, su figura se enaltece y cobra protagonismo; *La razón de mi vida* (de Eva Duarte de Perón, 1951) y *La Argentina de Perón. Libro de lectura para cuarto grado* (de Ángela C. de Palacio, 1954) son obras publicadas en ese contexto.

También durante el período mencionado en el párrafo anterior, más específicamente en los comienzos de la década del cincuenta, salen al mercado los primeros manuales de Estrada para la enseñanza primaria. La editorial —fundada en 1869— comienza su actividad importando cartillas<sup>12</sup> traducidas al español para su uso en las escuelas, pero más tarde apuesta a la edición local<sup>13</sup>.

En 1959 nace Santillana en España y en 1986 lanza sus primeras publicaciones en Argentina: *Tobogán 1, 2 y 3* de Moyano y Silvente y *Travesía 4, 5 y 6*; de los mismos autores. La infancia y sus intereses comienzan a cobrar importancia en los libros de texto, los niños ya no son representados como adultos y adquieren identidad como sujetos.

Durante las décadas siguientes, la industria editorial continúa creciendo acompañada de proyectos y políticas estatales destinadas al fomento de la producción local. En 1976, nace Aique y en 1978 publica *Páginas para mí*, una obra que cuestiona la división sexual del trabajo y posiciona a la editorial como una empresa innovadora. Con el advenimiento de la democracia, el Estado va dejando lugar a la neoliberalización de la producción de textos. Las editoriales locales asumen gradualmente la definición del currículum y los textos escolares se convierten en los “traductores” de las reformas educativas de los años noventa.

Durante la década del noventa, según Botto (2014) se produce la concentración económica y la polarización de la industria editorial, lo que implica el

---

Leticia Cossetini; y la escuela rural de Tristán Suárez (provincia de Buenos Aires), impulsada por el maestro Luis Iglesias (Puigrórs & Marengo, 2013).

Si bien el movimiento escolanovista penetra en las prácticas escolares y tiene un gran impacto en las teorías del aprendizaje —ya, pone en frentes antagónicos al conductismo y al constructivismo—, en la política educativa no tiene el asidero suficiente como para desterrar el enciclopedismo característico de la escuela tradicional.

12 Las cartillas eran materiales destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura.

13 Ángel Estrada, dueño de Editorial Estrada, era amigo personal de Domingo Faustino Sarmiento, presidente de la Argentina al momento de la fundación de la empresa. Este último le plantea al empresario la necesidad de proveer de textos y útiles escolares a las escuelas públicas. (Tosi, 2018).

asentamiento de grupos editoriales de capitales multinacionales en detrimento de las empresas nacionales. Estas últimas, además, se ven castigadas por la crisis de 2001, perdurando tan solo un minúsculo grupo entre los que se encuentran las *texteras*<sup>14</sup> A-Z y Longseller.

En 2002, nace la editorial Tinta Fresca con financiación mexicana y relacionada con el Grupo Clarín. Un lustro más tarde, en 2007, el grupo MacMillan Publisher —de capital británico y reconocido por la edición de libros para la enseñanza del idioma inglés— adquiere a la emblemática Estrada y a la innovadora Puerto de Palos, ambas de capitales nacionales. Tras la venta de Puerto de Palos, su exdueño Raúl González funda Estación Mandioca en 2008. Este último sello editorial es uno de los pocos que, hoy en día, forma parte de las empresas argentinas que muestra una presencia significativa en el mercado de textos escolares.

Para concluir este recorrido histórico, podemos sintetizar que lo dicho hasta aquí refuerza, por un lado, la importancia del libro de texto como factor estructurante de la práctica de enseñanza y del sistema educativo; y por el otro consolida la idea de que este material didáctico —junto con las empresas que lo producen— cobra fuerza e identidad a la luz de la intervención del Estado.

## El libro de texto de áreas integradas

La década del noventa fue un período emblemático que marcó en varios aspectos la producción del libro de texto. A continuación, se detallarán los puntos más significativos, aquellos que, de manera contundente, influyeron en la creación de un tipo de libro que ha cooptado el mercado editorial en la franja que corresponde al primer ciclo de la escuela primaria: *el libro de texto de áreas integradas*.

En primer lugar, la proliferación de las ideas del neoliberalismo no solo permite que el Estado se corra de su rol de *vigilancia* en cuanto a los contenidos en los libros de texto, sino que también lo coloca como parte de las transacciones comerciales que realizan las editoriales. La adquisición de libros de texto comienza a responder a las leyes de la oferta y la demanda, y el Estado se convierte en un cliente más; desligándose de su antiguo papel regulador.

En segundo lugar, y en consonancia con el pensamiento de libre comercio, la producción de los bienes culturales empieza a estar influenciada por los vaivenes del *marketing*. Los libros de texto comienzan a regirse por la ley de la

---

14 El término *textera* se refiere a las editoriales que se dedican exclusivamente a la producción de textos escolares.



*novedad* (Tosi, 2018) y las casas editoriales entran en una carrera desenfrenada para ganar mercado, utilizando los recursos de la publicidad, las innovaciones en el diseño gráfico y las nuevas tecnologías. Esta lógica de publicación de novedades —de recambio y de reemplazo de libros de un año a otro— por un lado, se emparenta con la idea mercantilista de aumento de la productividad y del beneficio económico, pero por el otro, hace trastabillar el imaginario pedagógico de un *saber único e inmutable*, que en cierta forma se concretiza en el libro de texto.

En tercer lugar, la reforma educativa que se lleva a cabo en nuestro país incide de manera sustancial en la creación de nuevos productos que pudieran servir de *traductores* del nuevo marco legislativo. La Ley Federal de Educación N.º 24.195 no solo plantea una reestructuración de la educación primaria —el nivel pasa a ser nombrado *Educación General Básica* con nueve años de duración obligatoria a partir de los seis años de edad— sino que también prescribe la redacción de nuevos contenidos y diseños curriculares; tal como puede verse en este artículo:

ARTICULO 53. — El Poder Ejecutivo nacional, a través del ministerio específico, deberá:

b) Establecer en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza —que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as— dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares. (Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, 1993)

A la luz de lo establecido por la nueva ley de educación, el Consejo Federal de Cultura y Educación redacta en el año 1994 la primera versión de los *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, cuya edición definitiva se publica en marzo de 1995.

Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) forman parte de los acuerdos federales para la Transformación Curricular y constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país (Ley Federal de Educación). Los CBC son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales. Para ello, el proceso de Transformación Curricular se organiza

en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional. (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995)

La descentralización del sistema educativo —característica preponderante en la reforma que plantea la Ley Federal de Educación—, además de plasmarse en la transferencia de la administración de las escuelas a las jurisdicciones correspondientes, también se materializa en las propuestas regionalizadas de abordaje de contenidos: “El Nivel Jurisdiccional recoge los aportes de la jurisdicción a través de la elaboración de sus Diseños Curriculares y contextualiza los CBC en términos de la realidad regional”. (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995).

Juntamente con la propuesta de que cada región adapte los contenidos en función de sus propios contextos y realidades, los CBC plantean un trabajo interesante e innovador de *integración de contenidos*. Cada una de las disciplinas (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana<sup>15</sup>) se presenta agrupada en bloques y al final de cada bloque se proponen *vinculaciones con otros capítulos* de los CBC. Por ejemplo, el *Bloque 1. La vida y sus propiedades* de Ciencias naturales se vincula con los bloques 1 a 3 de Lengua, con los bloques 1 a 6 de Matemática, con los bloques 1 a 3 de Ciencias sociales, etcétera.

A la luz de este nuevo escenario de reforma, caracterizado por la descentralización, la regionalización y la integración, nacen algunos productos editoriales que buscan dar respuesta a las demandas del cuerpo docente: los *libros de áreas regionales* para el segundo ciclo de la educación primaria y los *libros integrados o de áreas integradas* para el primer ciclo; estos últimos constituyen la unidad de análisis de esta investigación.

Los primeros libros integrados se publican entre 1996 y 1997, son ejemplos de estas publicaciones *Mochila al hombro* de Editorial Estrada y *Papeles anima-*

---

15 “Los CBC para la Educación General Básica aparecen en capítulos, los que constituyen una forma de organización de los contenidos a partir de su pertenencia a determinados campos científicos o culturales. Los capítulos son: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana. Dentro de cada capítulo, los CBC se presentan agrupados en bloques, los que proponen una organización de contenidos teniendo en cuenta la lógica de las disciplinas. Cada bloque posee un nombre que enuncia el eje temático alrededor del cual se organizaron esos contenidos. Estos serán: los conceptos propios de cada disciplina, los procedimientos, las actitudes y los valores vinculados con esos conocimientos. Formalmente, cada capítulo de los CBC consta de una “Introducción” (I), en la que se fundamenta la inclusión de los CBC respectivos; una propuesta de “Organización” (II), en la que se da cuenta de la estructuración por bloques elegida para presentar los CBC; una propuesta de “Caracterización” (III) de esos bloques; una propuesta de “Alcances” (IV) de los CBC por bloque y por ciclo de la Educación General Básica, y la “Documentación de base” (V). La propuesta de “Caracterización” (III) incluye para cada bloque: una síntesis explicativa de los contenidos y su gradualidad; las expectativas de logros, que expresan las competencias que se espera que logren los alumnos y las alumnas al finalizar la Educación General Básica, y las vinculaciones del bloque con los otros capítulos de los CBC” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995).

dos de Ediciones Santillana. Este tipo de libros se caracteriza por presentar en cada uno de sus capítulos, unidades o proyectos las cuatro áreas disciplinares con más peso en la enseñanza primaria: Lengua (o Prácticas del lenguaje), Matemática, Ciencias sociales y Ciencias naturales; en algunos casos esos capítulos también incluyen otras áreas como Arte o Tecnología. A esta innovación de *integración de áreas* se le sumaron otras relacionadas con el *marketing* para aumentar las ventas: tapas atractivas, nuevos formatos, páginas recortables y espacios fungibles; todas características que obligan al recambio del libro año tras año para aumentar la rentabilidad del producto.

Desde su aparición, el uso del libro integrado se extendió ampliamente entre la docencia de primer ciclo, constituyendo no solo una solución educativa para poder implementar las nuevas demandas de la reforma de la década del noventa, sino también siendo una respuesta asequible para las familias; ya que al ser libros de volumen único suelen ser más accesibles económicamente, y un buen negocio para las editoriales.

La siguiente tabla<sup>16</sup> muestra el peso que ha tenido el libro integrado en el primer ciclo, es decir, la presencia que tiene por sobre otro tipo de propuestas editoriales, como los libros de áreas<sup>17</sup> o los libros de lectura<sup>18</sup> destinados a este nivel.

Peso del libro integrado en el Primer Ciclo de Primaria									
2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
69%	68%	68%	65%	54%	52%	55%	47%	46%	42%

En esta tabla<sup>19</sup> se ejemplifica el peso que tiene el libro integrado respecto de todos los libros de texto (manuales, libros de áreas, libros de lectura) destinados a la totalidad de la escuela primaria, es decir libros destinados tanto para el primer ciclo como para el segundo.

16 Información suministrada por la gerencia comercial de Ediciones Santillana. Los datos obtenidos fueron proporcionados por sus distribuidores.

17 Los libros de áreas son textos que abordan una sola disciplina, por ejemplo, libro de matemática, libro de ciencias, etc.

18 Los libros de lectura son propuestas centradas en antologías literarias con actividades.

19 Información suministrada por la gerencia comercial de Ediciones Santillana. Los datos obtenidos fueron proporcionados por sus distribuidores.

Peso del libro integrado en el mercado total de libros de texto									
2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
18%	16%	16%	16%	12%	12%	11%	10%	11%	10%

Si bien se observa una caída en los porcentajes a lo largo del período, los números son muy elocuentes y demuestran que el libro integrado es un tipo de material educativo que se ha consolidado en el sistema y es una herramienta muy adoptada por los docentes.

Volviendo al campo de las reformas curriculares, en 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 una vez más el sistema sufre modificaciones en su estructura y contenidos. La ley amplía la obligatoriedad —sumando al nivel secundario— con una clara intención de garantizar el acceso a la educación a todos los niños, niñas y adolescentes que habitan la Argentina. En este sentido, conviene subrayar que las mudanzas de criterios y de maneras de mirar el derecho a la educación por parte del Estado, que quedan declaradas en la ley, representan un punto de inflexión. Los principios que enmarcan esta nueva norma están claramente situados desde una perspectiva basada en los derechos humanos, la formación ética de la ciudadanía y el respeto por la diversidad y las diferencias.

ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. (Ministerio de Educación, Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006)

Sobre la base de la nueva ley, el Consejo Federal de Educación elabora los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que constituyen un compendio de contenidos comunes para todas las jurisdicciones, son los saberes mínimos que todos los niños, niñas y adolescentes deben alcanzar.

La escena de los noventa se repite, las editoriales plasman en los materiales que producen estas nuevas modificaciones que proponen la ley y los NAP. Los libros integrados ajustan sus índices de contenidos a los núcleos de aprendizaje y, asíéndose una vez más de las herramientas del *marketing*, promocionan en sus tapas esta innovación. Más aún, proponen al interior de sus páginas sec-

ciones especiales para trabajar la educación en valores y la construcción de la ciudadanía, temas que antes se encontraban casi ausentes en estos libros.

En conclusión, a partir de los años noventa las editoriales asumen el rol de implementar las reformas educativas y los docentes, sin apoyo o control del Estado, se convierten en consumidores de esas *soluciones a la carta*. Luego de la reforma de 2006, si bien continúa presente una política de estado que no se involucra en la recomendación de adoptar un libro u otro, hay una presencia un poco más significativa del Ministerio de Educación en la promoción de licitaciones para la compra de libros.

## La cuestión de la(s) identidad(es)

El siguiente apartado de este trabajo trata sobre cómo pensamos y definimos a la cuestión de la identidad a los fines de esta investigación. Tal como mencionamos en páginas anteriores, este trabajo busca poner de manifiesto cómo los libros de texto visualizan a las personas en las imágenes y en los textos que presentan, cómo estos materiales construyen identidades. En lo que sigue, ahondaremos en el enfoque conceptual de este tópico. En primera instancia abordaremos las identidades de manera general y, luego, nos dedicaremos a uno de los tantos aspectos que la constituyen: la diversidad cultural.

La cuestión de la identidad, junto con su despliegue múltiple, se ha convertido en un objeto de estudio recurrente en varios dominios académicos. Pero, a pesar de los variados abordajes desde los cuales se la puede problematizar, hay coincidencia en definir y describir a la identidad como algo plural y, en muchos casos, nombrarla como *identidades*<sup>20</sup>.

A los efectos de este trabajo, tomaremos como marco general los desarrollos teóricos que realiza Arfuch (2005) para pensar conceptualmente las identidades, ya que entendemos que las construcciones de subjetividades se articulan, entre otras cosas, en el interjuego con el otro y los otros; nos construimos desde la alteridad.

En este sentido, la autora propone abordar a la identidad no como un grupo de cualidades predeterminadas (raza, color, sexo, cultura, nacionalidad, etc.) sino como una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad y a la contingencia, una posicionalidad relacional temporariamente fijada en el juego de las diferencias. Esta perspectiva para pensar las identidades también se

---

20 Es preciso aclarar que, en esta investigación, si bien en algunos casos se utiliza el término en singular (identidad), nuestra postura es en todo momento la de pensar a la cuestión en sentido amplio: pensamos y hablamos de *identidades*.

encuentra presenta en las políticas públicas de organismos que trabajan en el respeto por los derechos humanos.

Tanto la nacionalidad de la que nos sentimos parte, como la comida que nos gusta, la música que escuchamos o la ropa que usamos, y también cómo definimos nuestro género y nuestra sexualidad, son resultado de procesos complejos de construcción relacional. (INADI, 2016, p.12).

Del desarrollo teórico de Arfuch, nos interesa resaltar la idea de construcción nunca acabada atravesada por la posicionalidad relacional, es decir, pensar la construcción de las identidades en las relaciones con los otros, las relaciones que se construyen en la escuela, relaciones atravesadas por prácticas de enseñanza, prácticas de enseñanza mediadas por recursos educativos como los libros. En definitiva, todo lo anterior nos lleva a pensar y posicionar a los libros como constructores de identidades.

Siguiendo con la premisa anterior, si pensamos a las identidades no ya desde el esencialismo<sup>21</sup>, sino como una construcción situacional, atravesada por diversos discursos relacionales y relativos, entonces, se torna imperante asirnos de lo que Ricoeur (1990) denomina *identidad narrativa*. La narración es parte constitutiva del ser humano, el relato nos instituye y constituye tanto como sujetos individuales como colectivos, no existen pueblos sin relatos. La identidad narrativa “no es más que el relato (casi autobiográfico) que doy de mi propia vida. Es un relato donde soy tres al mismo tiempo: soy narrador, coautor y personaje.” (Kosinski, 2015). Nos constituimos como sujetos a partir de cómo nos narramos y cómo nos narran los otros, el discurso de la otredad nos define y construye nuestra identidad. Y en este punto, nos parece atinado detenernos para pensar: ¿cómo nos ha narrado la escuela?, ¿cómo nos narra ahora? Y los libros de texto, ¿cómo nos han narrado y nos narran?

El discurso fundante de nuestro sistema educativo argentino tiene sus bases en las premisas de la normalidad y la homogeneización. Lo anterior se expone en “la clásica estructura graduada, la diferenciación de grados según capacidades homogéneas o heterogéneas, la existencia de grados o escuelas especiales, entre otros” (Baquero & Narodowsky, 1990). Esta manera de narrar a los sujetos, propia de la escuela moderna y tradicional, invisibiliza la diversidad y genera estereotipos. Uno de los tantos estereotipos que la escuela ha promovido y naturalizado es el de una identidad nacional “ficticia”. Anclado en rituales y ritos constitutivos de la gramática escolar, el *ser argentino* es uno de los discursos que

---

21 Pensar a las identidades desde el esencialismo es pensarlas como algo acabado, sin tener en cuenta que estas son siempre incompletas e inacabadas.

ha calado hondo en las subjetividades. En la escuela, por mucho tiempo, no hubo lugar para que las culturas de migrantes, pueblos originarios y afrodescendientes pudieran expresarse. El rol de la escuela se centraba en homogeneizar esa miscelánea por medio de los actos escolares, los rituales de izado y arriado de la bandera y las efemérides escolares, entre otros relatos que atravesaban a cualquier estudiante en edad escolar. El ser argentino se ha construido, entonces, enmarcado en la gesta patriótica que cuenta la historia de los ganadores, la identidad nacional se ha construido a través de un relato monolítico.

Con lo dicho hasta aquí, podemos reflexionar en torno a los relatos de homogenización y normalidad, afirmando que estos colaboran en la naturalización de imágenes identitarias ficticias; en donde lo diferente y lo diverso quedan fuera de órbita. De esta manera, la escuela ha construido subjetividades, que hoy en día, están más que en discusión. Son relatos que no tienen lugar en un sistema educativo que se hace eco del respeto a la diversidad y los derechos humanos: dos escenarios importantísimos para la narración actual de las subjetividades.

Pensando, entonces, en un sistema educativo que en la actualidad pregona y se cimienta sobre la base de los derechos humanos —en una escuela que se preocupa por narrar a los niños y las niñas desde el respeto por la diversidad— conviene subrayar la perspectiva que nos propone la Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), la cual sostiene un conjunto de ideas y formas de mirar al otro que se encuadran sólidamente en las conceptualizaciones teóricas que abordamos unos párrafos más arriba.

La ley de ESI da origen al *Programa de Educación Sexual Integral* el cual propone de manera explícita pensar la construcción de las subjetividades desde la diversidad y desde las relaciones que entablamos con los otros, para ello plantea en sus fundamentos pensar a las identidades de la siguiente manera:

Quando hablamos de diversidad, reconocemos que el mundo humano está constituido por personas y grupos que tienen características individuales, familiares, culturales y sociales diferentes. Estas diferencias se manifiestan en cómo percibimos el mundo, a nosotras y nosotros mismos y a los y las demás, en cómo nos relacionamos con otras y otros, en las valoraciones que hacemos de las personas y situaciones que nos rodean, etc. Por lo tanto, nuestra identidad está vinculada al grupo social al que pertenecemos. (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2009, pág. 33)

Prosiguiendo con nuestro análisis, nos gustaría poder retomar una de las primeras ideas que desarrollamos al inicio de este apartado: las identidades son construcciones inacabadas, abiertas a la temporalidad, que se gestan en

relación con la otredad por medio del relato, del discurso y de cómo los otros nos representan y nos vemos representados, la identidad es narrativa. Podemos ver esta identidad narrativa en los discursos que la escuela desplegó para formarnos como ciudadanos, y podemos ver esos relatos y narraciones en los libros de texto que estructuran las prácticas de quienes enseñan. En ese proceso de naturalización que nombramos anteriormente, los libros de textos escolares pueden agudizar y afianzar determinados estereotipos y valores en los que la pluralidad y la diversidad se encuentran rara vez presentes. Es en esta dirección que nuestro trabajo de investigación se dirige: en pensar a los manuales —junto con el planteo iconográfico y discursivo que transmiten— no solo como una parte constitutiva de las prácticas pedagógico-didácticas, sino como un relato que construye identidades.

Así, de este modo, podemos afirmar que los autores enmarcados en esta perspectiva teórica que tomamos como norte, coinciden en que las identidades se construyen desde la alteridad y que en ese otro que me condiciona y me construye existe una diversidad. Estos fundamentos teóricos también se encuentran en la base de marcos normativos vigentes en nuestro sistema educativo actual, como la Ley de ESI.

Nos construimos desde un espacio y tiempo que son condicionantes, en los que se inscriben relaciones de poder, donde los otros son distintos, pero a la vez iguales, donde todo cambia y puede transformarse.

En las páginas que siguen, nos dedicaremos a describir cómo entendemos conceptualmente a la diversidad cultural. Esta conceptualización es extremadamente necesaria ya que, luego en nuestro trabajo de campo, nos dedicamos a identificar cómo los libros de texto narran, describen, representan y visibilizan los pueblos originarios, los afrodescendientes y los migrantes.

## **Sobre las identidades y la diversidad cultural**

En este tramo de nuestro desarrollo conceptual nos dedicaremos a abordar uno de los elementos constitutivos de la construcción de las identidades: la cuestión de la diversidad cultural. Desde el inicio de este marco teórico nos posicionamos en una perspectiva que entiende que las subjetividades se construyen en la interrelación con los otros. Nos encuadramos en mirar a las identidades como categorías volubles, plurales, relativas, flotantes y contingentes que se estructuran teniendo como referente a la alteridad. En ese juego con los otros,



nos narramos como seres sociales, somos parte de un grupo social que *vive y construye* “culturas”; y esas construcciones no son lineales ni cerradas.

Unas páginas más atrás, cuando nos aventuramos en la descripción conceptual de las identidades, nos hicimos eco de lo que Ricoeur (1990) llama *identidad narrativa*. Pensamos a la construcción de las identidades como un proceso en el que nos erigimos a través del texto y la palabra, una tarea de coautoría con los otros en la que asumimos también los roles de personajes y relatores. Ese texto que vamos construyendo, en el que junto a otros vamos dejando marcas, también puede ser pensado como un *palimpsesto cultural* (Martuccelli, 2009).

La palabra palimpsesto significa “grabado de nuevo”. Es un manuscrito al que se le borraron las escrituras para poder escribir nuevas versiones, es un texto que a pesar de que fue adulterado para poder ser reutilizado, conserva las huellas de la escritura anterior. Sobre un mismo portador se escriben, se borran y se reescriben varios textos, y todos dejan su huella. Un palimpsesto cultural es una construcción identitaria en la que las personas van narrando, van borrando y van reescribiendo sus identidades “en la encrucijada de culturas heterogéneas” (Martuccelli, 2009, pág. 26). Las culturas no escapan a la diversidad, los grupos sociales se nutren y se reconstruyen importando y exportando formas simbólicas de otros grupos. Las identidades culturales se construyen en la coexistencia y la superposición de tradiciones diferentes y disímiles.

Existimos en colectividad. Nadie es completamente libre y tan poderoso como para acometer en soledad la difícil construcción de una identidad. Todos los individuos vivimos insertos en sistemas de interrelaciones de interdependencia. Para existir, necesitamos de apoyos y soportes, muchos de ellos institucionales. (Tenti Fanfani, 2009, pág. 89)

Pensar a las identidades culturales desde la diversidad —tal como lo venimos planteado desde el comienzo de este apartado—, nos invita a poner en tensión una de las ideas fundantes del estado-nación: el ser nacional. La existencia de una identidad cultural única que nos representa como nación es una construcción ficticia, es la idealización de una “comunidad imaginaria” (Arango, 2012) que nos aúna bajo un “supuesto” sentimiento nacional. Dicha construcción se remonta a mediados del siglo XIX, cuando la empresa de gestar una nueva nación se funda en la ideología dominante que promovía la homogeneización de la población en cuanto a sus características étnico-raciales.

Por aquel entonces, una de las obsesiones de quienes buscaban forjar una nueva nación era el “blanqueamiento” de la población, en ese sentido se interpretaba que lo blanco y europeo era lo deseable; ya que carecía de marcas, de

color y de etnia. En consonancia con la construcción de ese tipo particular de nación, Juan Bautista Alberdi sostenía que “aun en el caso en que se sometiera al ‘cholo’ o al ‘gaucho’ al mejor sistema de educación, ni en cien años se obtendría un trabajador inglés” (Domenech, 2005, citado por Arango, 2012). En la misma línea, Sarmiento manifestaba su desazón por la miscelánea racial entre los colonizadores blancos y lo que él consideraba las “razas serviles”, a quienes identificaba con una alegría infantil, una estúpida malicia y una imaginación primitiva (Balsas, 2011).

La idea dominante de construir una nación homogénea bajo un manto de blancura se enraizó como razón de ser de la educación primaria. Fue “el precepto” que guio la tarea de los docentes. Una misión que era respaldada, por ejemplo, por la Ley 1420; que en su artículo 6° dispone la enseñanza de una historia y geografía nacional, junto con un idioma nacional y el conocimiento de la Constitución Nacional.

En concordancia con sus premisas de normalidad y homogeneización, las escuelas argentinas, junto con sus prácticas y su gramática escolar, fueron cómplices del intento de suprimir la diversidad cultural que enriquecía estas tierras. Los cantos patrióticos silenciaron las voces de los pueblos originarios. La rigidez en la enseñanza de la lengua castellana intimidó a los hijos e hijas de los migrantes, quienes sintieron vergüenza de la riqueza de su propia lengua. La historia, escrita desde la mirada hegemónica de quienes consiguieron espacios de privilegio tras las batallas por la independencia, se ocupó de borrar el lugar que ocuparon los afrodescendientes en las luchas por los ideales de libertad. Nuestro sistema educativo fue partícipe de un negacionismo histórico que en su discurso desconoció la diversidad de sus raíces: lo afro, lo indígena y lo extranjero son parte de nuestra identidad cultural, son parte constitutiva de nuestra subjetividad como pueblo.

La escuela nos narró desde un ser nacional ficticio, nos concibió como una tábula rasa sobre la cual inscribiría una cultura ideal de una “comunidad imaginaria”, y los libros de texto no fueron la excepción. Tal como detallamos en nuestro recorrido histórico, durante los comienzos del siglo pasado, la *argentización* se plasma con fuerza en los libros de texto. Los manuales refuerzan la enseñanza nacionalista, exacerbando el respeto y culto hacia los símbolos patrios y los próceres.

Sin embargo, hoy en día nos encontramos en una perspectiva superadora de la que expusimos con anterioridad. Podemos pensar que, en la actualidad, nuestra metáfora del *palimpsesto cultural* está por encima de la imagen de tábula rasa que protagonizó la escena un par de siglos atrás.

Por un lado, la Ley de Educación Nacional nos invita a “valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”. Por otro lado, una serie de decretos y leyes promulgados por parte del Estado persiguen la revalorización de la diversidad cultural de nuestra nación y encara una lucha férrea para erradicar prácticas racistas, xenófobas y discriminatorias. El Decreto N.º 1584 cambia la denominación del “Día de la Raza” por “Día de la Diversidad Cultural Americana”. La Ley N.º 26.199 instauro el “Día de Acción por la Tolerancia y el Respeto entre los Pueblos”, de esta manera, se rechaza explícitamente la institucionalización del racismo y se llama a combatir las políticas de negación y olvido, bajo el concepto de respeto hacia todos los pueblos. La Ley N.º 26.852 declara el “Día Nacional de las/os afroargentinas/os y de la cultura afro”, que se celebra el 8 de noviembre, apostando a la visibilización de este colectivo. Por último, la Ley Nacional de Migraciones (N.º 25.871) reconoce la migración como un derecho humano que constituye un aporte enriquecedor a nuestra sociedad.

Para comenzar a cerrar ideas y empezar a concluir este apartado, volvemos a nuestra idea central: somos un palimpsesto cultural constituido, entre otras marcas, por lo afro, lo indígena y lo migrante: “la diversidad cultural de nuestra nación supone reconocer y valorizar nuestra pertenencia indígena, migrante y afrodescendiente, conformada por numerosas creencias y tradiciones”. (INADI, 2017, pág. 13). En adelante, como parte de nuestra investigación, nos abocamos a analizar si los libros de texto hacen visible esta diversidad cultural y de qué manera narran e ilustran a los pueblos originarios, a los afrodescendientes y a los migrantes.

## **Identidades y diversidad cultural en los libros de texto**

En este apartado, nos centramos en exhibir los resultados obtenidos respecto de la visibilidad de la diversidad cultural en los libros de texto. Al momento de encarar el análisis nos planteamos inspeccionar si los manuales le daban un espacio entre sus páginas a los pueblos originarios, a los afrodescendientes y a los migrantes. Sobre todo, teniendo en cuenta que los diseños curriculares plantean el abordaje de estas temáticas.

Es así como los NAP proponen, para todo el primer ciclo de la escuela primaria, situaciones de enseñanza que promuevan “el proceso de construcción de la identidad nacional y el respeto por la diversidad cultural” (Ministerio

de Educación, 2004, pág. 31). Los *Cuadernos para aula*<sup>22</sup> —que desglosan esas situaciones de enseñanza en contenidos y saberes más concretos—, proponen el tratamiento de la diversidad cultural en el primer grado a través del estudio de la sociedad colonial.

En esta propuesta sugerimos utilizar el estudio de la vida cotidiana para aproximarse a un tipo de organización social —el de la sociedad colonial tardía—, en el que primaban las jerarquías y donde el color de la piel, vinculado en la mayoría de los casos con la posesión o no de bienes materiales, determinó diferentes derechos y obligaciones para los distintos individuos y grupos que la conformaban. (Dir. Nac. Gestión Curricular y Formación Docente, 2006, pág. 56).

Asimismo, los *Cuadernos para el aula* para segundo grado proponen: “el reconocimiento y la valoración de la cultura de las comunidades indígenas del presente y del pasado” (Dir. Nac. Gestión Curricular y Formación Docente, 2006, pág. 58). Y esa misma colección, pero para el tercer grado propone abordar “el reconocimiento de la cultura de los distintos grupos que conforman la población argentina actual” (Dir: Nac. Gestión y Formación Docente, 2006, pág. 62), por medio del trabajo con las migraciones de ayer y de hoy.

Si bien el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires<sup>23</sup> propone abordar el conocimiento de la sociedad en todo el primer ciclo de la escuela primaria a través del bloque *Sociedades y culturas, cambios y continuidades*, en segundo y tercer grado es donde se ven en más profundidad contenidos relacionados con la diversidad cultural. Por un lado, en segundo grado se propone “reconstruir la vida cotidiana de distintos grupos sociales en la sociedad colonial [...] para conocer costumbres, actividades productivas, prácticas religiosas, formas de recreación de distintos grupos sociales y étnicos (pueblos originarios, negros, blancos y mestizos)” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008). Por el otro, en tercer grado se plantea el trabajo en torno a “formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente” y “migraciones hacia la Argentina en diferentes contextos históricos” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, págs. 250, 251).

---

22 Los *Cuadernos para el aula* son una colección de materiales de desarrollo curricular que apoyan las prácticas de los docentes. Se organizan a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y proponen posibles recorridos para su enseñanza.

23 En 2018, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires publica un nuevo Diseño Curricular para la Educación Primaria. El nuevo documento no reviste modificaciones significativas, a los fines de esta investigación, respecto de su antecesora; que es la que tomamos como referencia.

A su vez, el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires —en el bloque *Sociedades y culturas* que se encuentra en el área Conocimiento del Mundo— expone que “a lo largo del ciclo se seleccionarán contenidos que aporten información sencilla pero relevante acerca de cómo viven grupos y personas con realidades culturales, religiosas y étnicas diversas” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004, 2012, pág. 163). A los efectos de la propuesta anterior, selecciona el tratamiento de las relaciones entre las migraciones y la diversidad cultural en el tercer grado de la escuela primaria. También se propone el trabajo áulico de la diversidad cultural planteando contenidos referidos al “conocimiento de la vida de las personas en por lo menos dos sociedades aborígenes preeuropeas” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004, 2012, pág. 203). Tales saberes se proponen para ser estudiados en tercer grado en el bloque *Pasado y presente*.

Visto que la diversidad cultural es una cuestión que debe tratarse en las aulas de la escuela primaria, decidimos revisar los libros de texto buscando la presencia en imágenes y texto de:

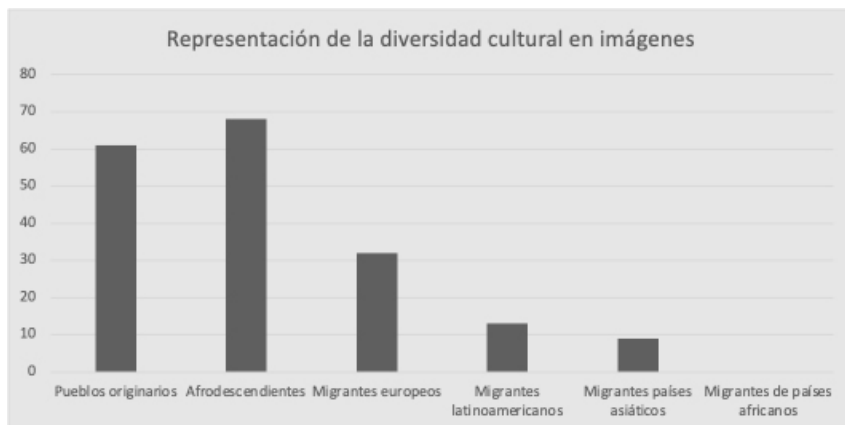
- \* Los pueblos originarios de nuestro territorio: teniendo en cuenta menciones a la vida de estos pueblos tanto en el pasado como en la actualidad.
- \* Los afrodescendientes: aquí agrupamos a los primeros africanos provenientes de Angola y Congo y tomamos en cuenta la representación de este colectivo tanto en el pasado como en el presente.
- \* Migrantes europeos: españoles, italianos, ingleses, franceses, polacos, rusos, etc.
- \* Migrantes latinoamericanos: peruanos, bolivianos, brasileños, paraguayos, chilenos, uruguayos, venezolanos, colombianos, etc.
- \* Migrantes de países asiáticos: coreanos, chinos, japoneses, etc.
- \* Migrantes de países africanos: aquí agrupamos a senegaleses, nigerianos, ghaneses, etc., que arribaron al país a partir de la década del noventa.

Dado que la cuestión de la diversidad cultural se propone como tópico a trabajar en todo el primer ciclo, hemos revisado libros de los tres grados que lo componen. En esa revisión hemos encontrado que, de nuestra muestra de 40 ejemplares<sup>24</sup>, 28 de ellos abordan los contenidos de diversidad cultural en algunos capítulos. Es decir que de las 7156 páginas que suman los 28 libros hemos hallado 578 que representan el *palimpsesto cultural* descrito en nuestro enfoque conceptual.

24 Las editoriales de los libros analizados son las siguientes: Edelvives, Estación Mandioca, Estrada, Santillana, Puerto de Palos y Kapelusz.

Ahora bien, ¿cómo está compuesto ese entramado de culturas diversas que teje nuestra identidad como nación? ¿Quiénes ocupan lugares más representativos? ¿Qué colectivos están más representados en los libros de texto?

El gráfico de barras que vemos a continuación nos muestra que los afrodescendientes son los más representados en imágenes en los libros de texto, seguidos por los pueblos originarios. Luego, en importancia de representación siguen los migrantes europeos, los migrantes latinoamericanos, los migrantes asiáticos y, en último lugar los migrantes africanos. Poniendo en cifras lo anterior, en 578 páginas hemos encontrado 67 imágenes (fotos e ilustraciones) que representan a los afrodescendientes, 61 que muestran a los pueblos originarios, 32 de migrantes europeos, 13 de migrantes latinoamericanos, 9 de migrantes de países asiáticos y ninguna de migrantes de países africanos.



Si bien los afrodescendientes tienen una representación muy amplia en los libros de texto, hemos encontrado que las imágenes (en su mayoría ilustraciones y dibujos) realizan una alusión acotada al pasado esclavista y en un “tono nostálgico [...] que dota al cuadro de vivacidad y melancolía, extrañeza por un pasado indefectiblemente perdido” (Geler, 2007, pág. 138). Esta extensa visibilidad acotada a un tiempo lejano y pretérito —que no considera la presencia de afroargentinos en la actualidad— constituye una práctica discriminatoria que se cimenta en un negacionismo cultural.

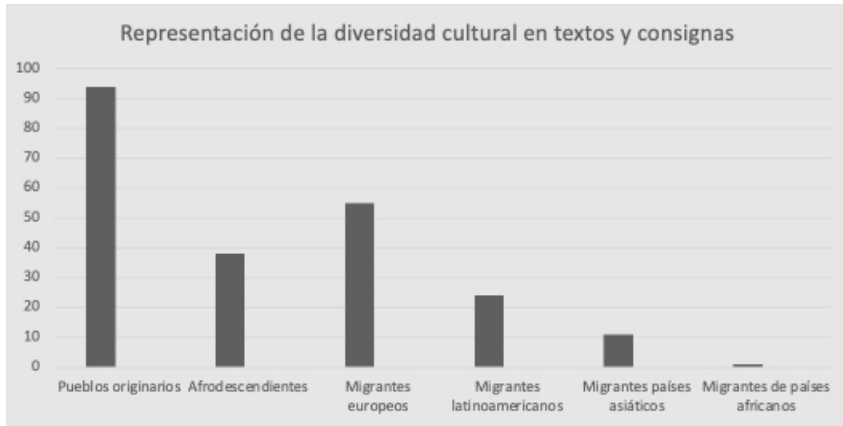
En este sentido, es preciso indicar que este negacionismo, que se traduce como una forma más de violencia y discriminación hacia los afrodescendientes, es parte del mito fundante de la nacionalidad argentina: una nación blanca, pura, europea, sin marcas de color o de etnia, “sin negros”.

La Argentina se ha autodefinido como una nación carente de presencia africana y dicha ausencia se ha explicado sobre la base de tres argumentos. La primera razón por la cual en nuestro territorio han desaparecido los afrodescendientes sería una serie de contiendas bélicas en las que estuvieron involucrados, como las batallas por la causa independentista argentina y la Guerra de la Triple Alianza. La segunda explicación para sostener que la Argentina es un país sin presencia de lo afro se basa en la fuerza de las corrientes migratorias provenientes de Europa, el gran caudal de personas procedentes del otro lado del Atlántico habría superado en número a los afrodescendientes, quedando estos últimos en minoría. La última causa se sostiene sobre la base de las pésimas condiciones de vida que debieron soportar durante el siglo XIX, esta situación se traduce en una alta mortalidad y una baja natalidad de esta población.

Si bien las situaciones anteriores influyeron en la depreciación de la población negra en nuestro país, la lectura revisionista de George Reid Andrews (1990) ha puesto en cuestión esta disminución numérica. El autor sostiene que más allá de las cuestiones fácticas, el proceso de invisibilización se remonta a la segunda mitad del siglo XIX y obedece a un proyecto político ideológico que tiene una marcada intención de crear una nación “reflejo” de la sociedad europea. Es otras palabras, a pesar de que hubo una disminución de la población afro, esta no desapareció —su presencia se continuó nutriendo de otras corrientes migratorias como las provenientes de la Isla de Cabo Verde—, pero se la ha invisibilizado para construir un imaginario ficticio de nación.

En contrapartida, a pesar de que las imágenes de los pueblos originarios son en gran parte referentes al pasado, hemos encontrado también representación de este colectivo en el presente. Se muestran imágenes actuales de pueblos indígenas luchando por sus derechos, se los representa como parte de la cultura viva y se reconoce todo su legado en la construcción del Estado nación y la identidad nacional.

Prosiguiendo con el análisis de los textos y las consignas que narran la diversidad cultural, el gráfico que vemos a continuación pone en primer lugar a los pueblos originarios. La amplia mención de estos últimos deja en segundo lugar de importancia a los migrantes europeos, seguidos por los afrodescendientes, los migrantes latinoamericanos, los asiáticos y los migrantes de países africanos. Si traducimos en números tales resultados podemos decir que en 578 páginas encontramos 94 menciones a los pueblos originarios, 55 representaciones de migrantes europeos, 38 de afrodescendientes, 24 de migrantes latinoamericanos, 11 de migrantes asiáticos y tan solo una mención a los migrantes de países africanos.



Cabe destacar que en la observación que hemos realizado de los textos y consignas que nombran a los pueblos originarios, encontramos que se los narra en el pasado haciendo alusión a sus modos de vida y costumbres antes de la llegada de los españoles a nuestro territorio, pero, como ya lo mencionamos, también se alude a ellos en el presente. En este último punto, hemos podido encontrar que los libros, en sus consignas y textos, dan lugar al relato de la lucha de los pueblos originarios por sus derechos de identidad y se menciona el legado de estos en nuestra cultura actual.

Al comienzo de este recorrido mencionamos que una de las últimas investigaciones relacionadas con la temática de los libros de texto desde una perspectiva de derechos humanos fue realizada por INADI. Es por esta razón que nos parece apropiado contrastar nuestros resultados con los obtenidos por el organismo. Centrándonos en las imágenes del colectivo afro, tenemos paridad de resultados; la temática aparece de manera preponderante pero asociada fuertemente al pasado. “En el 30% de los manuales, es cita obligada la asociación con la historia colonial en la que la división por castas y la esclavitud son clásicamente destacadas, dada su relevancia histórica” (INADI, 2014, pág. 116). De la misma manera, encontramos similitudes con la cuestión indígena<sup>25</sup>, tal como lo demuestra la cita que transcribimos a continuación:

En los textos escolares han incorporado la temática de manera transversal, rompiendo antiguos dogmas que trataban la cuestión indígena únicamente como parte del pasado argentino, y al hacerlo omitían poner de relieve su contribución como pueblos que hacen a la identidad nacional actual. (INADI, 2014, págs. 153, 154).

25 El término indígena está consensuado por los propios pueblos originarios y se utiliza en tratados internacionales. El vocablo se aplica a todo lo relacionado con una población originaria del territorio que habita (INADI, 2014).



Trasladando las comparaciones a la temática de los migrantes, los resultados se repiten en términos de frecuencia de aparición tanto en imágenes como en textos y consignas. Los resultados publicados por INADI en 2014 muestran en primer lugar a los migrantes europeos, seguidos en orden de importancia por los latinoamericanos, los asiáticos y, en último lugar se colocan a los migrantes de países africanos.

Regresando a nuestros resultados, consideramos interesante poner en tensión la disparidad existente en términos de importancia entre pueblos originarios y afrodescendientes respecto de las imágenes y textos. En este sentido, si nos referimos solo a la representación en imágenes, los afrodescendientes ocupan el primer lugar, pero el liderazgo cae cuando nos referimos a los textos y consignas; y es ocupado por los pueblos originarios. La gran frecuencia de aparición de imágenes de afrodescendientes en los libros de texto está fuertemente asociada a lo pintoresco (la negrita lavandera o mazamorrera) y exótico (candombe y danzas africanas) de la época colonial. Se los vincula a oficios poco calificados que indican una posición baja dentro del estamento de la sociedad colonial.

Es así como vemos una gran cantidad de imágenes de negros y mestizos que ilustran no solo las páginas que abordan la temática desde el punto de vista del estudio de la sociedad; sino también decorando cuentos, poesías, versos y pregones. Esto último fortalece una imagen estereotipada de los afrodescendientes y abona a su invisibilización en la actualidad. En otras palabras, pareciera que los negros y mestizos son parte del pasado, que en ese tiempo histórico solo podían ser esclavos o vendedores, y que hoy en día han desaparecido. Es prácticamente inexistente la representación de personas afrodescendientes en el presente o siendo partícipes de hechos políticos y/o históricos en el pasado.

También creemos importante analizar con más profundidad la representación de los migrantes en los libros de texto. Nos parece interesante mencionar que, si bien el 77% de los migrantes que recibe nuestro país proviene de los países limítrofes y de Perú<sup>26</sup> (siendo la comunidad paraguaya la más importante con 550.713 integrantes), los migrantes europeos son los más representados en los manuales escolares. De la disparidad anterior nos preocupa la mirada eurocéntrica aun presente en el discurso escolar y en los manuales que son parte de esa narrativa. Pareciera que el estereotipo de una Argentina “homogéneamente blanca” se encuentra todavía presente en las maneras de narrar nuestra identidad cultural.

<sup>26</sup> Datos proporcionados por el INDEC (Consultado el 19 de septiembre en <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-2-18>)

Concluyendo este apartado, nos parece crucial dejar en claro que los textos escolares abordan las temáticas prescriptas por los diseños curriculares y se hacen eco de mostrar la diversidad cultural que la Ley de Educación Nacional expone. Sin embargo, a pesar de que hay que colectivos que han sido revalorizados y resignificados (como los pueblos originarios), todavía encontramos estereotipos que naturalizan construcciones irreales de nuestra identidad cultural. Es necesario pensar en una revisión de estas cuestiones para poder poner en un lugar de preponderancia al palimpsesto cultural que ilustra una educación basada en los derechos humanos y el respeto por la diversidad.

## Conclusiones

La primera pregunta que nos hicimos al inicio de este trabajo fue la siguiente: ¿ha habido avances en la reelaboración de cuestiones relacionadas con la construcción de identidades plurales en los libros de textos escolares destinados al primer ciclo de la escuela primaria? La pregunta estaba enmarcada en los libros publicados en el período 2012-2016 y la elección de ese lapso temporal estaba relacionada con la afluencia de políticas públicas que promovían una educación inclusiva. Cabe recordar que hasta 2015, INADI realizó varios encuentros con las editoriales para promover un trabajo que pudiera traducirse en libros que reivindicaran colectivos históricamente vulnerados e invisibilizados.

Entendemos que, a pesar de los talleres que el organismo brindó a las editoriales y las políticas públicas destinadas al fortalecimiento de una educación que respete las diversidades, la construcción de las identidades plurales en los libros de texto no logró alcanzar los resultados de avance esperados.

Es en este sentido que nos parece oportuno traer a colación el concepto de *inmutabilidad secular* para, en la medida de lo posible, describir la situación anterior. En su investigación realizada en 1987, Wainerman y Barck percibieron que los libros de lectura reiteraban los mismos contenidos *ad nauseam* desde principios del siglo XX hasta entrada la década del setenta. Según las autoras los libros se mantenían *inmutables* a los cambios políticos, económicos que se habían producido en la sociedad (Wainerman, 2003). Pareciera, entonces, que esa inmutabilidad aún está presente ya que los libros que hemos analizado no dan cuenta de la narración de identidades en clave de diversidad.

La normalidad y la mirada hegemónica continúan tiñendo las representaciones la diversidad cultural. Los escenarios didácticos que montan los libros repiten la primacía de ciertos componentes que solo colaboran en reforzar

estereotipos. Tras hojear decenas de capítulos, vemos la Argentina continúa mostrándose como una nación predominantemente blanca y pura, ya que las migraciones más narradas e ilustradas son aquellas que provienen de países europeos. En definitiva, en lo que respecta a la diversidad y la construcción de identidades, los textos escolares permanecen *inmutables*.

De todas formas, también consideramos importante mencionar que los cambios no se dan de un día para el otro, ni de la noche a la mañana; sobre todo en el ámbito de la educación. Si las reformas educativas llevan varios años en plasmarse, es esperable que los cambios en perspectivas que se encontraban muy naturalizadas; también demoren en concretarse en los libros de texto. Por consiguiente, consideramos que estudios como los que hemos realizado son una gran oportunidad para motorizar y poner más ímpetu en generar cambios que ayuden a visibilizar de manera más amplia y concreta la diversidad.

Otro punto para discurrir en esta inmutabilidad es el cambio de gobierno que nuestro país experimentó en 2015. La nueva gestión, de corte netamente neoliberal, desmanteló varios programas y políticas públicas destinadas a promover la educación en derechos humanos y el respeto por la diversidad. La enumeración de esas acciones<sup>27</sup> podría llevarnos varias páginas de este trabajo, pero, aunque nos excede en esta ocasión, creemos que han tenido incidencia en el tímido avance de la representación de las identidades plurales en los libros. El rol de Estado, como garante de derechos, debe ser el de sostener políticas públicas que generen la ampliación y reconocimiento de derechos. Tal como lo plantea la ONU (2009), el Estado está obligado a proteger y adoptar medidas apropiadas con miras a lograr la plena efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales de los ciudadanos. Sin un Estado que asuma el protagonismo en materia de garantizar el pleno goce de los derechos, todo el trabajo realizado va por agua abajo. En suma:

No se trata tanto de saber cuáles y cuántos son estos derechos, cuál es su naturaleza y su fundamento, si son derechos naturales o históricos, absolutos o relativos, sino cuál es el modo más seguro para garantizarlos, para impedir que, a pesar de las declaraciones solemnes, sean continuamente violados. (Bobbio, 1991, pág. 49)

27 En julio de 2016, desde su cuenta de Facebook, la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) denunció el desmantelamiento y el despido de trabajadores pertenecientes a los las modalidades educativas de Educación Intercultural Bilingüe y a los programas "Memoria", "Educación Sexual Integral", "Educación y Prevención de Adicciones", "Comunidad y convivencia escolar" y "Plan de Lectura", entre otros (Consultado en <https://bit.ly/3iQt7SS> el 10 de octubre de 2020).

Finalmente, la segunda pregunta que guio esta labor de investigación fue la siguiente: ¿se encuentra presente la diversidad cultural en los libros de texto? En los materiales analizados encontramos una extensa representación de los pueblos originarios, los afrodescendientes y los migrantes, tres partes constitutivas de los que denominamos nuestro *palimpsesto cultural*. Fue altamente significativo ver como la mención a nuestras poblaciones indígenas se realizaba no solo desde el pasado; sino que se ponía de manifiesto su legado en la actualidad y su lucha incansable por el reconocimiento de sus derechos.

Sin embargo, al hilar más fino, nos percatamos de que las representaciones de los afrodescendientes avalaban una mirada centrada en el exotismo. Se los ilustra siempre en el pasado y relacionados con la esclavitud, esta representación es cómplice de un negacionismo cultural que profundiza la discriminación. De la misma manera, nos topamos con una simbolización de los migrantes que responde a una “comunidad blanca imaginaria”, el migrante más mencionado e ilustrado es el europeo. Esto, no solo excluye a otras comunidades con una presencia más amplia en nuestro territorio que la europea —como lo es la comunidad de migrantes latinoamericanos—, sino que además pinta una escena ficticiamente monocultural.

Pensando desde lo planteado en el párrafo anterior, no podemos dejar de mencionar la cuestión de la alteridad en la educación, esa mirada ética hacia el otro. Una alteridad que se (de) construye en observar y vivir la cultura de los otros y con los otros. Pensar a la praxis educativa en un diálogo permanente con los que nos circundan es pensar a la educación en términos decoloniales. Decolonizar la educación es reconocer que nuestro palimpsesto cultural se escribe y se reescribe con las voces de los pueblos indígenas, de los afrodescendientes y de los migrantes, no solo europeos, sino también latinoamericanos, africanos y asiáticos.

## **Un aporte para finalizar**

En los párrafos que siguen, esgrimimos algunas pautas que pueden orientar de manera asertiva la enorme tarea de creación y elaboración de textos escolares. Las perspectivas que exponemos están enfocadas a contribuir en la producción de materiales didácticos que promuevan una educación basada en el respeto por la diversidad y los derechos humanos.

Desde un principio de este trabajo sostuvimos que los libros de texto son un material que estructura y organiza las prácticas del aula. Son el material didáctico más elegido entre los docentes para transmitir y construir contenidos. Los

libros son parte de la caja de herramientas de la mayoría de los educadores. Es en este sentido que, consideramos que los textos escolares pueden convertirse en un material privilegiado para contribuir a desarrollar ideas, actitudes y valores que se enmarquen en una pedagogía de la diversidad.

Respecto de las ideas, estamos absolutamente convencidos de que precisan ser iluminadas desde un pensamiento decolonial, desde una pedagogía “otra” que excluya lo homogéneo, que se libre de lo estandarizado, que se nutra de las ideas de pedagogos “nuestroamericanos”. Las actitudes, indiscutiblemente, necesitan ser motorizadas por la alteridad, por la mirada del rostro del otro, por una ética que busca dar y darse. Entre los valores, entendemos que el respeto se encuentra en el podio, seguido de la empatía y la responsabilidad.

Dicho lo anterior, nuestras recomendaciones para tratar la diversidad cultural se relacionan no solo con reivindicar a los afrodescendientes en el presente y dar más presencia a los migrantes de países latinoamericanos, asiáticos y africanos; sino que nos parece necesario que la temática no se limite a capítulos específicos. En este sentido, creemos que la diversidad cultural que tiene nuestro país merece ser representada de manera transversal en fotografías e ilustraciones presentes en la mayor cantidad de páginas posibles a lo largo de todo el libro; sin limitarse a unidades temáticas específicas.

Una educación intercultural va de la mano de la transmisión y construcción de saberes pertinentes para nuestras raíces, que nos posibilitan autoreconocernos y autoafirmarnos en nuestra identidad latinoamericana. De manera análoga, creemos que en la creación de materiales educativos que se enmarcan en la interculturalidad deben estar involucrados los sujetos de los cuales se habla. En este sentido, estamos convencidos de que a la redacción de una historia de vida de un migrante de un afrodescendiente o de un indígena debe ser construida por la propia persona, de puño y letra.

Además, consideramos relevante que los textos escolares mencionen a la migración como un derecho humano fundamental. Los textos escolares constituyen una herramienta esencial en la tarea de señalar que al derecho de migrar se le aplican todos los principios de los derechos humanos: universalidad, inalienabilidad, interdependencia, indivisibilidad, no discriminación, *pro homine*, razonabilidad, no regresividad.

Como corolario, consideramos que las ideas anteriores seguramente serán el puntapié inicial para que, quienes están comprometidos en mejorar la educación, puedan producir materiales didácticos superadores. Indudablemente, estas pautas que han surgido de la investigación podrán ser perfeccionadas por los idóneos profesionales que se dedican a la autoría y la edición de libros de textos. Confiamos en que serán convertidas en manuales que reflejen un espí-

ritu crítico y el compromiso con una educación que promueve la diversidad y la construcción de identidades plurales.

## Bibliografía

- Aguilera, V. G. (1887). *El libro de las escuelas : ejercicios de lectura razonada y de declamación, comprenden la educación moral y nociones de pedagogía, precedidos de un prólogo sobre la importancia de la educación popular y la perfección en el arte de leer*. Buenos Aires: Coni.
- Andrews, G. R. (1990). *Los afroargentinos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Arango, F. (2012). Paradigmas estatales de inclusión y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa: la encrucijada de la diversidad cultural . En N. López, *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina* (págs. 29-70). Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Balsas, M. S. ( 2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos* , 649-685.
- Balsas, M. S. (2009). *Los libros escolares en Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
- Baquero, R., & Narodowsky, M. (1990). Normatividad y normalidad en pedgogía. *Revista Alternativas*, 35-46.
- Benito, A. E. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 169-180.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid : Editorial Sistema.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Colección Aula XXI*. Buenos Aires: Santillana.
- Dir. Nac. Gestión Curricular y Formación Docente. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales 1. Primer ciclo EGB/Nivel Primario. Serie Cuadernos para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación.
- Dir. Nac. Gestión Curricular y Formación Docente. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales 2 . Primer ciclo EGB/Nivel Primario. Serie Cuadernos para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Dir: Nac. Gestión y Formación Docente. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales 3. Primer ciclo EGB/Nivel Primario. Serie Cuadernos*

- para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Geler, L. (2007). ¡Pobres negros! Algunos apuntes sobre la desaparición de los negros argentinos. En P. G. Jordán, *Estado, región y poder local en América Latina, siglos XIX-XX. Algunas miradas sobre el estado, el poder y la participación política*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2004, 2012). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Grinberg, S. (1998). Texto escolar y mercado editorial en contextos de transformación educativa. *Propuesta Educativa*(17), 1 a 16.
- INADI. (2014). *Análisis de libros escolares desde una perspectiva en derechos humanos: Por una educación inclusiva y no discriminatoria*. Buenos Aires.
- INADI. (2017). *Interculturalidad, racismo y xenofobia. Guía temática*. Buenos Aires: INADI.
- Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Avatares filosóficos*, 213-221.
- Ley de Identidad de Género N.º 26.743. (2012).
- Llinás, P. (2005). *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento.
- Malharro, V. (1930). *Mi primer libro: método de lectura para primer grado inferior*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mándevil, E. (1876). *Libro segundo de lectura*. París: Librería de Garnier.
- Martínez, V. (2013). Cuerpos silenciados y educación inclusiva: Análisis de las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 213-229.
- Martuccelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. En E. T. Fanfani, *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (págs. 23-78). Buenos Aires: IPE-Unesco.
- Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. (1993). Ley Federal de Educación N° 24.195.
- Ministerio de Educación, C. y. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Educación, C. y. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Argentina.

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2009). Ley 26.485. *Ley de Protección Integral de las Mujeres*.
- Moreira, M. Á. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Mosquera, J. (2010). *Un estudio de la representación de la diversidad en textos escolares para el Sexto Grado de Educación Primaria*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Oficina del Alto Comisionado de ONU. (2009). *Preguntas frecuentes sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Folleto informativo N° 33. Ginebra: ONU.
- ONU. (20 de noviembre de 1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículum*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Ramírez, T., Gaspar, M., Figueredo, V., & Perales, M. (2005). La Cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de ciencias sociales de la segunda. *Revista de Pedagogía*, 31-62.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de las crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sosa, C., & Guitelman, P. (21 de mayo de 2006). Dictadura para principiantes. *Página 12*.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Wainerman, C. (2003). Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria. En C. Wainerman, *Serie "Documentos de trabajo" Escuela de Educación*. Buenos Aires: Univesidad de San Andrés.



---

## Estereotipos sobre el pueblo mapuche en textos escolares chilenos

*Judith Reyes.*<sup>1</sup>

### Resumen

En este artículo se presenta una revisión de textos escolares chilenos de Historia, Geografía y Lectura, orientada a desentrañar las representaciones del pueblo mapuche que allí aparecen. Esta indagación indica que se trata de imágenes estereotipadas y prejuiciadas, que no favorecen una comprensión adecuada de las características de este pueblo originario ni el necesario fomento de la interculturalidad en nuestra sociedad.

**Palabras claves:** Estereotipos. Pueblo Mapuche. Textos escolares (libros de texto). Interculturalidad.

### Abstract

This article presents a review of Chilean textbooks on History, Geography and Reading, aimed at unraveling the representations of the Mapuche people that appear there. This investigation indicates that these are stereotyped and prejudiced images, which do not favor an adequate understanding of the characteristics of this native people or the necessary promotion of interculturality in our society.

**Keywords:** Stereotypes. Mapuche town. School texts (textbooks). Interculturality.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Licenciada en Antropología Social por la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña en la Universidad Católica Silva Henríquez, en la gestión de un programa de educación de personas jóvenes y adultas, así como en docencia con profesores de dicha modalidad educativa. Contacto: jreyesg@uc.cl

## A modo de introducción

En diversos momentos de nuestra vida académica y profesional, hemos podido acceder a textos escolares chilenos elaborados y empleados en escuelas y liceos en tiempos bastante pretéritos: desde 1850 hasta 1925-1930, aproximadamente. (Algunos de estos textos han sido consultados en la Biblioteca Nacional de Chile y en la biblioteca del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Pero la mayoría de ellos han sido hallazgos personales, encontrados en librerías de viejo, en ferias, calles y mercados populares). Hemos revisado estos textos, la mayoría de ellos de Historia, Geografía y Lectura, indagando en sus supuestos y valores implícitos, principalmente en lo que se refiere a la apreciación (o depreciación) del pueblo mapuche y eventualmente de otros pueblos indígenas que han habitado el territorio de Chile.

En este examen, hemos comprendido que la valoración que se hace de los pueblos originarios supone también, como su reverso, una valoración de las características y cualidades (reales o deseadas) del *pueblo chileno*.

En este trabajo esperamos mostrar algunos fragmentos de estos libros de texto, con el fin de poner de manifiesto la óptica con la que observan al pueblo mapuche. Hemos concluido que, sin lugar a duda, los libros de texto de dicho periodo, distante pero fundacional del Estado-nación chileno, presentan un conjunto de **imágenes estereotipadas** sobre este pueblo y su cultura, las que han contribuido a configurar la mirada que las y los chilenos hemos aprendido en la escuela y reproducido en nuestra vida social, probablemente hasta la actualidad –esta mirada, a nuestro juicio, solo está siendo modificada en las últimas décadas, a raíz de la emergencia indígena acontecida no solo en Chile sino en toda nuestra América-. (Bengoa, 2000).

En definitiva, la tesis que esperamos desarrollar en este trabajo, es que en textos escolares más bien remotos, y también en algunos relativamente recientes que han sido analizados por otros investigadores, aparecen diversos estereotipos sobre el pueblo mapuche, los que nos ofrecen una visión fija, sesgada y prejuiciosa de este pueblo originario; estereotipos que fueron difundidos con el fin de deslegitimar su existencia y forma de vida propia, para poder “reducirlos”<sup>2</sup> e incorporarlos al nuevo modelo de desarrollo impulsado por el Estado-nación chileno, fundado en las ideas de progreso económico imperantes a mediados del siglo XIX y durante la mayor parte del siglo XX.

---

2 Empleamos esta expresión para aludir a la denominación que el Estado chileno usó para referirse a las comunidades mapuche: “reducciones”.

Como se comprenderá desde ya, proponemos esta lectura analítica a partir de un enfoque de pensamiento crítico, que reconoce y valora la diversidad cultural presente en nuestras sociedades, y busca fomentar el diálogo intercultural en lugar de la imposición de la cultura dominante modernizadora.

## **Los textos escolares y su impacto en los estudiantes y en la cultura**

Los textos escolares, o libros de texto, han sido un recurso presente en el sistema escolar chileno desde sus inicios a mediados del siglo XIX. Resultan relevantes para la formación del carácter de los estudiantes que acceden a ellos, en la medida en que presentan conceptos, sentimientos, valoraciones y personajes que generan un proceso de identificación mediado por emociones en niñas, niños y adolescentes. Transmiten un universo cultural, intelectual, emocional, que la generación adulta que integra la clase dirigente del país ha decidido transmitir como válida a las nuevas generaciones en proceso de formación.

No son, por tanto, un recurso objetivo o inocuo, muy por el contrario, están preñados de valoraciones y de un imaginario considerado digno de perpetuarse y de contribuir a la formación de la nacionalidad. Este universo simbólico es internalizado por los estudiantes no solo ni preferentemente como conceptos o ideas, sino como valores propios de un universo afectivo.

Nos permitimos ilustrar esta afirmación con el relato autobiográfico de un profesor primario mapuche. Martín Alonqueo Piutrin (1909-1982) evoca su experiencia escolar, y en ella podemos observar claramente que los contenidos y apreciaciones que transmite un texto escolar, en tanto expresión del saber socialmente válido, tienen impacto en las jóvenes mentes que los reciben.

### **Una clase de historia en 1924**

No pude darme cuenta cabalmente del tema de historia que leía la profesora; debió ser sobre las costumbres de los mapuches, porque cuando estaba leyendo el trozo de la lección del libro de Historia de Vergara que tiene la tapa con una bandera chilena, provocó una risa general del alumnado y el compañero Sergio levantó la voz, diciendo “como Martín”. Todos me miraron y se rieron nuevamente. Yo miraba y me puse rojo de rabia y me mordí los dientes de odio al bribón. Muy luego tocó la campana para salir al recreo. Todos salimos al patio.

Una vez en el patio, a uno de los amigos y pariente que estaba en el 4º año, le pregunté ¿qué había leído la profesora para que se rieran los compañeros y Sergio me nombró a mí? Sí. La profesora leyó en el libro y dijo que los indios dormían sobre un montón de paja y hojas de árboles y que por cabecera usaban troncos de árboles; por eso Sergio dijo que tú también dormías en esa forma. Mientras yo conversaba con mi amigo, Sergio venía y me decía: ¡indio, indio, indio bruto! que duermes en un montón de paja y tu cabecera es un tronco, por eso tienes tu cabeza dura como un palo. Repetía una y otra vez hasta la saciedad. ...Cuando vino nuevamente a molestarme, no aguanté más, inmediatamente me saqué mi poncho y se lo pasé a mi amigo y lo seguí hasta alcanzarlo. Allí mismo nos pusimos a luchar cuerpo a cuerpo...

La señorita profesora salió de la sala y pilló a Sergio en el suelo llorando desconsoladamente todavía. ...Los castigos fueron duros y fuertes, con mucha energía de la señorita; recibí doble castigo, retrasando mi salida y me dejó encerrado dentro de la sala, de rodillas sobre un montón de arvejas. Así quedé solito y ella despidió al alumnado y en seguida pasó a tomar once. Aquí aproveché nuevamente una oportunidad para cumplir una venganza que venía a satisfacer ampliamente mi espíritu y amortiguaba mis dolores.

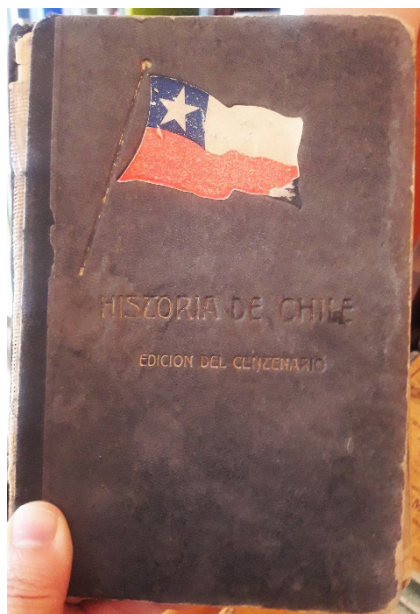
La profesora había dejado el libro de historia en el pupitre, el libro que había motivado mis castigos. Para satisfacer mi venganza lo que hice fue: tomar el libro y me lo coloqué debajo de mi camisa, asegurándolo con la faja. Esperé de pie la aparición de la profesora. Cuando sentí que venía, me arrodillé nuevamente. Apareció y me dijo: ¡Ándate! Yo me levanté inmediatamente y salí corriendo con el bolsón y la pizarra en mano, sin mirar atrás hasta que llegué al portón que está antes del puente.

Con toda tranquilidad crucé el portón y llegué al puente “Momberg” sobre el río Quepe. Aquí me senté sobre un poste de 10x10 y me puse a despedazar el libro, hoja por hoja, haciéndola miguillos y de esta forma los tiraba al río con una rabia única de odio con el libro y con la profesora que me había castigado injustamente por causa de este libro. (Alonqueo, 1985).

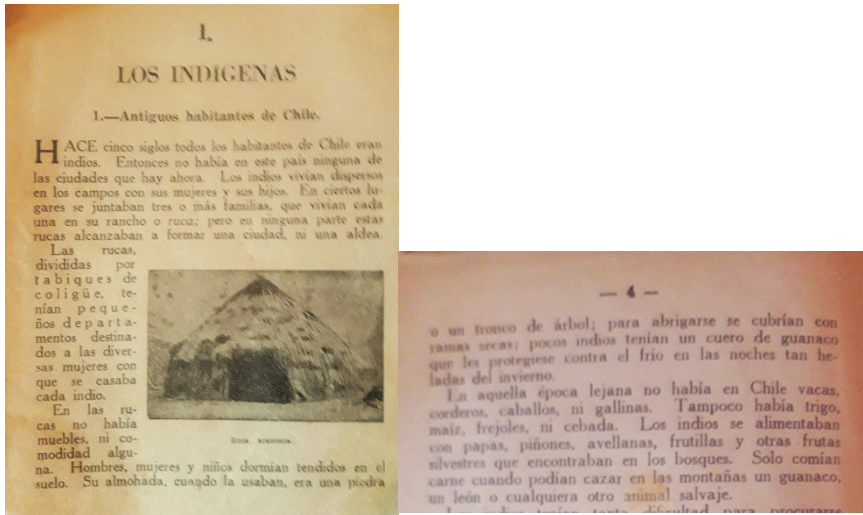
Como señalamos, el texto escolar es un dispositivo que tiene poder, que genera efectos y reacciones en los estudiantes, lo que podemos apreciar claramente en este relato. Otro elemento que podemos observar en este, tiene que ver con el rol docente: la profesora actúa desde un paradigma particular, del que probablemente no es ni siquiera consciente. Observamos la validez del castigo corporal; la existencia del acoso escolar, que no parece ser regulado

por las autoridades de la escuela. Podemos inferir también (y afirmar en base a otras fuentes) la prohibición del uso del idioma materno de los estudiantes, el *mapudungun*. La enseñanza se realizaba en castellano, sin que necesariamente todos los alumnos lo comprendieran. Por eso probablemente el niño Martín Alonqueo debe confirmar con un pariente que estaba en la misma sala (Sergio) el significado de lo ocurrido en clases.

Esta experiencia dolorosa de un niño y su reflexión siendo ya adulto, nos sirve de antesala para nuestro análisis y reflexión sobre los estereotipos culturales en relación con el pueblo mapuche, presentes en y transmitidos por los textos escolares chilenos.



*Historia de Chile. Edición del Centenario (1910). Podría tratarse del texto mencionado por Martín Alonqueo, como se aprecia en las siguientes imágenes.*



## 1. LOS INDÍGENAS

### 1.—Antiguos habitantes de Chile.

*“Hombres, mujeres y niños dormían tendidos en el suelo. Su almohada, cuando la usaban, era una piedra o un tronco de árbol” (p.3-4).*

## Prejuicio, estereotipo, estigma

Junto con el concepto de estereotipo, nos encontramos con otros conceptos relacionados que también mencionaremos, en la medida en que enriquecen y diversifican esta reflexión. Así, aludimos al concepto de *prejuicio*, el que, para Allport (1962), refiere a las ideas y valoraciones preconcebidas acerca de una persona o grupo social. El *estereotipo*, por su parte, consiste en la imagen, de algún modo deformada, que un grupo humano se forma acerca de otro grupo (Bengoa, 1986). El *estigma*, según Goffmann (1993), es aquel atributo desacreditador que desvaloriza íntimamente a quien lo posee.

Estos fenómenos sociales y culturales de algún modo se articulan entre sí. En el caso que nos ocupa, podemos afirmar que, en algunas épocas de la historia de Chile, la vivencia de pertenecer al pueblo mapuche, debido a los prejuicios y estereotipos existentes en torno de él, es experimentada como un estigma, es decir, como un atributo desacreditador para el sujeto que lo posee.

Conocemos, y nos referiremos a continuación, a dos estudios que abordan la existencia de estereotipos atribuidos a pueblo mapuche. En primer término,

presentamos el trabajo que el antropólogo Milan Stuchlik<sup>3</sup> desarrolló en la región de La Araucanía, en el sur de Chile, durante la década del 70 del pasado siglo. Stuchlik (1974) sostiene que la sociedad chilena “define la identidad Mapuche no por una variedad amplia de rasgos, sino más bien por un conjunto limitado de ellos, concebidos en un momento histórico como los más importantes” (p. 27). Agrega:

Este conjunto de rasgos, bastante limitados, se convierte en un estereotipo, es decir, en un principio de clasificación a través del cual el individuo o el grupo de individuos están automáticamente definidos como Mapuche y los miembros de la sociedad mayoritaria toman la actitud apropiada hacia ellos. Este conjunto de rasgos o estereotipo es o puede ser diferente en cada período histórico; lo interesante es que se modifica no tanto con los cambios mismos en la cultura Mapuche, sino más bien con los que ocurren en la cultura chilena. Es decir, en cada período histórico los chilenos considerarán como típicas y determinantes diferentes características culturales y sociales de los Mapuche (p. 27-28).

Stuchlik identifica cinco estereotipos principales atribuidos al pueblo mapuche, los que corresponden a cinco períodos históricos:

**A. El período de los valientes guerreros.** A raíz de las luchas del período de la Conquista, surge un estereotipo, cuya presencia durará casi tres siglos: los mapuche son guerreros por naturaleza, viven prácticamente en guerra y tienen amplias experiencias militares. Estas características, que les son inherentes, son las que les permiten defenderse tan exitosamente de los españoles. (p.31) Tanto en la historia como en la conciencia contemporánea figura el estereotipo de los Araucanos<sup>4</sup> como valientes guerreros, que preferían la muerte antes que la derrota, que tenían habilidades naturales incomparables para la guerra y que sobresalían en fuerza, agilidad, destreza, valentía y ferocidad. (p.37)

**B. El período de los bandidos sangrientos.** Desde la independencia comienza a cambiar el “trasfondo moral de esta imagen de guerreros Mapuche”. (p.38) Los mismos actos de “pillaje” cometían los Araucanos durante todo el período español, pero, según la opinión común, en ese entonces es-

---

3 Antropólogo social nacido en Praga en 1932, llega en 1968 a trabajar al sur de Chile, en universidades de las regiones del Biobío y de La Araucanía. El golpe de Estado de 1973 interrumpe sus investigaciones y lo lleva a abandonar el país. Muere prematuramente en Belfast en 1980.

4 Los conquistadores españoles utilizaron el término “araucano” para referirse al pueblo mapuche.

taban motivados por el afán de liberarse. Como a mediados del siglo pasado se les consideraba ya casi asimilados a Chile, sus actos fueron considerados como bandidaje y actos de crímenes. Nuevamente, este cambio de imagen fue causado no en la sociedad Mapuche, sino por modificaciones en la sociedad chilena; los Araucanos hacían en ese entonces lo que siempre antes habían hecho; lo que cambió fue la evaluación chilena de esos actos. (p.39)

**C. El período de los indios flojos y borrachos.** A partir de fines del siglo pasado [siglo XIX], su actuación empezó a ser evaluada desde el punto de vista económico. Si antes era natural que la diferencia se viera en el desempeño de las artes bélicas, ahora será natural que ellas se aprecien en el campo económico. El sistema diferente de agricultura, las distintas costumbres laborales y la tendencia a acompañar las fiestas formales con la ingestión de alcohol favorecían la formación de un nuevo estereotipo. (p.42) Naturalmente, los Mapuche tenían, en general, un rendimiento más bajo comparados con los colonos chilenos y europeos; la baja tecnología de la producción agrícola, el concepto básico de la economía de subsistencia, el contacto mínimo con el mercado, etc., eran causas bastante influyentes. Sin embargo, ellas nunca se mencionaban, sino que se aplicaba el estereotipo de la flojera. (p.43)

**B. El período de la responsabilidad del hombre blanco.** Desde el momento en que se dejó de considerar a los Mapuche como enemigos externos o bandidos, se les empezó a considerar como ciudadanos “de segundo orden”, atrasados, ignorantes, malos trabajadores y sin saber aprovechar sus medios de trabajo. (p.44) De ahí que sea necesario provocar un cambio cultural entre los mapuche: [ellos] no están lo suficientemente preparados para aceptar la cultura y la vida civilizada; hay que ayudarlos, enseñarles, y en general portarse hacia ellos como hacia los niños. En términos generales, este período podría definirse como el período de desarrollo del paternalismo. (p. 47).

**D. El período de la paneducación.** Desde los años 60 en adelante, se mantiene la imagen del indio retrasado, flojo e ignorante, pero se le adscribe el deseo de aprender, de cambiar de vida, en fin, el deseo de chilenizarse. (p.47). El objetivo sigue siendo la asimilación completa, pero ahora se considera como obstáculos mayores la falta de educación y de conocimientos, la falta de informaciones tecnológicas y cívicas. La única manera factible de mejorar la situación Mapuche sería entonces mejorar su educación. (p. 47-48).



Revisemos a continuación un ensayo de José Bengoa (1986), quien, durante los años 80 del siglo recién pasado, abordó también la temática de los estereotipos atribuidos al pueblo mapuche. Bengoa sitúa este tema en una reflexión mayor, relativa al conflicto que, a su juicio, se encuentra en la base de la constitución de la sociedad chilena y de su identidad cultural mestiza negada.

Pensamos que es el largo conflicto de las guerras araucanas el que posibilita que en Chile el indio sea percibido simultáneamente como “valiente y noble guerrero” y como “flojo, borracho y ladrón”. Dos imágenes estereotipadas polares que obviamente no dejan ver al indio mismo. Se lo exalta a los Olimpos heroicos de los semidioses o se lo rebaja a la categoría de salvaje despreciable. (p.122).

El autor sostiene que los estereotipos consisten en

una imagen deformada, no necesariamente carente de toda realidad, que la sociedad, las clases sociales, los grupos humanos en general, se fabrican acerca de otros grupos humanos. Así se facilitan las relaciones, se aclaran las conductas y se simplifica la realidad que, por compleja, podría ser inmanejable. (...) [Sin embargo] la imagen o discurso estereotipado simplifica la realidad, generalmente la deforma, no explica las causas y contexto de esa característica y, por lo general, obedece a intereses que no son justamente el conocimiento de ese grupo humano. (p. 122).

Los estereotipos relativos al pueblo mapuche, que Bengoa identifica en la historia de Chile, son los siguientes:

**A. El indio de los orígenes: la épica araucana.** Es durante la Conquista, cuando surge el primer estereotipo acerca del pueblo mapuche. Su valentía en la resistencia a los españoles, su apego a la tierra y a la libertad, son cualidades que dan origen a la visión del indígena como un gran guerrero, con especiales dotes para desenvolverse en las batallas. “Se trata de un pueblo único en su especie, una raza de singular gallardía, una raza que –se decía– tenía la guerra como principal afición”. (p.124) En particular el poema *La Araucana* de Alonso de Ercilla da cuenta, a la vez que nutre, esta mirada. “La arrogancia frente a la muerte, el culto sagrado de la libertad, el desprecio total ante el invasor, serán destacados una vez y para siempre por Ercilla”. (p. 125). Bengoa sugiere que la atribución de estas cualidades excepcionales a los indígenas, por parte de los españoles, está relacionada no sólo con la actitud real de aquéllos, sino además con la propia interpretación que los españoles podían hacer de ella, a partir de su propia forma de ver el mundo:

Seguramente no es todo invención del poeta; es más bien su lectura castellana de la actitud indígena, su interpretación de lo que veía con sus ojos, o le contaban los soldados que antes lo habían visto u oído. Los mapuches seguramente poseían una relación con la muerte de carácter animista, muy diferente al cristianismo medieval peninsular. Se dice que creían que “el alma” del guerrero se convertía en “Pillán” e iba a morar a los grandes volcanes y cerros; muerte propiamente no había; lo que ocurría era transformación. (...) Para el guerrero araucano, la vida y la muerte eran, seguramente, estados mucho más cercanos, más ligados a diversos procesos de la naturaleza. (p.125).

**B. El desprecio por el salvaje en el origen de la historia.** Debido a que dicha imagen heroica no era completamente funcional a la Conquista, ella comienza a transformarse, modificándose el fondo moral del arrojado de los mapuche. De valientes y aguerridos, comienzan a devenir en salvajes y primitivos. “Fue naciendo con creciente energía la imagen de la barbarie, del salvajismo; oposición clara y definida entre los cristianos civilizados que tenían Dios y Rey, y los bárbaros que no reconocían lealtades superiores a sus propias voliciones”. (p.126) El autor destaca que la misma actitud valiente de los mapuche, ya a mediados del siglo XVII, comienza a ser considerada bajo otro prisma:

La falta de realeza, jerarquías; en fin, de poder político centralizado, es percibida como uno de sus principales defectos. La valentía, la arrogancia, el amor a la libertad, el deseo de guerrear, son vistos desde el lado opuesto al canto épico. Son valientes porque no conocen el peligro, arrogantes por incultos y salvajes, aman la libertad porque no conocen de leyes y realezas, se guían por sus propios deseos haciendo lo que les place. La libertad ya no aparece ante el español como un valor del adversario, sino como un síntoma de atraso. (p. 126-127).

Así, el pueblo mapuche comienza a ser identificado, ya en el siglo XVII, como el lugar del instinto y de las restricciones impuestas por la naturaleza: el indígena “es un ser pegado a la naturaleza, a los caprichos de la sensualidad” (p.127); “la fuerza que detenía el avance español hacia el sur del territorio no provenía de la oposición de otra cultura, sino de la naturaleza misma”. (p.127)

Un segundo estereotipo negativo, vinculado en cierta forma al recién descrito, es el de *indio flojo*. En efecto, el mapuche, apegado a la naturaleza e involucrado en actividades económicas de subsistencia, a ojos del conquistador español, no trabajaba. La economía protoagraria de subsistencia no generaba excedentes y no requería de largas jornadas de trabajo, que era lo que españoles

entendían por labor agrícola. (p.127-128). Eran considerados, por tanto, flojos e improductivos.

**C. El patriota araucano, nueva incursión en busca de las raíces.** Ya en los albores de las luchas por la independencia, los criollos recuperan el estereotipo positivo del mapuche como valiente guerrero, para ubicarlo junto a los patriotas en los combates por la independencia del país.

El araucano patriota es la reproducción del estereotipo positivo en el período republicano. Surge de la necesidad de los criollos patriotas de encontrar raíces para su lucha contra el español. Los araucanos apertrechan de discurso al criollo independentista. De los días de la Independencia de Chile surge el estereotipo del indio araucano, valiente patriota, que derramó su sangre contra el español, defendiendo su suelo patrio. En aquellos días, los románticos ideólogos de la Independencia encontraron en Arauco un cúmulo de antecedentes que le daban a la lucha contra el español una larga historia. (p.131)

Este ideario patriota se extiende durante algunas décadas, pero entra en crisis durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando es necesario ampliar el dominio del Estado de Chile en los territorios del sur, ocupados por los mapuche. Se considera que el “indígena patriota” degenera, y se convierte en un salvaje que se resiste al impulso civilizador del Estado de Chile. (p. 133-134).

**D. El estereotipo liberal: civilización y barbarie.** Bengoa señala que son los historiadores e intelectuales liberales, como Diego Barros Arana y otros, los que impulsan y fortalecen esta mirada. Para ellos, los indígenas eran salvajes, y las loas de Ercilla y otros poetas solo eran arranques románticos. “Es evidente la influencia del positivismo y evolucionismo europeo de la época, para los cuales la civilización occidental constituía el estadio superior de la cultura y las etapas anteriores estaban marcadas por la barbarie”. (p.135). La perspectiva del positivismo y evolucionismo europeos tiene una mirada radicalmente despectiva de la sociedad y cultura indígena. Considera que los mapuche son salvajes que no ofrecen interés para la sociedad chilena, pues se encuentran en un estadio inferior de evolución. Para progresar, Chile debe mirar hacia Europa, olvidando y superando la condición indígena. Este punto de vista tuvo gran impacto en la sociedad, pues “sirvió de justificación ideológica para que el ejército chileno ‘pacificara’ la Araucanía”. (p.135).

Los diarios de la época asumieron plenamente esta visión de los indígenas y exigían que esa parte del territorio se pusiera bajo el manto protector de la ‘ci-

vilización, que las tierras ‘incultas’ se cultivaran. Para ello era necesario traer ‘gente civilizada’, del ‘mundo civilizado’ de la época. La política de inmigración europea era totalmente coherente con la ideología reinante; el progreso pasaba por el proceso de civilizar las tierras salvajes. (p. 135).

**E. Indio flojo y borracho: el racismo de la sociedad urbana.** En el siglo XX pareciera ser dominante el estereotipo del mapuche flojo y borracho. Para el autor, el elemento de realidad que pudo haber fortalecido esta mirada, es el relativo desconocimiento del trabajo agrícola por parte de los mapuche. En efecto, la economía mapuche orientada a la agricultura de subsistencia ofrecía, por así decirlo, menor rendimiento que el que podían lograr los colonos chilenos y europeos, enfocados a conseguir una mayor productividad. Su actitud ante el trabajo también era considerada deficiente por los colonos y la sociedad dominante: la costumbre de alternar trabajo y descanso, así como la costumbre de celebrar comunitariamente los frutos de la tierra, eran interpretadas sencillamente como falta de disciplina laboral y como tradiciones de un pueblo atrasado dado a los excesos. (p.136-137).

El mapuche se había resistido por siglos a someterse al régimen de trabajo asalariado, o a los sistemas más primitivos de la mita y la esclavitud. Ese fue el elemento central de su independencia como nación, como pueblo. Por tanto, no poseía ni la cultura del trabajo campesino agrícola –levantada de madrugada y trabajo rudo hasta terminar el día- ni tampoco la disciplina del trabajador. Durante las primeras décadas del siglo, el mapuche, masivamente, no ingresó a la fuerza de trabajo. Será la segunda y tercera generación, formada por la escuela, y sobre todo por el ‘servicio militar’, la que ingresará en la fuerza de trabajo asalariada. Durante largas décadas el mapuche será ‘flojo’ a los ojos del campesino agricultor y a los ojos del contratador de fuerza de trabajo. (p.136).

**F. El indio del pueblo.** Históricamente se ubica en el Chile contemporáneo, emergiendo en particular alrededor de los años 60 del pasado siglo, en el contexto del ascenso de las luchas sociales populares. “Se trata de la imagen guerrera ubicada en el contexto contemporáneo de las guerras sociales”. (p.137).

Violeta Parra en sus canciones, Pablo Neruda en el *Canto General*, la novela costumbrista indigenista y de denuncia, pintores y grabadistas, han ido forjando una cultura nacional y progresista en que el indígena ocupa un lugar muy importante, por una parte, como el sector más explotado de la sociedad y, por otra, como el que posee más fuerza histórica para liberarse (p.137).<sup>5</sup>

---

5 Es posible que algo de esta visión se haya manifestado en la actual movilización social chilena, acontecida a partir del 18 de octubre de 2019 y conocida como el estallido social, donde la bandera mapuche es la única que se enarbola por los ciudadanos movilizados, estando totalmente ausentes los emblemas de los partidos políticos tradicionales.

Como señalaran los dos autores citados, estos estereotipos sobre el pueblo mapuche se enmarcan en contextos teóricos e ideológicos más abarcadores, a saber, las teorías del positivismo, el evolucionismo y la ideología de la modernización.

Algunos conceptos claves son los de *civilización y barbarie*, sostenidos por intelectuales como Domingo Faustino Sarmiento y Diego Barros Arana; y los de *salvajismo, barbarie y civilización*, etapas de desarrollo de las sociedades humanas pretendidamente universales para la antropología evolucionista. Estas categorías tenían una pretensión de científicidad o de objetividad, pero entrañaban juicios de valor sobre la calidad de las personas y grupos.

Este enfoque teórico e ideológico tuvo un gran impacto en la institucionalización del sistema escolar chileno. Se expresó en las perspectivas de las escuelas normales, que buscaban moralizar y civilizar al pueblo mestizo; en la prohibición del uso del *mapudungun* en las escuelas y el uso de la norma culta del castellano en la comunicación oral y escrita; en las referencias culturales europeas presentes en la organización de la escuela y en los libros de texto; en acciones de control y en ocasiones de maltrato hacia niños y niñas indígenas; y en textos escolares y recursos educativos.

En el siglo XX, sin superar efectivamente estas categorías, se incorpora la ideología modernizadora, centrada en el aprecio irrestricto del progreso económico, de la industrialización, de los avances en infraestructura en diversos territorios, de los nuevos medios de transporte y comunicación como el ferrocarril, etc.

## **Estereotipos, ideologías y textos escolares**

Como hemos anunciado, los libros de texto del periodo fundacional del sistema escolar chileno contienen una serie de estereotipos sobre el pueblo mapuche y están basados en una perspectiva ideológica que no permite su valoración, sino, por el contrario, requiere que tanto su existencia misma como su forma de vida sean “superadas”.

Nuestra primera citación proviene de un texto del destacado historiador Diego Barros Arana (1830-1907). Autor de un significativo trabajo historiográfico, también escribió libros de texto para ser empleados en la educación secundaria.

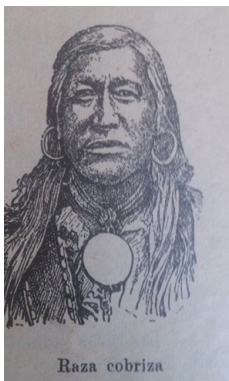
Diego BARROS ARANA. Elementos de Jeografía Física.<sup>6</sup> Obra destinada a la enseñanza del ramo en el Instituto Nacional. Santiago, 1871. 335 páginas.

Viven allí encerradas al presente 30 o 40 mil personas en un estado semi-salvaje, cultivando la tierra i cuidando sus ganados, pero cometiendo, cada vez que pueden hacerlo con ventaja, grandes depredaciones en los pueblos fronterizos. El resto de la población, en número de poco más de 2 millones de habitantes, es formado por los descendientes de los españoles o europeos, pertenecientes, por tanto, a la raza blanca o caucásica; i por la descendencia que ha resultado de la mezcla de los europeos con la raza indígena, descendencia compuesta de hombres mas o menos blancos, pero marcados con los caracteres jenerales de la raza caucásica.

Puede, pues, decirse que haciendo abstracción de los araucanos que viven confinados en una porcion reducida del territorio, i que cada día se hace mas i mas estrecha, todo Chile es poblado por una sola raza en que predomina el elemento europeo mas o menos puro, que habla un solo idioma i que tiene creencias, intereses i aspiraciones análogas. Si todo esto es una gran ventaja para la prosperidad de nuestra patria, no lo es ménos el que esta raza sea compuesta de hombres vigorosos y enérgicos para el trabajo. (...)

La raza blanca, dijimos, posee una gran superioridad sobre las otras razas. (...) Está a la cabeza de la humanidad: las otras razas no son más que los brazos.

Este relato pone de manifiesto una visión racista de los seres humanos, pues considera a determinados grupos humanos superiores o inferiores, debido a causas biológicas.



Juan MADRID A. y José MUÑOZ H. Libro de lectura compuesto según el sistema concéntrico y precedido de una introducción metodológica para la enseñanza del Castellano en las escuelas normales y establecimientos de enseñanza secundaria. Imprenta Cervantes. Santiago de Chile. 1891.<sup>7</sup>

**El país chileno ocupado por los españoles en la época de Lautaro** (por Benjamín Vicuña Mackenna). –

<sup>6</sup> Citamos los textos con la ortografía de la época.

<sup>7</sup> Este texto ofrece una selección de lecturas de otros autores.

Quince mil indios de azada ó lanza, entre los que se contaban siempre los muchachos, representan á lo sumo una población de cincuenta á sesenta mil almas desde Copiapó al Itata, y ciertamente que mayor número, dada la pobreza y molicie de los indios, no podían sustentar sus maizales (consumidos más en la chicha de su inagotable embriaguez que en la harina de sus ayuyas, ó pan indígena) y las reducidas siembras de madí, quinoa, fréjoles y papas silvestres, que constituían la base y acopio de su alimentación.

**Costumbres araucanas** (por José Manuel Orrego). -

Mucho he sentido, señores, que el tiempo tan limitado de que podré disponer, y la falta del idioma no me hubiesen permitido examinar con más esmero y detención las costumbres y el grado de civilización que han alcanzado los indígenas; pero por lo que he observado en mi tránsito hasta Valdivia, puedo asegurar que no son tan bárbaros y terribles como generalmente se cree.

Casi todos los que he conocido se encuentran á la misma altura, y quizás más arriba que muchos de nuestros campesinos; al menos se nota en ellos, por lo general, una inteligencia más viva y despejada.

La descripción de José Manuel Orrego es una de las pocas que ofrece una opinión matizada o positiva del pueblo mapuche, reconociendo algunas de sus capacidades: “una inteligencia viva y despejada”. Sin embargo, contrasta con la anteriormente citada, de Vicuña Mackenna, que destaca la supuesta pereza, pobreza y el excesivo consumo de alcohol de los indígenas.

Los autores de la antología citan luego al historiador Barros Arana, que presenta una imagen de los mapuche como un pueblo caracterizado por relaciones de violencia y con una organización social muy primitiva. Los describe como guerreros, violentos, sin regulaciones de su vida social, habitando en comunidades donde impera solo la ley del más fuerte.

**Juntas de guerra araucanas** (por Diego Barros Arana)

Hemos dicho más atrás que aquellos salvajes no conocían principio alguno de administración ni de gobierno; pero cada grupo de familias más o menos relacionadas, tenía un jefe nominal que era considerado el hombre más valiente y el más rico de la tribu. Este era el *ulmén* ó cacique, si bien este nombre no fue conocido sino después de la entrada de los españoles que lo trajeron de las primeras tierras que conquistaron en América. Pero la autorización de ese jefe estaba reducida a bien poca cosa. Convocaba á la tribu para los asuntos de interés común, es decir, para hacer la guerra á otra tribu; y en este caso su dignidad exigía que diese de comer y

de beber á los guerreros que se habían congregado. Fuera de esto, él no podía imponer castigo, ni administrar justicia, ni mucho menos exigir contribuciones. Entre los indios chilenos no había apariencia alguna de ley ni de organización regular.

En efecto, los ultrajes que se inferían unos a otros, los robos que se hacían y hasta las heridas y los asesinatos, no tenían más correctivo que la acción particular del ofendido ó de sus deudos. Frecuentemente las reuniones y borracheras degeneraban en acaloradas pependencias en que los contendores se golpeaban rudamente, ó recurrían á las armas, se herían y se mataban sin que nadie intentara impedirselo. Con frecuencia se seguían también a estas riñas las más sangrientas represalias.

Francisco VALDÉS VERGARA. Historia de Chile para la enseñanza primaria. 3ª edición. Imprenta Labra y Cía. Valparaíso. 1901. 384 páginas.

### **Antiguos habitantes de Chile**

Los indios tenían tanta dificultad para procurarse alimentos, que siempre andaban con hambre. Muchas veces, obligados por la necesidad, comían sapos, lagartos y otras sabandijas. También, cuando estaban en guerra, mataban a sus enemigos y los devoraban. No se daban el trabajo de asar o cocer la carne. La comían cruda.

Los que tenían algún parentesco entre sí formaban una familia. El más valiente y más forzado era el jefe, á quien los españoles dieron el nombre de cacique. Este dirigía a los indios en las guerras que se hacían unas familias con otras. Cuando había paz, el cacique no podía mandar ni castigar. Cada uno vivía como le daba la gana sin obedecer a nadie.

En la guerra los indios eran más feroces que el león y que el tigre. Mataban a los prisioneros y colgaban sus cabezas en las ramas de los árboles. Le sacaban el corazón y lo pasaban de mano en mano, mordiéndolo cada cual con la rabia más feroz. Bebían la sangre como si fuera un agradable licor, y comían, sin repugnancia, la sangre humana. Con los huesos de los brazos y de las piernas hacían flautas para tocar en sus fiestas. A veces, antes de matar á los prisioneros, les cortaban las manos, los piés, las orejas y las narices ó les sacaban los ojos. Estas mutilaciones se hacían con instrumentos de huesos, de conchas ó de piedra, porque los indios no sabían fabricar instrumentos de metal. Pero aquellos hombres eran tan sufridos que aguantaban estos martirios atroces sin quejarse. Por un esfuerzo poderoso de su voluntad se mostraban insensibles al dolor de su cuerpo maltratado y tenían orgullo en morir como valientes, desafiando



hasta la última hora á sus enemigos victoriosos.

### **Costumbres de los indios**

Entonces no había leyes ni jueces para proteger á las mujeres, ni para castigar á los hombres que cometían crueldades con ellas. Los indios eran dueños de sus esposas porque las habían comprado, como se compran hoy los animales de servicio. Del mismo modo, el padre era dueño de sus hijos, pudiendo venderlos y matarlos. Nadie le castigaba por esto, que entonces no era un delito. Sin embargo, las mujeres servían muchísimo a sus maridos. Ellas eran las que trabajaban, porque los hombres, que no tenían otra ocupación que la de pelear, vivían ociosos cuando estaban en paz. Hasta en la guerra acompañaban algunas mujeres á sus maridos, llevando sobre sus espaldas los alimentos que ellos necesitaban.

Desde temprano los muchachos acompañaban á sus padres en sus fiestas y borracheras. Cuando un niño mostraba gusto por la bebida, su padre, en vez de castigarle, le aplaudía; si el niño golpeaba a su madre ó a sus hermanos, el padre quedaba más contento, porque creía que su hijo iba a ser bueno para la guerra. Una vez le preguntaron á un indio por un niño que era su pariente, y él contestó: “ya está grande, ya pelea con su padre y le pega á su madre”. El indio decía esto como una gran recomendación del niño.

Todos los indios tenían mucha afición a emborracharse. Cuando un indio compraba una mujer, cuando enterraba á un muerto, y cuando tenía un combate, se reunían sus parientes o conocidos para celebrar el acontecimiento con grandes borracheras que duraban hasta que el licor se acababa.

### **Falta de industria y de comercio**

El aislamiento en que vivían los indios y las guerras que se hacían unos a otros, eran causa de que su existencia fuera tan miserable.

### **Ideas religiosas**

Los indios, en su ignorancia, no podían comprender que las lluvias, los truenos, los vientos, eran sucesos naturales y ordinarios en la tierra; ellos creían que una persona muy poderosa mandaba esas cosas. Creían también que las enfermedades y la muerte eran mandadas por un poder superior á ellos. Pero en realidad no tenían idea de Dios, como la tienen los cristianos. Tampoco tenían idea de que en la vida futura serían premiados los individuos que se hubieran conducido bien en la tierra

y castigados los que se hubiesen conducido mal. No podían pensar en la recompensa y el castigo, porque tampoco distinguían claramente lo bueno de lo malo. Por el contrario, para ellos, por falta de educación, eran buenos muchos actos que á nosotros nos indignan por su maldad, por ejemplo: golpear á su madre y matar á los que no eran sus amigos. Del mismo modo, ellos miraban como despreciables muchos de los actos que nosotros consideramos dignos de elogio, por ejemplo: perdonar las ofensas en vez de tomar venganza de ellas, tratar al enemigo con bondad, tener buenas costumbres y no robar.

### **Valor indomable de los araucanos**

Los españoles esperaban que los araucanos se acobardasen con tantos sufrimientos. Razón tenían para esperararlo, porque parecía imposible que hubiese hombres capaces de soportar indefinidamente esa vida de sacrificios. Sin embargo, los araucanos prefirieron vivir en la mayor miseria antes que perder su independencia. (...) se defendieron siempre heroicamente, librando rudos combates con los soldados españoles que pretendían despojarles de todas sus tierras.

Este texto muestra a los mapuche como personas que establecen entre sí relaciones de violencia y de dominación, donde incluso las relaciones familiares no ofrecen afecto o protección. Presentan la vida cotidiana de los mapuche caracterizada por la necesidad, la carencia y la precariedad. Su vida no ofrece comodidades o seguridades, sino miseria, y sus ideas religiosas y formas de vida en general son primitivas. Lo único que es valorado positivamente es la fortaleza guerrera de los mapuche para enfrentarse a los españoles.

Esteban MUÑOZ DONOSO. Compendio de Historia de América y de Chile. Obra escrita para la enseñanza del ramo en los seminarios y colegios católicos. 6ª edición. Imprenta de Emilio Pérez. Santiago. 1902. 297 páginas.

### **[Conquista. Guerra con los indios]**

Mientras tanto, los indios destruyeron el bergantín y sitiaron a los españoles en la naciente ciudad. Valdivia los atacó con tanto valor y buen éxito que logró alejarlos, pero no someterlos. Ni faltaba astucia a los salvajes, que lograron dividir las escasas fuerzas de los españoles.

Era tanto el deseo de someter el sur de Chile, que á pesar de estar Val-

divia enfermo salió con doscientos hombres a conquistar esa parte del territorio. No es posible narrar aquí los combates que tuvo que dar contra los naturales, en especial contra los araucanos, pueblo belicosísimo que habitaba al otro lado del Bío – Bío. Muy luego notaron los españoles la índole guerrera de los indios del sur y cuánto aventajaban en valor á los del norte.

Pasó entonces el gobernador el Bío – Bío y recorrió la provincia de Arauco, fundando las ciudades de la Imperial á orillas del Cautín, Valdivia, Villarrica y Angol ó los Confines, sin contar varios fuertes que esparció aquí y allá para comunicar fácilmente las ciudades amenazadas por el enemigo. El poco conocimiento que tenía el gobernador de la índole belicosa del araucano, puede sólo disculpar la imprudencia de dividir así sus escasas fuerzas en medio de numerosos enemigos.

#### [Testamento de Valdivia]

La muerte de Valdivia llenó de espanto á todos los colonos de Chile y hasta en el Perú, cuando se supo, no querían creer que pudiese un capitán tan ilustre haber sido muerto por unos salvajes sin nombre.

(...) Reinoso lo condenó a morir [a Caupolicán] inhumanamente: que se le sentase en la punta de una larga estaca de modo que le atravesase las entrañas y, cuál si aún no bastara, hizo lanzar una nube de saetas sobre la ilustre víctima. Felizmente el toqui fue bautizado y murió con la resignación cristiana y con el desprecio al dolor que era de costumbre en el guerrero americano.

Gaspar TORO. Compendio de historia de América i especialmente de Chile. Aprobado por la Universidad para la enseñanza en el Instituto Nacional i liceos de la República. 6ª Edición. Imprenta Cervantes. Santiago. 1904. 346 páginas.

#### [Los indíjenas de Chile]

Antes de la llegada de los españoles a Chile habitaba este país la raza de los *moluches* o *jente de guerra*. Aunque todos hablaban un mismo idioma, se dividían en diversos grupos: los *huilliches* habitaban el territorio comprendido entre Chiloé i Valdivia; mas al norte, hasta el Maule o el Rapel, vivían los *pehuenches*. Estos formaban el grupo mas numeroso i mas fuerte; entre ellos se distinguían los belicosos *aucas* o *araucanos*. Esta cé-

lebre tribu dió al fin su nombre a todos los indígenas que habitaban al sur del Bio-Bio, divididos en cuatro porciones. Cada grupo era formado de varias tribus i cada tribu de diversas familias ligadas por intereses comunes. Cada tribu obedecía a un jefe guerrero que los españoles llamaron *cacique*. A veces se aliaban para una guerra diversas tribus, reconociendo la autoridad suprema de un jefe llamado *toqui*.

Cuando alguna tribu tenía algún ultraje que vengar, su jefe hacía correr la flecha, esto es, enviaba a los guerreros y tribus amigas emisarios secretos que, mostrando una flecha, los convocasen a una reunión en algún bosque, a la luz de la luna. Allí se concertaba la invasión a sangre i fuego del territorio enemigo. Hacían jeneralmente la guerra de sorpresa i emboscadas; pero a veces presentaban verdaderas batallas, a las cuales entraban dando gritos feroces (chivateo). Iban armados de piedras, flechas, largas picas i gruesas mazas a que adherian puntas de hueso o piedras afiladas. Los prisioneros eran jeneralmente sacrificados después de crueles martirios, que sufrían sin quejarse. Los vencedores se entregaban en seguida a prolongadas fiestas y borracheras.



Samuel LILLO. *Canciones de Arauco*. Adoptada por el Supremo Gobierno como texto auxiliar de lectura para la Escuelas Normales de la República. 2ª edición. Santiago de Chile. Imprenta i Encuadernación Universitaria. 1908. 144 páginas.

### El último cacique

Hoi está solo, otro ambiente en torno suyo, se siente / un extraño en su país, / i cortan su libertad / ya un túnel, ya una ciudad / que ve de pronto surgir.

I comprende con tristeza / que es la última cabeza / de una raza que pasó / despues que con sus hazañas, / desde el mar a las montañas, / toda la tierra llenó.

I de lo alto de la sierra, / lanza su grito de guerra, / semejante a un somaten; / al que responde en el llano, / como otro clarín lejano, / el ronco grito de un tren.

Julio MONTEBRUNO. Curso General de Geografía. Tomo I. Geografía de América y de Chile. Destinado a la enseñanza secundaria. Imprenta Universitaria. Santiago de Chile. 1925. 224 páginas.

[Población]. Casi todo el territorio chileno estaba poblado a la llegada de los españoles por tribus de indios fuertes y vigorosos, que por la comunidad de costumbres y lenguaje formaban una sola familia étnica, los araucanos. Gran parte de esas tribus habían salido del salvajismo y entrado en el período de la barbarie, gracias a la reciente conquista del norte del país por los peruanos, quienes le enseñaron la alfarería, el arte del tejido, la agricultura y el uso de los metales.

Así, algunos textos escolares que hemos revisado hunden sus raíces en la perspectiva positivista que opone civilización y barbarie y, al parecer, son los que tienen un punto de vista más radical, que no dudaremos en calificar de racista. El texto de Barros Arana citado al inicio nos parece el más expresivo al respecto, cuando afirma que la raza blanca está a la cabeza de la humanidad, y que las demás razas no son más que sus brazos.

Otros textos consideran que el pueblo mapuche tiene cierto valor, pero que, en conjunto, se trata de una cultura que debe ser abandonada en favor del progreso y la civilización. Esta fue la mirada que se impuso en los albores del sistema escolar chileno y, de algún modo, en forma quizás más matizada se extendió ampliamente en el tiempo, condicionando la mirada de la sociedad chilena hacia los mapuche y hacia los pueblos originarios en general.

Se trata de una mirada que podemos describir a través de la existencia de ciertas polaridades para observar al pueblo indígena y mestizo, versus el europeo-español y criollo.

Mapuches /Araucanos	Españoles / Criollos
Instinto (violencia)	Razón
Primitivos, atrasados	Civilizados, desarrollados
Inferior	Superior
Viven en la necesidad y miseria	Viven con seguridad y comodidad
Superstición, magia	Religión
Flojos	Trabajadores, industriosos
Borrachos, pendencieros	Disciplinados
Tienen inclinación al trabajo manual	Inclinación al trabajo intelectual

Esperamos haber mostrado los principales rasgos del enfoque sobre los mapuche en el sistema escolar, en un periodo histórico distante, a saber, el periodo que establece las bases de la institucionalidad educacional y cultural de nuestro país, que abarca aproximadamente desde 1842 cuando se fundan las principales instituciones como la Universidad de Chile y el Instituto Nacional, hasta 1920-30 aproximadamente. En esta etapa fundacional, los mapuche y los demás pueblos originarios eran observados a través de una serie de estereotipos y desde un marco conceptual que los consideraba atrasados y destinados a desaparecer si no biológicamente, al menos culturalmente.



A continuación, revisaremos, aunque rápidamente, algunos textos y recursos escolares relativamente recientes, para mostrar que estos puntos de vista si bien pueden haberse moderado, están lejos de ser superados aún.

Los investigadores Pablo Mariman y Jaime Flores (1998) y Carlos Ruiz (1998) ofrecen sendos análisis críticos sobre textos escolares elaborados y empleados en los años 80 y 90 del siglo XX. Señalan que estos textos se refieren a los mapuche hablando en tiempo pasado –como si ya no existieran-, y hacen afirmaciones imprecisas con respecto a la prehistoria e historia de los pueblos indígenas, sin incorporar los hallazgos de las recientes investigaciones historiográficas.

Además, entrañan diversos juicios de valor sobre la organización de las sociedades indígenas, en la medida en que consideran al Estado, como organización política, una figura más evolucionada que las formas de organización de las sociedades indígenas. Notamos en estos textos la presencia de la antropología evolucionista decimonónica.



Luego de 17 años de dictadura cívico-militar nacionalista y neoliberal, Chile recupera la democracia en el año 1990, lo que implica, entre muchas otras cosas, cambios en el sistema escolar, surgiendo políticas públicas de apoyo a escuelas vulnerables, nuevas propuestas curriculares, etc. Entre las diversas iniciativas emprendidas en esos primeros años de retorno a la democracia, estuvo una política de apoyo a las bibliotecas de los establecimientos educativos. Uno de los textos complementarios, distribuidos desde el MINEDUC, fue el relato *Quidora, joven mapuche*, de las autoras Jacqueline Balcells y Ana María Güiraldes. Esta obra presenta a Quidora, joven mapuche

hija de un cacique, y a don Diego, un soldado español que es herido en una batalla y hecho prisionero por los mapuche. Quidora debe cuidarlo y, en esa tarea, se enamora del soldado, que es descrito como rubio, gentil y de buen trato. Así, Quidora defrauda las ilusiones de un guerrero mapuche de su comunidad, que estaba interesado en ella, y que es presentado como moreno, rudo, de trato autoritario.

En esta breve obra literaria persisten estereotipos y paradigmas propios del siglo XIX, por lo que resulta inadecuada y extemporánea su distribución prácticamente en los albores del siglo XXI, cuando a su vez estaba surgiendo en las instituciones del Estado la preocupación y la orientación hacia la interculturalidad.

Es solo una pequeña muestra de que aun hace pocos años no existía mayor conciencia de la importancia de ofrecer recursos educativos pertinentes y respetuosos de la diversidad cultural.

En la actualidad, transcurridos ya 20 años del nuevo siglo, observamos que coexiste en nuestra sociedad una diversidad de discursos relativos al pueblo mapuche y a los pueblos originarios. Por una parte, aun hay cierta vigencia de los estereotipos y miradas que hemos descrito en este trabajo. Los mapuche en particular siguen siendo considerados belicosos en el imaginario de la población (y en particular por los medios de comunicación de masas, en el marco de la actual demanda territorial mapuche); y gran parte de la población considera todavía que son grandes consumidores de bebidas alcohólicas –aunque su consumo real prácticamente no difiera del consumo general de la población–.

No obstante, coexiste con esta mirada, una perspectiva que reconoce y aprecia en la cultura y personas mapuche a un pueblo orgulloso de su identidad, un pueblo que posee valores como el respeto a la *madre tierra (mapu)* y a la naturaleza, y que promueve un modo de vida en armonía con ella (*küme mongen*); un pueblo que mantiene la lealtad familiar y comunitaria y que conserva un hondo respeto por sus autoridades tradicionales y su cosmovisión.

Una renovación crítica y fundada de los textos escolares, la actualización del currículo prescrito en un sentido favorable al respeto a la diversidad cultural, la formación integral de los docentes, así como un enfoque respetuoso e informado en los medios de comunicación, entre otras iniciativas, podrán finalmente permitir una visión de los pueblos indígenas y de los mapuche en particular, apropiada a los desafíos del siglo XXI.

## Bibliografía

- Allport, G. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Alonqueo, M. (1985). *Mapuche ayer – hoy*. Padre Las Casas, Chile: Imprenta y Editorial San Francisco.
- Bengoa, J. (1986). Sociedad criolla, sociedad indígena y mestizaje. Ensayo histórico acerca de los desencuentros y estereotipos de la sociedad chilena. *Proposiciones*, Vol. 12: pp.121-140. Octubre-diciembre 1986. Santiago: Ediciones SUR.
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (1993). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.



- Mariman, P. & Flores, J. (1998). *La sociedad mapuche en la enseñanza de la historia de Chile*. Documento de discusión. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas Universidad de la Frontera.
- Ruiz, C. (1998). Visión de los pueblos originarios de América y Chile según los textos escolares chilenos. Revisión crítica, diagnóstico y propuestas. En: González, E. & Araya F. (editores). (1998). *Ciencias Sociales y reforma educacional: un nuevo desafío conceptual y metodológico*. II Jornada Nacional de Metodología de la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de La Serena. pp.141-155.
- Stuchlik, M. (1974). *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*. Santiago: Ediciones Nueva Universidad.
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI editores.

---

# Participación social, interculturalidad crítica y pedagogía decolonial en la Didáctica de la Historia. Un análisis histórico en las transformaciones de los libros de texto gratuito

*Natalia Gutiérrez de la Garza<sup>1</sup>*

## Resumen

Este texto propone ejemplificar un recorrido distinto en la visión de la historia de México que presenta actualmente el diseño curricular de los libros de texto gratuito (LTG) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la intención de establecer una propuesta que parta de una perspectiva decolonial e intercultural sobre los procesos históricos en la didáctica de la historia para promover la participación de la totalidad de actores en la construcción del conocimiento. De manera que se invita a abrir el diálogo sobre la importancia de replantearnos la visión de la historia que ha sido enseñada a lo largo de nuestra educación.

**Palabras clave:** pedagogía decolonial, interculturalidad crítica, historia oficial, libros de texto gratuitos, pensamiento crítico, identidad nacional.

## Abstract

This article proposes to exemplify a different journey in the vision of the history of Mexico that currently presents the curricular design of the free textbooks (LTG) of the Ministry of Public Education (SEP), with the intention of establishing a proposal that starts from a decolonial and intercultural perspective on historical processes in the didactics of history to promote the participation of all actors in the construction of knowledge. Thus, it is invited to open a dialogue on the importance of rethinking the vision of history that has been taught throughout our education.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Desarrollo y Gestión Interculturales egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

**Keywords:** decolonial pedagogy, critical interculturality, official history, free textbooks, critical thinking, national identity.

## Introducción

El 2020 nos ha hecho enfrentarnos a grandes adversidades, desde el inicio del año hemos visto cómo la gente se ha levantado en todo el mundo en pos de la reivindicación de nuestros derechos (derechos de la mujer, de una vida libre de racismo y discriminación, derecho a la salud) y ha habido también una serie de movimientos que nos hacen cuestionarnos las imágenes públicas de algunas estatuas o esculturas de diferentes personajes históricos que se mantienen erguidos en nuestros pueblos y ciudades aún cuando representan las terribles acciones de estos hombres y eventos históricos dolorosos. Estos movimientos han llamado la atención de miles de personas hacia una reflexión sobre los símbolos e imágenes que hemos celebrado y/o conmemorado desde los eventos cívicos y la historia oficial que promueve el Estado.

En México la historia oficial que se imparte en las escuelas está sumamente cargada de idearios políticos, narra las acciones de los grandes hombres, muestra una línea progresiva con enfoque en el desarrollo político y económico desde una perspectiva eurocentrista donde la participación de todos los actores sociales muchas veces es invisibilizada. Además, debemos recordar que los libros de historia son construcciones elaboradas por grupos de personas “a partir de la memoria, de los documentos y registros existentes; y como tal es el resultado de un proceso de selección –consciente o inconsciente– de los acontecimientos, eventos, personajes que “deben” recordarse u olvidarse. Esto la hace vulnerable a la manipulación y a convertirse en un instrumento de poder legitimador de discursos, acciones, políticas, leyes y gobiernos” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.6). Es por ello que es imprescindible reflexionar sobre la visión de la historia que nos han enseñado, para poder comprender las causas de las situaciones actuales y poder responder desde el presente a problemas que venimos cargando del pasado.

El nuevo gobierno tiene como slogan la llamada 4T o Cuarta Transformación, aludiendo a los tres momentos históricos que han marcado el desarrollo del país: la Independencia, la Revolución y las Leyes de Reforma. Esta 4T propone garantizar una plena democracia. “Democracia como forma de vida y como forma de gobierno. Democracia como forma de vida significa democracia en la familia, democracia en la comunidad, democracia en el sindicato,

democracia en la escuela y democracia en el país” (López Obrador, 2018).<sup>2</sup> El mensaje está dirigido hacia una amplia participación ciudadana, que captura la atención de los sectores más pobres del país, como lo son los grupos indígenas y campesinos, quienes tienen la urgencia de dar voz a sus problemas y necesidades debido a la opresión e invisibilización que viven. A partir del discurso en pos de la democracia, se entiende que la participación de todos los actores sociales es el pilar desde el cual se pretenden llevar a cabo las grandes transformaciones.

El gobierno de Morena ha creado apoyos económicos de distintas índoles que pretenden ayudar a cubrir las necesidades básicas de los sectores más pobres del país. Sin embargo, pienso que estas medidas sólo ayudan a paliar la situación, más no es una solución para resolver la larga trayectoria de exclusión social, económica, educativa y cultural que los grupos marginados han vivido por tanto tiempo. Estas medidas no impulsan la participación ciudadana, al contrario, limitan a la población y la mantienen en una situación de dependencia paternalista hacia el Estado, que replica el modelo asistencialista de gobiernos anteriores. Son estas acciones que me hacen cuestionar hasta donde se quedan en el discurso las intenciones de promover la participación ciudadana y qué tanto se lleva a cabo y de qué manera.

El objetivo de este trabajo no es hacer un análisis de todas las acciones que el gobierno de Morena ha llevado a cabo hasta ahora en cuanto a la promoción de la participación ciudadana. Este artículo tiene más bien la finalidad de mostrar cómo desde la educación, y más en concreto desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia, se puede ejercer el derecho a la participación en la construcción del conocimiento y revalorización de, y respeto por la diversidad cultural de nuestro país, para poder formar un futuro que restaure el tejido social reconociendo a todos como sujetos -y no como objetos- históricos capaces de formar una sociedad más equitativa, justa, pacífica, que se comprenda y se gestione desde la interculturalidad y la pluralidad de saberes. Una verdadera transformación en las dinámicas sociales se podría expresar desde la reestructuración de nuestra historia como formadora de una identidad nacional.

Uno de los problemas a los que nos enfrentamos es que no nos damos cuenta de la colonialidad mental que padecemos, la educación que llevamos replica la visión colonial y eurocentrista que nos hace creer inferiores e incapaces de generar conocimiento que sea igual o superior al de los países del norte mundial. “Remarcando que la colonialidad no es una situación o un estado que se opone a la modernidad, sino que forma parte integral de los mismos procesos de modernización sumamente vigentes. En los que la experiencia de la expan-

---

2

sión y colonización europea se asoció a la emergencia de las principales instituciones modernas, tales como el capitalismo, la ciencia, el Estado, el arte y la escuela (Porta et al. 2015)”. En este sentido, aunque hemos logrado la soberanía nacional, seguimos en una posición de dominación que se ve reflejada en dichas instituciones modernas que acarrear los principios colonialistas.

En el desarrollo de la educación en México, ha persistido el carácter educativo de la Colonia, “en el que los ‘indios’ debían ser educados y civilizados a través de un tipo de conocimiento específico que rechazaba el de ellos” (Gtz. De la Garza, 2019, p.32). Este carácter colonial persiste en nuestra educación, se ve reflejado en la narrativa de nuestra historia, por ende, no nos hemos desprendido él, se sigue repitiendo como mecanismo de reproducción de ese orden establecido. La educación bancaria de la que hablaba Freire, persiste en la educación del siglo XXI, los estudiantes siguen siendo percibidos por la educación formal como “objetos vacíos” para depositar el conocimiento. Debido a ello, considero fundamental que comencemos a replantearnos la historia que nos ha sido enseñada y que comencemos a pensar con una perspectiva decolonial nuestra historia, las historias sobre quienes somos y cómo están conformadas nuestras naciones latinoamericanas.

Además, debemos poner atención a la manera en que los gobiernos promueven la interculturalidad. Como apunta Catherine Walsh, desde los años 90, el tema de la diversidad cultural en América Latina se ha puesto de moda.

Tiene presencia en las políticas públicas y reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-ancestrales y sus demandas por reconocimiento y derechos, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado (Walsh, 2013, p.2).

Es así como actualmente algunos Estados-Nación optan por integrar en las Reformas Educativas y nuevas leyes constitucionales la noción de interculturalidad con la intención de reconocer y gestionar las diferencias culturales, sin embargo la manera en la que buscan integrar dichas diferencias responde como explica Walsh a una interculturalidad de corte funcional, esto quiere decir que funciona como mecanismo de defensa para contrarrestar el “desorden” causado por los grupos minoritarios, operando desde lógicas multiculturales que “no apuntan hacia la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y a la conservación de la estabilidad social con el

fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior. (Walsh, 2013).”

La noción de interculturalidad que confiere a este trabajo, es mas bien crítica, ya que deja de ser funcional al Estado en el momento que cuestiona los mecanismos de reproducción de los patrones de poder, institucional-estructural, para el control de la población en donde la diferencia queda incluida en una normatividad homogénea y deja fuera la crítica a los dispositivos de control étnico y racial que son la base de los problemas de nuestras sociedades ya que perpetúan la desigualdad y la violencia.

En agosto del 2018, como objeto de estudio en la primera sesión del Taller de Capacitación “Hacia una Nueva Escuela Mexicana” se expuso el Nuevo Acuerdo Educativo Nacional el cual, como menciona el pedagogo Sergio Dunstan, “al parecer, cumplirá la función de lo que significaron, en años anteriores, los Programas Sectoriales de Educación para dar cumplimiento al Plan Nacional de Desarrollo”. La política educativa de este sexenio promueve como parte del Acuerdo Educativo Nacional los siguientes puntos:

- \* Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y nación;
- \* Reconocer a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos de la educación, prioridad del Sistema Educativo Nacional y destinatarios finales de las acciones del Estado en la materia;
- \* Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica;
- \* Dimensionar la prioridad de los planes y programas de estudio en la orientación integral del educando y la necesidad de reflejar los contextos locales y regionales y
- \* Promover la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativo para reconocer la composición pluricultural de la Nación.<sup>3</sup>

De esta manera, como apunta Dunstan, el gran desafío del Nuevo Acuerdo Educativo Nacional será impulsar profundas transformaciones sociales con la

---

3 Dunstan, Sergio. ¿Qué es el nuevo Acuerdo Educativo Nacional? <https://www.santillanacontigo.com.mx/nuevo-acuerdo-educativo-nacional/> septiembre, 2019.

participación de todos los actores sociales. De acuerdo con los puntos anteriores, propongo aterrizarlos en la didáctica de la Historia, ya que es a través de ella que comprendemos cómo hemos ido transformando el mundo como sociedad, identificando los elementos que constituyen nuestro entorno, nuestro presente y pasado, y a nosotros mismos, dando forma a la identidad nacional, social, y personal.

Este trabajo se desarrolla a partir de un estudio más amplio. Surge de un “Análisis Histórico de los Contenidos y Estrategias Didácticas para la Enseñanza de la Historia de México” (Gutiérrez de la Garza, 2019) de los libros de texto gratuito (LTG) que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha publicado y repartido a nivel nacional desde 1972 hasta el 2018. Con la finalidad de dar seguimiento a dicho estudio, este trabajo propone darle continuidad tomando en cuenta las últimas publicaciones realizadas en 2019, considerando que la propuesta del diseño curricular debe fomentar una visión crítica, incluyente e intercultural de los procesos históricos. En vista de que el gobierno de López Obrador pretende impulsar la participación social, me parece pertinente retomar dicho estudio y analizar las últimas publicaciones con la intención de comprobar si se realizaron cambios sustantivos que fomenten la participación y la inclusión de todos los actores sociales en la construcción de la historia.

La investigación previa a este trabajo parte de los libros de texto gratuito localizados en la página oficial de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (Conaliteg),<sup>4</sup> en la sección sobre el catálogo histórico de libros de primaria. La Comisión ha organizado todas las publicaciones de libros de texto gratuito para primaria en diez generaciones que parten de 1960 al 2020. Las generaciones estudiadas con anterioridad son las de: 1972, 1982, 1988, 1993, 2008, 2011 y 2014 a este trabajo se agregará el análisis de los libros publicados en 2019.<sup>5</sup> Con el objetivo de acortar el análisis para las finalidades de este artículo no ahondaré en detalles de cada generación, lo que encontrarán son algu-

---

4 Búsqueda histórica de libros de primaria. <https://historico.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/>

5 “Cabe mencionar que la información sobre la historia de México no se ha enseñado en un mismo grado (ha habido cambios de una generación de libros a otra, pero en general ha estado repartida en los programas de 3ro, 4to, 5to y 6to) y ha estado mezclada con historia regional y a veces con historia mundial. Además es importante notar que antes no existían libros específicos de Historia de México y que la información sobre historia nacional se enseñaba como parte del programa de la materia de Ciencias Sociales, cuyos libros se titulaban “Ciencias Sociales”, y en los que la información sobre la historia de México se mezclaba con civismo y otros temas similares. Es solo a partir de la generación de libros de 1993 que se crean libros de historia regional para cada entidad federativa y que salen a la luz libros titulados “Historia” que contienen información sobre la historia de México y el mundo, desde la prehistoria hasta la época contemporánea. Así pues, aunque esta tesis está enfocada únicamente en los contenidos relativos a la Historia de México, se analizan libros de Ciencias Sociales y de Historia en general o regional, y de varios grados de educación primaria, para poder tener una perspectiva completa de los conocimientos impartidos y las estrategias didácticas utilizadas”. (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.17-18).

nas reflexiones finales de las primeras publicaciones de cada generación como preámbulo y margen de comparación respecto a las últimas publicaciones.

## **Análisis de los libros de texto gratuitos 1972 – 2020**

Los libros de texto gratuito siguen siendo uno de los materiales educativos con mayor difusión a nivel nacional y, algunas veces, el único en las escuelas. A través de ellos la infancia percibe y comprende cómo está formado su entorno (comunidad, ciudad), cómo está conformado su país y el mundo, y mediante de la historia, identifican los elementos que los hacen pertenecientes a la nación, a través de ella aprenden a relacionarse con otros, se identifican con ciertos elementos y desde ellos actúan en la sociedad.

En la forma de presentar la historia, quizá de manera indirecta, los estudiantes se identifican con ciertos elementos e interpretan el mundo desde los preceptos marcados por la historia. Por ejemplo, la línea historiográfica que mantienen los libros de texto de Historia, sigue la modalidad: Conquista→Colonización→Mestizaje que parte de la visión europea sobre el desarrollo y formación del Estado-Nación mexicano, en una línea de progreso hacia la modernidad. En el contenido narrativo es evidente que la historia que nos imparten sigue realizando más el aporte cultural que los españoles y otros europeos trajeron al “Nuevo Mundo”.

A continuación, encontrarán algunas características específicas de cada generación en cuanto a la función social de los libros y algunas rasgos de las ausencias y presencias localizadas en sus contenidos. Las relaciones continuas entre las transformaciones de los libros las mencionaré en las consideraciones finales de este apartado. Como mencioné anteriormente, haré un breve repaso por las generaciones de libros publicadas desde la época de los años 70 hasta las últimas ediciones publicadas en 2019.

Los libros de la generación de 1972 responden a la agenda política de la época, en la cual era indispensable formar ciudadanos que comprendieran su rol social y pudieran insertarse más adelante en la economía nacional. “Con fines políticos y económicos, [el libro] utiliza la educación para incentivar al estudiante a formar parte del desarrollo científico y tecnológico nacional” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.82).

Como todos los libros de historia de la SEP, los de esta generación también tienen la intención de formar una identidad colectiva. Esta identidad nacional está sumamente ligada a la construcción de una nación homogénea, un ejem-



plo de ello se muestra en un texto del libro de quinto grado, en el cual explican que las divisiones/diferencias de los pueblos indígenas fueron uno de los motivos que los llevó a su derrota. A continuación, invitan a la reflexión sobre la importancia de que una nación tome en cuenta los intereses y el bien de todos sus miembros, lo cual es contradictorio a su discurso homogeneizador, y aquí dejo una pregunta abierta, ¿qué pasa cuando el interés de sus miembros es que se respete su diversidad cultural dentro de la misma nación? Es comprensible que en esta época no exista esta reflexión en los libros de texto ya que aún no era parte de la agenda pública la cuestión de la diversidad cultural en la construcción del Estado-Nación mexicano, así como tampoco se exponía la participación de las mujeres en la vida ciudadana, sin embargo, comparto este ejemplo como preámbulo de la discusión.

Esta generación cuenta con algunos elementos rescatables, por ejemplo: muestra la historia desde problemáticas del presente al contar las situaciones que viven diversas familias de distintas comunidades para que los estudiantes se identifiquen y lo relacionen con su propia experiencia. En cuanto a la presentación y explicación de las culturas prehispánicas, intercalan la vida de estos pueblos con la vida cotidiana después de la conquista, lo que permite comprender las relaciones continuas entre las distintas épocas. Sin embargo, con el afán de mantener la idea de la integración cultural “pacífica” invisibilizan sucesos complejos como los levantamientos de indígenas y esclavos en el proceso de mestizaje.

Aunque las ediciones de 1972 no contienen muchas actividades como estrategias didácticas, las pocas que existen, proponen un acercamiento de los estudiantes a sus familiares y vecinos para conocer más sobre su pasado y entender cómo funciona su comunidad.

De alguna manera educan a los estudiantes hacia la participación social, sin embargo dejan un vacío al no señalar la situación de desventaja histórica en la que han vivido los pueblos indígenas, y dan a entender que la única vía que tienen para salir de la crisis económica y social en la que se encuentran es estudiando los nuevos modos de subsistencia e insertándose en la estructura de producción y el mercado laboral, sin siquiera hablar del papel que juega el Estado como garante de las condiciones necesarias para tener acceso a la educación y a mejores condiciones de vida (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.82).

En las generaciones de 1982 a 1988 así como en la de 1972, explican que en el proceso de colonización y mestizaje “para poder convertir a los indios al

cristianismo destruyeron sus templos, esculturas y códices donde tenían registradas sus costumbres y religiones”. En las ediciones de 1972 y 1982 sí señalan el poder que tenía la Iglesia sobre los indígenas, sin embargo, en 1988 omiten esta información. Además, se puede ver claramente en la transformación de las ilustraciones que van modificando en cada generación, la intención de mejorar la imagen de la Iglesia ya que desaparecen las escenas en las cuales los frailes queman los códices y destruyen las pirámides para construir las iglesias sobre los templos hasta dejar únicamente una imagen de un fraile educando a unos niños junto a un convento.

Como apunta Torres (2014), estas modificaciones pueden responder al contexto sociopolítico de la década de los ochentas en el cual evolucionó la alianza del Estado y la Iglesia debido a la “urgencia de credibilidad” por parte del nuevo Estado neoliberal el cual buscaba conseguir legitimidad y credibilidad como el nuevo grupo dominante de manera que acudió a la Iglesia Católica. No debemos olvidar que los libros de texto responden muchas veces a los intereses del Estado, así que las modificaciones en los contenidos de los libros pueden surgir si cierta información resulta perjudicial para los grupos en el poder.

Los libros de las generaciones de 1970 y 1980 tienen la función de educar cívicamente además de enseñar la historia. No contienen mucha información sobre las culturas prehispánicas y la que muestran es sobre todo acerca de la cultura mexicana. El tema de la conquista, la colonización y el mestizaje, lo comprenden como un “enriquecimiento cultural”, con la pretensión de mostrar el mestizaje como un proceso casi armonioso. Sin embargo, hacen mención que, en el presente, aunque se logró la independencia física, se mantiene una colonización económica.

Después de cinco años, los LTG se modificaron y se publicó un nuevo libro en 1992. En éste año se desató una polémica en cuanto al libro de Historia de México. Enrique Florescano, fue ganador del concurso abierto que emite la SEP cada cierto tiempo para la creación de los libros de texto, sin embargo, el gobierno en turno no aceptó la línea historiográfica que propuso el autor y a mitad del ciclo escolar hicieron remover los libros publicados y los cambiaron por una producción creada al interno de la Secretaría. Cabe recalcar que estos libros omiten 30 años de la historia del país, literalmente se detienen con el tema de la expropiación petrolera haciendo caso omiso de eventos críticos de nuestra historia como el movimiento estudiantil de 1968.

En cuanto a las transformaciones de las estrategias didácticas, es notorio un avance respecto a las generaciones anteriores. Estos libros cuentan con recursos como líneas de tiempo y actividades de reforzamiento de la información (aun-

que fomentan sobre todo la memorización sin invitar a la reflexión, análisis y contraste de los contenidos), además contienen más ilustraciones y fotografías. Una actividad que me gustaría destacar es en la que piden leer el Artículo 2º constitucional para hacer una comparación sobre las propuestas de Hidalgo y Morelos tras el grito de independencia<sup>6</sup>.

Este último ejercicio es utilizado para demostrar que las aspiraciones y el pensamiento expuesto por Morelos e Hidalgo en contra de la esclavitud logró ser implementado en nuestra Constitución. Sin embargo, no ofrece ningún tipo de reflexión sobre la situación que vivían en esa época los esclavos llegados a América ni sobre las desigualdades producto de la distinción de castas. Este ejercicio tiene la función de reafirmar los sentimientos patriotas en los estudiantes, pero los autores del libro no ofrecen ninguna crítica social (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.117-118).

Lo que me parece rescatable de esa actividad es fomentar un acercamiento de la infancia a los Artículos Constitucionales ya que dan pie al análisis en las transformaciones de las políticas establecidas en la actualidad, por ejemplo, la inclusión en la normatividad respecto a la pluralidad de culturas del país que se ve reflejada en la modificación del Artículo 2º en 2001 que reconoce constitucionalmente los derechos de los pueblos indígenas.

Aunque los libros de ésta generación explican la historia de la creación de los partidos políticos de México, es evidente la inclinación hacia el Partido Revolucionario Institucional (PRI) ya que dedican toda una página a los antecedentes del partido en la constitución del Partido Nacional Revolucionario (PNR), en la cual siguen una clara línea que muestra a este partido como heredero de los principios revolucionarios y liberales, en oposición al Partido Acción Nacional (PAN) al que se coloca en la postura conservadora. Sin embargo, la forma en la que colocan la información, omitiendo y expandiendo ciertos datos, “sin fomentar el razonamiento ni la creación de una conciencia histórica y política, promueve una visión que excluye la gama de acciones políticas de todos los grupos sociales que han intervenido en la construcción nacional y disminuye la reflexión política que es necesario que sea practicada por los ciudadanos en una verdadera democracia” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.124).

Los libros de 1992, abordan la diversidad cultural como un tema, más no se encuentra presente en el desarrollo del libro. Utilizan un pequeño recuadro

---

6 Este Artículo, correspondiente a la Constitución de 1917 decía lo siguiente: “Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional, alcanzarán, por ese solo hecho, su libertad y la protección de las leyes”. Texto original de la Constitución de 1917 y de las reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación del 5 de febrero de 1917 al 1º de junio de 2009.

en el cual mencionan la diversidad de pueblos y lenguas de nuestro país reducido a un cuadro numérico. Con esto es evidente la mentalidad hegemónica y colonial que transmiten, en este caso, explican “la necesidad de mejorar las condiciones de vida de los indígenas y mencionan la intención de integrarlos al desarrollo de México”, pero como siempre utilizan la grandeza de la diversidad cultural de México, al mismo tiempo que “la intentan desaparecer en su integración homogénea a los procesos económicos, políticos y sociales del país” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.124).

Cuando abordan el tema de La Conquista, en comparación con las generaciones anteriores, ahora incluyen una explicación sobre las causas por las cuales los mexicas fueron derrotados por los españoles. Claro está que narran la visión de los españoles a su llegada a México y no muestran la perspectiva y aportes indígenas, y mucho menos hacen mención sobre los aportes traídos por la diáspora africana. Esta forma de plantear la historia permanece en los libros publicados hasta hoy en día.

En cuanto a la imagen de la Iglesia hablan de una conquista espiritual, y cuando mencionan las medidas tomadas por la Inquisición, sí explican que utilizaban métodos crueles en contra de quienes no eran fieles a la religión católica. Señalan la brutalidad de algunas misioneras y muestran imágenes que ilustran ese hecho. Los autores de esta generación de libros “hacen referencia sobre la resistencia de numerosos grupos indígenas a abandonar sus creencias y explican que por ese motivo surgió una integración del arte de los indígenas con el español” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.129), formando así un sincretismo.

Cabe señalar que, aunque la información sobre culturas prehispánicas es mayor que en los libros anteriores, esta sigue siendo utilizada para hablar sobre el grandioso pasado prehispánico y su relación con lo español. En todos los libros de texto, la información sobre las culturas prehispánicas describe rasgos de ellas y ciertas características como: su organización social, las actividades y oficios que desempeñaban, algunos aspectos sobre sus sistemas de agricultura, arquitectura, arte y escritura, y sus relaciones sociales. Sin embargo, pareciera que enseñan “la historia” de estas culturas para dar pie, a manera de introducción, al encuentro con los españoles y así poder formar el “discurso de unificación nacional, más no para que realmente los estudiantes puedan comprender y conocer la cosmovisión que tenían y tienen las culturas originarias, ni para fomentar el aprecio y respeto hacia ellas” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.134). En realidad, la infancia no aprende sobre los valores y conocimientos de estas culturas, sobre su forma de comprender el mundo. Los autores ni siquiera muestran el valor

real y la grandeza de las culturas prehispánicas respecto al desarrollo que tenían en comparación con otras sociedades en el mundo. Por ejemplo, el hecho de que los mayas hayan considerado la noción del cero para sus cálculos matemáticos es reducido a una simple mención como: “los mayas utilizaban el cero y lo dibujaban como una conchita”, sin dar más explicaciones al respecto.

Los libros de la generación del 2008 incluyen por primera vez una línea de tiempo que contrasta lo que sucedió en México con lo que sucedía en el resto del mundo. Esto permite que los estudiantes tengan un marco de comparación y puedan comprender mejor los sucesos históricos. Sin embargo, uno de los grandes retrocesos en los libros de texto fue que después de las publicaciones del 2008, en las siguientes ediciones, removieron las líneas del tiempo que mostraban en contemporáneo lo que sucedía en México y en el resto del mundo.

Pienso que los libros del 2008 quizá sean los que presentan más avances respecto a las otras generaciones. Por ejemplo, tienen información más completa, presentan una reducción de los actos simbólicos como la imagen de Los Niños Héroes, El Pípila, y el grito de independencia, y a través de recuadros llamados “Dato Interesante” explican que muchas veces en la historia se hace uso de momentos simbólicos para conmemorar ciertos eventos, aunque muchas veces no sucedieron exactamente como lo narran, como es el caso del “Descubrimiento de América”, donde explican que Cristóbal Colón no descubrió nuestro continente. También contienen otros recuadros nominados “La Infancia en” que comentan la participación de niños y niñas en la historia, lo que les permite comprender que ellos, aunque son pequeños, también pueden ser agentes de cambio y partícipes de la historia. Por otro lado, a pesar de que éstos libros tratan más temas que antes eran omitidos, como los trágicos sucesos de 1968 (lo cual no mencionan en la generación de 1993), continúan presentando una historia de los grandes héroes, sin dar lugar a la participación que han tenido todos los sectores de la población a lo largo de la historia.

Los libros de las generaciones del 2011, 2014 y 2019 son prácticamente los mismos. De hecho, los libros publicados en 2019, son una segunda edición de los del 2014. Desafortunadamente, en este cambio de gobierno, los libros publicados el año pasado, aún no han sido modificados. No obstante, quisiera señalar las transformaciones de estas últimas generaciones.

Estas generaciones ya cuentan con actividades de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's), “tienen como recursos didácticos de apoyo grabaciones de audio, videos, internet y recurren también a fuentes informativas como consultas en los Libros del Rincón de la Biblioteca escolar, entre otras sugerencias bibliográficas. Usan diferentes portales web de apoyo, el más usado

es la página web: <http://basica.sep.gob.mx> (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.153)”. Sin embargo, cabe aclarar que este portal presenta muchas fallas en su acceso y es complicado encontrar las actividades que marcan en el libro.

Otra cualidad que comparten es su estructura y organización visual. Respecto a las generaciones de libros anteriores, estos presentan un desglose de los temas de manera clara y dosificada que te permite conocer el panorama de cada periodo, los temas que se desarrollan y algunos temas para reflexionar. Prevén actividades de diagnóstico al inicio y al final de cada unidad lo que facilita a maestras y maestros la evaluación de estudiantes. Sin embargo, una diferencia es que los libros del 2011 también atendían en las actividades de evaluación a una serie de valores que buscaban fomentar con cada tema. En los libros del 2014 excluyen dicha actividad.

En cuanto a la visión de la historia que presentan, debo decir que en todos los libros de texto muestran la historia de los grandes héroes, más no informan la participación de actores sociales involucrados en los procesos históricos como agentes de cambio. En cuanto a la participación social, los libros de las generaciones de 1970 y 1980, fomentaban más, desde su narrativa, que cada estudiante comprendieran la importancia de su participación para lograr cambios en el país. Estos libros, de alguna forma, propiciaban la visión de la historia problema (Torras y Alfaro, 2003) ya que mostraban situaciones del su contexto histórico que mostraban la realidad del momento y sus problemáticas para partir de ahí y enseñar las causas de ello.

Las últimas generaciones muestran la información segmentada sin facilitar la comprensión de las relaciones continuas en la historia. Por ejemplo, toda la unidad que explica cómo eran las culturas prehispánicas se queda corta (por no llamarla absurda), ya que únicamente muestra aspectos del tipo temporales, su organización social y las actividades y oficios que desempeñaban. Esto impide que el equipo de estudiantes comprenda realmente la cosmovisión de estos pueblos y que tengan un verdadero contraste con la forma de comprender el mundo de los europeos. De hecho, las líneas de tiempo que comparaban lo que sucedía en México y en el resto del mundo a mi parecer eran muy efectivas ya que permitían hacer este contraste. Por otro lado, es evidente como no destacan las habilidades de las culturas prehispánicas ni sus conocimientos como las increíbles técnicas de cultivo y los sistemas de ingeniería en la infraestructura de sus ciudades. Pasan por alto aspectos que seguramente generarían un mayor impacto en la imaginación infantil. Sin embargo, la forma en la que lo presentan podría parecer aburrida y repetitiva lo que seguramente impide que los estudiantes lo recuerden y se sientan motivados por aprender más.

Por otro lado, cuando explican todo el desarrollo de La Conquista y el Mestizaje, omiten casi por completo los aportes de los indígenas y la diáspora africana al desarrollo de nuestra cultura y al enriquecimiento de los europeos. Por ejemplo, explican qué productos nos trajeron de Europa, pero no mencionan los productos que ellos llevaron al otro continente (aparte del oro y la plata). Cuando son mencionados los aportes de nuestras culturas, están expresados de forma folklórica en los cantos, bailes, fiestas y la comida. Parece que la diversidad cultural la presentan como un tema más, continúan representando a las culturas indígenas en recuadros donde explican la cantidad de pueblos originarios que viven en el país y las lenguas que hablan. Persiste la noción de “inclusión social” de las comunidades indígenas como integradas en el mestizaje, e ignoran su participación en la sociedad moderna, dejando de lado todos sus conocimientos y aportes, dejándolos en una mera folklorización.

Es notorio también que omiten información sobre temas delicados como los sucesos ocurridos en la llamada Guerra Sucia o la paramilitarización del Estado. “Muchas veces, como mencioné antes, se excluyen aspectos de la historia que son trágicos y lamentables, pero que es necesario conocer para tener una concepción más amplia de la realidad nacional y mundial. De hecho, hay muchas situaciones del pasado que se podrían explicar como un continuo pues siguen sucediendo, y sin embargo se narran como hechos finitos” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p. 96). El ocultamiento de este tipo de información es un delito que atenta contra el derecho a la verdad que impide que formemos una conciencia histórica crítica y poder tomar decisiones basadas en hechos reales que nos permitan encontrar soluciones a los problemas actuales.

Para finalizar, debo decir que la historia que se ha enseñado a lxs niñxs mexicanos en las últimas cinco décadas, ha sido una historia política y económica, con poco énfasis en lo social, que mantiene la perspectiva colonial y eurocentrista, muy poco incluyente y sin una perspectiva crítica de la interculturalidad. “Problemas sociales como la participación de la mujer o la situación de los pueblos originarios, que requieren de mucha atención, y que deben ser explicados con detenimiento, son enseñados de manera somera; cuando en realidad, de ser argumentados y debatidos, dan cuenta del origen de nuestros problemas como sociedad” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p. 178-179).

## Consideraciones finales

Los contenidos de los LTG de Historia de México, desde la creación de la Conaliteg hasta hoy en día, aunque han tenido avances significativos como mejoras en las estrategias didácticas, ampliación de contenidos, mejor organización visual y acomodo de los contenidos, sin embargo, la información que dan a los estudiantes es sesgada, incompleta, oculta otras realidades y formas de entender y percibir los hechos históricos. Es triste que con el paso del tiempo sigan mostrando unicamente la visión europea en la que nosotros como mexicanos, desde nuestras raíces siempre quedamos como los atrasados, los incultos, los que deben ser educados. Minimizan todos los rasgos de la grandeza de nuestras culturas. Y lo que es peor, están formando desde nuestros niños una sociedad que desconoce sus verdaderas raíces, que prefiere introducir conocimientos externos porque están mas valorados que los conocimientos propios, porque repito, desconocemos lo que es nuestro, nuestros valores, nuestras raíces, nuestros saberes. Así es como al finalizar sus estudios, las niñas, niños y jóvenes, terminan con una ignorancia total de lo que es México y únicamente recuerdan eventos aislados sin trascendencia en su vida además de que impide que podamos comprender las causas de los problemas actuales lo que implica que sigamos repitiendo los mismos errores.

Para poder tener una verdadera transformación en la cultura de discriminación, opresión, racismo y violencia que vivimos, tendremos que replantearnos quienes somos y de dónde venimos. Nuestras verdaderas raíces. Qué es lo que podemos aportar nosotros al resto del mundo y dejar de aceptar ciegamente lo que le resto del mundo nos arroja a nosotros.

Con esto no pretendo que nos cerremos al mundo, al contrario, que nos abramos a él mostrando quienes somos y lo que tenemos que ofrecer. Ahí está el verdadero cambio, aceptar que nosotros tenemos una profunda cantidad de saberes que compartir, que nuestras culturas, nuestros pueblos indígenas, en su resiliencia han logrado mantener aún hoy en día sus tradiciones y conocimientos. Dejar de verlos como culturas muertas y encontrar en sus vidas, en su existencia en el ahora, todo lo que tienen que aportar. Debemos reconocer que ellos permanecen y no se han mestizado/mezclado por completo. Mantienen sus propias especificidades, diferencias que en realidad demuestran la verdadera riqueza cultural del país.

El Estado mexicano usa estrategias interculturales funcionales más no críticas. Esta perspectiva no está integrada en los diseños curriculares, simplemente lo atienden como un tema más del libro. “El reconocimiento y la inclusión de la



diversidad cultural debe ser comprendida y enseñado más allá de la identificación de diferentes culturas. Me refiero a saber más allá de los conceptos, se trata de desarrollar una visión que incluya diferentes formas de pensar y que sobre todo fomente el respeto ante la diferencia” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.183). Si el Nuevo Acuerdo para la Educación Nacional realmente pretende promover la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos para el reconocimiento de la pluralidad de saberes en nuestra compisición nacional, deben comenzar por darles el lugar que merecen en nuestra historia.

Es imperante que incluyan en el diseño curricular que todxs lxs estudiantes -de los pueblos y las ciudades- aprendan de las diferentes culturas. No como se ha hecho hasta ahora que la educación intercultural es entendida como un modelo de enseñanza-aprendizaje impartido a lxs niñxs de las comunidades, en lugar de ser enseñado también a lxs niñxs de las ciudades, lo cual resulta ilógico cuando pensamos que le están enseñando sobre su propia cultura a lxs niñxs que la viven a flor de piel, mientras que a los que desconocen esas raíces, les excluyen esa información.

Antes de terminar, quisiera mencionay un aspecto sumamente importante en la directriz que está llevando la educación de lxs jóvenes. Cada vez hay un acercamiento más acelerado en cuanto a la relación y el uso que las niñas, los niños y los jóvenes tienen con la teconología, es crucial para el futuro de la educación en México que consideremos la importancia de las nuevas teconologías y el alcance inmediato a la información en su formación y desarrollo.

Partiendo de esta premisa, he investigado de forma somera qué acciones se han llevado a cabo para responder a esta necesidad. Desde el 2010 los LTG han pretendido incluir en sus estrategias didácticas elementos tecnológicos para el acompañamiento en su formación educativa, crearon plataformas como “[basica.sep.gob.mx](http://basica.sep.gob.mx)” en donde supuestamente podrían encontrar información adicional y otros materiales para dar seguimiento a los temas curriculares, sin embargo, como he mencionado con anterioridad en otros trabajos, esta plataforma presenta muchas fallas y es difícil el acceso a las actividades que proponen en los libros. Los libros publicados en 2019 aún contienen el enlace de dicha plataforma y siguen presentando el mismo error de acceso, lo que indica que en la segunda edición de los LTG no se hizo una revisión de estos materiales para atender este problema. Sin embargo, llama mi atención que una de las acciones realizadas por este gobierno justamente reponde al llamado de la infancia y la juventud del país para tener nuevos recursos de apoyo con acceso a plataformas digitales (lo que se ha visto acelerado desde la emergencia sanitaria por la que

estamos pasando), para ello la SEP ha creado recursos educativos digitales en su página web, además de que por primera vez formaron un LTG para la materia de Geografía de sexto grado el cual contiene códigos QR para poder acceder directamente desde el celular a los recursos digitales (nota: repensar el uso de las nuevas tecnologías y sobre todo de celulares utilizados por la infancia).

Además, respecto a la materia de Historia, esta plataforma digital presenta un primer esbozo de replantear la historia de México desde la perspectiva de los vencidos como diría Miguel Portilla. Aunque esto aún no se ve reflejado en los libros de texto, podemos encontrar indicios de este cambio en la enseñanza de la historia en un video corto sobre la Conquista de México narrado desde el punto de vista del último líder mexica, Cuauhtémoc. Este video está narrado en primera persona y explica los hechos históricos ante la llegada de los españoles desde la visión del pueblo mexica, aunque cabe mencionar que siguen denominando la victoria de los mexicas sobre los españoles como “La noche triste”. Pienso que es importante que, a pesar de que muchos mexicanos y mexicanas recordamos los eventos históricos desde estas frases y connotaciones, se comiencen a cambiar los títulos dados a los momentos históricos, un ejemplo de ello como hemos visto antes, es la transición del título “Descubrimiento de América” a “Encuentro de dos mundos”, lo cual como apunta Miguel Portilla abre el diálogo hacia la palabra “*encuentro* en relación a *contra* que significa así mismo choque, enfrentamiento y lucha” (Portilla,). Esto nos demuestra como los títulos y subtítulos que subrayan ciertos aspectos de la historia, pueden ser modificados de acuerdo a las demandas del presente, claro está que la modificación de los títulos no es suficiente, debe de haber un cambio total en la forma de presentar la historia.

Si bien considero que es un gran avance para la educación que los estudiantes tengan acceso a recursos digitales y sobre todo que, en cuanto a la formación histórica, cambien la perspectiva desde donde se narra la historia, es importante recalcar que estos avances aún no se ven reflejados en los materiales didácticos físicos. La educación en línea sigue siendo un recurso privilegiado en México, ya que muchos de los estudiantes en el país difícilmente tienen acceso a computadoras, internet y a las nuevas tecnologías. Tendrán que tener mucha atención a estos aspectos si lo que buscan es responder a la “lógica de exclusión social y educativa” en el plan de acción de la Nueva Escuela Mexicana.

Por último, no quisiera pasar por alto la importancia de los equipos de profesores y profesoras, ya que son quienes transmiten la información y explican a los estudiantes con más detalle los aspectos que no logra cubrir el libro. El profesorado necesita de estar preparado “para llevar a cabo las actividades críticas y

reflexivas, [y entender] las estrategias pedagógicas y la importancia de motivar el aprendizaje de la historia problema enfatizando la interculturalidad. Es decir, el cambio en el contenido de los textos no tiene sentido si no hay una transformación completa desde la pedagogía” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.183).

Una verdadera transformación en el país debe verse reflejada en las políticas educativas y en la actualización de los diseños curriculares de manera que respondan a las problemáticas que enfrentamos en la actualidad. Si en verdad la Nueva Escuela Mexicana quiere concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen saberes, es muy importante que no pierdan de vista el rol activo de los sujetos sociales (Torras y Alfaro) en cuanto a la construcción del conocimiento basado no en quien enseña y lo que se quiere enseñar, sino en quien aprende y lo que desea saber. Aún estamos a la mitad del gobierno del presidente López Obrador, esperemos que las intenciones del reconocimiento y respeto por la diversidad cultural del país se vean reflejadas en transformaciones sustanciales como lo serían las modificaciones de los LTG y la forma de presentar la historia oficial. No obstante, cabe recalcar que mientras la Conaliteg no tenga independencia de la SEP, aunque los libros presenten cambios significativos, como hemos visto antes, en el cambio de gobierno muchas veces hay un retroceso ya que modifican a su conveniencia los planes de estudio y los contenidos curriculares. “Esta separación de la Conaliteg y los libros de texto del partido en el poder permitiría la realización de una labor conjunta entre historiadores, pedagogos, maestros y padres de familia para lograr que los contenidos de los libros de texto sean más abiertos y muestren diferentes perspectivas sobre la historia y la conformación de la identidad nacional” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.181). El modelo educativo que tenemos, parte de discursos hegemónicos que replican las situaciones de discriminación y exclusión social y ocultan las causas de las desigualdades. Esto es un llamado a repensar el mundo y nuestras formas de actuar desde una perspectiva crítica y decolonial. “La necesidad de leer el mundo críticamente abre la posibilidad de implementar nuevas pedagogías que realmente ayuden a configurar la sociedad en términos de una formación humanista e intercultural” (Gutiérrez de la Garza, 2019, p.184). Se trata de construir conocimiento nuevo en vez de reproducir el existente. México tiene mucho que aportar al mundo y en el contexto de globalización que vivimos es menester que abramos el campo de lo educativo a las distintas epistemologías de nuestras culturas, y aprendamos a revalorizarlas en conjunto con los conocimientos científicos que ya conocemos.

## Bibliografía

- DUNSTAN, Sergio. (2019). ¿Qué es el nuevo Acuerdo Educativo Nacional? <https://www.santillanacontigo.com.mx/nuevo-acuerdo-educativo-nacional/> septiembre, 2019.
- GUTIÉRREZ DE la Garza, Natalia. (2019). “Contenidos y estrategias didácticas para la enseñanza de la historia de México. Un análisis histórico 1972 - 2018”. (Tesis de Licenciatura) | Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- LÓPEZ Obrador, Andrés Manuel. (2018). Boletín de campaña 057, “10 compromisos por la educación en México”. 12 de mayo de 2018, San Pablo Guelatao, Oaxaca. <https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/>
- PORTA et al. En RAMALLO, F. (2018). Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia.
- TORRAS, Rosa, y Cecilia Alfaro. (2003). *La recuperación de la historia desde una perspectiva indígena*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- TORRES Martínez, Rubén. (2014). “Cambio de estatus, renacimiento del conflicto. La evolución de las relaciones Estado/Iglesia católica en México en el contexto neoliberal de finales del siglo XX”. *Revista Península*. Junio, 2014.
- WALSH, Catherine. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I (editora), Quito: Abya-Yala. ISBN: 978-9942-09-169-7

**Diálogos y miradas sobre la educación intercultural: cinco voces decoloniales desde la experiencia**, se publicó en formato de libro digital en el portal institucional de la Universidad de la Serena y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en enero de 2021. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Andrés Jerónimo Pérez Gómez.





Este libro forma parte de la colección *Pensares Interculturales*, proyecto elaborado conjuntamente por la *Universidad de La Serena* (ULS, Chile) y el *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa* (CRESUR, México), merced a un *Convenio de Cooperación* firmado por ambas instituciones el 14 de noviembre del 2016, que ha rendido otros frutos, tales como la inauguración el 28 de julio de 2017 de la *Cátedra Internacional de Educación Intercultural* dedicada al filósofo argentino, “Rodolfo Kusch” (1922-1979), la cual encuentra su lugar natural en el Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

Se trata de una de las cuatro colecciones de *Pensares* que verán la luz en los próximos meses. Las otras serán: *Pensares Filosóficos*, *Pensares Políticos* y *Pensares Pedagógicos*. Sentimos que, de esta manera, estamos contribuyendo a generar un espacio reflexivo esencial para el desarrollo de las ideas en el contexto latinoamericano.



Cátedra Internacional  
de **Interculturalidad** y  
**Pensamiento Crítico**