

Modelos centralistas de identidad nacional en el Estado chileno. El caso del Curriculum de historia

Centralist models of national identity in the Chilean State: The case of the history curriculum

Jaime González-González¹

RESUMEN

Introducción: En el debate antropológico y sociológico sobre etnicidad, nación e identidad nacional, este artículo analiza los modelos metropolitanos de identidad nacional presentes en el currículo nacional de Historia de Chile. **Metodología:** Se emplea un estudio de caso único con enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo. **Resultados:** Se identifica un esquema de identidad nacional correspondiente a un modelo etnocultural de nación de carácter mestizo, junto con prácticas intelectuales que operan en su administración. **Discusión:** Los hallazgos permiten examinar el papel de las prácticas intelectuales en la administración del modelo metropolitano de identidad nacional presente en el currículo. **Conclusiones:** El estudio contribuye a abordar un vacío de conocimiento sobre la relación entre el modelo etnocultural mestizo y las prácticas intelectuales que intervienen en la configuración de la identidad nacional en el currículo de Historia de Chile.

Palabras clave: episteme, identidad nacional, práctica intelectual, modelo, Chile

81

ABSTRACT

Introduction: Within anthropological and sociological debates on ethnicity, nation, and national identity, this article analyzes metropolitan models of national identity in Chile's national history curriculum. **Methods:** The research uses a qualitative single-case study within an interpretive paradigm. **Results:** The study identifies a national identity framework corresponding to a mestizo ethnocultural model of nationhood, alongside intellectual practices involved in its administration. **Discussion:** The findings shed light on the role of intellectual practices in administering the metropolitan model of national identity embedded in the curriculum. **Conclusions:** The study helps address a research gap concerning the relationship between the mestizo ethnocultural model and the intellectual practices involved in shaping national identity in Chile's history curriculum.

Keywords: Episteme, National Identity, Intellectual Practice, Model, Chile

¹Doctor en Antropología. Universidad Autónoma de Chile-UTA. Talca, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2293-2434> Correo: jagonzag1974@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre construcción de nación por parte de los Estados se enmarcan en los campos disciplinares de la antropología social de la etnicidad, en diálogo con la antropología y la sociología política de los nacionalismos. Con base en este encuadre, se identifican cuatro debates bibliográficos en calidad de estado del arte. El primero de ellos se centra en el ámbito de las políticas estatales hacia la población que está bajo su dominio. En este terreno, la discusión oscila desde el análisis de las técnicas de control y gestión de la migración irregular (Bendixsen y Eriksen, 2024), pasando por la investigación del nacionalismo en las políticas de salud que distinguen entre beneficiarios nacionales de extranjeros (Uzelac, et al., 2024), hasta la etnografía de las políticas públicas/sociales hacia poblaciones beneficiarias (Gupta, 2012; Gupta, et al., 2015; Abrams, et al., 2015; Arias, 2016). Junto a ello, se aprecia un enfoque centrado en el análisis de los modelos de construcción identitaria que operan en la acción de los estados hacia la población que está bajo su dominio (Flan, 2023a; Flan, 2025). Del debate se desprende que los Estados instrumentan una serie de prácticas en la gestión y discriminación de poblaciones con diferentes orígenes etnoculturales.

Un segundo estado de avance de la investigación se encuentra en el debate sobre las políticas asimilacionistas de los Estados en América Latina y la resistencia de los pueblos indígenas a esta acción estatal. En este ámbito, la discusión varía desde los estudios sobre el indigenismo, la interculturalidad y los contrapuntos decoloniales hacia las políticas asimilacionistas (Aguirre Beltrán, 1991; Fábregas, 2012; González Casanova, 2006; Quijano, 2014; Rivera Cusicanqui, 2015; De Sousa Santos, 2010; De Sousa Santos, 2018), pasando por los análisis críticos sobre las políticas educacionales que integran a la población indígena ((Ferrao, 2010; Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014; Dietz, 2014; Dietz, 2017; Dietz, 2023; Dietz y Gómez, 2023; Dietz y Mateos, 2024), hasta la investigación de la identidad étnica en los pueblos indígenas y afrodescendientes del subcontinente (Van Kessel, 1980; Sánchez, 1999; González Caqueo, 2000; Zárate, 1993). Este último debate considera tanto los factores materiales (Wolf, 1987; Favre, 1987; Grebe, 1997-1998; Hopenhayn, et al., 2006) como intelectuales (Vargas, 1994; Favre, 1996; Gutiérrez, 2001; Bartolomé 2002; Florescano, 2003; Cancino, 2005; Muñoz y Senior, 2021) que explican esta identidad. Por otra parte, otros estudios se fundan en las múltiples dimensiones del objeto, privilegiando el papel de los contextos sociales regionales en la construcción de identidades (De la Peña, 1987; Vázquez León, 1992; Vázquez León, 2010) y el debate crítico sobre los enfoques decoloniales (Lehmann, 2023; Lins Ribeiro, 2023; Zárate, 2023). Por último, destaca una particular y contemporánea perspectiva en la obra de Sofía Lanchimba (2025), quien analiza el papel de la acción estatal en la etnificación de la población popular

en Ecuador. En ella da cuenta del rol del Estado en favorecer la política étnica en desmedro de las políticas clasistas propias del siglo XX.

Buena parte de esta problemática científica latinoamericana se observa en la literatura sobre el caso de Chile. En este terreno, el debate se centra en torno al problema de la chilenización y las políticas públicas de asimilación estatal tanto en el extremo norte (Van Kessel, 1980; González, 2002; Castro, 2005; Zapata, 2007; Poblete, 2010; Vergara y Gundermann, 2012; González, et al., 2014; Gundermann, et al., 2018; Carrasco y Gavilán, 2020; González Miranda y González Pizarro, 2023), como en la región de Araucanía (Aylwin, 2001; Tricot, 2009; De la Maza, 2012; Pairicán, 2014; Gutiérrez y Gálvez, 2017; Tricot y Bidegain, 2020; De la Maza y Huisca, 2020; De la Maza y Calfucura, 2021; Valenzuela, et al., 2021; Beróiza, et al., 2022; Gálvez, 2022; Sanhueza y Rebolledo, 2024). Una segunda discusión de menor volumen se vincula al estudio de la intelectualidad étnica en poblaciones indígenas y el papel de la instrucción pública en su génesis (Zapata, 2005; Zapata, 2007a; Zapata, 2007b; Zapata, 2008; González, 2018; González, 2022; González, 2024). Una tercera aproximación se centra tanto en la historiografía de las políticas educacionales sobre la enseñanza de la historia de Chile durante el régimen de Pinochet (González, 2025), como en el contemporáneo análisis discursivo de los “territorios discursivos no hegemónicos estatales” en el país (Villanueva y Cassigoli, 2026). Mientras el primer estudio se encuadra parcialmente en la tradicional tesis de Mario Góngora (1980) que sostiene que el Estado construyó a la nación, el segundo se funda más en la investigación de los discursos de empleados públicos regionales del sur de Chile. De estos acercamientos se desprende que en estas áreas se generó un proceso de nacionalización que pasó por el control militar del territorio, la integración de la población indígena a la economía nacional y la asimilación cultural de esta con base en el sistema público de instrucción. En el terreno de la identidad nacional, la literatura da cuenta que su construcción se fundó en la acción política, militar, económica y educacional del Estado sobre los distintos territorios que conforman actualmente el país.

De este amplio estado del arte internacional y nacional, se desprende el papel que cumple la identidad nacional en las políticas estatales de construcción de nación. En el plano teórico, el objeto ha sido tratado desde la teoría y la antropología social clásica (Weber, 2002; Cohen, 1969; Barth, 1972; Anderson, 2005; Gellner, 1995, Gellner, 1998; Smith, 1998. Smith, 2015), hasta la actual antropología y sociología política de las naciones (Malešević, 2004; Malešević, 2024; González, 2018; González, 2022; Bendixsen y Eriksen, 2024; Flan, 2023a; Flan, 2025). Con base en esta ruta crítica, el presente artículo entiende la identidad nacional como un tipo de representación colectiva, situada en la dimensión ideológica y burocrática del Estado (Malešević, 2024; Malešević, 2025). Esta se construye

con base en un modelo ideal de nación (Flan, 2023a; Flan, 2025), tipología que es producto de prácticas intelectuales (González, 2018; González, 2022).

El objetivo central de este artículo busca analizar los modelos metropolitanos de identidad nacional presentes en el *currículum* nacional de historia. Las mencionadas tipologías de nación son entendidas como esquemas centralistas, considerando el sistema político unitario que opera en el país. La pregunta que orienta esta investigación es: ¿Cuáles son los principales modelos centralistas de identidad nacional presentes en el *currículum* de historia del Estado chileno? Se sostiene el supuesto que los principales modelos centralistas de construcción de identidad nacional son el “modelo cívico” y el “modelo etnocultural” de nación.

5. METODOLOGÍA

El presente artículo tiene su fundamento teórico-metodológico en el procedimiento de construcción de objeto (Bourdieu, 2004). Sobre esta base, sostenemos que los modelos metropolitanos de identidad nacional en el Estado chileno son observables a través de prácticas discursivas, que pueden ser orales o escritas (González, 2024), cuyas regularidades pasan por un comportamiento intelectual productivo y reproductivo de nociones (González, 2022). En función de ello, los modelos de nación pueden ser producidos o administrados por un conjunto de agentes estatales o al menos en actores situados bajo su paraguas estatal. Al abordar los modelos centralistas de construcción de identidad nacional en el Estado chileno desde el ámbito de las prácticas intelectuales —en el diseño y ejecución de estas tipologías— se dispone de una propuesta teórico-metodológica útil para objetivar la problemática a una serie de observables.

Con base en lo anterior, la investigación se vale de la metodología de estudio de casos. Se trata de un estudio de caso instrumental (Gundermann, 2013), de carácter único, centrado en el *currículum* nacional de historia. El enfoque de investigación es cualitativo y se encuadra en el paradigma interpretativo de las ciencias sociales (Flan, 2023b). Sobre esta base, el caso de estudio se funda empíricamente en los mensajes escritos presentes en los documentos. La población objetiva se conforma de un corpus textual del Ministerio de Educación (MINEDUC), fundado en la asignatura de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”. De este, se contempla una unidad de observación centrada en los aprendizajes basales de los textos de “Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes” de primero a sexto básico (MINEDUC, 2023). El criterio de selección de esta unidad de observación se fincó en la dimensión práctica de nuestra propuesta teórico-metodológica. En este sentido, consideramos los comportamientos discursivos del

curriculum que explicitan el interés identitario del aprendizaje, comportamientos que son explícitamente observables en los aprendizajes basales.

El tratamiento del material curricular se apoya en el análisis documental, específicamente en los aportes metodológicos de Muzzopappa y Villalta (2022). Desde esta perspectiva antropológica, el archivo será entendido como “nativo”, lo que implica identificar e interpretar las prácticas —en este caso intelectuales— tras el material textual, tal como ha sido abordado en otros documentos por los estudios andinos (Martínez, 2011, Martínez, 2013). Se trata de un esfuerzo por entender la investigación documental como un tipo de trabajo de campo. De esta manera, se identificarán e interpretarán los modelos metropolitanos de identidad nacional en este material textual, a partir de las prácticas escriturarias, discursivas y administrativas presentes en los aprendizajes basales del *curriculum*.

6. RESULTADOS

El *curriculum* de Historia del MINEDUC, se caracteriza por la presencia de una serie de indicaciones en torno al objetivo central de la asignatura en el campo de los saberes que deben ganar los educandos. Junto a ello, se explicitan los aprendizajes esperados por la materia, detallando cada uno con relación a los contenidos de la historia de Chile y a los rasgos culturales del país. A esto se suman aspectos pedagógicos en torno a la taxonomía del aprendizaje, tales como “identificar”, “conocer”, “analizar”, “comparar”, entre otros. De esta manera, los materiales descritos dan cuenta de una serie de tópicos discursivos que combinan aspectos pedagógicos, curriculares y disciplinares.

En el plan de reactivación educativa del año 2023, el MINEDUC formula el documento “Actualización de la Priorización Curricular” para la enseñanza de la asignatura de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”. En esta planificación, se observa un claro énfasis doctrinal en los objetivos de aprendizaje en función de los grados escolares. En este sentido, de séptimo básico a segundo medio se enfatizan ideas tales como “ciudadanía”, “democracia” y “conciencia étnica” basada en los derechos humanos. Entre tercero y cuarto medio, en cambio, se hace hincapié en las nociones de “sustentabilidad” y “paz”, con el fin de desarrollar acciones responsables tanto con la vida propia, como con los demás y con las futuras generaciones (MINEDUC, 2023). No obstante, entre primer grado a sexto básico el *curriculum* de esta asignatura centra su foco en la cultura y sobre todo en la identidad, con el fin de generar sentimientos de filiación social. En este sentido sostiene:

“En la educación básica, un objetivo central de esta asignatura es que las y los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber

quién son, conocer sus comunidades y consolidar los lazos con ellas son elementos fundamentales para el desarrollo integral. Esto permite al estudiantado comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción. Esa cultura adquirirá un significado particular cuando tomen conciencia de que también existen otras distintas, y perciban la diversidad inherente a los seres humanos y a la naturaleza y a las diferentes formas en que estos se relacionan entre sí. El enfoque de la asignatura en educación básica se define en torno a los siguientes énfasis: Conciencia del entorno; Formación del pensamiento histórico; Valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales; Visión panorámica de la Historia de Chile; Formación del pensamiento geográfico; Desarrollo de competencias ciudadanas; Respeto y valoración de la diversidad humana.” (MINEDUC, 2023: 2)

En este pasaje se observa un énfasis en la construcción de identidad en los educandos con el fin de generar sentido de pertenencia de la infancia hacia su sociedad. Si bien se explicita un respeto y valoración de la diversidad, el texto da cuenta de un interés por fomentar la identidad nacional con base en la enseñanza del entorno en que se está situado, junto a la entrega de una visión panorámica de la historia de Chile, más el desarrollo del pensamiento histórico, geográfico y ciudadano. Sobre esta base, los “Aprendizajes Basales” en el primer grado dan cuenta de este hincapié en algunos objetivos de aprendizaje (en adelante OA), tal como se observa en este pasaje:

“OA4

Obtener y comunicar aspectos de la historia de su familia y sus características, como costumbres, tradiciones, ritos, fiestas, recuerdos y roles que desempeñan los distintos miembros de su grupo familiar, mediante la formulación de preguntas a adultos de su entorno cercano.

OA6

Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes a nivel local (como la Fiesta de la Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la chilena, el rodeo, la vendimia y la fundación del pueblo o de la ciudad, entre otras) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional.

OA7

Conocer sobre la vida de hombres y mujeres que han contribuido a la sociedad chilena en diversos ámbitos; por ejemplo, los fundadores de las ciudades, los

exploradores, las personas que han fundado o creado instituciones, las personas que se han destacado por su emprendimiento y su solidaridad, los deportistas, los científicos, los artistas y los grandes poetas, entre otros.

OA9

Identificar a Chile en mapas, incluyendo la cordillera de los Andes, el océano Pacífico, la ciudad de Santiago, su región, su capital y su localidad.

OA12

Conocer cómo viven otros niños en diferentes partes del mundo por medio de imágenes y relatos, ubicando en un globo terráqueo o mapamundi los países donde habitan, y comparando su idioma, vestimenta, comida, fiestas, costumbres, y principales tareas con las de niños chilenos.”

(MINEDUC, 2023: 6-7)

En este fragmento se observa como numerosos OA enfatizan en los usos y costumbres, junto a otras expresiones culturales locales y nacionales como elementos de unidad e identidad nacional. Junto a ello, se busca identificar sujetos históricos que hayan realizado aportes a la conformación y continuidad de la sociedad nacional, combinando estos agentes con herramientas de distinción tales como la geografía, la lengua, la vestimenta, la comida o los festejos. En segundo básico se observan los siguientes hincapiés:

“OA1

Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el período precolombino, incluyendo ubicación geográfica, medio natural en que habitan, vida nómada o sedentaria, roles de hombres y mujeres, herramientas y tecnología, principales actividades, vivienda, costumbres, idioma, creencias, alimentación y fiestas, entre otros.

OA2

Comparar el modo de vida y expresiones culturales de pueblos indígenas presentes en Chile actual (como mapuche, aimara, rapa nui) con respecto al período precolombino, identificando aspectos de su cultura que se han mantenido hasta el presente y aspectos que han cambiado.

OA3

Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena proveniente de los pueblos originarios (palabras, alimentos, tradiciones, cultura, etc.) y de los españoles (idioma, religión, alimentos, cultura, etc.) y reconocer nuestra sociedad como mestiza.

OA7

Ubicar Chile, Santiago, la propia región y su capital en el globo terráqueo o en mapas, y describir la ubicación relativa de países limítrofes y de otros países de América del Sur, utilizando los puntos cardinales.”

(MINEDUC, 2023: 8)

En este pasaje se reiteran argumentos en torno al estilo de vida, centrado en los pueblos indígenas y sus aportes a la sociedad chilena. Junto a ello, el OA busca distinguir los aportes culturales indígenas y españoles para reconocer a la sociedad chilena como una colectividad mestiza. Sobre esta base, el objetivo apunta a identificar los límites o fronteras espaciales de Chile con países vecinos y con otros estados de América del Sur. En Quinto básico en cambio, la APC se presenta así:

“OA2

Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y mujeres protagonistas, entre otros), algunas expediciones y conflictos bélicos, y la fundación de ciudades como expresión de la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse, y reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad.

88

OA6

Explicar aspectos centrales de la Colonia, como la dependencia de las colonias americanas de la metrópoli, el rol de la Iglesia católica y el surgimiento de una sociedad mestiza.

OA7

Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos.”

(MINEDUC, 2023: 14)

En estos OA se observan una serie de tópicos discursivos que dan cuenta del interés curricular por transmitir el mensaje de las culturas que dieron origen a la sociedad chilena. Españoles y mapuches, con base en su relación histórica fundada en la cosmovisión, formas de trabajo, resistencia, guerra y parlamentos, generaron una colectividad mestiza que es el pueblo chileno. En Sexto básico, en cambio, los OA enfatizan en esto:

“OA1

Explicar los múltiples antecedentes de la *independencia* de las colonias americanas y reconocer que la independencia de Chile se enmarca en un proceso continental.

OA2

Explicar el desarrollo del proceso de independencia de Chile, considerando actores y bandos que se enfrentaron, hombres y mujeres destacados, avances y retrocesos de la causa patriota y algunos acontecimientos significativos, como la celebración del cabildo abierto de 1810 y la formación de la Primera Junta Nacional de Gobierno, la elección del primer Congreso Nacional, las batallas de Rancagua, Chacabuco y Maipú, y la Declaración de la Independencia, entre otros.

OA3

Describir algunos hitos y procesos de la *organización de la república*, incluyendo las dificultades y los desafíos que implicó organizar en Chile una nueva forma de gobierno, el surgimiento de grupos con diferentes ideas políticas (conservadores y liberales), las características de la *Constitución de 1833* y el impacto de las reformas realizadas por los liberales en la segunda mitad del siglo XIX.

89

OA5

Describir como se conformó el *territorio* de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de Isla de Pascua, la ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores.” (MINEDUC, 2023: 16)

En estos OA se observan una serie de argumentos centrados en el proceso emancipador, la construcción del Estado y el territorio nacional. Sobre esta base destacan ideas tales como “independencia”, “hombres y mujeres destacados”, “causa patriota”, “república”, “nueva forma de gobierno”, “constitución” y “territorio”. En el fragmento se evidencian argumentos curriculares que dan cuenta cómo nació Chile como país y los distintos territorios que se integraron a la nación. Los resultados informan de una serie de tipologías de identidad nacional operando en el material curricular. De la discusión sobre estos modelos tratará el siguiente apartado.

7. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio dan cuenta de una dimensión del control estatal de la población, con base en la instrumentación de lo que Flan (2023a) define como “modelos de construcción identitaria”. En este sentido, a diferencia de los aportes realizados por Bendixsen y Eriksen (2024), o Abrams et. al (2015), en torno a esta materia, la perspectiva del antropólogo marfileño aporta más elementos para el análisis del caso chileno. Una mención semejante se puede hacer en torno a la literatura nacional. Si bien las propuestas de Vera et. al (2018), junto a las de Stefoni y Corvalán (2019) y Liberona et. al (2023), resultan novedosas por el tratamiento de la problemática migrante y la introducción del enfoque teórico en torno al maridaje “raza/racismo”, sus aportes se encuadran más en el campo sobre la interacción Estado-poblaciones migrantes que en el terreno de los modelos dominantes de identidad nacional.

Considerando nuestra base empírica, se observa que los diferentes OA establecidos en los grados escolares de primero a sexto básico reflejan la presencia de un modelo teórico de identidad nacional que presenta dos dimensiones. La primera, da cuenta de un esquema ideal que se encuadra con la tipología de “modelo etnocultural” formulado por Flan (2023a). La segunda, en cambio, informa de un esquema concreto operando en los mensajes curriculares, que podríamos definir como modelo mestizo de identidad nacional. En el caso de esta segunda dimensión, se observa un sistema interpretativo centrado en la idea de “mestizaje” producto del aporte cultural de dos grupos humanos diferentes: indígenas y españoles. El énfasis curricular en identificar “creencias”, “costumbres”, “tradiciones”, “ritos”, “fiestas”, “recuerdos”, “roles”, “idioma”, “vestimenta”, “comida”, “modos de vida”, “vivienda” o “territorio”, con base en una serie de herramientas tecnológicas tales como globos terráqueos o mapas, apuntan al reconocimiento de los componentes de este esquema identitario. De esta manera, esto también permite distinguir lo propio y lo ajeno en la identidad nacional. Así, el esquema conceptual identificado se funda en un enfoque historiográfico cuya tesis es la hibridación genética/cultural de europeos y americanos como causa de la nación.

Junto a ello, los objetivos de aprendizaje descritos también informan de la episteme y las prácticas intelectuales tras el *curriculum* de historia. Así, en tópicos textuales tales como “Conciencia del entorno”, “Formación del pensamiento histórico”, “Valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales”, “Visión panorámica de la Historia de Chile”, “Formación del pensamiento geográfico”, “Desarrollo de competencias ciudadanas” y “Respeto y valoración de la diversidad humana”, se observa la instrumentación de

lenguajes históricos, geográficos, sociológicos y politológicos, lo que da cuenta de una episteme cosmopolita operando en estos comportamientos. Esto también refleja el manejo de nociones disciplinares al servicio de una postura política pluralista. Así, los mensajes curriculares informan de textos que se encuentran en diálogo entre los agentes intelectuales que diseñaron el documento, con el circuito mundial de ideas bajo el paraguas cultural occidental. De esta manera, el modelo de identidad nacional presente en el *curriculum* de historia de Chile informa de lenguajes y nomenclaturas construidas originalmente en Occidente, pero que son administradas intelectualmente por agentes estatales chilenos.

En síntesis, los resultados de esta indagación informan que el *curriculum* nacional de historia constituye un caso ilustrativo de la administración intelectual de un modelo de identidad nacional por parte de agentes estatales situados en el MINEDUC. Se trata de una tipología metropolitana, que encuadra a los distintos colectivos culturales situados en el territorio en un proyecto político e ideológico común, pensando desde la cultura y la identidad del Valle Central de Chile.

8. CONCLUSIONES

El presente artículo analizó el modelo metropolitano de identidad nacional presente en el *curriculum* de historia formulado por el MINEDUC en Chile. El abordaje del documento “Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes”, se centró en los aprendizajes basales en su condición de unidades de observación del texto curricular. En calidad de documento oficial, este dio cuenta de una serie de narrativas en torno al entendimiento de la historia, las ciencias sociales y la identidad nacional. El objetivo del trabajo se centró en identificar e interpretar las dimensiones de esta tipología desde lenguajes y nomenclaturas que tributan al pensamiento occidental, registrando y reflexionando la episteme y las prácticas intelectuales tras los objetivos de aprendizaje de la asignatura.

El trabajo formuló un supuesto que orientó la indagación. Este sostuvo que los principales modelos centralistas de construcción de identidad nacional son el “modelo cívico” y el “modelo etnocultural” de nación. Con base en esta formulación, se realizó esta primera aproximación al objeto, identificando tipologías y prácticas intelectuales de mayor complejidad de lo esperado. Sobre esta base, podemos establecer las siguientes conclusiones:

1.- Los diferentes OA establecidos en los grados escolares de primero a sexto básico del documento “Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes”, dan cuenta de un esquema teórico de identidad nacional que se encuadra en

términos abstractos con el modelo etnocultural en calidad de tipología de construcción identitaria.

2.- Los objetivos de aprendizaje descritos también informan de un sistema interpretativo concreto que llamamos modelo mestizo, cuya tesitura es la hibridación genética/cultural de europeos y americanos como causa de la nación chilena.

3.- Los mensajes curriculares informan de textos que son resultado del diálogo intelectual entre los agentes estatales productores del *curriculum* y el circuito mundial de ideas bajo el paraguas cultural occidental. En este sentido, el lenguaje y las nomenclaturas empleadas en el documento dan cuenta de la episteme y los comportamientos intelectuales a los que tributa el diseño del *curriculum*.

Los principales logros del estudio se encuentran en la identificación e interpretación de ideas y comportamientos intelectuales operando en el *curriculum* de historia. En este sentido, los documentos dieron cuenta de un modelo mestizo de identidad nacional comunicado a través de prácticas discursivas e intelectuales tributarias del saber occidental, en el campo curricular y disciplinar. Si bien el concepto de mestizaje fue formulado por cierta historiografía nacional, tanto la idea como los distintos lenguajes expertos instrumentados son tributarios del pensamiento occidental. De esta manera, tras el texto curricular analizado se observa una episteme científica que orienta el lenguaje y las nomenclaturas historiográficas estatales de identidad nacional, haciendo hincapié en los derechos humanos y el valor de la democracia. Se trata de una práctica intelectual que refleja una cultura cosmopolita operando en las narrativas del *curriculum* de historia. Junto a ello, se evidencia la reproducción de ideas en el diseño de los objetivos de aprendizaje de esta asignatura en Chile.

92

Uno de los principales límites del trabajo pasa por indagar en otros materiales curriculares del MINEDUC que den cuenta de este modelo estatal de identidad nacional. Una asignatura interesante en esta materia sería el curso de “Lenguaje y Comunicación”, centrada en la lengua castellana. Junto a ello, la instrucción no constituye la única fuente de nociones estatales de identidad nacional. Los discursos presidenciales o los emitidos por líderes de partido en el Congreso Nacional conforman otro conjunto de materiales que se pueden indagar. Si manejamos la noción de sistema político, el objeto gana en complejidad: en este terreno ingresan los lenguajes y las ideas de grupos de interés, altos oficiales de institutos armados, distintos tipos de prensa dominante o altos directivos públicos. En este sentido, los modelos estatales de construcción de nación se vinculan a las amplias y

diferentes comunidades políticas que conforma el Estado territorial. Se trata de dimensiones del objeto que deberán ser tratadas en futuras indagaciones.

9. REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1991). Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica. México: FCE.
- Assies, W. (1999). Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina. W. Assies Et Al (ed.). El reto de la diversidad, (pp. 1-16). Zamora, Mich: COLMICH.
- Aylwin, J. (2001). Los conflictos en el territorio mapuche: antecedentes y perspectivas. J. Aylwin (comp.). Políticas públicas y pueblo mapuche, (pp. 25-55). Concepción: IEI/UFRO/Escaparate Ediciones.
- Anderson, B. (2005). Comunidades imaginadas. México: FCE.
- Abrams, P.; Gupta, A. y Mitchell, T. (2015). Antropología del estado. México: FCE.
- Arias, J. (2016). La antropología del estado desde Akhil Gupta: a proposito de Red Tape. Burocracia, violencia estructural y pobreza en India. *Revista Universitas Humanistica*, 82(82). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh82.aeag>
- Barth, F. (1972). Los grupos étnicos y sus fronteras. México: FCE.
- Bourdieu, P. (2004). El oficio de sociólogo. México: FCE.
- Barrios-Valenzuela, L., & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17 (3), 405-426.
- <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3770/3804>
- Beróiza, C.; Pilquiman, M.; Cid, B.; De la Maza, F. y Cea, E. (2022). Patrimonialización turística y autonomías en territorios indígenas protegidos: experiencias contemporáneas del alto Biobío, Chile. *Diálogo Andino*, 67, 346-357.
- Bendixsen, S. & Eriksen, T. H. (2024). The neoliberal welfare state and its discontents. Slow violence against irregular migrants in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, (s/n), 1-20. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2298544>
- Cohen, A. (1969). Custom and politics in urban Africa. Berkeley: University of California Press.

- Castro, L. (2005). *Regionalismo y desarrollo regional: Debate público, proyectos económicos y actores locales (Tarapacá 1880-1930)*. Viña del Mar, Chile: CEIP Ediciones-Universidad de Valparaíso-UST.
- Carrasco, A. M y Gavilán, V. (2020). Sexualidad, reproducción y relaciones simbólicas entre los géneros. La fiesta de carnaval entre los aymaras del norte de Chile. *Interciencia*, 45 (10), 449-453.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: Instituto de Derecho y Sociedad- Programa de Democracia y transformación global.
- De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. M. P. Meneses y K. Bidaseca (coord.). *Epistemologías del sur*, (pp. 25-61). Buenos Aires: CLACSO/Coimbra: CES.
- De la Maza, F. (2012). Construir el Estado en el espacio rural e indígena: un análisis desde la etnografía del Estado en la Araucanía, Chile. *Ruris*, 6(2), 239-266.
- De la Maza, F. y Huisca, E. (2020). El relato turístico mapuche: identidad, territorio y políticas públicas. *CUHSO*, 30(2), 98-118.
- De la Maza, F. y Calfucura, E. (2021). Turismo y pueblos indígenas: políticas, irrupción y reivindicación en Chile. *Chungara*, 53(3), 526-542.
- Dietz, G. (2014). Universidades interculturales en México. *Revista de investigación educativa*, 19, 319-326.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39 (156), 192-207.
- Dietz, G. (2023). ¿Cómo ruralizar la universidad? Reflexiones sobre interculturalidad y plurilingüismo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 135-141.
- Dietz, D. y Gómez, Eloy. (2023). Los pueblos indígenas, el derecho a la consulta y las (in) competencias interculturales del estado-nación. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 18(1), 7-16.
- Dietz, D. y Mateos, L. S. (2024). Interculturalidad crítica en la educación superior: hacia un análisis interseccional comparativo de experiencias estudiantiles de jóvenes indígenas. *Ichan Tecolotl*, 382, <https://acortar.link/cUkvQ4>
- Favre, H. (1999). *El indigenismo*. México: FCE.

- Fábregas, A. (2012). De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad educación y asimilación: el caso mexicano. *Intercultural Communication Studies*, XX(1), 1-8.
- Ferrão, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 333-342.
- Flan, G. L. (2023a). Gestión de la diversidad etnocultural en la construcción identitaria en África subsahariana. El caso de Costa de Marfil. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 211-233. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a10>
- Flan, G. L. (2023b). Avatares de la implementación del modelo étnico-cultural de nación en la construcción identitaria en África subsahariana: un estudio de caso. *Revista Humanidades*, 13(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/h.v13i2.53887>
- Flan, G. L. (2025). El papel del Estado en la construcción de las identidades nacionales en África subsahariana francófona. Un estudio de caso. *Ciencias Sociales Y Educación*, 14(27), 1-30. <https://doi.org/10.22395/csye.5103>
- Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Ediciones.
- Gálvez, D. (2022). *La politización de la etnicidad en la posdictadura chilena*. Berlin: Refubium - Freie Universität Berlin Repository, tesis de doctorado.
- Gellner, E. (1995). *Encuentros con el nacionalismo*. Alianza Universidad.
- Gellner, E. (1998). *Language and Solitude. Wittgenstein, Malinowski and the Habsburg Dilema*. Cambridge: Cambridge University Press
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ginzburg, C. (2010). *El hilo y las huellas*. Buenos Aires: FCE.
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino (1880-1990)*. Santiago, Chile: DIBAM-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana-UNAP.
- González Miranda, S. y González Pizarro, S. (2023). Capitalismo internacional en la periferia. La frontera sur del Perú y el proceso de invasión-sucesión en la industria salitrera de Tarapacá (1869-1884). *Diálogo Andino*, 70, 190-200.
- González, H., Gundermann, H. e Hidalgo J. (2014). Comunidad indígena y construcción histórica del espacio entre los aymara del norte de Chile. *Chungara*, 46 (2), 233-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200005>

- González, J. (2018). Intelectualidad étnica. Propuesta teórico-metodológica de un objeto de indagación. *Revista Temas Sociológicos*, 23:273 – 305. <https://doi.org/10.29344/07196458.23.1857>
- González, J. (2022). Modelos de identidad étnica. Discursos intelectuales aimara en el extremo norte de Chile. *Revista del Museo de Antropología*, 15(3): 137-150. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v15.n3.33631>
- González, J. (2024). Discurso etnopolítico. Un modelo teórico con base en las prácticas discursivas de intelectuales aimara. *Revista Palimpsesto* 14(24): 15-33. <https://doi.org/10.35588/pyt9kh89>
- González, J. (2025). Discursos de identidad nacional bajo el régimen de Pinochet. El caso del curriculum de historia del año 1980. En Silva, Benjamín (comp.). *Historia social de la educación chilena. Los años del neoliberalismo: instalación, auge ¿y crisis? 1973 hasta el presente. Agentes educativos* (pp. 320-358). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana. Tomo 9.
- Góngora, M. (2006). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- González Casanova, P. (2006) El colonialismo interno. *Sociología de la explotación* (pp. 185-205). Buenos Aires: CLACSO.
- Gupta, A. (2012). *Red Tape: Bureaucracy, Structural Violence, and Poverty in India*. Durham: Duke University Press.
- Gupta, A. Nugent, D. y Sreenath, S. (2015). State, corruption, postcoloniality: A conversation with Akhil Gupta on the 20th anniversary of “Blurred Boundaries”. *American Ethnologist*, 42(4), 581-591.
- Gundermann, H. (2013). El método de los estudios de caso. Tarrés, M.L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 231-264). México: COLMEX-FLACSO.
- Gundermann, H.; González, H. y Durston, J. (2018). Interetnicidad y relaciones sociales en el espacio atacameño. *Estudios atacameños*, 57, 161-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000501>
- Gutiérrez, N. y Gálvez, D. (2017). La cultura política en el pueblo Mapuche: el caso Wallmapuwen. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62(231), 137-166. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30041-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30041-7)
- Lehmann, D. (2023). Más allá de la decolonialidad: discusión de algunos conceptos claves. *Encartes*, 6 (12), 5-34. <https://orcid.org/0000-0003-4709-0886>

- Lins Ribeiro, G. (2023). Criticando la decolonialidad y su crítica. *Encartes*, 6 (12), 35-48. <https://doi.org/10.29340/en.v6n12.336>
- Liberona, N.; Piñones, C. y Stefoni, C. (2023). “Raza” y racismo en el abordaje estatal de la diversidad cultural. *Polis*, 22(64), 3-14. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2023-N64-1827>
- Martínez, J. L. (2011). *Gente de la tierra de guerra*. Lima: DIBAM/Fondo Editorial/PUCP.
- Martínez, J. L. (2013). De discursos coloniales y textos andinos. A propósito de gente de la tierra de guerra. *Chungara* 45 (4): 553-560. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562013000400006>
- Malešević, S. (2004). *The Sociology of Ethnicity*. USA: Sage Publications.
- Malešević, S. (2024). Between deep comradeship and nationalism: The social dynamics of solidarity on the battlefield. *Nations and Nationalism*. (s/n), 1-17. <https://doi.org/10.1111/nana.13050>
- Malešević, S. (2025). Warrior ethos and the spirit of nationalism. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13511610.2025.2523024>
- MINEDUC. (2023). Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes. Disponible en: <<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Historia-geografia-y-ciencias-sociales/>> [Consultado el 15 de mayo de 2023].
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2022). El archivo como nativo. Reflexiones y estrategias para una exploración antropológica de archivos y documentos. *Etnografías contemporáneas*, 8(15): 202-230. <https://ark.unsam.edu.ar/ark:/16763/458825a50ccd>
- Poblete, D. (2010). *Movimientos y organizaciones políticas y sociales del pueblo aymara: el caso de Arica-Parinacota y Tarapacá, Chile*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Pairicán, F. (2014). *Malón. La rebelión del movimiento mapuche 1990-2013*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón/Colección Nociones Comunes.

- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 1(4), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>.
- Smith, A. (1998). *Nationalism and Modernism. A critical survey of recent theories of nations and nationalism*. London-New York: Routledge.
- Smith, A. (2015). Biblical beliefs in the shaping of modern nations. *Nations and Nationalism*, 21(3): 403-422. <https://doi.org/10.1111/nana.12131>
- Sanhueza, A. y Rebolledo, R. (2024). Aportes histórico-culturales desde la memoria social mapuche a la enseñanza de la historia en Chile. *Pensamiento Educativo*, 61(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.7>
- Sen, A. (2008). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Smith, A. (2015). Biblical beliefs in the shaping of modern nations. *Nations and Nationalism*, 21(3), 403-422. <https://doi.org/10.1111/nana.12131>
- Schlee, G. (2022). *How enemies are made: Towards a theory of ethnic and religious conflict*. Berghahn Books. <https://doi.org/10.1515/9780857450609>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Tricot, T. (2009). Lumako: punto de inflexión en el desarrollo del nuevo movimiento mapuche. *Historia Actual Online*, 19, 77-96. <https://doi.org/10.36132/hao.v0i19.300>
- Tricot, V. y Bidegain, G. (2020). En busca de la representación política: el partido mapuche Wallmapuwen en Chile. *Estudios Sociológicos*, XXXVIII (113), 375-407. <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n113.1805>
- Uzelac, G.; Carol, S.; David, L. y Malesevic, S. (2024). My Country First: Vaccine Nationalism in England? *Nationalism and Ethnic Politics*, (s/n): 1-24. <https://doi.org/10.1080/13537113.2023.2285088>
- Van Kessel, J. (1980). *Holocausto al progreso: los aymaras de Tarapacá*. Ámsterdam: Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos.
- Valenzuela, E.; González, J. y Mella, M. (2021). Estructuras políticas yuxtapuestas en la cultura indígena. El caso Mapuche en Chile. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y*

- Sociales, 66(241), 381-404.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.241.69986>
- Vera, A., Aguilera, I. y Fernández, R. (2018). Demandas de autenticidad: deseo, ambivalencia y racismo en el Chile multicultural. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, 25 (76), 13-36. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4500>
- Vergara J. I. y Gundermann, H. (2012). Conformación y dinámica interna del campo identitario regional en Tarapacá y Los Lagos. *Chungara*, 44 (1), 115-134.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562012000100009>
- Villanueva, S y Cassigoli, R. (2026). Territorios discursivos no-hegemónicos estatales: relaciones y tensiones entre el estado chileno y el pueblo mapuche-williche. *Diálogo Andino*, 79: 66-84.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Wade, P. (2022). El concepto raza y la lucha contra el racismo. *Estudios Sociológicos*, 40 (número especial), 163-192. <http://dx.doi.org/10.24201/es.2022v40nne.2071>
- Zapata, C. (2007). Memoria e Historia. El proyecto de una identidad colectiva entre los aymaras de Chile. *Chungara*, 39 (2), 171-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562007000200002>
- Zárate Hernández, J. E. (2023). Las otras voces del decolonialismo. Comentario a “Más allá de la decolonialidad: discusión de algunos conceptos claves” de David Lehmann. *Encartes*, 6 (12), 59-68. <https://doi.org/10.29340/en.v6n12.335>