



## *Identidades culturales en literatura escolar: análisis de un texto escolar en Chile<sup>1</sup>*

por Pilar Valenzuela Rettig y Anna Ivanova

RESUMEN: El objetivo principal del presente trabajo es identificar y analizar las representaciones de identidades culturales presentes en los textos literarios de un programa de estudio del área de Lenguaje y Comunicación. El contexto de estudio corresponde al de sexto básico del sistema educativo formal chileno. La metodología es de carácter interdisciplinario, a través del análisis lingüístico y semiótico. Las principales conclusiones evidencian que el texto de estudio contiene una escasa variedad de representaciones de identidades culturales, primando las de identidades culturales nacionales chilenas, de autoría, mayoritariamente, femenina y de una edad de autores vinculada a la imagen de los y las abuelas. Luego, priman las 'universales' de carácter cultural occidental europeo, vinculadas a procesos de colonización, en desmedro de representaciones de identidades culturales latinoamericanas. Las ausentes corresponden a las identidades vinculadas a las culturas de Asia, Oceanía y África. Se evidencia la necesidad de considerar representaciones de identidades culturales variadas, con énfasis en las latinoamericanas, en especial de las culturas de los grupos migrantes, y la consideración de representaciones contemporáneas de grupos étnicos.

---

<sup>1</sup> La presente investigación forma parte del proyecto "Literatura escolar y construcción de identidades culturales en la Región de la Araucanía", financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) n° 11160161 de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt), actualmente denominada Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (Anid). La Investigadora responsable del proyecto es la Dra. Valenzuela Rettig y cuenta con el patrocinio de la Universidad Autónoma de Chile.



**ABSTRACT:** The present article aims to identify and analyze the representations of cultural identities in the literary texts of a study program in the area of Language and Communication. The context of study corresponds to the sixth basic level of the Chilean formal education system. The methodology is of interdisciplinary nature, combining linguistic and semiotic analysis. The main findings demonstrate that the study texts contain a scarce variety of representations of cultural identities, giving priority to the representations of Chilean national cultural identities, i.e. of mostly female authorship, and of authors age linked to the image of grandparents. Following this, the next group is the 'universal' representations of Western European culture, linked to the colonization processes, and to the detriment of representations of Latin American cultural identities. The absent representations correspond to the identities linked to the cultures of Asia, Oceania and Africa. Thus, the article highlights the need to consider representations of varied cultural identities, with an emphasis on Latin Americans, especially the cultures of migrant groups; as well as the consideration of contemporary representations of ethnic groups.

**PALABRAS CLAVE:** identidad cultural; representaciones identitarias; texto escolar; literatura escolar; currículum escolar chileno

**KEY WORDS:** cultural identities; study text; school literature; Chilean school curriculum

... algunas palabras, una frase o una historia pueden dar eco a toda una vida. El tiempo de lectura no es sólo el que dedicamos a dar vueltas a las páginas. Existe todo un trabajo, consciente o inconsciente, y un efecto *a posteriori*, un devenir psíquico de ciertos relatos o de ciertas frases, a veces mucho después de haberlos leído.

(Michele Petit, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*: 50)

## IDENTIDAD CULTURAL Y LITERATURA ESCOLAR

La identidad es un concepto que presenta múltiples significados y que se utiliza en una variedad de contextos. Sin embargo, se puede definir antropológicamente como una cualidad, o conjunto de cualidades, con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados, en relación con la manera en que los individuos y grupos definen a sí mismos al querer relacionarse (Larraín, *Identidad* 22-23). Remite a una noción de nosotros mismos, en función o comparación con otros diferentes, con sus costumbres, hábitos, valores, tradiciones o normas (Castellón y Aros en Mansilla 13). El rasgo de la diferenciación es esencial para construir las identidades; puesto que en base a los "otros" construimos nuestra identificación (Augé, Krotz).

Corresponde a una noción, o identificación, que para Calvio (413) se refiere a cómo nos asumimos, cómo nos reconocen y cómo nos gustaría que nos percibieran. Es, para la autora, un entrecruzamiento de sentimientos, elementos objetivos y subjetivos, que



nos vinculan a historias de vidas, experiencias positivas y negativas cambios y transformaciones conscientes e inconscientes; además, enfatiza Calfio, en nosotros se pueden dar identidades múltiples y estas se relacionan con el pasado, presente y futuro. Puede abordarse, la identidad, desde diversos estadios; tales como el individual, grupal o colectivo, nacional y cultural, a los que podemos incorporar también uno terrenal, en relación a la condición humana en el planeta, como plantea Morin (1999). La identidad individual se refiere a la personal, donde se forma el 'yo', en relación al permanente desarrollo del organismo y la socialización (Berger y Lukmann 10-11). La colectiva se refiere al 'nosotros' y, según Larraín (Identidad, 67), es un artefacto cultural que existe como una comunidad imaginada por sus miembros. Según este autor, las identidades individuales y colectivas están interrelacionadas y se necesitan recíprocamente, por cuanto no hay identidad personal sin colectiva y viceversa. Dentro de las identidades colectivas, se identifica una identidad nacional, que se entiende como un proceso histórico de construcción en cambio permanente (Larraín, Etapas). Como toda identidad es variable, discutida y redefinida constantemente, por lo que se opta por referirse a 'identidades nacionales', en oposición a una mirada esencialista de una identidad nacional fija y estable (Carrasco, Literatura chilena y Ambivalencia; Larraín Etapas; Montecino; Pinto Dilema).

La identidad cultural es una identidad colectiva que se basa en la complejidad del término 'cultura'. Para poder asumir esta complejidad es necesario partir desde una concepción histórica y dinámica de cultura, tal como enfatiza Fornet-Betancourt (127). Este destaca que las culturas se desarrollan en determinadas condiciones, como parte de procesos abiertos y cuyas fronteras son de continuo tránsito; es decir, donde se traza continuamente el límite entre lo propio y lo ajeno. Morin sostiene, bajo un enfoque complejo, que "La cultura está constituida por el conjunto de los saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, que se transmiten de generación en generación, se produce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social" (Morin 54)<sup>2</sup>. En esta identificación se produce la dualidad entre el 'yo/nosotros', como propios de una cultura, y el 'tú/ustedes/los otros', como no perteneciente a la cultura, como parte de otra cultura. En relación al contacto entre personas que pertenecen a culturas diferentes, Krotz sostiene que cuando se reconoce a un otro (en un sentido antropológico), ese otro no es sólo reconocido como un sujeto individual, sino como:

[...] miembro de una comunidad, como portador de una cultura, heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como punto modal de una estructura permanente de comunicación, como iniciado en un universo simbólico, como participante de una forma de

---

<sup>2</sup> Ante la complejidad del término cultura y a pesar de encontrar que la definición de Morin es adecuada para el desarrollo de la propuesta de este artículo, es necesario evidenciar que autores como Martine Abdallah-Pretceille estiman que no es adecuado el uso que se le otorga a la palabra. La autora considera que el término 'cultura' se encuentra determinado por un punto de vista descriptivo, adjetivante y categorizante, ante lo cual propone el término de 'culturalidad'. Para ella, el término 'culturalidad' se "identifica con el hecho de que las culturas también tienen movimiento, diferentes celdas [...] que las culturas son cada vez más cambiantes, lábiles, atigradas y alveolares" (2006: 1-5), por lo que no pueden ser entendidas como independientes, al margen de la actualización de lo social, político y comunicativo



vida distinta de otra, como resultado y creador de un proceso histórico específico, único e irrepetible (59).

Por tanto, en el encuentro, reconocimiento y/o valoración del otro, no sólo estamos relacionándonos con la persona individual, sino también con una persona que es parte de una determinada cultura. Y es esta relación, el encuentro intercultural, el que nos hace regresar la mirada hacia nuestra propia cultura, como punto de referencia para experimentar la diferencia cultural, tal como expresa Zehaag (2006: 4).

Ahora, para analizar la relación entre identidad cultural y literatura es necesario partir por una definición de esta última. La literatura es concebida, desde el paradigma semiológico del texto literario, como un texto que presenta un doble código: uno lingüístico y uno no lingüístico, en donde confluyen varios sistemas culturales (Lotman; Mignolo, Teoría del texto). Es en este segundo nivel de signos donde se encuentran y transmiten los componentes culturales que conforman los modelos o representaciones culturales. Entendemos que la literatura corresponde a un hecho textual determinado en una institución y un campo específico; es decir, es un conjunto de textos con ciertas características formales, genéricas, estilísticas y temáticas, canonizados como literarios mediante procesos de semiotización realizadas en una institución literaria determinada, en un momento histórico específico. Por tanto, su 'literariedad', su especificidad, recae en dichos procesos de semiotización (Bloom; Brioschi y Di Girolamo; Carrasco, Literatura chilena; Marghescou; Mignolo, Elementos, Teoría del texto; van Dijk, Estructuras).

La relación que se establece, en el presente estudio, entre literatura e identidad se basa, principalmente, en las investigaciones de los académicos chilenos Iván Carrasco (Literatura intercambio, Literatura chilena, Ambivalencia identitaria en la literatura chilena canónica, Ambivalencia identitaria en la literatura chilena) y Sergio Mansilla (Los archivos, ¿Qué es un autor?, Literatura e identidad, culturas en crisis, El 'saber leer')<sup>3</sup>. Estos académicos han trabajado sobre la base de que las identidades se transmiten en las literaturas y, a la vez, las literaturas crean identidades. Carrasco (Literatura chilena), fundamentándose en autores como Rorty y Lotman, sostiene que por un lado, las identidades son objetos creados por los discursos, por cuanto existen según las formas en que hablamos de ellas y, por otro, las identidades son uno de los aspectos básicos de la cultura de una sociedad y por ello se manifiestan a través del lenguaje, tanto la lengua natural como la literatura. Similar postura presenta Mansilla (Literatura e identidad), al afirmar que la literatura no sólo representa la identidad cultural de la comunidad o colectividad desde donde emerge, sino que ella misma crea identidad. La postura de este autor es crítica, en cuanto sostiene que la correlación literatura-identidad, para que se torne productiva en términos de crítica literaria y cultura, ha de ser inscrita en un horizonte político de comprensión; esto se desarrolla en medida que el reclamo por la identidad sea una práctica política de visibilización, que implique desafiar discursos e ideologías complacientes con estereotipos "oficiales" y/o con la negación radical del sujeto subalterno desde instancias de dominación<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Sus trabajos de investigación han sido en relación a literatura e identidades culturales del sur de Chile, principalmente mapuche.

<sup>4</sup> Interés que manifestamos en detectar y analizar las representaciones de identidades culturales que se presentan en textos literarios, en textos de estudio presentados por el Ministerio de Educación; es decir, en el análisis crítico del discurso educativo oficial, entendido como instancia de poder.



Culler (133-136) afirma que la literatura se ha ocupado desde sus orígenes de la problemática de la identidad. Según el autor, la identidad es en un tema recurrente en la literatura, desempeñando un papel fundamental en la construcción de la identidad de los lectores, al posibilitar que estos experimenten directamente las experiencias de los personajes, permitiéndoles aprender qué se siente en determinadas situaciones y así adquirir una predisposición a sentir y actuar de cierta manera. Así mismo, Colomer y Petit han investigado y reflexionado sobre la capacidad de la literatura de reconfigurar la actividad humana y ofrecer al lector la posibilidad de entender y analizar al ser humano y el mundo en general, ayudando a las personas a constituirse, descubrirse y empoderarse de sus vidas. Es así como la literatura, dependiendo del proceso de lectura que experimente cada lector, puede considerarse un artefacto cultural que influye en los procesos identitarios, tanto a nivel individual, como colectivo; en medida que, tal como expresa Petit (32), la lectura siempre produce algún sentido.

## IDENTIDADES CULTURALES EN LA LITERATURA DE LOS TEXTOS ESCOLARES: EL PODER DEL SISTEMA ESCOLAR

Los textos literarios canonizados mediante la selección que realiza el Ministerio de Educación, las editoriales de textos de estudio y los profesores del Área de Lenguaje y Comunicación, forman parte del “canon pedagógico” (Sullá), al que nos referimos como literatura escolar. En este estudio, consideramos una sección del canon pedagógico, al focalizarnos en los textos literarios que presenta el Texto de Estudio de Lenguaje y Comunicación de sexto de Educación Básica<sup>5</sup> en Chile, donde los estudiantes tienen once años en promedio. El texto de estudio, o también llamado ‘texto escolar’, es definido por Torres y Moreno de una manera completa y clarificadora:

[...] el texto escolar es un recurso didáctico, que puede ser de sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, palabras y símbolos, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área de conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en programas de estudio, elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento. (64-65)

---

<sup>5</sup> La Educación Básica en Chile es el segundo nivel de educación formal. El Ministerio de Educación sostiene que en este nivel se desarrolla una formación integral para los y las estudiantes; abordando las dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, espiritual y moral. En este nivel, según la Ley General de Educación en Chile, los estudiantes deben desarrollar una autoestima positiva y conciencia de sí mismo, aprender a trabajar individualmente y en equipo, desarrollar su responsabilidad y tolerancia a la frustración, pensar en forma reflexiva y desarrollar su creatividad, entre otros aprendizajes (<http://escolar.mineduc.cl/basica>, consultado el 10 ene. de 2020). Se selecciona el nivel de sexto año básico, por ser el último año escolar de la educación básica, finalizando un periodo escolar, y por la edad de los estudiantes, en la cual están desarrollando sus procesos de identidad.



Los textos literarios incluidos en los textos escolares y en el campo escolar, en general, corresponden a una selección que implica la legitimación de ciertos textos en contra de otros, los omitidos, excluidos. Esta selección corresponde a un acto de poder, por cuanto todo discurso, como bien enfatiza van Dijk (Discourse power, Discourse and context): construye y representa ideologías. Es decir, todo discurso, incluido el discurso literario, construye modelos que usualmente incluyen representaciones culturales bajo las cuales elaboramos nuestras autorepresentaciones, las que están socialmente construidas. En este sentido, establecemos que el discurso literario en contexto educativo tiene el poder de transmitir representaciones culturales que presentan la potencialidad de influir en las autorepresentaciones que el lector-estudiante realiza de sí mismo, representaciones de sus colectivos y de los otros, por lo que pueden llegar a influir en sus procesos de construcción de identidad/es.

También hay una instancia de poder en todo acto de selección que realiza el Ministerio de Educación. Así lo considera Sullá (11), quien expresa que el elenco de autores y obras del canon (pedagógico en este caso) sirve de espejo cultural e ideológico de la identidad nacional. Al respecto, Flores (80) se refiere directamente al poder del Ministerio de Educación al indicar que la selección de textos no es elegida al azar, sino que las personas encargadas son muy conscientes de los textos y autores que propondrán, porque saben que nada de lo que pueda haber en un texto y nada de lo que escriba un autor es ingenuo. Por otra parte, Lester y Muñoz (1) sostienen que los textos escolares participan de los procesos de generación de la cultura, construyendo identidades nacionales, delimitando quienes son los ajenos a nuestra cultura, creando ideologías y mentalidades, junto con la imposición de significados. Estos autores, al desarrollar su estudio sobre el texto escolar como artefacto cultural, argumentan que los textos escolares trazan límites entre las existencias, contribuyendo a la separación entre el endogrupo, 'nosotros', y el exogrupo, 'ellos'. En esta distinción cultural, la propia cultura se crea bajo una representación mental de un espacio armonioso, seguro y culto; mientras que el 'otro' es hostil, peligroso y caótico (12). Sin embargo, enfatizan Lester y Muñoz, el texto escolar es decodificado (interpretado en su nivel simbólico) por los lectores, profesores y estudiantes, principalmente; por tanto se pueden "reelaborar, recrear, abolir y superar los mensajes oficiales, proponiendo mensajes y lecturas alternativas" (8). En palabras de García, los textos de estudio son "instrumentos formadores de representaciones que reflejan la sociedad, colaboran en la construcción del imaginario de una época desde el proyecto hegemónico y las relaciones de poder" (en línea). Así también lo expresa Soler (654) al afirmar que los textos, o manuales escolares, constituyen uno de los instrumentos para la reproducción de la dominación.

Sin duda, la escuela es el gran agente de sociabilización de una cultura, luego de la familia, e influye en los procesos de construcción de identidades de las personas. La enseñanza de la literatura se realiza, principalmente, a través de esta institución, por cuanto, como expresa Colomer es ella quien se constituye en la "guía experta en la interpretación de los textos" (11), interpretación que no es ajena a la construcción de significados culturales, ni a la formación de la identidad.

Los estudios chilenos sobre la enseñanza de la literatura resaltan esta capacidad de la literatura de enseñar y transmitir cultura y conocimiento. Por ejemplo, Caride y Pose sostienen que la lectura en la escuela es importante por cuanto permite leer e interpretar el mundo, ya que implica comprensión y comunicación en base a



significados, percepciones y representaciones sociales. Riquelme y Munita enfatizan que el aprendizaje que se logra mediante la lectura literaria implica la exploración de diversos mundos de ficción, que le permiten al lector conocer distintas realidades, no sólo con los factores sociales relacionadas a ellas, sino también con los emocionales, por lo que es útil para la alfabetización emocional. Similar línea de análisis desarrolla Cuesta, quien expresa la importancia de la subjetividad en la enseñanza de la literatura. Por toda esta capacidad de aprendizaje que conlleva la lectura literaria, Ballerter e Ibarra consideran que el papel de la lectura en la escuela no puede ser considerada solamente como una técnica de aprendizaje, "sino como una herramienta de civilización que nos abre las puertas a todo un universo de conocimientos, ideas y sentimientos que han forjado nuestra tradición y que nos deben servir para interpretar, vivir y comprender la realidad que nos rodea" (20). Bajo esta postura crítica, sostienen que la actividad de leer nunca podrá ser calificada como inocente (14) y que la influencia de los libros modifica a los lectores (15).

Si la literatura transmite y crea cultura, y por tanto representaciones culturales que pueden intervenir en los procesos identitarios de los lectores, nos preocupa que estudios como el de Munita y Pérez sobre el Plan de Lectura Complementaria en Educación Básica en Chile<sup>6</sup>, concluyan que este Plan presenta un carácter autónomo y escasamente integrado en el Área de Lenguaje y Comunicación<sup>7</sup>. Los autores determinan en su estudio que este plan de lectura es percibido, incluso por el profesorado, como una instancia aislada, sin un sentido más allá de una exigencia del sistema (15). Siendo así, adquiere importancia analizar los textos literarios incluidos en los textos escolares con los que aprenden los estudiantes en el Área de Lenguaje y Comunicación. Textos que, al igual que los textos literarios del Plan de Lectura, corresponde a una selección y legitimación por parte del Ministerio de Educación.

## MATERIAL DE ESTUDIO: TEXTOS LITERARIOS EN TEXTO DE ESTUDIO

El objetivo principal del presente trabajo es identificar y analizar las representaciones de identidades culturales presentes en los textos literarios de un programa de estudio del área de Lenguaje y Comunicación. Bajo este fin, los textos a analizar corresponden a los textos literarios presentes en el Texto del Estudiante<sup>8</sup>, en el Área de Lenguaje y Comunicación, de sexto año de Educación Básica Chilena, del 2017<sup>9</sup>. Texto elaborado

---

<sup>6</sup> Los Planes de Lectura Complementarias corresponden a planes lectores que cada establecimiento designa a los estudiantes por nivel, para leer en el contexto de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

<sup>7</sup> El Área de Lenguaje y Comunicación se refiere al sector de aprendizaje o asignatura. En la actualidad, en Chile está presente la asignatura de 'Lenguaje, Comunicación y Literatura', al momento de realizar la investigación se denominaba 'Lenguaje y Comunicación'.

<sup>8</sup> El Texto del estudiante corresponde al texto de estudio para la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Este se confecciona en base al currículum nacional y presenta lecturas literarias y no literarias, junto con actividades relacionadas a estas lecturas y los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura.

<sup>9</sup> Este corpus de estudio se determina en medida que está establecido en el proyecto de investigación en que se enmarca este artículo. Cabe aclarar que es el único texto de estudio que entrega el Ministerio de Educación a los estudiantes para el apoyo de la realización de la asignatura.



por la Editorial SM, conforme al Decreto Supremo N°439 / 2012 del Ministerio de Educación de Chile, creado por el Departamento de Estudios Pedagógicos de Ediciones SM, en el año 2016, siendo publicados 231.000 ejemplares que se distribuyeron gratuitamente por el Ministerio de Educación a las escuelas de subvención municipal o particular subvencionado<sup>10</sup>.

Se opta por analizar el texto de sexto año básico debido a que los estudiantes tienen once años o más, por lo que se encuentran iniciando su etapa de adolescencia (Grijalbo), etapa en que se vuelve crucial el tema de la identidad, y por constituir el último año de estudio de enseñanza básica. Según la teoría psicosocial de Erickson (Sociedad, El ciclo vital), podemos indicar que los niños de sexto año están en la transición entre la etapa de laboriosidad versus inferioridad, donde hay interés por cómo funcionan las cosas, por establecerse metas y lograr sus objetivos, siendo una etapa donde el sistema escolar juega un papel muy relevante, y la etapa o crisis de búsqueda de la identidad versus difusión de la identidad, donde comienzan a construir su propia identidad en base a sus exploraciones. Por tanto, son personas a las cuales les es vital, para su desarrollo humano, las experiencias vividas en el sistema escolar (donde consideramos las experiencias de lectura), por cuanto les afectan en su sentido de laboriosidad y en su identidad.

La sección "Fundamentación general", instancia introductoria a la Guía Didáctica del Docente que acompaña al texto de estudio, define la función de este. Se expresa: "El texto escolar es un instrumento que busca apoyar la implementación curricular, a través de instancias de aprendizaje y orientaciones diseñadas para favorecer la labor docente y enriquecer las interacciones dentro de la sala de clases" (4). En esta sección se contextualiza el texto escolar bajo una concepción de aprendizaje como un proceso complejo, cuyas definiciones varían dependiendo del contexto y de la perspectiva. Definiendo el aprendizaje como la adquisición y la integración de nuevos conocimientos, con el fin de poder reutilizarlos funcionalmente (5).

En cuanto a la fundamentación del diseño instruccional del texto de estudio, en la Guía didáctica del docente, se presentan las unidades como hilos conductores. Corresponden a cuatro unidades, denominadas a través de preguntas: "Unidad 1 ¿Qué relación tiene el ser humano con la naturaleza?", "Unidad 2 ¿Qué te hace especial y diferente?", "Unidad 3 ¿Cuál es la aventura de tu vida?" y "Unidad 4 ¿Cómo quieres cambiar el mundo?"

Si bien todas las unidades se enfocan en el protagonismo del estudiante a través de preguntas que lo apelan y que se relacionan al crecimiento y descubrimiento de sí mismo y de la humanidad en vínculo con el entorno; la unidad dos está, especialmente, vinculada al tema de la identidad. En la fundamentación de la unidad se expresa que el hilo conductor de la "Unidad 2" es la identidad personal, enfocada desde la perspectiva de las particularidades individuales. Esta unidad conduce la reflexión de los alumnos y las alumnas hacia el conocimiento de sí mismos, de la propia identidad; pero también desemboca en la atención a la diferencia (10).

Los textos literarios incluidos en el Texto del estudiante corresponden a 36 en total, de los cuales 12 corresponden a la "Unidad 1", 16 a la "Unidad 2", 6 a la "Unidad 3",

---

<sup>10</sup> Con ISBN, indica en su portada que es una edición especial para el Ministerio de Educación y que está prohibida su comercialización.



y 2 a la "Unidad 4", incluyendo textos literarios de los géneros narrativos, poéticos, dramáticos y cómic<sup>11</sup>.

## METODOLOGÍA: LINGÜÍSTICA Y SEMIÓTICA

La metodología aplicada consistió, en primera instancia, en una lectura indagatoria del texto de estudio y la guía metodológica que lo acompaña. En esta lectura, se determinó el corpus como los 36 textos literarios presentes. Luego, estos fueron sometidos a análisis de lingüística de corpus (Sinclair; Meyer) con la ayuda del programa AntConc<sup>12</sup> para, posteriormente, realizar un análisis semiótico<sup>13</sup>.

La fundamentación principal para seleccionar el método de investigación de análisis del corpus se centra en que, en la mayoría de las veces, el lector no presta atención a cada palabra y sus contextos inmediatos en el texto, sino al texto en general. Al respecto, Louw (756) señala la suma importancia del análisis del corpus para visualizar estos contextos y poder descubrir el contexto oculto a la intuición inmediata del lector. En este caso, en relación a las representaciones de identidades culturales que están presentes en los textos literarios.

En la primera fase de trabajo, de análisis lingüístico del corpus, convertimos el corpus de 36 textos en el formato .txt para facilitar el trabajo con AntConc. Una vez hecho esto, pasamos al trabajo de corpus; más en concreto, a la elaboración automática de las listas de frecuencia y de concordancia para cada texto. La primera opción nos permitió determinar qué palabras se usaban con mayor frecuencia en cada texto<sup>14</sup>. Una vez determinadas las palabras más usadas, que en la mayoría de las veces coincidían con los personajes principales, procedimos a analizar sus usos contextuales mediante el análisis de sus líneas de concordancias. Como señala Bolívar (30), el análisis de las líneas de concordancias nos permite explorar las palabras en sus contextos inmediatos a la derecha y a la izquierda.

En paralelo al análisis de corpus, se realiza una lectura semiótica de los textos. Esta, corresponde a una metodología de interpretación presentada por Umberto Eco (Límites). Es una lectura semiótica, o también llamada crítica, que se desarrolla a partir

---

<sup>11</sup> Ver anexo "Corpus de textos literarios en texto de estudio Lenguaje y Comunicación, 6° básico, Mineduc, 2017".

<sup>12</sup> Antcon es un programa gratuito que se usa para el análisis automático de textos de diferentes tamaños. Las principales funciones son generación de listas de palabras con sus frecuencias, listas de concordancias para una palabra en específico, número total de palabras en texto.

<sup>13</sup> La metodología presentada en este estudio es propia del proyecto de investigación en que se enmarca. En el estudio que se presenta en este artículo, el análisis semiótico se realiza a partir de los textos literarios que se presentan en el texto de estudio, análisis que se realiza con posterioridad al análisis de corpus. Se justifica el análisis semiótico puesto que se acerca a la lectura que los estudiantes pudieran realizar, en cuanto se centra en los signos y las posibles interpretaciones a partir de los códigos propios del sistema escolar chileno y las culturas chilenas. Cabe mencionar que el estudio no corresponde a un Análisis Crítico del Discurso, a pesar de que presenta una perspectiva crítica del discurso.

<sup>14</sup> Cabe destacar que, dado el foco de nuestro estudio, tomamos en cuenta solamente las palabras léxicas, dejando fuera de análisis las palabras funcionales, como preposiciones, artículos, pronombres personales, entre otros.



de la intención operis, es decir, en busca de la intención del texto, no de la interpretación del lector o intención del autor. Se lee el texto buscando referencias a la coherencia textual y a la situación de los sistemas de significación que operan en él. La coherencia textual se enfoca en determinar las estructuras del texto que permiten justificar la hipótesis de lectura. En este caso, la hipótesis corresponde al planteamiento de que los textos literarios contenidos en el libro de estudio incluyen determinadas representaciones de identidades culturales. Bajo esta hipótesis se leen los textos, buscando antecedentes para justificar la hipótesis de lectura en las estructuras textuales: 1) a nivel de autoría, donde se analiza el género del autor/a, la nacionalidad, año de nacimiento y muerte, de corresponder; 2) en cuanto a personajes, se identifica el personaje principal, su género y la identidad cultural a la cual representa, al tiempo que también se identifica el o los personajes que, a nivel de identidad, representan los 'otros', los diferentes; 3) a nivel paratextual, se analizan las imágenes o ilustraciones que acompañan en texto y, por último, 4) se justifican las identificaciones a partir de citas de los textos.

Los resultados de análisis de corpus, como de análisis semiótico, se sistematizan en una tabla de contenido en documento excel. Procediendo al análisis general en relación a los indicadores más relevantes encontrados en las etapas anteriores. La tabla se constituyó, así, a partir de las siguientes columnas: título del texto, autor, nacionalidad, género, año nacimiento y muerte, antigüedad (año presente menos el año de nacimiento), personaje principal, género, identidad cultural representada, personajes de otredad, número de palabras, densidad léxica y palabras más utilizadas.

Finalmente, se realiza una segunda lectura semiótica, enfocada a hacer dialogar ambas perspectivas de análisis previas en relación a la hipótesis, el marco teórico u otras referencias que se hagan necesarias para poder interpretar el texto. Este análisis final es el que se presenta a continuación.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto al análisis de autoría de textos del corpus destaca la paridad de género y de una edad promedio de 91 años. En los 36 textos se identifican 30 autores, cuando no ocurre esto es debido a que se manifiesta bajo autoría anónima, sin incluir quien escribe la versión del texto. De los autores, un 51% corresponden a autores masculinos y un 49% a femeninos, observándose un equilibrio en cuanto a género de la autoría. Un 47% de los autores se encuentran fallecidos. El de mayor edad es el francés Jules Renard (1864-1910) con 155 años, seguido por Rudyard Kipling (1865-1936) con 154, autor inglés que vivió en India, y con 141 años, el uruguayo Horacio Quiroga (1878- 1937). Los autores jóvenes, menores de 40 años, son sólo 3 y chilenos: Francisca Valenzuela, Álvaro Prieto y Pablo Monreal. Ninguno de ellos autores de textos narrativos, sino canciones (los dos primeros) y cómic. Como representante del género narrativo, el más joven es la argentina Cecilia Pisos (54 años); del lírico, el chileno Jaime Huenún (52 años) y el argentino Omar Nicosia (59 años) del género dramático. Cabe destacar que las posibles representaciones de identidades culturales presentes en los textos literarios, corresponden a autores de una edad promedio de 91 años. Por tanto, podríamos



metaforizar a los autores como “los abuelos y las abuelas” que relatan cuentos a los niños y niñas; es decir, los autores, independiente del año de publicación de sus textos, son personas alejadas a nivel etario de los jóvenes lectores, por cuanto se interpreta que las temáticas y representaciones de las culturas que se proyectan en los textos presentan signos<sup>15</sup> que serán interpretados por los lectores a partir de códigos disímiles. Desde este aspecto, se puede sostener que, en general, las lecturas contienen representaciones no contemporáneas a las realidades de los jóvenes lectores de once años y que los signos que componen las representaciones serán interpretados por los estudiantes desde códigos que difieren de los que manejaba el autor al momento de crear el texto. Un caso clave para ilustrar esta situación es la que se presenta con el extracto del libro *Papelucho perdido* (1974) de Marcela Paz, quien vivió entre los años 1902 y 1985. *Papelucho* es un niño de unos diez años, chileno, que configuró Marcela Paz a partir de los códigos culturales que ella manejaba en el momento de la creación. Estos códigos son diferentes a los que hoy en día manejan los niños de once años, por tanto, la interpretación de los signos que los lectores contemporáneos realicen será diferente a la que hayan realizado niños de la misma edad que haya vivido en Chile al momento del lanzamiento de libro. Por supuesto, hay signos propios de la edad que no cambian, pero la representación de las identidades culturales, en el caso de *Papelucho perdido*, se presenta a partir de una serie de signos que fueron establecidos en el pasado, por lo cual se alejan de una representación de lo que significa ser un niño chileno hoy en día. Esta situación se hace compleja en medida que no se presentan otros textos donde el lector pueda acceder a signos más contemporáneos de identidades culturales nacionales, por lo que las representaciones se enfocan al componente del pasado y queda en manos del lector o mediador generar una reflexión en cuanto las posibles relaciones entre esas representaciones del pasado de la cultura, con la del presente o proyecciones de esta, para favorecer procesos de construcción de identidades culturales complejos y no sólo enfocados al pasado.

En relación a la nacionalidad de los autores, sobresale la nacionalidad chilena con un 62,5% correspondiente a 20 textos. De estos textos literarios de autores chilenos, es mayoritaria la autoría masculina, con 13 autores sobre los 7 restantes, porcentaje que se extravía de la lógica de paridad presente en la distinción por sexo del total del corpus. Luego de la nacionalidad chilena, se presenta la argentina (15,6%), inglesa (9,3%), uruguaya (6,2%) y la francesa, estadounidense y húngara, correspondiente al 6,4 %, con un representante cada uno. Desde una mirada continental, la mayoría está compuesta por autores de América (86,4%), siendo el restante sólo autores europeos (13,5%). No se presentan textos de autores de los demás continentes. Si vemos los datos, excluyendo a la mayoría de autoría chilena, sobresalen los autores latinoamericanos del Cono Sur (5 argentinos y 1 uruguayo), sobre los europeos (3 ingleses, 1 francés y 1 húngaro) y el

---

<sup>15</sup> Umberto Eco (Tratado) expresa que los signos corresponden a “los resultados provisionales de reglas de codificación que establecen correlaciones transitorias en las que cada uno de los elementos está, por decirlo así, autorizado a asociarse con otro elemento y a formar un signo sólo en determinadas circunstancias previstas por el código” (84). En tanto, el código corresponde a una regla que asocia los elementos de un s-código a los elementos de otro o más s-códigos, en cuanto s-código corresponde a:

- a) una serie de señales reguladas por leyes combinatorias internas, definido como “sistema sintáctico”;
- b) una serie de nociones y contenidos de una posible comunicación, definido como “sistema semántico”, y c) una serie de posibles respuestas de comportamiento por parte del destinatario (63-66).



autor norteamericano. Al igual que en el caso de la edad de los autores, desde el análisis semiótico se interpreta que la nacionalidad de los autores es un elemento importante para configurar un mapa de los signos culturales presentes en los textos, por cuanto se deduce que, mayoritariamente, los signos y códigos propios de la cultura de origen del autor estarán presente en los textos. En este sentido, los signos culturales van más allá del país de origen, sino que involucran las zonas culturales, como es el Cono Sur o Europa. Siendo así, sería más apropiado que el texto de estudio se construyera con una diversidad de autores mayor, incluyendo autores de diversas nacionalidades, para aumentar la posibilidad de procesos de construcción identitaria en los lectores a partir de diversos análisis de identificación y diferenciación. La diversidad daría posibilidad a un mayor aprendizaje de otras culturas, por cuanto el lector necesitaría investigar sobre los códigos culturales que no conoce y a partir de eso podría identificarse con las culturas más cercanas, de las cuales maneja los códigos que le permiten interpretar los textos. Por ejemplo, si se presentara un texto literario de un autor africano, lo más probable es que el texto fuera construido a partir de códigos propios de África, por lo que el lector debiera buscar información fuera del texto para poder interpretarlo. Esta lectura le implicaría experimentar una sensación de diferencia, semejante a la otredad, que, al mismo tiempo, le implica reconocerse como parte de otra cultura. También su lectura podría conducir a encontrar semejanzas entre él y lo dispuesto en el texto literario. Esta posibilidad de encontrar similitudes entre su realidad y la realidad africana del relato, podría llegar a favorecer la construcción de una identidad terrenal (Morín), donde se identifiquen aspectos culturales que involucren a todos los seres humanos.

Resulta interesante observar que teniendo un promedio de 612 palabras por texto; los que superan este número son, en su mayoría, autores extranjeros. En primer lugar se encuentra el cuento "Rikki-tikki-tavi" del inglés Rudyard Kipling, con 6.538 palabras; en segundo lugar, "Historia de un amuleto" de la inglesa Edith Nesbit, con 2.983 palabras; tercer lugar, "Las dos serpientes de la tierra", relato mítico de origen mapuche, identificado como de autoría de la chilena Alicia Morel, con 1.507 palabras; el texto dramático "Acuápolis" del argentino Omar Nicosia y, por último, sobrepasa el promedio de palabras por texto el poema del escritor mapuche, "Relato de mi sueño azul" de Elicura Chihuailaf, con 845 palabras. En este aspecto, se vuelve a sostener la hipótesis de la relevancia que se le entrega a los textos de autoría inglesa y, por otro lado, la preeminencia de los textos vinculados a la cultura mapuche en relación al mito, un aspecto cultural de mirada hacia el pasado<sup>16</sup>, relatada a través de la voz de una autora chilena, no mapuche; y luego, la autoría mapuche a través del reconocido poeta Elicura Chihuailaf. Por cuanto, se puede evidenciar que la selección de autores se encuentra orientado por una perspectiva nacionalista y masculina, en primer lugar. Esto da pie a considerar que las representaciones de identidades que presenta este corpus están construidas desde las experiencias de vida, apreciaciones y conocimientos, de autores chilenos, en su mayoría. Por lo cual, debiera esperarse una presencia de representaciones con rasgos de las identidades culturales chilenas, lo que podría facilitar una socialización de las imágenes identitarias nacionales. Sin embargo, por

---

<sup>16</sup> El relato "Las dos serpientes de la tierra" (anónimo, recopilado por Alicia Morel) hace referencia al origen del territorio de archipiélago del sur de Chile, a partir de la batalla librada por las dos míticas serpientes, una que representa a la tierra y otra al mar.



cuanto a la cultura mapuche, resalta la dualidad entre texto de cultura mapuche de autoría chilena, frente a la mapuche propiamente tal.

El siguiente criterio correspondería a autores del Cono Sur (argentinos y uruguayos) y, en tercer lugar, europeos, con preferencia a autores ingleses (Rudyard Kipling, Edith Nesbit y Roald Dahl). Llama la atención que hay poca variedad de autores latinoamericanos: los uruguayos Horacio Quiroga y Mario Benedetti, junto a las argentinas Cecilia Pisos, Elsa Bornemann y los escritores Douglas Wriugh, Ricardo Mariño y Omar Nicosia. Esto puede significar una debilidad en cuanto a la transmisión de representaciones de identidades latinoamericanas: situación que puede llegar a interferir con un desarrollo de una identidad latinoamericana que incluya la chilena dentro de un grupo mayor, más complejo y heterogéneo, donde están presentes los grupos inmigrantes que en la actualidad se educan en el sistema chileno, como son los colombianos, venezolanos y haitianos. Por otro lado, no menos importante, hay que destacar que, a nivel continental, quedan excluidos autores asiáticos, africanos y de Oceanía. Las únicas referencias a estas culturas omitidas, excluidas, del texto escolar, vienen a constituir relatos vinculados a procesos de colonización. El libro de la selva o el cuento "Rikki-tikki-tavi" de Kipling, se ve con claridad la representación de colonización de la India por los ingleses: los personajes principales, humanos, son ingleses, mientras que lo propio de la India viene a representarse por la selva y la barbarie, a través de los animales personificados. Desde esta representación, se presenta el signo de lo europeo/blanco/inglés en relación al código de lectura de la cultura colonizadora sobre lo bárbaro/selvático/animal. Si bien, lo más probable es que los lectores de once años no lleguen a hacer este análisis de sentido de colonialidad, la representación se mantiene y se puede instaurar como una imagen inconsciente de la cultura europea sobre una de menor valor 'cultural' por ser bárbara y estar relacionada a la selva y sus animales, que necesitan ser 'domesticados' (colonizados). Así mismo, estas lecturas de Kipling guían a una identificación del lector con el niño inglés, por tanto, la otredad es representada por lo propio del territorio indio. Similar situación se presenta a través de la lectura del fragmento de "La historia de un amuleto" de Edith Nesbit, donde un grupo de niños y niñas ingleses (nacionalidad que se deduce por sus nombres, la imagen que acompaña el texto y la nacionalidad de la autora), viajan al pasado, gracias a un amuleto mágico. Su viaje lo realizan a Egipto, territorio cultural representado a través de la imagen de las pirámides, el río (se deduce que el Nilo) y juncos en su orilla arenosa, y a través del lenguaje escrito, en relación a palabras como 'selva' o 'barro'. Este texto, nuevamente, nos remite a un proceso de encuentro de culturas distintas: una europea, del futuro, de niñas y niños vestidos con trajes elegantes, en contacto con la de Egipto, del pasado. Simbólicamente, la colonización puede ser representada en el regalo 'falso' que le presenta la niña europea a la egipcia: un "brazalete, una chuquería barata y llamativa que parecía de plata, con un corazón colgante de vidrio color turquesa, que le había regalado la señora que limpiaba la casa de la calle Fritzroy" (Edith Nesbit 168). Regalo que acompaña con la enunciación de la niña: "Te lo regalo. Esto es para mostrarte que no te haremos daño. Si lo aceptas, sabré que tú tampoco nos harás daño" (168). Esta imagen nos hace establecer relación del contacto cultural de diversos procesos de colonización, donde el encuentro inicia con una ofrenda, cuyo valor para el colonizador, no es más que el de una 'chuchería barata'. Este texto correspondería a la única imagen de África a la que se puede acceder a través del texto escolar; una imagen



de Egipto, que resulta un ícono de la historia universal 'occidental', del territorio africano más vinculado, geográfica y culturalmente a Europa.

Ahora, atendiendo al género de los personajes principales de estos textos literarios, resalta la distribución equitativa: la mitad son personajes que se identifican con el género masculino y la otra mitad, con el femenino. De estos personajes, la mayoría (68,9%) son personajes en etapa de infancia; el resto se distribuye equitativamente entre personajes que representan aspectos de la naturaleza o animales (17,2% en total) y personajes comunitarios (13,7%). En cuanto a personajes antagónicos, que pueden representar la 'otredad', es decir, la oposición en base a la cual se construye la identidad cultural representada a través del personaje protagónico, encontramos que sobresale la representación del adulto. De 20 personajes antagónicos identificados en el corpus, 8 son adultos, le siguen personajes familiares de los protagonistas (5), animales (5), un dios y un anciano. Esta situación podría llegar a plantearse como una representación de una cultura infantil, que se construye en base a la diferencia con los adultos y animales, principalmente.

Entendiendo que el género es una construcción cultural (Flores; Perdomo; Rubin), resulta valioso el análisis de una situación que se presenta con dos textos literarios continuos. Como se ha evidenciado, el Ministerio de Educación de Chile ha tenido especial cuidado en la representatividad de autores y autoras de textos literarios en el texto de estudio: así mismo, en los personajes. Aun así, es posible apreciar todavía una tendencia a dar mayor protagonismo y valoración cultural a lo masculino, en el texto de estudio, como sucede con la presencia del poema "Rayén no quiere ir a la escuela", del escritor y músico chileno, Álvaro Prieto. En este texto la protagonista es una niña mapuche, que tal como indica el título del texto, no quiere ir a la escuela. Si bien el texto finaliza con una Rayén Cruz Catrileo exitosa y titulada de enfermera, en vínculo también a la función indígena de hechicera, a nivel lingüístico, el título presenta una prosodia semántica negativa, ya que la palabra "no" en el título (línea de concordancia del nombre de Rayén), inmediatamente, hace un efecto socio-cognitivo negativo, puesto que el lector ve esta palabra en la inmediata cercanía del nombre de la niña. Situación que se hace más relevante cuando el siguiente poema corresponde a "El niño que quiere ser marinero", del poeta chileno Humberto Díaz Casanueva. Así, se establece una relación secuencial entre una niña "que no quiere" y un niño que "sí quiere". A nivel de la representación que contienen los textos en cuanto al género, junto con la diferencia en la prosodia semántica, positiva en el caso del niño y negativa en la niña, las acciones de los sujetos se establecen con significados que se vinculan a estereotipos, por cuanto el niño presenta el gusto y las ansias por la aventura, mientras la niña no quiere ir a la escuela y de mujer se convierte en una enfermera, estableciendo el rol de cuidadora, comúnmente vinculado a las mujeres. Se identificaron diversas identidades culturales en el corpus, sobresaliendo una representación general que puede denominarse 'humana' o 'universal'. Es decir, de 40 representaciones identitarias identificadas en los textos, el 50% corresponde a una representación general del ser humano como ser universal, donde no se presentan características que puedan identificarlos a una cultura específica. A esta representación general, le siguen 9 representaciones de identidades culturales indígenas latinoamericanas, 4 chilenas no indígenas, 2 de cultura colonizadora inglesa en India (en contexto de selva), una selvática latinoamericana, una peruana y 3 de ciencia ficción. Las representaciones de identidades culturales indígenas



chilenas presentes son: la pehuenche, huilliche, sel'nam y mapuche. Las indígenas no chilenas corresponden a: cashinahua, inca, calchaquí y guaraní. Y en cuanto a otras nacionalidades presentes como representaciones identitarias, encontramos la peruana y la egipcia.

En Chile, 2.785.792 personas se identifican, al 2017, como pertenecientes a algún pueblo originario, lo que corresponde al 15,8% de la población (Unesco 2019: 16). De este porcentaje, un 79,8% se identifica como Mapuche; un 7,2% Aymara; 4,1% Diaguita; 1,6% Quechua; 1,4% Kican Antai; 0,9% Colla; 0,4% Rapa Nui; 0,1% Kewésqar; y un 0,1% Yagán o Yámara (INE 2017). De 36 textos literarios, 5 presentan una representación identitaria mapuche (13,8%), la de mayor presencia en Chile. Los textos corresponden a: "La leyenda del pehuén" de autoría definida como anónima, compilado en Cuéntame un cuento (2010) por Silvia Aguilera y Florencia Velasco; "Las dos serpientes de la tierra del sur", de autor anónimo y recopilado por Alicia Morel en Cuentos araucanos, La gente de la tierra (1989); "Rayén no quiere ir a la escuela" de Álvaro Prieto en Décimas de Segundo (2006); un fragmento de "Relato de mi sueño azul" (2010) de Elicura Chihuailaf; y, además, por autoría y paratextualidad, se puede identificar una representación mapuche en "Canción de risa y llanto" de Jaime Huenún, extraído de La palabra es flor. Poesía mapuche para niños (sin fecha). Es de especial interés el análisis de la representación mapuche, que como las demás culturas indígenas en América Latina se encuentran en una situación de desventaja en comparación a los no-indígenas (Santos; Todorov; van Dijk, Racism). En Chile, los mapuches no sólo están marcados por una situación de desventaja social, económica y educativa, sino que viven en una relación de conflicto con el Estado, denominado "conflicto mapuche" (Boitano; Canales; Denegri y otros; Órdenes; Pinto): un conflicto que surge de una relación basada en una historia de guerra o agresión militar de más de tres siglos, desde la invasión de los españoles al territorio mapuche (1541) hasta la Pacificación de la Araucanía (1862-1883) (Navarro).

En los textos, resalta la representación de la cultura mapuche en pasado. Los dos primeros textos que enseñan esta cultura, inician con esta representación de la cultura en el pasado: "Hace mucho tiempo el pueblo pehuenche vivía cerca de los bosques de pehuenes o araucarias" ("Leyenda del pehuén") y "Cuando Chile era solo de su gente y se llamaba simplemente tierra." ("Las dos serpientes de la tierra del sur"). Si consideramos una lectura lineal del texto de estudio, estas leyendas son las primeras representaciones de la cultura mapuche: referentes al pasado, anónimas y recopiladas por autoras chilenas. Bajo estas circunstancias, se puede entender la cultura mapuche como originaria del territorio que es recuperada por las autoras chilenas-no mapuches. Pero el reconocimiento del territorio no implica un reconocimiento nacional: no se hace referencia en ninguna actividad presentada a nivel paratextual, a una relación nacional y/o constitucional entre chilenos y mapuches; o como a mapuches dentro de la cultura chilena. Las actividades que acompañan la lectura recuperan la presencia actual de los mapuche a través de las interrogantes "¿Por qué el pehuén es importante para el pueblo mapuche?" y "¿Quiénes son los huilliches?, ¿en qué zona habitan principalmente?". Bajo esta línea de interpretación, podemos decir que las preguntas apuntan a una reflexión territorial y una desambiguación respecto a la cultura huilliche. Siendo así, es coherente interpretar que el texto de estudio presenta una lógica nacional monocultural, desde la cual las culturas mapuche (pehuenche y huilliche) constituyen identidades que los



lectores de once años no reconocen, no son parte de su cotidiano, no son ellos, sino los 'otros'.

Las imágenes que acompañan estos textos retoman la otredad a partir de los espacios rurales, conformado por signos como bosque de araucarias y monte junto al mar, lo que no se condice con la prevalencia de vida urbana sobre la rural, distanciando nuevamente la vinculación simbólica de esta cultura indígenas con la identidad nacional. Además, la imagen del niño que ilustra "La leyenda del pehuén", no posee rasgos físicos del pueblo mapuche, como tampoco el niño y la niña que acompaña la lectura de "Las dos serpientes de la tierra del sur". Similar representación se encuentra en el poema "Canción de risa y de llanto" del "escritor huilliche chileno" (100) Jaime Huenún, donde la representación mapuche está relaciona sólo con la naturaleza y se establece gracias a la designación de autoría.

## CONCLUSIONES, EN BUSCA DE LA HETEROGENEIDAD Y COMPLEJIDAD

Todas y todos presentamos múltiples identidades, tanto a nivel individual como grupal. Desde la identidad del yo como individuo, hasta una identidad universal, como humanos vivientes en un mismo planeta, una misma comunidad terrenal. Sin embargo, no todos y no siempre, somos capaces de tener consciencia de nuestras identidades, así como de definirnos parte de diversas comunidades y tomar consciencia de la importancia del conocer y valorar al otro, para poder establecer relaciones sanas de convivencia a partir del reconocimiento de las igualdades y distinciones.

En este entramado de identidades, surge la necesidad de observar críticamente el papel de los procesos educativos, bajo la certeza del poder de socialización instalados en contextos discursivos. Aquí, la literatura surge como discurso cultural clave, por cuanto presenta en sus entrañas la capacidad de generar procesos cognitivos y afectivos de construcciones de identidades, tanto en relación a la identificación de la mismidad, como de la otredad. Es que la literatura, como todo discurso artístico-cultural, contiene en su esencia la cultura: la literatura es discurso creado por una cultura, transmite representaciones de ella, de sus referencias de otredad, sus proyecciones utópicas o distópicas.

En general, los textos literarios del libro de estudio del área de Lenguaje y Comunicación, de sexto año básico en el sistema escolar chileno, contienen representaciones de identidades culturales nacionales, de autoría, mayoritariamente, masculina y de una edad vinculada a la imagen de los y las abuelas.

Si bien existen representaciones de identidades indígenas, chilenas y latinoamericanas, estas están marcadas, mayoritariamente, por el contexto del pasado y por una autoría no indígena, a través de la recopilación de textos.

En cuanto a la presencia de la cultura mapuche, la del pueblo originario de mayor presencia en Chile; sin duda, es valiosa la presencia de signos mapuches en los textos literarios presente en el texto de estudio. Sin embargo, el hecho que la autoría no sea mapuche implica que puede haber un desconocimiento de los códigos propios de la esta cultura. Es decir, sólo un mapuche puede entender los códigos de su cultura a manera cabal, otro puede acercarse al entendimiento de los códigos, puede



interpretarlos, pero esa interpretación va a estar sesgada por lo que él ha aprendido de la cultura del otro. Bajo este análisis, adquiere mayor valor un texto literario escrito por un mapuche, como Elicura Chihuailaf, que como representante de esta cultura media entre esta y el lector a través de un texto literario. Además, es valioso que un texto que representa una cultura esté construido por una persona de esa cultura, aún más cuando ha sido una cultura colonizada por otra. Al incluir textos de autores de culturas minoritarias, que han sido colonizadas, le damos espacio a 'su voz'. Por el contrario, cuando incluimos textos literarios sobre una cultura minoritaria, pero de una autoría de otra cultura que ha sido colonizadora, estamos legitimando la lectura del 'otro colonizador'. En este aspecto, se hace necesario estudiar a profundidad qué textos literarios de autoría de personas que se identifiquen con las culturas minoritarias en Chile se podrían incluir en los textos de estudio, para brindar la posibilidad de que el lector pueda identificarse con estas, como presentes en la cultura nacional, entendiendo esta última como un configurado amplio, complejo y dinámico.

Las representaciones de identidades latinoamericanas son escasas y sobresalen los autores del Cono Sur. Estas son ambiguas, pudiendo denominarse como 'universal', o de carácter indígena del pasado. Esta situación puede perjudicar los procesos de construcción identitaria nacional como parte de una cultura latinoamericana. Así mismo, se evidencia la ausencia de identidades de los continentes de Asia, África y Oceanía; en desmedro de textos que contienen representaciones creadas bajo miradas europeizantes, con una orientación a culturas colonizadoras, como es España e Inglaterra.

A partir de esta investigación, se deja evidencia de la necesidad de replantear las representaciones de identidades culturales presente en los textos literarios del texto de estudio. Se hace necesario ampliar la gama de posibilidades de identificación, sobre todo considerando la necesidad de identificación de los niños y niñas chilenas con la cultura latinoamericana; en especial con aquellas culturas que se hacen presente en el sistema escolar a través de las familias de migrantes. De igual manera, es necesario tomar conciencia de la ausencia de representaciones identitarias de los continentes de Asia, África y Oceanía, en consideración de la necesidad de facilitar procesos de identificación complejos a nivel de cultura, para formar la capacidad de vinculación de las personas con los problemas políticos, económicos, culturales y ambientales que se viven en diferentes partes del planeta. Sólo el acceso a diversas representaciones culturales podrá ser la base para procesos de desarrollo de identidades culturales amplios y complejos.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. Enciclopedia de los padres. Hacia la adolescencia, tomo 3. Grijalbo, 1998.
- Abdallah-Pretceille, Martine. "Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad". Congreso Internacional de Educación Intercultural, Madrid, España, 2006. [http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille\\_espanol.pdf](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf). Consultado el 10 feb. 2014.
- Augé, Marc. El sentido de los otros. Paidós, 1996.



- Ballester, Josep y Noelia Ibarra. "La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria." *Ocnos*, núm. 10, 2013, pp. 7-26.
- Berger, Peter y Lukmann, Tomas. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, 2001.
- Bloom, Harold. *El canon occidental*. Anagrama, 1995.
- Bointano, Angela. "Demanda mapuche: tensión entre identidad y diferencia, ciudadanía y comunidad, particularismo y universalismo." *Polis*, núm. 28, 2011, pp. 307-321.
- Bolívar, Adriana. "Análisis crítico del discurso de los académicos." *Revista Signos*, núm. 55, 2004, pp. 7-18.
- Brioschi, Francisco y Carlos Di Girolamo. *Introducción al estudio de la literatura*. Ariel, 1988.
- Calfio, Margarita. "En nuestra diversidad está el poder de la transformación." *Revisitando Chile. Identidades, mitos e historias*, editado por Sonia Montecino, Ediciones Bicentenario Presidencia de la República, 2003. Pp.413-415
- Canales, Pedro. "Historiografía Mapuche: balances y perspectivas de discusión en el Chile reciente: Conversación con Jorge Pinto Rodríguez." *Izquierdas*, núm. 24, 2015. (En línea). <https://scielo.conicyt.cl/pdf/izquierdas/n24/art11.pdf>. Consultado el 20 feb. 2019.
- Caride, José y Héctor Pose. "Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo." *Ocnos*, núm. 14, 2015, pp. 65-80.
- Carrasco, Iván. "Ambivalencia identitaria en la literatura chilena." *Ciudades (in)ciertas. La ciudad y los imaginarios locales e las literaturas latinoamericanas*, editado por Adolfo de Nordenflycht y Darcie Döll. Puerto de Escape, 2009.
- . "Ambivalencia identitaria en la literatura chilena canónica." *Estudios Filológicos*, núm. 43, 2008, pp. 55-62.
- . "Literatura chilena: canonización e identidades." *Estudios Filológicos*, núm. 40, 2005, pp.29-48.
- . "Literatura, intercambio, cultura." *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 7, 2003, pp.165-170.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cuesta, Carolina. "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad." *Teoría, Historia, Crítica*, vol. 15, núm. 2, 2013, pp. 97-119.
- Culler, Jonathan. *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica, 2000.
- Denegri, Mariela, et al. "Representaciones sociales en torno al 'conflicto' estado chileno – pueblo mapuche en jóvenes universitarios chilenos: un estudio de redes semánticas naturales." *Investigación y Desarrollo*, núm. 23, 2015, pp. 256-277.
- Eco, Umberto. *Tratado de Semiótica General*. Lumen, 1995.
- . *Los límites de la interpretación*. Lumen, 1992
- Erickson, Erik. *El ciclo vital completado*. Paidós Ibérica, 2000.
- . *Sociedad y adolescencia*. Paidós, 1972.
- Flores, Raquel. "Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas." *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 43, 2007, pp. 103-118.



Flores, Alejandra. Canon pedagógico e identidades de la literatura chilena en tres reformas educacionales. Tesis licenciatura, Universidad Austral de Chile, 2008.

Fornet-Betancourt, Raúl. "Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica." El discurso intercultural. Prelegómenos a una filosofía intercultural, coordinado por Graciano González R. Arnaiz. Biblioteca Nueva, 2002, pp. 123-138.

García, Amelia. "La Patagonia en los libros de lectura de la escuela primaria de Río Negro y Neuquén 1956-1962. Imagen y representaciones: entre la realidad y el mito." Historia de la Educación, núm. 11, 2010. [https://www.academia.edu/33428114/LA\\_PATAGONIA\\_EN\\_MANUALES\\_Y\\_LIBROS\\_DE\\_LECTURA\\_EL\\_DISCURSO\\_ESCOLAR SOBRE\\_EL\\_IND%C3%8DGENA\\_ENTRE\\_LA\\_INVISIBILIDAD\\_Y\\_LA\\_REPARACI%C3%93N\\_HIST%C3%93RICA](https://www.academia.edu/33428114/LA_PATAGONIA_EN_MANUALES_Y_LIBROS_DE_LECTURA_EL_DISCURSO_ESCOLAR SOBRE_EL_IND%C3%8DGENA_ENTRE_LA_INVISIBILIDAD_Y_LA_REPARACI%C3%93N_HIST%C3%93RICA). Consultado el 20 dic. 2019

INE. 2017. Resultados Censo 2017. <http://resultados.censo2017.cl/>. Consultado el 20 dic. 2019

Krotz, Esteban. La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la orientación de la antropología. FCE, 2013

Larraín, Jorge. "Etapas y discursos de la identidad chilena." Revisitando Chile. Identidades, mitos e historias, editado por Sonia Montecino. Ediciones Bicentenario Presidencia de la República, 2003. Pp. 67-73.

---. Identidad chilena. LOM, 2001.

Lester, Luis Ajagan y Carlos Muñoz Labraña. "Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural." Revista Brasileira de Educacao, núm. 23, 2018. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230070.pdf>. Consultado el 10 agt. 2019

Lotman, Yuri. Estructura del texto artístico. Istmo, 1970.

Louw, Bill y Carmela Chateau. "Semantic prosody for the 21st century: Are prosodies smoothed in academic contexts? A contextual prosodic theoretical perspective." Proceedings of 10th International Conference on Statistical Analysis of Corpus Study, 2010, pp. 755-764.

Mansilla, Sergio. "Los archivos de la niebla (en torno a Reducciones de Jaime Huenún Villa)." Alpha, núm. 40, 2015, pp. 149-164.

---. "¿Qué es un autor?' ... a la luz de las poéticas del subalterno." Estudios Filológicos, núm. 51, 2013, pp. 39-53.

---. "Literatura e identidad cultural." Estudios Filológicos, núm. 41, 2006, pp. 131-143.

---. Culturas en crisis: versiones y perversiones sobre nosotros y los otros. El Kultrún, 2002

---. "El 'saber leer' o modalidades sociohistóricas." Criterios, núm. 25-28, 2002, pp. 54-65.

Marghescou, Mircea. El concepto de Literariedad. Ensayo sobre las posibilidades teóricas de una ciencia de la literatura. Taurus, 1979.

Meyer, Charles. English Corpus Linguistics. An Introduction. Cambridge University Press, 2002.

Mignolo, Walter. Teoría del texto e interpretación de textos. Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.

---. Elementos para una teoría del texto literario. Crítica, 1978

Montecino, Sonia, editado por, Revisitando Chile. Identidades, mitos e historias.



- Ediciones Bicentenario Presidencia de la República, 2003.
- Morin, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, 1999.
- Munita, Felipe y Maritza Pérez. "Controlar' las lecturas literarias: Un estudio de casos sobre la evaluación en el Plan de Lectura Complementaria en Educación Básica.", *Estudios Pedagógicos*, núm. 39, 2013, pp. 179-198.
- Navarro, Leandro. Crónica militar de la conquista y pacificación de la Araucanía: desde el año 1859 hasta su completa incorporación al territorio nacional. Pehuén Editores, 2008.
- Órdenes, Mathias. "Conflicto mapuche-campesino en la Araucanía: un análisis a partir de la Estructura de Oportunidades Políticas (EOP). 1967-1973." *Revista Izquierdas*, núm. 26, 2016, pp. 126-168.
- Perdomo, Inmaculada. "Reflexiones sobre los estudios de ciencia, tecnología y género." *Laguna*, núm. 26, 2010, pp. 79-93.
- Petit, Michele. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Pinto, Julia. 2003. "El dilema de la identidad nacional: entre los discursos unificados y los vectores de acción histórica." *Revisitando Chile. Identidades, mitos e historias*, editado por Sonia Montecino. Ediciones Bicentenario Presidencia de la República, 2003.
- Pinto, Jorge (ed.). "El conflicto Estado-Pueblo Mapuche, 1900-1960." *Universum*, núm. 27, 2002, pp. 167-189.
- Riquelme, Enrique y Felipe Munita. "La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional." *Estudios Pedagógicos*, núm. 37, 2010, pp. 269-277.
- Rubin, Gayle. "El Tráfico de Mujeres: Notas sobre la 'Economía Política del Sexo'." *Nueva Antropología*, Vol. VIII, núm. 30, 1986, pp. 95-145.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Lom, 2013
- Sinclair, John. *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford University Press, 1991.
- Soler, Sandra. "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales de ciencias sociales en Colombia." *Discurso y Sociedad*, núm. 2, 2008, pp. 643-678.
- Sullá, Enric (comp.). *El canon literario*. Arco/Libros, 1998.
- Todorov, Tzvetan. *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI, 2007.
- Torres, Yury y Raúl Moreno. "El texto escolar, evolución e influencias." *Laurus*, núm. 27, 2008, pp. 53-75.
- Unesco. *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un diálogo de saberes. Segundo informe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2019.



Van Dijk, Teun. *Discourse and context. A sociocognitive approach*. Cambridge university Press, 2008.

---. *Racism and discourse in Spain and Latin America*. Banjamins, 2005.

---. "Discourse, power and acces." *Texts and Practices. Reading in Critial Discourse Analysis*, editado por Carmen Rosa Caldas-Coulthard y Malcolm Coulthard, Routledge, 1996.

---. *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI, 1993.

Zehaag, Irmgard. "Reflexiones acerca de la interculturalidad.", *Revista de investigación educativa*, núm. 2, enero-junio 2006, pp.1-9.

---

**Pilar Valenzuela Rettig** es Doctora en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura por la Universidad Austral de Chile. En la actualidad ejerce la docencia y la investigación en la Universidad Autónoma de Chile, en su sede de Temuco. Ha realizado diversas investigaciones sobre literatura chilena, en especial relacionándola con las disciplinas de la antropología y la educación, con énfasis en interculturalidad. Lidera el Grupo de Investigación en Literatura y Escuela, del Instituto de Estudios en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chile, donde participan académicos de variadas instituciones nacionales.

[valenzuela.pilar@gmail.com](mailto:valenzuela.pilar@gmail.com)

**Anna Ivanova** es profesora asistente en el Instituto de Ciencias de la Educación y jefa de carrera Pedagogía en Inglés de la Universidad de O'Higgins (Chile). En los últimos años, ha recibido diferentes ayudas nacionales e internacionales –Conicyt, AUIP, entre otras- que le han permitido realizar estancias de investigación en universidades latinoamericanas y europeas. Interesada en el análisis del discurso y lenguaje de poder, en la actualidad está reflexionando sobre el tratamiento informativo de los inmigrantes en la prensa escrita chilena y su impacto en la opinión pública.

[anna.ivanova@uoh.com](mailto:anna.ivanova@uoh.com)



## ANEXO

“Corpus de textos literarios en texto de estudio Lenguaje y Comunicación, 6° básico, Mineduc, 2017”

- El libro de la selva, Rudyard Kipling (India Británica, 1865-1936)  
Rikki-tikki-tavi, Rudyard Kipling  
La tortuga gigante, Horacio Quiroga (Uruguay, 1878-1937)  
Papelucho perdido, Marcela Paz (Chile, 1902-1885)  
El nido de los jilgueros, Jules Renard (Francia, 1864-1910)  
La noche del tatú, anónimo (Alicia Morel, Chile, 1921-2017)  
Mamiña, la niña de mis ojos, anónimo (Víctor Carvajal, Chile, 1944)  
La leyenda del pehuén, anónimo (Silvia Aguilera y Florencia Velasco, Chile, sin información)  
Las dos serpientes de la tierra del sur, anónimo (Alicia Morel)  
El origen del calafate, anónimo (Silvia Aguilera y Florencia Velasco)  
El plumaje de los pájaros, anónimo (Cecilia Pisos, Argentina, 1965)  
Leyenda de la yerba mate, anónimo (Juan Piña y Marcela Recabarren, Chile, sin información)  
Todos somos especiales, Arlene Maguire (Estados Unidos, sin información)  
Receta para hacer un poema, Elsa Bornemann (Argentina, 1952-2013)  
Canción de risa y de llanto, Jaime Huenún (Chile, 1967)  
Estados de ánimo, Mario Benedetti (Uruguay, 1920-2006)  
¡A la plaza!, Miguel Moreno Monroy (Chile, 1934)  
La casa sobre el mar, Clara Solovera (Chile, 1909-1992)  
Justo detrás de mi casa, Douglas Wright (Argentina, 1962)  
Canción de pescadoras, Gabriela Mistral (Chile, 1889-1957)  
Música del otoño, Alicia Morel  
Esta soy yo, Francisca Valenzuela (Chile, 1987)  
Flores en el desierto, Álvaro Prieto (Chile, 1972)  
Rayén no quiere ir a la escuela, Humberto Díaz Casanueva (Chile, 1906-1992)  
El niño que quiere ser marinero, Humberto Díaz Casanueva  
Relato de mi sueño azul, Elicura Chihuailaf (Chile, 1952)  
Indicios, Ágata Kristof (Hungría, 1935-2011)  
Donde crecimos, Floridor Pérez (Chile, 1937-2019)  
Pacha Pulai, Hugo Silva (Chile, 1892-1979)  
Historia de un amuleto, Edith Nesbit (Inglaterra, 1858-1924)