

Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales

NUEVAS DIMENSIONES

Revista Electrónica de Didáctica de las
Ciencias Sociales

**NUEVAS
DIMENSIONES Revista
Electrónica de
Didáctica de las
Ciencias Sociales
nº 1. AÑO 2010**

ISSN 0719-384X

INDICE

Museo y Escuela: Necesidad Cultural e Integración. Luis Alegría.....	4
La Formación del profesor de Historia y Geografía: entre la fortaleza de la disciplina y el fantasma de la didáctica. Guillermo Castro.....	26
Revolución y religión para la construcción de un mundo al revés. La obra historiográfica de Christopher Hill. Fabián Bustamante.....	43
Inserción chilena en la región latinoamericana: Del ‘Adiós América Latina’. Sebastián Sánchez.....	63
El cruce de Los Andes y El Ejercito Libertador. Una acción de gemelos, una historia de hijos únicos. Bastián Abarca, Roberto Lazcano, David Padilla, Ignacio Sarmiento.....	89

Museo y escuela: Necesidad cultural e Integración.

Luis Alegría Licuime.

Profesor de Historia y Geografía (UMCE),
Magíster Antropología y Desarrollo (U. de Chile).

Resumen

El siguiente trabajo busca tensionar la relación entre museo y escuela, como una forma de reflexionar sobre las condicionantes que impiden al museo constituirse en un real espacio cultural integrador. La aplicación de un instrumento y su posterior análisis en el programa SPSS, a estudiantes que visitaron el Museo Histórico Nacional durante el año 2003, dan cuenta de que a pesar de que los museos en el último tiempo se han constituido en importantes espacios educativos, aún persisten restricciones en su uso social.

Palabras claves: Museo, Escuela, consumo cultural, estudios de público.

Abstract

The aim of the following work is to create tension in museum-school relationships, to generate reflection upon certain situations that affect the museum as an integrating cultural space. The interview applied to students who visited the Museo Histórico Nacional during the year 2003 and its subsequent analysis, in the SPSS Program, proved that even though museums have set themselves as important educational spaces currently, restrictions still remain in its social use.

Keywords: Museum, School, cultural need, visitor studies group.

1.- LA ENTRADA

Visitar museos puede ser un hábito, una práctica ocasional o una experiencia desconocida (Schmilchuk, 2003: 1). Lo significativo es que esta acción de consumo y participación** cultural, no está determinada sólo por una preferencia individual, sino por el contrario forma parte de un comportamiento mayor dentro de lo que podemos caracterizar como “campo cultural” esto es, una red de relaciones objetivas entre posiciones, un espacio de juego donde los agentes pueden actuar, pero a su vez se encuentran limitados por las mismas reglas que conforman el campo (Bourdieu, 1990). Que, sujetos sociales visiten el museo en forma frecuente, ocasional, sólo una vez o ninguna, se relaciona con diferencias sociales, económicas y educativas de aquellos potenciales visitantes y con las propias concepciones construidas sobre el museo desde el museo.

Los actuales “estudios de público” o de “visitantes” no están en condiciones de responder en forma empírica a dicha problemática. “En Chile, los museos en general no han sopesado la importancia de los estudios de público y por ello no ha habido evaluaciones sistemáticas que permitan monitorear los cambios y tendencias en las respuestas de los visitantes a los programas públicos que desarrollan estas instituciones” (González y Castro, 2003: 13), además de contar con la limitante de la auto-selección, “es decir el sesgo que se crea al recoger información sólo de aquellas personas que voluntariamente participan en las actividades que se pretenden analizar” (Gómez, 2003).

Para algunos, “ha sido posible descubrir que la mayor crítica de los medios de comunicación y algunos líderes de opinión, respecto de que los museos sirven a un segmento reducido de la población, no es compartida por la gran mayoría del público” (González y Castro, 2003). Mientras, otra plantea, “... las maneras en que se transmite el saber de cada sociedad a través de las escuelas y los museos demuestran que diversos grupos se apropian en formas diferentes y desiguales de la herencia cultural” (García Canclini, 1989: 181). Pese a que los museos en el último tiempo se han ido constituyendo en importantes espacios culturales y de comunicación aún persisten restricciones en el uso social de dicho espacio, pareciera ser, que pese a todos los avances los museos no han logrado romper con ciertas barreras, de aquí que el carácter

educativo sea de tanta trascendencia, por esto, distintos estudios buscarán comprender, “las relaciones entre programas educativos nacionales, escuelas y museos, e incluso sobre la educación en los museos como acción democratizadora y de redistribución de los bienes culturales de una nación....” (Pérez-Ruiz, 1998: 103).

Por todo lo anterior nos preguntamos si influirá el tipo de escuela, en la participación de los alumnos en la visita al museo, tratando de tensionar la relación entre escuela y museo, como una forma de develar ciertas situaciones que conflictúan al museo como espacio cultural más allá de sus “buenas intenciones”, expresadas en declaraciones y/o discursos oficiales.

El presente texto se enmarca en esta última posición tratando de relacionar escuela y museo, desde la base de diferencias socioeconómico-culturales que representan distintos tipos de escuelas. Para tal efecto se consideró la dependencia administrativa-financiera, de la escuela, existiendo tres tipos de escuelas: Particulares Pagadas, Particulares Subvencionadas y Municipalizadas (MINEDUC, 2003).

Considerando que los museos reciben un número muy variado de visitantes, turistas extranjeros y nacionales, pero dentro de los cuales los estudiantes representan al segmento más importante de público, “una de las dimensiones relevantes de la participación en los museos, es aquella que tiene relación con los públicos escolares. Un alto porcentaje de la estadística de visitantes de los museos lo representa, precisamente, el usuario escolar” (Maillard, Palacios y Mege, 2002: 51).

Por lo anterior resulta de vital importancia determinar con mayor precisión, de que tipos de estudiantes se trata, no sólo saber de qué nivel de enseñanza, o de que escuela, sino que identificar variables como el: nivel social-cultural, si son hombres o mujeres, de que comunas, etc. Todo esto es importante porque creemos que existiría una mayor afluencia de algunos tipos de estudiantes provenientes de ciertas escuelas, y además ello/as resignifican de una mejor manera al patrimonio exhibido en dichos espacios.

Este artículo busca explorar el tipo de relación que existe entre escuelas de distintas dependencias administrativa-financieras y la participación que desarrollan lo/as alumno/as en

el museo, como una forma de entender la dinámica del consumo cultural en el sistema escolar chileno. Conocer a los visitantes y el impacto del museo en ellos parece ser el gran reto de la museología actual (Asociación de Museos Quebequenses, 2001).

2.- VITRINA TEÓRICA.

Museo y Escuela.

El museo se constituye como una institución cultural que forma parte de un espacio más amplio, esto es lo que lo caracterizamos, como campo cultural patrimonial, un espacio estructurado como sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos situados en posiciones diversas (Bourdieu, 2002), con esto nos referíamos a que el museo no es un espacio neutro, sino por el contrario, un hecho social dialéctico. “Pueden ser lugares tediosos o atractivos; lugares donde se puede aprender cosas nuevas, pertinentes a la vida, o un lugar ininteligible que se visita para cumplir con un rito social. La percepción genera actitudes y la decisión de visitar o no un museo” (Córdova y Cuadra, 1995: 57-58). Estas decisiones de visitar o no un museo, creemos que están condicionadas por una serie de factores donde la clase social, el género, la etnia, el tipo de educación, y el propio desarrollo histórico de la sociedad se transforman en importantes fuerzas estructurales-estructurantes.

Planteamos además que, en los museos por su carácter dialéctico se producen una gama amplia de procesos, tanto de transmisión cultural, como de reproducción cultural. En este contexto es importante insertar el rol social que cumple el museo, como espacio de integración o exclusión. En La realidad educativa, donde se ha establecido a través de una serie de estudios (Martinic, 2002, Brunner, 2003, García-Huidobro, 1999), la falta de equidad en el sistema educativo, “los resultados de aprendizaje al relacionarlos con dependencia muestran claramente que los establecimientos municipales tienen más bajos rendimientos”. Agregando, que” pese a la tendencia de disminución de la brecha entre establecimientos municipales y particulares privados, los niños de las familias más pobres siguen teniendo peores rendimientos” (Martinic, 2002: 181). Una pregunta clave es sí el museo es capaz de superar dicha barrera.

Necesidad y Consumo Cultural.

Cuando nos referimos al consumo cultural estamos aludiendo a este como un conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos (García Canclini, 1995). El consumo se da en relaciones sociales situadas, es decir, ubicadas en condiciones específicas, que determinan los accesos a las ofertas del mercado; en este sentido el consumo se convierte en un proceso sociocultural que diferencia y unifica, en la medida en que genera los “mundos al alcance” que los sujetos poseen. Desde la teoría de la reproducción que entiende el consumo como lugar de diferenciación entre clases y grupos importa identificar, la “coherencia entre los lugares donde los miembros de una clase y hasta de una fracción de clase comen, estudian, habitan, vacacionan, en lo que leen y disfrutan, en cómo se informan y lo que transmiten a otros” (García Canclini, 1995: 58).

Esta definición de consumo como proceso de diferenciación social nos sirve como característica básica de las necesidades culturales, donde una necesidad cultural específica, cual es, disfrutar de la puesta en valor de bienes culturales caracterizados como patrimoniales, se satisface con la visita al museo, de manera desigual por distintos grupos sociales. En el caso de la presente investigación se abordará el problema del consumo cultural fundamentalmente desde la perspectiva del acceso a los bienes y espacios culturales, abarcando en forma muy exploratoria el tema de la apropiación social que se hace de dichos bienes, que es de suma importancia para comprender el consumo cultural desde una visión más integral, donde es central el proceso de recepción ya que “...tendrá relación con el concepto de patrimonio que manejemos y con los niveles de participación a los que aspiremos, (y) dice relación con validar la existencia de diversas lecturas de aproximación a los significados que el museo trasmite. Problematizar la relación entre la interpretación del patrimonio y los públicos es un desafío complejo, pero necesario” (Maillard, Palacios y Mege, 2002: 43).

A partir de este desafío surgen una serie de interrogantes, ¿por qué alumnos de escuelas de sectores populares utilizan un tiempo menor en su recorrido, que escuelas particulares pagadas, por el museo?, será porque poseen un alto nivel de recepción o será que no poseen los códigos necesarios para su interpretación, ¿qué códigos son necesarios para una apropiación social del museo?, ¿por qué aquellos que más requieren visitar y participar de actividades culturales, son

justamente los que menos lo hacen?, ¿basta solamente con generar programas de aperturas de los espacios públicos para hablar de democracia cultural?. Estas y otras preguntas requieren de urgentes respuestas si efectivamente deseamos y creemos en la democratización de la cultura.

3.- VITRINA METODOLÓGICA.

En este caso la variable educativa se expresa en dos escuelas de distinta dependencia administrativa financiera, una mixta de la comuna de la Florida, que recién el año 2001, había cambiado de ser una escuela particular pagada a particular subvencionada, por lo tanto, representa un caso acorde a la muestra de nuestro estudio y la otra una escuela técnica municipalizada de hombres de la comuna de Santiago, que desde el año anterior permitió el ingreso de niñas.

La población de la investigación está constituida por los colegios Municipales y Particulares pagados de las comunas de la Provincia de Santiago, más la comuna de Puente Alto, que visitaron el **Museo Histórico Nacional** en el transcurso del año académico, Marzo a Noviembre año 2002. Está población se encuentra representada entonces por 68 colegios. Considerando sólo aquellos colegios que visitaron el museo con cursos de 6º año de enseñanza básica hasta 3º año de enseñanza media. Se han excluido los cursos inferiores y a los 4º medios por su condición de egreso del sistema escolar.

Se consideran las escuelas Particulares Pagadas y las Municipalizadas como opuestos de caracterizaciones socioeconómico-culturales. Los colegios están distribuidos en dos grupos, de acuerdo a su dependencia administrativa-financiera:

Grupo Nº 1 (Particulares Pagados): 31 colegios, representando el 45, 59 % del total de la población.

Grupo Nº 2 (Municipalizados): 37 colegios, representando el 54, 41 % del total de la población.

Definida la población, el paso siguiente consiste en establecer la propuesta de muestreo, para

lo cual realizamos un muestreo probabilístico, adoptando la estrategia de muestreo aleatorio simple, según Salkind (1999).

El siguiente paso fue realizar dos listas con las escuelas y otorgar un número correlativo a cada colegio, para luego, en una tabla de números aleatorios escoger al azar un listado de tres escuelas por lista, uno que llamamos titular y dos reemplazantes (con los números 1 y 2, según orden de selección), sólo para los casos en que algún inconveniente pudiera haber complicado la aplicación del instrumento en la escuela seleccionada como titular. Se trabajó con un error muestral aproximado del 5% a un nivel de significación del 95% de tal forma de lograr una confiabilidad aceptable al presente trabajo.

La técnica de recolección de la información fue un cuestionario tipo encuesta y luego la información obtenida de las encuestas fue analizada en el programa SPSS construyendo dos matrices de datos, una para la escuela municipalizada (CM) y otra para la escuela particular pagada (CPP), se optó por un trabajo que significa analizar, los datos por separados para después comparar los resultados, por esto es que en el estudio nos encontraremos con un par de tablas y gráficos, una para el colegio municipalizado y otra para el particular pagado.

4.- VITRINA DE RESULTADOS.

Necesidad cultural y consumo cultural de otras actividades.

En la Tabla N° 1 se puede apreciar la relación que existe entre la visita al museo y la participación en otras actividades culturales.

Tabla N° 1 ;A qué clase de actividad cultural has asistido en el último año?

ACTIVIDAD	NUNCA	UNA VEZ AÑO	2 VECES AÑO	3 Ó MÁS VECES AÑO
CINE	X			0
CONCIERTOS	X			0
BIBLIOTECAS		X		0
TEATRO	X	0		
MUSEOS		X		0
CENTROS CULTURALES	X			0
CONFERENCIAS Y/O SEMINARIOS	X	0		
GALERIAS DE ARTE	X			0
TALLERES Y/O CURSOS	X0			

Colegio Municipalizado = X; Colegio Part. Pagado = 0

Interesante resulta observar la “segmentación” de la Tabla, donde claramente se ve lo opuesto de los signos que representan a cada caso, sólo coinciden en un punto: TALLERES Y/O CURSOS con la frecuencia NUNCA; las otras correspondencias son en las frecuencias UNA VEZ, pero en actividades distintas, mientras el caso (CM), asiste sólo una vez a BIBLIOTECAS Y MUSEOS, el caso (CPP) asiste una vez a TEATRO Y CONFERENCIAS Y/O SEMINARIOS; nótese en esta comparación el tipo de actividad, mientras podemos considerar la asistencia a bibliotecas como una necesidad de primer orden para un estudiante, el caso (CM) sólo asiste una vez; distinto para el caso (CPP), ya que TEATRO Y CONFERENCIAS Y/O SEMINARIOS, representa una variable de mayor sofisticación, que probablemente puede involucrar un costo monetario. En todas las otras variables las frecuencias son radicalmente opuestas instalándose en los extremos de la tabla. Podemos expresar entonces una desigual participación en actividades culturales y en lo específico en el museo, que en el caso de la tabla N° 1 (CM), se expresa mediante sólo una asistencia museos durante el año 2002, esto por cierto es posible deducir como efecto de una actividad escolar.

Consumo cultural y estructura de visitas.

En las Tablas Nº 2 y Nº 3, se presentan los resultados de la pregunta 2.2 de la encuesta, referida a: ¿Con quién has ido acompañado? a las diversas actividades culturales, en orden de importancia.

Tabla Nº 2 ¿CON QUIÉN HAS IDO ACOMPAÑADO? (CM)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NR	1	3,1	3,1	3,1
	SOLO	1	3,1	3,1	6,3
	AMIGOS	5	15,6	15,6	21,9
	FAMILIA	8	25,0	25,0	46,9
	PROF	16	50,0	50,0	96,9
	OTRO	1	3,1	3,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

En la tabla Nº 2, se aprecia el alto porcentaje que adquiere la variable profesor llegando a configurar el 50% de los casos. No es sólo se trata del profesor, sino de toda la institución escuela, la que adquiere relevancia como mediador cultural en colegios de dependencia municipalizada, caracterizados mayoritariamente por las carencias socioeconómicas de sus alumno/as. En el segmento de las escuelas municipalizadas el consumo cultural no forma parte de las necesidades prioritarias a ser satisfechas. En lo que respecta a la relación museo y escuela, podemos decir, “para la escuela, el museo debería ser casi una herramienta de acción en todo intento de mitigar las brechas culturales. Y si el museo intenta ser una institución democratizadora tiene a la escuela como intermediaria casi imprescindible, aquella que le puede acercar públicos nuevos, que demasiado a menudo quedan fuera de los circuitos letrados” (Duvojne; M. 1996:26).

Tabla Nº 3 ¿CON QUIÉN HAS IDO ACOMPAÑADO? (CPP)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	AMIGOS	8	32,0	33,3	33,3
	FAMILIA	15	60,0	62,5	95,8
	PROFE	1	4,0	4,2	100,0
	Total	24	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,0		
Total		25	100,0		

En el caso de la tabla Nº 3, los alumnos consideran a la FAMILIA con el 60% y los AMIGOS con el 32% de las preferencias, minimizando al máximo el rol del profesor, este resultado demuestra la gran diferenciación que se expresa en el ámbito del consumo cultural, donde las familias y el entorno social, condicionan fuertemente los gustos y preferencias de las personas, adelantando un juicio, tomamos como referencia el Informe de Desarrollo Humano 2002, que habla de que en un contexto donde los bienes y servicios culturales se transan en el mercado, la barrera de la disponibilidad de ingresos construye una brecha, por ahora insalvable entre quienes pueden y quienes no pueden hacer efectiva su demanda de consumo cultural (PNUD, 2002).

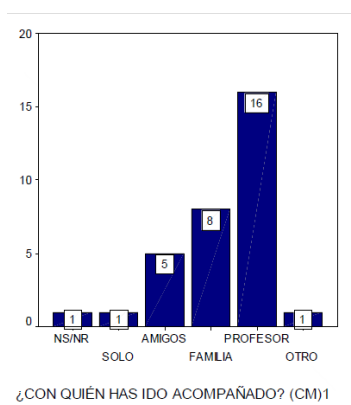


Gráfico Nº 1 (CM)

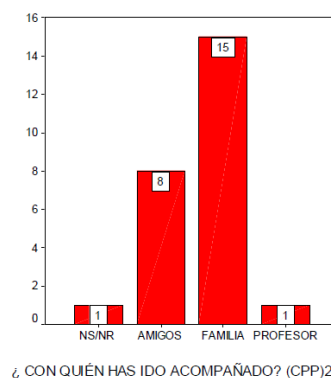


Gráfico Nº 2 (CPP)

Consumo cultural y cantidad de visita a museos.

En las Tablas Nº 4 y Nº 5, se puede apreciar la cantidad de veces que los jóvenes de los colegios seleccionados visitaron museos durante el año 2002.

Tabla Nº 4. CANTIDAD DE VISITA 2002 (CM)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	UNO	19	59,4	59,4	59,4
	DOS	12	37,5	37,5	96,9
	MAS DE DOS	1	3,1	3,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

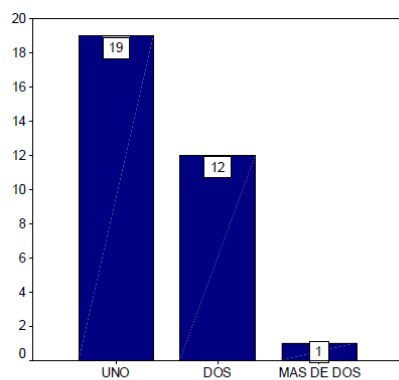
Tabla Nº 5. CANTIDAD DE VISITA 2002 (CPP)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	4,0	4,0	4,0
	DOS	9	36,0	36,0	40,0
	MAS DE DOS	15	60,0	60,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Al analizar los datos de la Tabla Nº 4, nos encontramos con que la frecuencia UNO, obtiene un 59,4 %, es decir, casi el 60% de los alumno/as, sólo visitó un museo, que claro esta, corresponde al museo visitado con el profesor, Museo Histórico Nacional. La frecuencia DOS, le sigue con un 37,5 %; si complementamos esta repuesta con una pregunta más cualitativa que buscaba identificar los museos que habían visitado, se obtiene: 6 preferencias para el Museo Nacional de Historia Natural, siguiéndole el Museo Interactivo Mirador con 4 y luego los museos Nacional de Bellas Artes, de las Fuerzas Armadas de Con-Con, de la Quinta Vergara y el Museo Aréquín, todos con una preferencia.

Descomponer, este cuadro es significativo, porque en el caso del Museo Nacional de Historia

Natural, pareciera ser que éste fue visitado por los alumnos con el profesor, esa inferencia se puede extraer de las respuestas, y si se relacionan con los resultados de la tabla N° 2. Como el curso es una unión de otros de la misma escuela, muy probablemente sólo algunos de ese antiguo curso visitaron el museo con el profesor/a, mismo caso para el Museo Interactivo Mirador con 4 preferencias.



Gráficos N° 3 (CM)

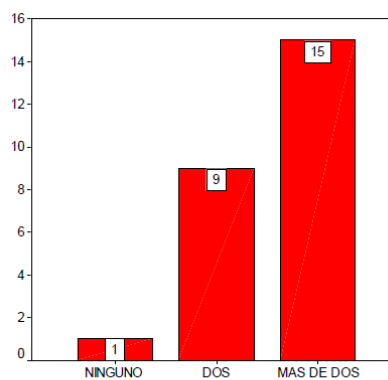


Gráfico N° 4 (CPP)

En la tabla del Colegio Particular Pagado, la situación se invierte, siendo el 60% los que visitaron MAS DE DOS museos en el año 2002. Al profundizar en la respuesta, obtenemos: 18 preferencias para el Museo Nacional de Bellas Artes, luego continuamos con el Precolombino con 14 preferencias, siguiéndole el Museo de Arte Contemporáneo con 6, el MIM 4, el Nacional de Historia Natural con 3 y con una preferencia los de, Ciencia y Tecnología, de Santiago Casa Colorada y el de San Pedro de Atacama Padre Gustavo Le Paige. Además, se incluyó en esta lista, la Sala de Exposiciones CTC, pues la entendemos como un espacio de exhibición muy similar a un museo.

En este caso, se destaca el centralismo que adquieren los museos de arte, considerando que por ejemplo Bourdieu, en su estudio sobre los museos de arte, concluye que actúan como un elemento más de discriminación social (Duvojne, 1995).

Lo anterior es clave ya que, “sólo unos tienen la posibilidad real de aprovechar de la posibilidad pura y liberalmente ofrecida a todos de las obras expuestas en los museos, es poner en evidencia el resorte oculto de los efectos de la mayor parte de los usos sociales de la cultura”,

...agregando que... ”la escuela es, en efecto, la institución que, por sus veredictos formalmente irreprochables, transforma las desigualdades socialmente condicionadas ante la cultura en desigualdades de éxito”, reafirmando su carácter dialéctico, ya que, “sólo una institución como la escuela, cuya función específica consiste en desarrollar o crear metódicamente las disposiciones que caracterizan al hombre cultivado y que constituyen el soporte de una práctica durable e intensa cuantitativamente y, por eso, cualitativamente, podría compensar, por lo menos parcialmente, la desventaja inicial de quienes no reciben de su medio la incitación a la práctica cultural” (Bourdieu, 2002: 87-90-91).

Consumo cultural e importancia de los Museos.

En la comparación de las tablas Nº 5 y Nº 6 se puede establecer una variable significativa que tiene que ver con elementos propios de la teoría de la reproducción social, donde se manifiesta como grupos sociales distintos, poseen distintas formas de resignificar los recursos patrimoniales. En la tabla Nº 5, se puede ver como los alumno/as del colegio municipalizado, consideran que la visita al museo es importante como una experiencia que les permite APRENDER COSAS NUEVAS, con el 68,8 % de los casos, claro es, que para quienes sólo visitan el museo en forma esporádica, todo lo que en él se encuentra corresponde a novedad. “El museo es sede ceremonial del patrimonio, el lugar en que se le guarda y celebra, donde se reproduce el régimen semiótico con que los grupos hegemónicos lo organizaron. Entrar a un museo no es simplemente ingresar a un edificio y mirar obras, sino a un sistema ritualizado de acción social” (García Canclini, 1995: 158-183). Desde el consumo cultural, la visita a un museo no debe ser sólo vista como una acción inofensiva de adquisición de cultura y diversión, existen ciertas competencias que refuerzan que algunos se interesen en visitarlo y que para otros no constituya nada en especial, pues nada de él conocen, o no hay nada de ellos que lo represente ahí y que les algún sentido su visita.

Tabla N° 5 IMPORTANCIA VISITA A MUSEO (CM)

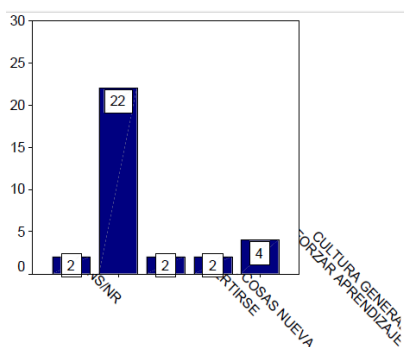
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NR	2	6,3	6,3	6,3
	APRENDER COSAS NUEVAS	22	68,8	68,8	75,0
	DIVERTIRSE	2	6,3	6,3	81,3
	REFORZAR LO APRENDIDO	2	6,3	6,3	87,5
	CULTURA GENERAL	4	12,5	12,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

La tabla N° 6, nos lleva, a analizar los datos para la escuela Particular pagada, donde, la gran mayoría opta por la opción CULTURA GENERAL, 56 % de las preferencias, es decir, podemos leer, que lo que los museos conservan y exhiben no representa una novedad, probablemente, porque ya lo han visitado en otras ocasiones.

Tabla N° 6 IMPORTANCIA VISITA MUSEO (CPP)

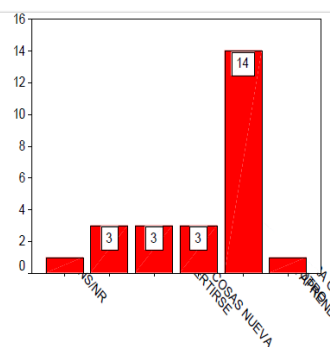
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NR	1	4,0	4,0	4,0
	APRENDER COSAS NUEVAS	3	12,0	12,0	16,0
	DIVERTIRSE	3	12,0	12,0	28,0
	REFORZAR LO APRENDIDO	3	12,0	12,0	40,0
	CULTURA GENERAL	14	56,0	56,0	96,0
	OTRO	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

La comparación de los gráficos resulta más clarificadora, al observar cómo se repite el esquema de distribución opuesto de las barras en los gráficos, como si siempre se estuvieran oponiendo, un reflejo del mundo real, donde los alumno/as de los dos colegios encuestados, representan experiencias asimétricas, desde el punto de vista socioeconómico y cultural y que la institución museo no es capaz de modificar:



IMPORTANCIA VISITA MUSEO (CM)

Gráfico N° 5



IMPORTANCIA VISITA MUSEO (CPP)

Gráfico N° 6.

“El museo ofrece a todos, como una herencia pública, los monumentos de un pasado esplendor, instrumentos de la glorificación suntuaria de los grandes del pasado; pero esa liberalidad es artificial, ya que la entrada libre es también entrada facultativa, reservada a aquellos que, dotados de la facultad de apropiarse de las obras, tienen privilegio de usar esa libertad y que se encuentran por eso legitimados en su privilegio, es decir en la propiedad de los medios de apropiarse los bienes culturales, o, para hablar como Max Weber, en el monopolio de la manipulación de los bienes institucionales (otorgados por la escuela) de la salvación cultural” (Bourdieu, 2002: 103). Si bien esta cita es demasiado áspera para ser digerida con facilidad, lo que se plantea en definitiva es la desigual participación de los distintos grupos sociales en el consumo cultural y por tanto en el acceso y disfrute de los museos, como instituciones integrantes del campo cultural.

Otras tablas que pueden resultar muy significativas para nuestro estudio son las que combinan la variable CANTIDAD DE VISITA A MUSEOS con IMPORTANCIA DE LA VISITA, aquí se refuerza lo ya analizado y comentado, pero ahora con la salvedad que incluso, se pueden apreciar ciertas diferencias al interior de los colegios, por ejemplo en la Tabla N° 7, los tres casos que atribuyen IMPORTANCIA A LA VISITA como CULTURA GENERAL, corresponden a alumno/as que han visitado DOS museos, por tanto, las desigualdades así como se expresan en el interior de una comunidad educativa, también podrían modificarse al interior de aquella comunidad, este aspecto es sumamente relevante porque nos plantea la posibilidad del cambio social, es decir, las constataciones hechas hasta ahora no deben ser vistas como una realidad inmutable e invariable,

Tabla N° 7 de contingencia CANTIDAD DE VISITAS AÑO 2002 * IMPORTANCIA VISITA MUSEOS (CM)

		IMPORTANCIA VISITA MUSEO					Total
		NS/NR	APRENDER COSAS NUEVAS	DIVERTIRSE	REFORZAR LO APRENDIDO	CULTURA GENERAL	
CANTIDAD DE VISITA 2002	UNO	2	14	1	1	1	19
	DOS		7	1	1	3	12
	MAS DE DOS		1				1
Total		2	22	2	2	4	32

acá es donde el rol fundamental lo debe cumplir el profesor/a como agente y mediador cultural, generando y estimulando la aparición de la necesidad cultural, en jóvenes que nunca la experimentarán desde sus familias y entorno social más inmediato. Esto hoy se ve como factible en el marco de la reforma educativa, donde, “se incorporan al currículo, de manera explícita, temas que son preocupación central de la sociedad actual y que se vinculan con una ciudadanía integral; destacan derechos humanos, medio ambiente, igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, respeto y valoración de la diversidad cultural.” (PNUD, 2002: 132-133).

Tabla N° 8 de contingencia CANTIDAD DE VISITA A MUSEOS 2002 * IMPORTANCIA

VISITA MUSEOS (CPP)

		IMPORTANCIA VISITA A MUSEO						Total
		NS/NR	APRENDER COSAS NUEVAS	DIVERTIRSE	REFORZAR LO APRENDIDO	CULTURA GENERAL	OTRO	
CANTIDAD DE VISITA 2002	NINGUNO	1						1
	DOS		1	1	1	6		9
	MAS DE DOS		2	2	2	8	1	15
Total		1	3	3	3	14	1	25

Para el caso del colegio particular pagado, predomina la opción CULTURA GENERAL, que sumada a DIVERTIRSE y REFORZAR LO APRENDIDO, 20 casos, es el 80 %, de preferencias.

CONCLUSIONES. -

A través de la presente investigación se logró establecer una línea de argumentaciones que profundizan algo en cierta forma conocido, que se conoce pero que no se asume con el fin de generar instancias de cambio, cual es, la desigual participación de los alumno/as en el consumo cultural de la sociedad. Donde la influencia de los distintos tipos de educación es fundamental como base explicativa de los procesos de consumo cultural.

Primero, es posible identificar que existe una relación entre escuela y museo, que lamentablemente se expresa en una tendencia que puede ser caracterizada como negativa al afianzar las arbitrariedades sociales y culturales constituidas al interior del sistema escolar, el menor número relativo de alumno/as de escuelas públicas que visita el museo, un 60% asegura

haber visitado sólo un museo, frente al mayor número de visitas de alumno/as de escuelas particulares pagadas, donde por el contrario el 60% ha visitado más de dos museos durante el año 2002. Lo cual no significa que dicha tendencia sea una correspondencia en términos absolutos, es decir, no corresponde a un resultado matemático o estadístico inmodificable solamente, por el contrario, creemos que justamente la identificación de la tendencia es lo que permitiría a los museos y escuelas, dentro de estas a los docentes, buscar las alternativas para su modificación.

Segundo, en el caso del rol de lo/as profesore/as es posible plantear, que de acuerdo con los resultados la relación entre escuelas y museos esta cruzada por las características del grupo familiar de procedencia de lo/as alumno/as. Quienes provienen de escuelas particulares cuentan con grupos familiares que se transforman en importantes mediadores culturales, por tanto, el rol de lo/as profesore/as es minimizado en este sentido. Las respuestas a la pregunta: ¿Con quién has ido acompañado?, refleja que en las escuelas públicas las familias no constituyen un mediador cultural importante, el índice porcentual para la familia y amigos sumado llega al 40.6 %, mientras que lo/as profesore/as adquieren un centralismo de gran significado cultural, el 60% responde haber asistido a alguna actividad cultural con un/a profesor/a. Este punto es de suma importancia, pues, identificar esta situación, debería implicar asumir dicha responsabilidad de forma mucho más reflexiva, crítica y participativa por parte de los docentes de escuelas públicas.

Tercero, creemos importante develar la situación que significa la dinámica de las necesidades culturales, como marco de acción de la institución museo, pues, de ese modo, se abren caminos a un mejor entendimiento de un tema bastante complejo, "... se sigue, por un lado, que a diferencia de las necesidades "primarias" la "necesidad cultural" como necesidad cultivada se incrementa a medida que se sacia-ya que cada nueva apropiación tiende a reforzar el dominio de los instrumentos de apropiación y, de ese modo, las satisfacciones vinculadas a una nueva apropiación-y, por otro lado, que la conciencia de la privación decrece a medida que crece la privación, dado que los individuos más completamente desposeídos de los medios de apropiación de las obras de arte (bienes culturales) son lo más completamente desposeídos de la conciencia de esa desposesión" (Bourdieu, 2002: 79).

Establecer esta dinámica de operaciones del campo cultural es un requisito básico para el desarrollo de políticas públicas en el ámbito patrimonial que permitan intervenir en él. Que para los alumno/as de escuelas públicas la visita a un museo signifique el conocer cosas nuevas (68,8%), en 2º año de enseñanza media debería preocuparnos, pues, habla que quizás mucho/as de ello/as no habían visitado un museo anteriormente y de haberlo hecho esta experiencia no les significó nada relevante. Para el caso de la escuela particular, la visita a un museo significa reforzar lo ya aprendido, la alternativa cultura general (56%), corresponde a su significado social para la visita a un espacio museal, incluso en este tipo de escuela, la alternativa divertirse (12%), muestra un porcentaje mayor frente a la escuela pública (6.3%), o sea algunos pueden efectivamente realizar una apropiación social del museo hasta el grado de convertirlo en un espacio entretenido.

Todo cambio cultural importante en este sentido debe considerar el aporte del museo, si es que este desea abrirse paso y dejar huella en la comunidad. Los museos, no son solamente lugares pasivos de exhibición de objetos muertos, “por mucho que el museo, consciente o inconscientemente, produzca y afirme el orden simbólico, hay siempre un excedente de significado que sobrepasa las fronteras ideológicas establecidas, abriendo espacios a la reflexión y la memoria antihegemónica” (Huysen, 2002:45). Para lo cual se debe intervenir no sólo en el carácter lúdico o didáctico de las exposiciones, hacer entretenido el museo, pues como se dijo anteriormente esta es una opción que está más allá de un juego, es necesario intervenir en el acceso, los contenidos y en la relación que se genera entre el museo y la escuela. Cuando planteábamos que a los alumno/as de escuelas particulares se les hace cómodo el visitar un museo, es porque este está representando su realidad, se siente como un nativo en dicho espacio, en cambio lo/as forastero/as serán lo/as alumno/as de las escuelas públicas, debiendo constantemente traspasar las barreras que inhiben su real participación.

Por último, desde el replanteamiento de la noción de patrimonio, y del actuar de los museos y las escuelas, entendidos ahora como importantes agentes y gestores culturales interdependientes, se puede llegar a influir en la participación y el consumo cultural de la población, podremos decir entonces que, las conclusiones sugieren que el desarrollo de

mayores posibilidades de acceso a los bienes y servicios culturales puede ser una herramienta para el desarrollo de un trabajo cultural que trascienda la esfera de lo individual y sirva de base para una flexibilidad social más amplia (PNUD, 2002). Este es en definitiva el sentido estratégico que adquiere el consumo cultural al interior de los museos en sociedades como la nuestra.

BIBLIOGRAFÍA.

Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. Grijalbo, Primera Edición. México.

(2002) *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor. Primera edición. Argentina.

Córdova, J y Cuadra, A. (1995) Vinculación de la comunidad con el Museo Arqueológico San Miguel de Azapa. Arica-Chile., pp 57-84 en *Chungara*, Volumen 27, Enero-junio. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.

Dujovne, M. (1995) *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Fondo de Cultura Económica. Primera edición. Argentina.

(1996) Algunas notas de Lectura. pp 23-26 en *Museos y Escuela. Socios para educar*. Alderoqui, S. (Compilador). Editorial Paidós. Primera edición. Argentina.

García Canclini, N. (1989) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo. Primera edición. México.

(1995) *Definiciones en transición*. pp 57-67 en *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Mato, D. (Compilador) CLACSO. México.

(1995) Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Editorial Grijalbo. Primera edición. México.

Gómez, C. (2001) Conociendo mejor a nuestros usuarios, pp 4-6 en Museos (25). Subdirección de Museos. DIBAM. Chile.

González, I y Castro, M. (2001) Estudios de Público en los Museos de la Dibam, pp 13-16 en Museos (25). Subdirección de Museos. DIBAM. Chile.

Maillard, C., Mege, J. C. y Palacios, P. (2002) Museo y Comunidad. Desde el mundo de los objetos al mundo de los sujetos. DIBAM. Chile.

Martinic, S. “La Reforma Educativa en Chile. Logros y Problemas” en

MINEDUC (2003) El sistema educacional. MINEDUC. <http://www.mineduc.cl> (Consultado 02-02-2003)

Pérez-Ruiz, M. (1998) Construcción e investigación del patrimonio cultural. Retos en los museos contemporáneos, pp 95 -113 en Alteridades (16). Universidad Autónoma de Metropolitana. México.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2002). Informe de Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural. Chile.

Salkind, N. (1999) *Métodos de investigación*. Prentice Hall, México.

Schmilchuk, G. (2003) Venturas y desventuras de los estudios de públicos, pp 1-10. en Museos y Público de Venezuela. [http://museosdevenezuela.org/Documentos/3Publicos/MuseosyPublico0006\(2\).shtml](http://museosdevenezuela.org/Documentos/3Publicos/MuseosyPublico0006(2).shtml). (Consultado 10-05-2003).

Screven, C. G. (1993) Estudios sobre visitantes, pp 4-5 en *Museum*. UNESCO Internacional (173). UNESCO. París.

Sociedad de Museos Quebequenses. (2001) *Conozca a sus visitantes. Guía de encuesta por sondeo. Programa de Ayuda a los Museos, del Ministerio del Patrimonio Canadiense y Museo de la Civilización de la Ciudad de Québec*. Primera edición. Canadá.

La formación del profesor de Historia y Geografía: entre la fortaleza de la disciplina y el fantasma de la didáctica. *

Guillermo Castro Palacios.

Profesor de Historia y Ciencias Sociales Departamento de Historia y Geografía, UMCE.

Facultad de Educación, UDP.

Resumen.

La formación del profesor de historia y geografía se ha caracterizado por una tensión histórica entre la formación centrada en lo disciplinar y aquella que enfatiza lo didáctico. Ello, influido por el marco contextual en que dicha tensión se manifiesta, especialmente agudizada durante los procesos de reforma educacional como el que vive actualmente nuestro país. Por todo lo anterior, se requiere explorar un nuevo perfil que defina el tipo, carácter y orientación formativa del profesor de Historia y Geografía, resignificando el espacio de las prácticas profesionales como el núcleo central de dicha formación.

Palabras claves: Formación inicial docente – profesorado de Historia y Geografía – Eje de formación práctica.

Abstract.

The formation of the professor of history and geography has been characterized by a historical tension between the training focused on the discipline and one that emphasizes the didactic. This was influenced by the contextual framework in which this tension is particularly exacerbated during the processes of educational reform as the one currently living in our country. For all these reasons, it is required to explore a new profile that defines the type, character training and guidance of Professor of History and Geography, resignifying the space of the professional practices as the core of the training.

Keywords: Initial Teacher Training - Faculty of History and Geography- Practical Training Hub

* Esta ponencia se genera en el marco de las discusiones, intercambios y revisión de antecedentes entregados por el Proyecto DIUMCE, 'FIMAP 02-08', "Representaciones e imaginarios sociales del profesor secundario y sus especialidades científico-humanistas (1889-2009)".

A partir de un marco referencial vinculado al último proceso de reforma educacional vivido en Chile, se intenta caracterizar los aspectos esenciales propios de la formación inicial docente del profesorado de Historia y Geografía, así como algunos elementos concretos que denotan la tensión entre la formación disciplinar y la formación didáctica. A partir de dicho diagnóstico, se proponen algunas redefiniciones del perfil formativo que buscan cambiar el centro de gravedad de dicho proceso formativo, situándolo en el marco de la práctica profesional, entendido éste como un espacio de convergencia entre lo disciplinar y lo didáctico.

El contexto y la temática.

La construcción de la fisonomía del profesor secundario constituye un proceso fuertemente asociado al sostenido crecimiento de nuestro sistema escolar, a lo largo de todo el siglo XX. De hecho, ello se traduce en una demanda ejercida hacia la sociedad y el Estado, producto precisamente de esta ampliación y crecimiento.

En el caso del profesor de historia y geografía, la conformación de su perfil, en el marco más amplio del desarrollo y construcción paulatina de la profesión docente-, se asocia al creciente afianzamiento de la identidad nacional, en estrecho vínculo con la ampliación del sistema escolar. Allí advertimos que, hacia fines del siglo XIX, el propio sistema crea las condiciones para la formación de un profesor de segunda enseñanza.

La escuela primaria en Chile se constituyó en el eslabón esencial para la propagación de un discurso escolar centrado en la idea del afianzamiento del concepto de estado - nación a lo largo de todo el siglo. En ese sentido, especialmente la escuela pública popular del siglo XIX nace y se desarrolla con una función eminentemente moralizadora y disciplinadora más allá de la elite, apuntando a instruir y adoctrinar a las clases sociales subalternas, disciplinándolas frente al estado en formación, cuestión ratificada por el propio currículum implantado en éstas. El énfasis puesto en la difusión del discurso histórico patriótico y heroico y la alusión constante a las llamadas virtudes cívicas, conciben a la escuela pública como un espacio privilegiado que, además, populariza y masifica dicho discurso entre aquellos grupos no privilegiados.

En el último decenio del siglo XIX, la creación del Instituto Pedagógico materializa la complementariedad de este papel protagónico del profesor primario, al sentar las bases de la formación docente de segunda enseñanza. A partir de este hecho, se inicia la formación sistemática de un profesor „especialista“, siendo el área de Historia y Geografía una de las piedras fundacionales de dicho proceso formativo. Lejos del interés de este artículo se encuentra la pormenorización y el detalle de las características formativas de este profesor a lo largo del tiempo. Sin embargo, con su mención situamos el punto de partida desde la perspectiva histórica. En este sentido, nuestro interés se centra en el análisis y el debate acerca de los actuales énfasis en la formación de este profesional de la educación, haciéndolo, además, en el marco institucional heredero directo de dicha formulación originaria.

En ese sentido, lo que ha caracterizado la formación docente del profesor de historia y geografía ha sido la fuerte impronta del conocimiento disciplinar, especialmente aquel asociado a la historia. Ésta, definida como „ciencia primera“, aún antes de la ciencia misma, ha hegemonizado el protagonismo formativo y ha marcado, sin lugar a duda, a muchas generaciones de profesionales de la educación.

Sin embargo, la actual coyuntura educativa pone nuevamente en evidencia la necesidad de abordar el perfil formativo del profesor secundario en general y del profesor de historia y geografía en particular, especialmente en el marco de la ampliación de la obligatoriedad del sistema escolar hasta 4º medio.

La reforma educacional en Chile hoy: las posibilidades para resignificar la formación docente.

Las reformas educativas han constituido, tanto en Chile como en distintos países del mundo, una posibilidad de debate que ha cuestionado de manera radical los fundamentos, las bases y el propio sistema de creencias de las sociedades en el seno de las cuales han tenido lugar.

La reforma educativa actualmente en curso en nuestro país no ha sido la excepción. Ella ha incrementado la discusión acerca de lo que hacemos bien, lo que hacemos mal y lo que aún no hacemos en educación.

Superadas las discusiones iniciales relacionadas con los recursos puestos a disposición de este proceso de cambio, la infraestructura necesaria para el desarrollo de los aspectos educativos, las condiciones económicas de los profesionales de la educación y otros factores, los temas han ido derivando de manera recurrente y en algunos casos dramática-, primero, a la calidad de los profesores (para algunos, casi la única explicación de la falta de logros significativos en el marco de los índices y requerimientos internacionales) y desde allí a la necesaria caracterización del perfil del profesor que nuestro país y el sistema educacional necesitan.

Indudablemente, lo anterior comporta una discusión amplia que involucra a la formación del profesorado en general, más allá de las singularidades de una disciplina específica del conocimiento asociada a la formación docente. Ahora bien, en la actualidad, la demanda por definir el perfil adecuado del profesor de segunda enseñanza, secundario o de enseñanza media cobra una relevancia esencial dada la obligatoriedad del sistema escolar extendido hasta 4º medio. Con ello, este profesorado deja de ser una elite dentro del sistema, crece su número y los déficits en su calidad formativa afectan a un mucho mayor número de estudiantes, lo que efectivamente tensiona la discusión y acelera la necesidad de adelantarnos a un escenario inminente y de suyo complejo.

El sistema se ve así doblemente tensionado. Por una parte, desde el plano cuantitativo, ya que la demanda por profesores especialistas crecerá sin duda en los años venideros y es válido que nos preguntemos qué solución daremos a esa mayor demanda ¿Aumentaremos los cupos y vacantes de las carreras de pregrado?, ¿aumentará el número de las escuelas de pregrado?,

¿Haremos crecer el desempeño de profesionales no docentes en ciertas áreas de las especialidades, ¿cómo se ha venido implementando en el último tiempo? Hay ahí una discusión que „ya está siendo“ y que debiera exigir de las universidades involucradas, una postura clara traducida ésta en políticas específicas destinadas a responder éstas y otras interrogantes. Por otro lado, la tensión se dejará ver paralelamente en el plano cualitativo, donde las deficiencias de la formación docente afectarán a una mayor población de estudiantes, especialmente a aquellos que desertaban tempranamente del sistema o que culminaban su preparación con la obligatoriedad hasta 8° básico y que ahora, por ley, deben permanecer en el sistema. Esta población, de suyo resistente a la escolarización, deberá ser abordada a través de un conjunto de estrategias que no sólo centren su atención en el manejo disciplinar o en el saber de los contenidos duros de cada área del conocimiento. Con ellos, el desafío es de enseñanza y aprendizaje, de transposición didáctica, de adecuaciones que permitan un aprendizaje contextual y significativo; justamente, aquello que aparece como una asignatura pendiente. Urge entonces, revisitar desde una nueva (...y no tan nueva) mirada, las orientaciones, tendencias, perfiles y centros de gravedad que caracterizan la formación inicial docente del profesorado secundario.

En el marco de dicha urgencia y con el convencimiento que los aportes relevantes deben hacerse desde la realidad específica que uno conoce, he querido reflexionar en torno al perfil formativo – más concreto y factual que declarativo- del profesor de historia y geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Ello, desde una doble peculiaridad: aquella que hace a esta casa de estudios heredera de las tradiciones emblemáticas del profesorado de segunda enseñanza (originarias, sin duda alguna) y a la condición de universidad pedagógica, lo que releva la importancia e impacto de lo que allí ocurra, mucho más que en cualquier otro lugar. A ello, agrego la especificidad del análisis de la formación del profesorado de historia y geografía, realidad que he podido conocer en mi doble condición de estudiante de pregrado primero y profesor del departamento de historia y geografía hasta hoy.

A pesar de la especificidad antes señalada, muchos de los juicios y opiniones aquí desarrolladas, pueden resultar válidas para la totalidad de las líneas de formación inicial docente, aludiendo a los profesores secundarios en sus distintas especialidades. Sin embargo,

debemos ser más cautos en este sentido y centrarnos en una suerte de perspectiva que –al menos en este artículo- se asociará al estudio de caso del profesorado de historia y geografía.

Las ventajas de las fortalezas disciplinares en la formación inicial del profesor de Historia y Geografía.

La enseñanza de la historia en el sistema escolar arranca desde las bases mismas de la formación republicana y se encuentra estrechamente ligada a ella. En algún sentido, resultan inseparables. Ahora bien, dicho matrimonio asienta sus bases contractuales en la difusión de una idea específica de estado: el estado – nación, forma organizativa „moderna“, ampliamente difundida en el siglo XIX, hija de la Revolución Francesa en su aspecto ecuménico y universalista más peculiar y cuyo puente y relación con la idea de progreso resulta hasta cierto punto, unívoco y casi absoluto.

La construcción del estado – nación en Chile garantizaba la idea de progreso y la escuela – y dentro de ella, particularmente la clase de historia- constituía la herramienta difusora fundamental de esta „buena nueva“. Ocultos a la mirada masiva quedaban la hegemonía oligárquica de la sociedad chilena decimonónica y la idea esencial que la escuela era concebida por esta misma clase, como un espacio que hacía posible el disciplinamiento social de los grupos subalternos, aún a costa que éstos aprendieran a leer, lejos el peligro más amenazante para los miembros más recalcitrantes de la elite dirigente.

Este panorama, marcado por el hegemón oligárquico del siglo XIX, va paulatinamente transformándose durante el siglo XX. La disputa de la primacía ejercida por la elite es un producto no deseado de la progresiva ampliación del sistema escolar. La proliferación de la escuela y de los centros de segunda enseñanza, el retroceso constante del analfabetismo, la dictación de la ley de enseñanza primaria obligatoria que, a pesar de su demora constituyó un hito histórico, todos estos factores y otros, fortalecen el surgimiento y consolidación de los grupos medios, caracterizados por la meritocracia, que tiene como base fundamental el ascenso social a partir de las posibilidades de mejora ofrecidas por un sistema educacional en expansión.

Sin embargo, el discurso histórico escolar no se desconfiguró sustancialmente. Los cambios que si se concretan son aquellos que dan cuenta de las nuevas orientaciones que la disciplina histórica vive a escala planetaria y, en alguna medida, son esas las transformaciones que se destacan hasta la actualidad: desde el positivismo decimonónico basado en la repetición de hechos indiscutibles y de un carácter reconocido (políticos, institucionales, eclesiásticos y militares) cuyo aprendizaje pone el acento en la memorización, pasando por la nueva historia de los anales franceses que abre la puerta a otras posibilidades para los estudios históricos y llegando a las corrientes de historia social, que se amplían al estudio de diferentes temáticas, con sujetos que no siempre fueron considerados como „históricos“, enfoques que hoy en día predominan en las líneas de formación del profesorado secundario del área. Así, la disciplina ha modificado constantemente sus orientaciones, pero no ha modificado sustancialmente la idea original, centrada en el efectismo esencial y en la lógica aplastante que encierra esa frase que enuncia “nadie puede enseñar lo que no sabe”. Ello, cierto en un sentido fundamental, ha marcado a fuego a las diferentes generaciones de profesores de historia y geografía. Irrebatible como es, esa frase tiende a ser tramposa, porque al ser innegable, tiende a clausurar la discusión. Nada dice esa frase acerca de que los cambios en la predominancia de diferentes orientaciones historiográficas, también implica modificaciones estructurales en el cómo enseñar, tan esencialmente importante como qué enseñar. El dominio disciplinar, su profundización y manejo, así como enfoques renovados en las líneas historiográficas, vinculadas éstas a los objetos de estudio, involucran a la vez sustanciales cambios, nuevas perspectivas y posibilidades para la enseñanza.

Sin embargo, para que ello sea así, es necesario que pasen cosas en ese sentido. Me refiero a la urgente conexión que debe existir entre lo disciplinar y lo didáctico y ello, en el marco del desenvolvimiento institucional de una universidad que se define a sí misma como pedagógica.

Por otra parte, es a todas luces notorio que la enseñanza de la historia antes y ahora, constituye un ámbito donde el conjunto de los actores involucrados se siente con el derecho a opinar e incidir en aquello que se enseña. Las acusaciones actuales respecto al sectarismo o subjetividad de los contenidos aprobados en el currículum nacional, así como los componentes de los textos escolares y otros aspectos importantes, generan discusiones,

promueven la difusión de diferentes puntos de vista e incluso dan a luz propuestas antagónicas y contrarias unas de otras. El mundo político, las organizaciones gremiales, de profesores, instituciones educativas del mundo privado, las iglesias y los más diversos actores, observan con la mayor atención los cambios y propuestas que sobre el currículum de historia se formulan desde el gobierno de turno y desde la sociedad. Sin embargo, la discusión –la mayor parte de las veces-, tiende a concentrarse en los contenidos y en el saber disciplinar. Se podría decir que se concentra en el anverso de la medalla. Pocos son quienes ponen el acento en la forma adoptada por la enseñanza de la historia en Chile. Se necesita con urgencia hacer la „Historia de la enseñanza de la Historia“, que nos ayude a entender y resolver adecuadamente los desafíos del presente.

Así, centrándonos exclusivamente en qué enseñamos, pocas posibilidades existen para revertir las debilidades formativas que el profesorado de historia y geografía presenta en la actualidad. Salvo excepciones, la formación disciplinar de las escuelas de pregrado son aceptables y en algunos casos, destacables, como es el caso de nuestra propia carrera en esta universidad, acreditada además por cinco años a partir del 2009. Por lo tanto, es evidente que la visión crítica debiera abordar, no la calidad de la formación disciplinar separada o aislada de los efectos sustanciales que ello muestra en el desempeño profesional, ya que no refleja la real dimensión del problema, sino cómo opera dicha formación en el despliegue de las capacidades docentes del profesional de la educación, puesto en el contexto de su desempeño laboral. Vale decir, lo que sucede con dicha formación en el aula. La percepción respecto a este punto considera que la acción de nuestros profesores en la fase final de su práctica profesional, se traduce en una suerte de atrincheramiento desde la disciplina, es decir, en un discurso docente jalonado de referencias permanentes al saber histórico -independiente de la corriente historiográfica específica a la cual adscriban y que constituye la herramienta preferente para la más simple y poco significativa transmisión de contenidos relevantes. Ello refleja ni más ni menos que es en ese lugar (en el manejo satisfactorio de la disciplina), donde nuestros estudiantes en su gran mayoría se sienten seguros, lo que nos conduce a un segundo aspecto; esta situación, si la establecemos como una tendencia generalizada, anula cualquier posibilidad para la construcción de conocimientos relevantes a partir de los intereses de los estudiantes, quienes podrían así, cumplir un rol activo en su proceso formativo.

Llama la atención que en ese „pecado formativo“, poco tienen que ver las distintas visiones acerca de la historia. Allí hay un aspecto donde las diferencias ideológicas, tan presentes en la discusión acerca de qué contenidos enseñar en Historia, pasan a segundo plano. Un profesor de historia y geografía más bien conservador o tradicional en cuanto a línea historiográfica puede cometer los mismos errores o insuficiencias en cuanto a entender los aprendizajes, que un profesor imbuido en las corrientes de la nueva historia social. Ello es evidentemente una insuficiencia formativa que radica en la falta de actualización respecto a cómo se entienden los aprendizajes y el complejo proceso que acompaña la trasposición didáctica asociada a ello. A esto, debemos agregar que lo disciplinar y lo didáctico, al menos en esta carrera, caminan por carriles separados, concibiéndose casi como una dualidad que coexiste pero que tarde, mal y nunca tienden a converger y a retroalimentarse.

El ‘fantasma’ que recorre la formación del docente de historia y geografía. Una mirada a la didáctica específica y su lugar en la formación docente.

Desembocamos así, en el abordamiento del desempeño de nuestros profesionales en formación, en el ámbito donde se validan de verdad nuestros estudiantes: en la sala de clases. Allí, como ya hemos dicho, la supremacía que posee la formación disciplinar, tiende a invisibilizar o a reducir a un tono menor, el conocimiento de carácter didáctico. Sin embargo, esta línea de desarrollo se constituye en un factor con su propia historia y, aunque, menos recóndita que la de Clío, la perspectiva del viejo Comenius sigue un derrotero no menos interesante y de relevancia singular. Además, ella aparece relacionada con el progresismo y es identificable como área preestablecida del conocimiento, en los siglos que anteceden a la irrupción de la modernidad histórica. A pesar de ello, la percepción más extendida que se tiene del conocimiento didáctico dice relación con un estatus epistemológico que lo ubica en un rango menor al de otros “conocimientos”. Vale decir, con él se aborda la operatividad de „hacer enseñable“ el conocimiento propiamente tal. Desde esa perspectiva, la didáctica (...toda didáctica, por cierto) ofrecería un conocer de carácter práctico y ello le restaría validez a todo acercamiento que insinuara siquiera un estatus diferente o mayor.

En este sentido, surgen elementos sugerentes. Por ejemplo, pervive aún el concepto dominante de “metodologías” para asignar y denominar los ramos que abordan los procesos específicos de transposición didáctica. Asumiendo que, en cierta medida, el lenguaje significa, esta denominación es restrictiva en relación a la delimitación del campo específico que se busca abordar a través de la asignatura. Sin profundizar mayormente en relación a las implicancias y modalidad de una asignatura en particular, creemos relevante dar una discusión al respecto. Se necesita ampliar la mirada, ya que el profesional a cargo de un ramo como éste, vale decir un “metodólogo”, circunscribe su accionar a un ámbito muy concreto que lejos de potenciar, le hace un flaco favor a la paridad epistemológica que requiere la antigua articulación de Comenius. Volver enseñable el conocimiento, requiere el desarrollo de un conjunto de habilidades y orientaciones que no pueden limitarse a ciertas técnicas de carácter funcional, más bien universales. Si así fuera, la piedra de tope de la educación se limitaría a la reunión y sistematización de técnicas exitosas, factibles de ser aplicadas en cualquier momento y lugar. Si ello pudiese funcionar en parte en algunos subsectores o ámbitos del conocimiento, se hace mucho más complejo y difícil en el ámbito de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En este caso, pesan sobremanera los elementos contextuales, la identidad colectiva de quienes son nuestros estudiantes en el sistema escolar, su medio socio cultural, la potenciación y mejora de su capital cultural, la identificación de los diversos canales a través de los cuales los sujetos conocen y aprenden e incluso, la singularidad de lo que les motiva a aprender y conocer la realidad social en la cual se desenvuelven. Bueno, estos y otros más, constituyen materiales que moldean y determinan la conformación de la propuesta de aprendizaje que soy capaz de concebir, de igual forma que lo hacen los contenidos a enseñar. Trasponer didácticamente no sólo significa volver fácil lo difícil. Lejos de ello, de lo que se trata es de hacer significativos los aprendizajes. Pero ello es posible en la medida en que desplegamos un conjunto de herramientas conceptuales de carácter complejo, que me permitan construir una sensibilidad para conocer el entorno en el cual me desenvuelvo.

En esta línea de análisis, no basta con la lógica de lo dual, que equipara tan sólo desde el punto de vista formal, la formación pedagógica y la formación disciplinar. Hoy en día, en esta universidad como en otras, ambos saberes transitan representados institucionalmente por el Departamento o unidad específica, dueño en algún sentido del saber disciplinar y el área

de la formación pedagógica, también con una impronta que asigna los saberes pedagógicos en general y didácticos en particular a otra dependencia, diferente a aquella de la formación disciplinar. Resulta complejo entonces, integrar dos racionalidades diferentes, aunque ese debiera ser el esfuerzo a realizar en un sentido estratégico. No podría ser posible aceptar que, nuestra condición de universidad pedagógica fuese la causa de la estandarización excesiva del conocimiento pedagógico como una matriz común a todas las disciplinas y especialidades formativas existentes.

Podría argumentarse que para ello existen en cada departamento, las „metodologías“ y que éstas dan el tono a una formación específica. Sin embargo, dicha formación no está desplegada en red, no obedece a una intencionalidad explícita y, aquello que a mi parecer es más grave, no influye ni permea a los ramos asociados a la formación disciplinar. Es decir, en el propio departamento encargado de la formación disciplinar las asignaturas o ramos no dialogan en función de la formación inicial docente, predominando en nosotros, los profesores especialistas, la preocupación disciplinar, con escasos guiños y señales dirigidas al desempeño profesional de nuestros estudiantes, la gran mayoría de los cuales se insertará en el sistema escolar en sus diferentes dependencias.

Se impone de esta manera, la idea que el saber didáctico implica esencialmente una suerte de oficio, centrado en los conocimientos de carácter práctico, sólo factibles de aprender en el desempeño mismo, en el aula. Esto constituye un elemento fuertemente arraigado entre el profesorado en general el cual, con las mejores intenciones del mundo, orienta a los profesores aprendices en una actitud de desvalorización de la teoría y al abierto rechazo de las respuestas que, en ese ámbito es posible identificar y conocer. Se limitan así, fuertemente las posibilidades de innovación de la enseñanza, debido a que, en el afán de conocer la técnica por parte de los aprendices, éstos terminan adoptando –acríticamente por cierto-, las prácticas de los docentes expertos. Todo ello, centrado en lo que resulta más fácil y menos complejo implementar. Aunque ello no es patrimonio de una determinada dependencia escolar (municipal, particular subvencionada o particular pagada), se hace especialmente dramático en los colegios municipales asociados a condiciones de vulnerabilidad social. Ello, porque aquí se gatilla un mecanismo de desesperanza aprendida, donde las expectativas de los docentes respecto a lo que los estudiantes pueden aprender e incluso a la necesidad que de

dicho aprendizaje tienen, se reducen drásticamente. En esos lugares especialmente, la educación sigue centrada en el docente y es éste el que busca su acomodo esencial, determinando a priori los límites del aprendizaje de sus estudiantes. Ello, lejos de ser una contextualización sociocultural adecuada y significativa, termina traducéndose en un fuerte prejuicio que limita seriamente el despliegue de un conjunto de recursos destinados al aprendizaje y que condena a algunos a una educación con una fuerte impronta discriminatoria, centrada en una suerte de profecía autocumplida.

Gran parte de ello comienza a gestarse en la formación de pregrado de nuestros profesores, dado que allí, fracasamos relativamente en la posibilidad de integrar el saber didáctico específico (la enseñanza de las ciencias sociales), con el saber disciplinar (la historia, la geografía y otras disciplinas). Se podrá argumentar que dicha responsabilidad corresponde al ámbito de la llamada formación pedagógica. Enfrascarnos en esa discusión podría resultar en un empantanamiento infinito, sin resolución, infecundo en un sentido real y, aunque uno pudiese visualizar la necesidad de descentralizar efectivamente el ámbito de los estudios de carácter pedagógico, ni siquiera hemos emitido un juicio respecto a la calidad de dicha propuesta. Sin embargo, aunque fuese de excelencia, igual no se visualiza el espacio donde los estudiantes integran ambos tipos de saberes, generan la relación y el vínculo y vuelven significativos un conjunto de conocimientos aprendidos a lo largo de varios años de formación. Ese espacio existe, no habría que inventarlo: son las prácticas profesionales, al menos en su fase final, que dicen relación con el espacio físico y conceptual del futuro desempeño docente del profesional en formación. Hoy, esa resignificación por parte de los estudiantes se produce, ocurre, pero se manifiesta como un elemento emergente, casi espontáneo, que no se ve mediado por ningún tipo de sistematización, salvo la contención del profesor supervisor. Debo decir, además, que el resultado está lejos de ser desastroso; nuestros estudiantes alcanzan una alta inserción laboral y una resiliencia que se constituye en una ventaja y ello se logra a pesar de las evidentes deficiencias en el plano formativo, particularmente didáctico, que ellos reciben

Hasta ahora, las prácticas de especialidad, constituyen una continuidad natural de las metodologías específicas impartidas en el propio departamento y al menos existe el vínculo

entre los metodólogos que a la vez, tienen la función de supervisar estas prácticas finales. Sin embargo, dicha vinculación escasamente trasciende mucho más allá, no involucrando o haciéndolo escasamente, a los profesores especialistas de los ramos disciplinares. Ello se traduce en que el espacio de las prácticas, solo es conocido y observado –por lo tanto entendido–, exclusivamente por los profesores directamente involucrados en este proceso. Sin duda, ello no basta y aún si esta situación se mantuviera, debería mejorarse sustancialmente la observación, conocimiento, intencionalidad e inserción de nuestros estudiantes en las unidades educativas.

Hoy no existe un diálogo entre los distintos espacios que constituyen el ámbito formativo de nuestros estudiantes. Nada o muy poco de las prácticas o acciones didácticas desplegadas por nuestros estudiantes, vuelve a los académicos que orientan su formación pedagógica y mucho menos a los profesores a cargo de las cátedras disciplinares. Nada al menos, que resulte sistemático, clarificador y que resignifique las propias propuestas formativas desde las cátedras. Ese conocimiento se limita a los académicos que cumplen el doble papel de metodólogos – supervisores, quienes se encuentran en un lugar privilegiado para recoger dicha información significativa, pero cuya influencia se limita a un compartimiento estanco dentro del propio departamento. Dadas una serie de condiciones, la experiencia acumulada entre ese equipo de profesores no se transmite sistemáticamente hacia los demás académicos y el desempeño pedagógico general de nuestros estudiantes queda relegado a un conocimiento de segundo orden, sin puentes, sin diálogo y sin vínculo con el resto de las áreas formativas.

Esta no es una realidad a la que estemos condenados por el „peso de la noche“; puede y debe modificarse si tomamos conciencia de aquello que está puesto en juego en el propio marco significativo de los cambios requeridos en educación y si además, asumimos la iniciativa histórica que nos corresponde recuperar. Si no lo hacemos nosotros, lo harán otros. El problema es que será con una impronta formativa distinta ¿estamos dispuestos a ceder el liderazgo?

Proposiciones para una formación centrada en el desempeño profesional.

Como no se trata exclusivamente de diagnosticar, creo pertinente proponer para la discusión y el debate, algunos planteamientos generales, traducibles en un plan de mejora que no se plantea como un desmontaje de lo que ya existe, sino que intenta poner en marcha aspectos que permiten trabajar con lo que ya se tiene y optimizar los logros factibles de alcanzar en el proceso formativo en curso.

Primero que todo, resaltar dentro de la malla de la carrera de historia y geografía, las actividades académicas ligadas a la formación pedagógico – didáctica, centrándolas y resignificándolas a partir de las prácticas de especialidad. Vale decir, intencionar desde los talleres integrados de Historia y Geografía y desde las metodologías, lo que es necesario desarrollar con los estudiantes para la optimización de su desempeño profesional. Concebir estos ramos como una red, una suerte de línea formativa dentro de la misma malla de la carrera, que presente consecutividad y relaciones explícitas entre una actividad académica y otra.

Revisitar las prácticas profesionales orientadas desde el departamento, mejorando las características, inserción y modalidad de lo que nuestros estudiantes realizan en las unidades educativas, impulsando con ello una formación en torno a su desempeño profesional como idea esencial.

Incentivar el uso de la video –formación. En el mundo actual, el lenguaje digital y audiovisual se constituye en una herramienta imprescindible para evaluar, reorientar y retroalimentar el desempeño de nuestros profesionales en formación. Hacerlo, potenciará el desempeño de nuestros estudiantes y ayudará a compilar un archivo de recursos pedagógicos para la propia formación inicial.

Instalar de manera creciente, la necesidad de promover herramientas de investigación educacional, como la Investigación – Acción (I – A), como un recurso de mejora de las prácticas educativas.

En la misma línea anterior, promover e incentivar la investigación terminal (Seminarios y Memorias de Título), en el ámbito de los temas didácticos y pedagógicos, sin tener que

derivarlos a formación pedagógica. Aquí, el déficit es notorio. Son muy pocas las investigaciones de ese tipo que se desarrollan en el departamento. Si consideramos la validez de la frase “dime lo que investigas y te diré quién eres”, el perfil de nuestros estudiantes tiende a visualizarse como el de historiadores en ciernes. Sin embargo, su inserción laboral, dista mucho de esa declaración de intenciones investigativas.

En un ámbito un tanto más externo y en la perspectiva de descentralizar lo que se puede descentralizar, debemos generar vínculos permanentes de colaboración, retroalimentación y relaciones de conveniencia mutua entre los profesores guías, los centros de práctica y el departamento. La construcción de un programa de profesores mentores que, desde el sistema escolar nos indiquen y propongan temas emergentes que puedan traducirse en orientaciones que influyan efectivamente en la formación de nuestros estudiantes, resulta clave para la inserción profesional de éstos. ¿Nos hemos preguntado qué ganan nuestros profesores guías al recibir a los profesores en formación en sus cursos?, ¿En qué se benefician las unidades educativas que nos ayudan con las prácticas de nuestros estudiantes? Más aún ¿qué intencionalidad deseamos darle a la inserción de los estudiantes de historia y geografía?, vale decir ¿con qué tipo de centro educativo nos interesa relacionar a los futuros profesores?

Algunas conclusiones.

Históricamente, la formación del profesor de historia y geografía ha estado fuertemente hegemonizada por el saber disciplinar. Éste ha constituido sin duda alguna, el eje articulador, el centro de gravedad del desarrollo profesional de este profesor. Al profesor de historia y geografía no se le perdona que „no sepa la historia“ aunque parecemos ser mucho más indulgente si se trata de desconocimiento o ripios en el desempeño pedagógico o didáctico.

La verdadera mejora de los aprendizajes no pasa por menoscabar la formación disciplinar en beneficio del conocimiento y los saberes de carácter didáctico. Se trata de conocimientos de diversa naturaleza, pero que es imprescindible que dialoguen, se entiendan, se comuniquen y mutuamente se influyan. Es por ello que la convergencia de saberes de diversa índole, debe materializarse en el espacio donde ambos elementos se manifiestan como uno sólo: la

práctica profesional, que a su vez, debe permitir la retroalimentación constante de las dinámicas formativas del conjunto de la carrera.

La enseñanza escolar de la historia y las ciencias sociales debe a su vez, resignificarse bajo el signo ineludible de su condición esencialmente combustible. El juicio crítico, la reflexión, el diálogo ciudadano dejan de ser –en el plano de la enseñanza de estas disciplinas–, mera declaración de principios y se traducen en el contenido mismo de aquello que se busca enseñar. No es menor entonces mirar, volver a mirar y replantearse significativamente, las formas y contenidos que adopta la formación de nuestros profesores de historia y geografía, más aún en el seno de una universidad definida así misma como pedagógica y la heredera histórica del mito fundacional del profesor secundario.

Bibliografía referencial.

Aisenberg, B. (2001). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador, Buenos Aires.

Altet, M. (2007). *La formación de profesionales de la enseñanza*. Diada, Madrid.

Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*. Alianza editorial, Madrid.

Cruz, N. (1999). *La enseñanza de la historia en Chile*. Editorial Carrera, Santafé de Bogota.

Egaña, M^a L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX: una práctica de política estatal*. LOM, Santiago.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Morata, Madrid.

Faingold, N. (2002). *Del practicante al experto: cómo construir las habilidades profesionales*. Morata, Madrid.

Guha, R. (2002). *Las voces de la Historia y otros estudios subalternos*. Crítica, Barcelona.

Perrenoud, P (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Graó, Barcelona.

Pozo, J.I. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Graó, Barcelona.

Soto, F. (2000). Historia de la educación chilena. CPEIP, Santiago.

Revolución y religión para la construcción de un mundo al revés. La obra historiográfica de Christopher Hill.

Fabián Bustamante Olgún.

Licenciado en Historia, UDP Estudiante de Magíster en Historia, USACH

Resumen:

Este artículo parte de la siguiente interrogante: ¿Cuáles fueron las aportaciones más relevantes de Christopher Hill a la historiografía? En ese sentido, el autor pretende analizar la obra historiográfica de Christopher Hill focalizándose en los conceptos de revolución y religión, que han sido parte importante de su trabajo historiográfico. Además, el autor plantea que este historiador marxista utiliza estos conceptos con el objetivo de encontrar una tradición radical popular inglesa para incentivar las luchas revolucionarias de su tiempo.

Palabras clave: Historia marxista, revolución, religión.

Abstract:

This article begins with the following question: What were the most important contributions of Christopher Hill to historiography? In that sense, the author analyzes the historiographical work of Christopher Hill focusing on the concepts of revolution and religion, which have been part of his historiographical work. Furthermore, the author asserted that the Marxist historian uses these concepts with the aim of finding an English popular radical tradition to encourage the revolutionary struggles of his time.

Keys words: Marxist History, revolution, religion.

Introducción:

En el presente trabajo se pretende comprender la construcción historiográfica del historiador marxista inglés Christopher Hill (1912-2003), uno de los fundadores del Grupo de Historiadores del Partido Comunista Británico, junto a Eric Hobsbawm y Edward Palmer Thompson. Antes de comenzar nuestro análisis quisiera dejar en claro que no forma parte del propósito de este trabajo analizar la extensa obra del autor, por lo que nos focalizaremos en las siguientes obras: *La Revolución Rusa (1947)*,¹ *De la Reforma a la Revolución Industrial: 1530-1780 (1969)*² y *El mundo trastornado: El ideario popular extremista en la revolución Inglesa del siglo XVII (1972)*.³ Sobre estas obras diremos que son dispares entre sí y cada una encapsula la evolución del pensamiento de Hill que va –a mi juicio- desde una perspectiva más estructural y tradicional del marxismo (reflejado principalmente en *La Revolución Rusa*), pasando por una etapa intermedia donde aparecen otras categorías para el análisis como la religión (*De la Reforma a la Revolución Industrial*) y, por último, un lado más social-cultural “desde abajo” (*El mundo trastornado*). En ese sentido, enfrentaré estas complejidades de la selección de textos planteando, a grandes rasgos, dos tópicos centrales tratados de manera transversal por el historiador inglés: hablamos del concepto de revolución y religión. En relación al primero no es extraño que Hill lo desarrollara a lo largo de sus obras ya que, como bien marxista, concibió la sociedad y la historia como producto de la lucha de clases por medio de revoluciones. Sin embargo, es importante destacar el tratamiento que le hizo a la religión como motor de cambio social superando la conocida frase de Marx hacia la religión como “opio de los pueblos”. El tratamiento a la religión partió siendo concebido por Hill como forma de alineación pero como veremos más adelante, la vio como una posibilidad de cambio social y proyecto alternativo al naciente capitalismo británico y, finalmente, como ideología hacia un cambio social democrático.

¹ Obra original en inglés: *Lenin and the Russian Revolution (1947)*. HILL, Christopher, *La Revolución Rusa*, Editorial Ariel, Barcelona, 1991.

² Obra original en inglés. *Reformation to Industrial Revolution: A Social and Economic History of Britain, 1530-1780 (1967, rev. 1969)* HILL, Christopher, *De La reforma a la Revolución Industrial, 1530-1780*, Editorial Ariel, Barcelona, 1991.

³ Obra original en inglés: *The World Turned Upside Down: Radical Ideas During the English Revolution (1972)*. HILL, Christopher, *El mundo trastornado. El ideario popular extremista en la revolución inglesa del siglo XVII*, Ediciones Siglo XXI, Madrid, 1983.

Hill fue un especialista en los estudios acerca de la Revolución Inglesa (1640-1660), su enfoque social rescató a los sujetos “sin voz”, sus propuestas hacia una “democracia popular” y socialista. Lo interesante de su interpretación a la revolución inglesa fue que Hill percibió en estos sujetos populares, un “movimiento subterráneo”, que presentaron un proyecto político de igualdad social y propiedad colectiva, en detrimento a los valores protestantes y puritanismo de la clase dominante, representada por la *gentry* y la *nobleza*. Esta es su tesis principal para interpretar la revolución inglesa del siglo XVII.

Por otro lado, cabe destacar que su labor académica estuvo ligada a su condición de militante del Partido Comunista Británico que si bien no tuvo un peso gravitante dentro del sistema político inglés (dominado por liberales, conservadores y laboristas), llevó a Hill a tener una profunda convicción por construir una sociedad socialista y que la revolución era el único camino a seguir. En consecuencia, su obra debe ser comprendida no sólo de la contemplación del acontecer humano en el tiempo sino de su militancia “social”.

Lo anterior nos lleva a tratar dos elementos característicos de los historiadores marxistas: el primero tiene que ver con el cientificismo y el segundo con la militancia política.⁴ Estos elementos, sin embargo, nunca han sido resueltos completamente por los historiadores marxistas, convirtiéndose en una debilidad que no ha sido resuelta por esta corriente histórica. Con todo, el marxismo quiere ser ciencia y política a la vez; mientras la primera busca, en general, dar cuenta de la realidad exterior, que es cognoscible (por tanto, contemplativa); la política, en cambio, tiene que ver con algo más “accional”. Desde esta perspectiva aparecen, por un lado, un elemento objetivo (ciencia) y por otro, el elemento subjetivo (política). Los historiadores marxistas trataron de compatibilizar estos elementos incompatibles, aunque eso no deja de generar una interrogante: ¿en qué sentido se manifestó en Hill el conocimiento histórico y la acción política revolucionaria? La respuesta a esta interrogante es el objetivo de este trabajo, aunque sea modestamente.

⁴ Ver presentación de Julián Casanova al libro Harvey Kaye. Los historiadores marxistas británicos: un análisis introductorio, Universidad Prensas, Zaragoza, 1989.

Revolución

Como se dijo anteriormente, Hill fue un historiador que dedicó gran parte de su carrera al estudio de la Revolución Inglesa, producto de un viaje que realizó a la Unión Soviética para estudiar la obra de los historiadores soviéticos acerca de la historia inglesa del siglo XVII. De vuelta a Gran Bretaña, ingresó al Partido Comunista Británico (PCB), en parte, a su estudio del marxismo en la universidad y, por otro, al difícil período de los años treinta que, por ese entonces, existía en Inglaterra con un:

hundimiento, desempleo terrible, peligro de una segunda guerra mundial, éxito aparente de la URSS – lo de siempre... todo esto impresionaba terriblemente a la juventud inglesa de clase media cuya educación les familiarizaba con la idea de que si bien Inglaterra ya no era una nación prominente, todavía era estable y segura.⁵

Posteriormente abandonó el PCB debido al apoyo, de éste último, a la invasión soviética a la ciudad de Budapest en 1956⁶; sin embargo, a pesar de su retiro del partido, él no se convirtió en un anti-comunista, ni mucho menos, sino que siguió aplicando la teoría marxista a los estudios históricos pero con la diferencia que pivotó hacia una historia cultural interesándose en la subjetividad de aquellos hombres y mujeres anónimos que lucharon por un mundo mejor.

Por otro lado, desde 1940 en adelante, Hill entendió que los cambios revolucionarios fueron parte de un gran cambio de fuerzas sociales y políticas, y que éstos eran incomprensibles si no se tomaban en cuenta los cambios económicos de los dos últimos siglos en Inglaterra. En su primer trabajo *La Revolución Inglesa 1640* planteó que la revolución inglesa fue una revolución burguesa (entendiéndola como un gran movimiento social) comparándola con la Revolución Francesa de 1789, en el que el viejo poder feudal pasó a manos de una nueva clase que hizo posible un desarrollo más libre del capitalismo.⁷ En esta tesis se podría afirmar que Hill hizo

⁵ Testimonio de Christopher Hill, citado por Harvey Kaye. *Ibíd.* pp.95-96.

⁶ Kaye, Harvey, *Op.cit.*, p.96.

⁷ *Ibíd.* p.99. La tesis de la revolución inglesa como burguesa ya había sido planteada por Carlos Marx y Federico Engels y los historiadores marxistas soviéticos, del cual Hill presentó a los lectores ingleses. Por otro lado, el carácter de la revolución burguesa se asienta dentro de la concepción marxista que plantea que el desarrollo del capitalismo no se produce sin destruir al mismo tiempo todas las relaciones políticas y económicas del feudalismo.

una relectura de la revolución inglesa teniendo en mente la Revolución francesa y la revolución rusa – y como veremos más adelante-, con el objetivo de encontrar en ellos semejanzas con los actores protagonistas en Inglaterra. En ese sentido, Hill quiso encontrar en la Inglaterra del siglo XVII a jacobinos y bolcheviques para encasillarlos dentro del esquema marxista. Probablemente sea esto una crítica a su obra historiográfica revisionista: su comprensión del carácter revolucionario de los acontecimientos de 1640-1660 se focalizó más en lo que los hombres propusieron, más que en lo hicieron efectivamente. La Revolución inglesa no tuvo una repercusión tan importante como la revolución francesa y rusa; aunque hay que advertir que eso no le quita importancia como su contribución a la aparición del mundo moderno. De todas formas, la tesis promulgada por este historiador inglés fue provocadora para la época e inversamente proporcional a la tesis *whig* (liberal), aquella que interpretaba la revolución en clave religiosa. Su interpretación bajo el prisma de la lucha de clases visualizó el choque entre la antigua aristocracia feudal y la nueva clase representada por la *nobleza y la gentry*, aunque esta interpretación no estuvo exenta de complejidad puesto que él utilizó el concepto de clases en un siglo preindustrial, siendo que ésta nació como concepto producto de la industrialización del siglo XVIII.

En el primer libro escogido para este artículo, *La Revolución Rusa*, hay que decir que esta investigación fue escrita en 1947 por Hill en su visita a la URSS; obra que representó el punto de vista más partidista y dogmático de Hill sobre la Revolución bolchevique, en la cual la analizó en base a la teoría del desarrollo del capitalismo, que consiste en demostrar el carácter y extensión que ha adquirido el capitalismo constituyendo el fundamento para demostrar la necesidad de la revolución socialista. Según esta teoría, la extensión y generalización de las relaciones de producción capitalistas crean al proletariado cuyas virtudes revolucionarias provocan las agudizaciones crecientes en el marco de la lucha de clases. En líneas generales, esta obra no sólo destacó la importancia de la revolución de octubre de 1917 sino que además evaluó el papel del líder de la revolución –hablamos de Lenin- desde el punto de vista revolucionario.⁸ Hill planteó la tesis que la propia singularidad histórica de Rusia impidió que los bolcheviques, y Lenin, en particular, adaptaran las ideas de Marx y Engels “al pie de la

⁸ HILL, Christopher, *La Revolución Rusa*...p.12 y p.124.

letra”, sino, más bien, hubo un proceso de “reajuste” de la teoría marxista a la situación precapitalista y feudal del pueblo ruso.

Esta singularidad, por su parte, se basó en dos paradojas. Según Hill:

El marxismo es un producto de Occidente, Marx y Engels desarrollaron su teoría en base a un análisis de la civilización industrial en que vivían...la herencia de la filosofía alemana, la economía política inglesa y el pensamiento político francés. Una de las paradojas de la Revolución rusa es que esta teoría, rechazada por los más importantes partidos socialistas de Occidente, fuese adoptada por un grupo revolucionario cuyas tradiciones nacionales eran tan diferentes de las de la democracia parlamentaria.⁹

Y en segundo lugar, señala Hill:

El hecho de que la revolución que los bolcheviques llamaron siempre <<proletaria>> se produjera en un país en el cual el 80 por ciento de su población eran campesinos, donde el proletariado era pequeño, en términos relativos y absolutos, más desde luego que en cualquier otro país de la Europa capitalista y desarrollada.¹⁰

A pesar del atraso ruso, en comparación con los países occidentales desarrollados, igualmente se desarrolló el capitalismo, pero éste fue gracias al capital extranjero. El atraso del capitalismo nacional ruso y la debilidad del gobierno zarista provocaron la incompatibilidad de éste con las exigencias de la civilización moderna, lo cual la Revolución socialista puso fin a la edad media rusa.¹¹ La marcha ascendente de la revolución socialista representaba la oportunidad de que el proletariado oprimido ruso mejorara sus condiciones de vida. Christopher Hill, en otro párrafo, lo dejó explícitamente planteado a través de los testimonios de hombres que fueron protagonistas de la Revolución rusa:

El comisario que estaba muy lejos de ser bolchevique, concluyó: <<Había excitación general. Todo el mundo hablaba, y pude observar que pensaban que algo nuevo había

⁹ *Ibíd.*p.71.

¹⁰ *Ibíd.*p.80

¹¹ *Ibíd.* pp.26-37.

sucedido, a partir de lo cual iban a vivir mejor>>. Esto es lo que significa la revolución¹².

El optimismo de Hill hacia la revolución socialista en Rusia era evidente, más aún, porque este era, por entonces, el primer país del mundo que los obreros derrotaban a sus dominadores de siglos; una verdadera transformación histórica que pretendía mejorar las condiciones de vida de los oprimidos. Por lo tanto, para este historiador inglés era urgente que esta revolución fuera modelo para otros pueblos que vivían una situación similar, sobre todo los pueblos atrasados que estaban en búsqueda de un desarrollo pleno:

(...) la experiencia soviética [lleva] la civilización moderna a pueblos atrasados, y especialmente el desarrollo del sistema soviético...para los pueblos agrícolas puede tener enorme influencia en la Europa oriental, en Asia y quizás finalmente en África y Sudamérica.¹³

La convicción de ese carácter “salvador” de la revolución se transformó en una fe de masas que la convirtieron –como sostiene Tomás Moulián- en una religión secular del siglo XX, despertando un vivo interés y simpatía en Hill, quien no pudo resistir su tentación. Pero además, cabe destacar que su idea de que el socialismo abarque las naciones subdesarrolladas estuvo condicionada por el vocabulario del discurso de la guerra fría en ese entonces. Baste recordar que en los Estados Unidos, durante la presidencia de Henry Truman, empezó, además, a interesarse en “desarrollar” a otros países distintos a ellos con la firme intención de impedir la expansión del comunismo en su área de influencia.

En síntesis, para Hill la revolución de la clase trabajadora representaría un sistema social cualitativamente mejor que el sistema capitalista. La Revolución Rusa fue entendida como la capacidad de la clase trabajadora de dirigir un movimiento de la inmensa mayoría, en la cual el líder ocupa un papel central para dirigir el movimiento revolucionario. Ahora bien, sin perjuicio de su obra, tenemos que advertir que la lectura a *La revolución Rusa* merece ser cuidadosa entendiendo el partidismo y fin político que existió detrás de esta obra. Según Hill,

¹² *Ibíd.*,p.214.

¹³ *Ibíd.*,p.212.

ésta fue la revolución a la cual todo revolucionario debía luchar demostrando que el socialismo sí era posible ya no sólo en las sociedades atrasadas sino en las sociedades desarrolladas:

El ejemplo del socialismo soviético puede tener los efectos más incalculables en todos los países durante un período muy largo de tiempo, incluidos aquellos países durante un período muy largo de tiempo, incluidos aquellos países de Europa occidental y de América del Norte donde las técnicas del gobierno soviéticas tienen menos probabilidades de ser adoptadas en su totalidad.¹⁴

Por otra parte, en *De la Reforma a la Revolución Industrial 1530-1780*, analizó la formación de la sociedad inglesa moderna considerando la expansión del capitalismo tanto en las transformaciones en la agricultura, industria, gobierno, política exterior, religión y vida intelectual, poniendo énfasis en la interacción entre política y economía. En esa obra Hill se planteó la siguiente interrogante: ¿cómo fue posible que en Inglaterra hacia 1530 económicamente atrasada pudiera en 1780 estar en el umbral de la Revolución Industrial? Frente a este problema de investigación, la tesis que planteó es que la situación económica del siglo XVIII fue producto de la revolución política del siglo XVII que dio pie a diversas “revoluciones” en el ámbito comercial, político e intelectual que permitieron el dominio económico y posteriormente el despliegue industrial de Gran Bretaña.¹⁵ Desde esa perspectiva, Hill insistió en que la expansión del capitalismo inglés podría constituir la posibilidad de realizar la revolución socialista. En la lógica de marcha ascendente, Inglaterra pasó de una sociedad agrícola a una industrial que hacia 1780:

(...) había aumentado inmensamente en riqueza, símbolos externos de civilización; pero seguía siendo una sociedad muy poco democrática. A pesar de la revolución del siglo XVII, la cámara de los lores, la monarquía y la iglesia de Inglaterra seguían ocupando posiciones privilegiadas.¹⁶

¹⁴ *Ibíd.*p.212.

¹⁵ *De La reforma a la Revolución Industrial...pp20-23.*

¹⁶ *Ibíd.*p.327-328.

De allí que, sostiene en la parte final del libro:

La Revolución Industrial daría a luz un movimiento obrero que desafiaría a la propiedad privada de forma bastante más seria...y concebiría una sociedad en la que el trabajo asalariado sería abolido y en su lugar se instalaría la libertad común.¹⁷

Por tanto, la constitución del capitalismo y su falta de democracia más la naturaleza intrínseca del proletariado inglés crearon las condiciones para pasar de una potencial situación revolucionaria a la próxima fase socialista. Aquí lo esencial de esta explicación es que constituyó el mito de un “proletariado potencialmente revolucionario”, una certeza ideológica profunda de los historiadores marxistas. Sin embargo, a fin de cuentas, el proletariado inglés no fue revolucionario ni cambió el sistema capitalista, por lo que todo quedó en el ámbito más propositivo de lo que efectivamente sucedió en Gran Bretaña. Ante tal situación histórica resulta lógico que Hill estudiara la situación preindustrial con el propósito de construir el “mito de un proletariado revolucionario” para animar las luchas contemporáneas, y así mantener la ilusión de un posible socialismo a futuro.

En su obra más importante, *El mundo trastornado* reinterpretó la revolución inglesa planteando la tesis de las dos revoluciones: por un lado, una revolución burguesa llevada a cabo por los sectores de la *gentry* y de la nobleza triunfante y, por otro, la existencia de una revolución democrática de los sujetos populares radicalizados por la Guerra Civil. Ésta polémica tesis cuestionó el carácter de “Revolución” (con mayúscula y asociada a élite), proponiendo la idea de revoluciones (con minúscula y asociada al pueblo). En sus párrafos señala Hill:

Hubo, sin embargo, otra revolución que nunca estalló, a pesar de que de vez en cuando amenazara con producirse. Esta revolución pudo haber establecido la propiedad comunal y una democracia mucho mayor en las instituciones políticas y legales; pudo haber acabado con la Iglesia estatal y arrinconando la ética protestante¹⁸

¹⁷ *Ibíd.*p.328.

¹⁸ *El Mundo Trastornado...*p.4.

El objetivo principal en ese trabajo fue mostrar el desafío de un pensamiento alternativo hacia la propiedad privada y la ética protestante capitalista, presentando un mundo revuelto que albergaba concepciones heterodoxas acerca de la convivencia social, la ciencia, las relaciones sociales y la religión, compartidos por artesanos, soldados, intelectuales, etc.,. Una invitación a conocer las motivaciones por las cuales los “excluidos” se movilizaron a actuar colectivamente. En efecto, con la revolución aparecieron muchos movimientos radicales con distintas variaciones de conciencia radical, entre los que se cuentan: los *levellers* quienes querían utilizar la violencia militar del *Nuevo Ejército Modelo* (New Model Army) a favor de una democracia popular asegurando el derecho a los hombres comunes; los *diggers* que pretendían establecer una colonia comunitaria en la Colonia de Saint George (comparadas por Hill con el comunismo)¹⁹; los *seekers* que rechazaban a todas las Iglesias y sectas, pues creían en el fin del mundo; los *ranters*, campeones de las blasfemias, que habitaban el mundo de las tabernas; los *quakers* que se rehusaban a retirarse el sombrero frente a sus superiores.²⁰

El ideal de estos grupos radicales era similar. Según Christopher Hill:

*La idea de que el mundo podía ser trastornado de manera permanente, de que el mundo soñado de la Tierra de Jauja o el reino de los cielos podían alcanzarse en ese momento.*²¹

Y además tenían un mismo objetivo político:

*Abolición de los diezmos y de la Iglesia estatal, reforma de las leyes y del sistema educativo, rechazo de las diferencias de clase.*²²

Estos grupos radicales tuvieron un sistema de ideas y objetivos políticos coherentes. Parecía posible que la sociedad siguiera un curso distinto del que finalmente tomó, pero Hill nos deja algunos indicios de lo que pudiera haber sido ese mundo trastornado:

¹⁹ De hecho, él los consideró como un movimiento comunista. Ver De La reforma a la Revolución Industrial...p.146.

²⁰ El Mundo Trastornado....pp.96-243

²¹ *Ibíd.* p.5.

²² *Ibíd.*p.62.

Sustituyendo la propiedad privada por el comunismo, la religión por un panteísmo materialista y racionalista, la filosofía mecanicista por la ciencia dialéctica, el ascetismo por el disfrute de los placeres de la carne sin sentir vergüenza por ello, podría haberse conseguido la unidad mediante una federación de comunidades, cada una de ellas basada en el total respeto al individuo. Su ideal de autosuficiencia económica y no el comercio mundial o la dominación mundial.²³

Esta revolución “oculta” no sólo se redujo a las circunstancias históricas sino que tenía una idea clara: establecer un sistema alternativo, o mejor dicho, “socialista”. De ahí que la imagen de los bolcheviques siempre estuvo en la mente y lo ejemplifica para el caso del Nuevo Ejército Modelo que se convirtió en un “semillero de ideas políticas” caracterizado por la libertad de organización y debate, constituyéndose “consejos de soldados” similares al movimiento de los Soviets ruso de 1917.²⁴

Teniendo en cuenta las Revoluciones francesa y rusa respectivamente, Hill elaboró implícitamente un argumento que plantea que para lograr la construcción de la revolución, el papel del líder era indispensable, por ello destacó las voces de los líderes “democráticos” de la revolución inglesa como Gerard Winstanley, William Erbery, Henry Pinnel y Thomas Collier, quienes tuvieron un particular lenguaje con el propósito de dar a conocer sus ideas. Estos líderes utilizaron imágenes y mitos bíblicos para transmitir el mensaje político a la “gente del pueblo” mayoritariamente creyente. Sobre este punto, me centraré en la segunda parte de este trabajo.

Por otro lado, esta legitimación que realizó Hill a los intereses de los sujetos populares excluidos del sistema demostró la intencionalidad política detrás, puesto que utilizó la reconstrucción histórica como herramienta política para movilizar a los activistas ingleses contemporáneos a que hicieran la revolución:

La historia tiene que ser reescrita en cada generación porque, aunque el pasado no cambia, el presente sí lo hace; cada generación se hace nuevas preguntas sobre el pasado y encuentra

²³ *Ibíd.* p.329.

²⁴ Además, Hill considera que el Nuevo Ejército Modelo fue una “escuela de política democrática”. *Ibíd.* p.117.

*nuevas áreas de sintonía conforme vuelve a vivir diferentes aspectos de la experiencia de sus predecesores.*²⁵

La óptica de lucha de clases, en una sociedad precapitalista, generó muchas críticas por parte de sus colegas ingleses, principalmente porque esta concepción de análisis no emanaba directamente de la consciencia de los sujetos sino que es parte del constructo que hace Hill a la revolución. Al respecto, Kaye dice:

*La intención de Hill era que la interpretación marxista de la historia debería dar lugar a una reintegración del estudio de la revolución inglesa, que se había dispersado en varias especialidades concretas con sus consiguientes perspectivas. El trabajo de Hill debería, por lo tanto, ser reconsiderado a la luz del estado de los estudios contemporáneos históricos “académicos” y marxistas sobre el siglo diecisiete.*²⁶

Con todo, ¿cómo defiende Hill su análisis clasista de la revolución inglesa? He aquí la razón fundamental de la importancia de su obra. Para Hill, no importaba si estos sujetos construyeron efectivamente una revolución burguesa consciente – incluso si estos se consideraron como una “clase burguesa”- sino que esto permitió la instalación del capitalismo, sistema que se corresponde con los intereses de la burguesía, aunque, sin embargo, eso difiere mucho con la perspectiva de la revolución rusa donde los protagonistas sabían exactamente qué estaban haciendo; el nivel de conciencia entre uno y otro acontecimiento es opuesto.

Dentro de estos parámetros, la intención de este historiador fue demostrar las tensiones sociales que existieron, incluso antes de la revolución, por lo que este punto nos guía a otra interrogante que Hill – y en general la historiografía marxista inglesa- no pudo solucionar: ¿por qué estudiar experiencias preindustriales? ¿Por qué revalorizar sujetos anteriores a la revolución industrial? Se podría afirmar, frente a esta interrogante, que la reinterpretación que realizó Christopher Hill a la historia de Inglaterra, en particular a la Revolución Inglesa, tuvo, a su vez,

²⁵ *Ibíd.* p.4

²⁶ KAYE, Harvey. *Op.cit.* p.97.

un componente concientizador para que los sujetos en el presente encontraran en estas el mundo al revés: las ideas radicales populares para que sirvan de inspiración. Para ejemplificar lo anterior, en los párrafos finales de las conclusiones terminó planteando una interrogante explícita:

Los radicales pretendían que actuar era más importante que hablar. Winstanley insistía en que hablar y escribir no es <<nada en absoluto y tiene que desaparecer; porque la acción es la vida de todo, y si tú no actúas, no haces nada>>. Es un pensamiento digno de ser ponderado por aquellos que leen libros sobre los radicales del siglo XVII. Y también por aquellos que los escriben. ¿Sois vosotros hombres de acción o únicamente habláis? Preguntaba Bunyan a su generación. ¿Cuál es tu respuesta?²⁷

En suma, Hill emprendió un ambicioso proyecto para relacionar entre sí los conflictos constitucionales y políticos, la expansión del radicalismo y la movilización popular, la compleja estructura de la religión y el desarrollo de las ideas religiosas, la formidable producción intelectual y los cambios en la economía y la dinámica social, intentando ofrecer una visión del conjunto del período 1640-1660, percibiendo la sociedad como un todo procurando analizar no sólo los aspectos políticos y económicos, sino también los culturales. *El Mundo Trastornado* representó una distancia con el marxismo estructurado -de los primeros textos señalados al anteriormente- para derivar hacia las subjetividades de la gente común como sujetos históricos, con voz propia y agentes de su propio destino.

Finalmente, y pesar de que el futuro fue muy distinto del que imaginaron los radicales, Christopher Hill nos abrió la puerta a pensar en otros problemas, variar la perspectiva y generar escepticismo hacia las verdades convencionales. Hill quiere recuperar el espíritu crítico del historiador y el ánimo de los que quieren un mundo distinto:

²⁷ El Mundo trastornado...p.374.

*Puede que estemos demasiado condicionados por cómo ha sido el mundo en los últimos trescientos años para que no sea posible ser imparciales con aquellos que en el siglo XVII veían otras posibilidades. Pero deberíamos intentarlo.*²⁸

Un claro llamado al compromiso de los historiadores con los más desfavorecidos, con los olvidados del pasado, de darles la palabra

Religión

Con respecto al tratamiento que Hill realizó a la religión, propondré una diferencia dicotómica entre lo que es religión “institucional” y “popular” para poder perfilar su enfoque sobre este tema. Podríamos sostener que la idea de religión como “opio del pueblo” fue analizado por Marx a la luz de la teoría de la alineación, expresión de una ideología funcional a los intereses de la Iglesia oficial, en estrecha relación con el poder de las clases dominantes. Esa perspectiva, por tanto, se focalizó hacia lo que considero como “religión institucional”; en cambio, “religión popular” se refiere a la experiencia religiosa del pobre. Por tanto, claramente, entre una y otra se mantienen una conflictiva relación.

Como señalé anteriormente en el primer apartado, gran parte de los movimientos políticos radicales, surgidos en la Revolución inglesa, fueron religiosos y presentaron una visión crítica de la jerarquía eclesiástica anglicana, por lo que para Hill resultaba importante establecer esta distinción para dar con su objetivo principal de “dar voz” a los marginados de esta revolución.

Para el historiador inglés, la religión popular fue vista como una posibilidad de ideología revolucionaria para los grupos radicales utilizando así un enfoque creativo para sumergirse en el contexto del agitado contexto inglés de la revolución, profundamente permeado por el pensamiento bíblico y teológico. Con todo, sostengo que donde mejor se manifestó el tratamiento de la religión es en *El Mundo Trastornado*—sin perjuicio del texto *De la Reforma a la Revolución*— donde analizó la Revolución, ya no sólo bajo el prisma de lucha de clases sino también en términos religiosos, recomponiendo los orígenes seculares y religiosos de la revolución no tanto en los discursos de los intelectuales de las luchas puritanas sino en la voz

²⁸ *Ibíd.*p.374.

de la gente corriente. Su lectura fue capaz de hacernos cambiar rápidamente acerca del desprecio de algunos marxistas por el estudio de la religión y dejar de lado los modelos base/superestructura para tomar en serio las justificaciones religiosas de comportamiento. En ese sentido, la labor de Hill fue excepcional, sobre todo cuando nos demostró que la Biblia se convirtió en una de las fuentes de ideas más utilizadas por los revolucionarios. El tratamiento de la Biblia ya no era como se hacía en la Edad Media. Luego de la Reforma de Lutero trajo consigo, por un lado, el anglicanismo, una nueva Iglesia anglicana jerárquica exclusivamente sometida a la corona, y por otro lado, un movimiento puritano de protesta –reunida en sectas– favoreciendo un pluralismo de creencias religiosas, quienes plantearon una libre interpretación de las Sagradas Escrituras ganando un gran espacio en Inglaterra. Esa apertura espiritual no sólo fue consecuencia de la movilidad social que estaba ocurriendo en Inglaterra sino también el resultado de la revolución puritana.²⁹

En definitiva, la lectura libre de la Biblia, unida a la idea protestante de no tener intermediarios con Dios, dio inspiración a los movimientos radicales milenaristas caracterizados por su rechazo al orden social existente, anti-autoritarios quienes la convirtieron en un “manual revolucionario” promoviendo un espíritu de resistencia contra un poder que consideraban imperfecto y se había vuelto ajeno a ellos:

En las décadas revolucionarias muchos hombres coincidían en encontrar, ora en sus coincidencias o en la Biblia, unos principios que constituían una crítica profunda de las relaciones sociales existentes.³⁰

El impulso de estos movimientos descansaba en la creencia de que, en el origen de la Humanidad, Dios había creado a todos los hombres iguales y que la desigualdad era una creación artificial introducida por la brutalidad y codicia de los poderosos. A partir de ello que este radicalismo consideraba la instauración en la tierra de un orden acorde con el mensaje bíblico.

²⁹ Sobre este punto, Richard Van Dulmen sostiene: “Inglaterra estaba sometida a un importante cambio social que afectaba tanto al campo como a la ciudad. La expansión económica del siglo XVI y la consiguiente crisis del siglo XVII habían agudizado las contradicciones entre pobres y ricos y minado el orden feudal.” VAN DULMEN, Richard, Op.cit. p.362

³⁰ De la Reforma a la Revolución...p.226.

Ante el analfabetismo del pueblo común inglés resultaba mucho más viable, para los líderes de estos grupos radicales, presentar un “Dios revolucionario” que terminaría con la “corrupción” de la Iglesia oficial anglicana y presbiteriana que a su vez estaba siendo cooptada por los nuevos actores emergidos (nobleza y la gentry) con el propósito de establecer los derechos de propiedad frente al caduco sistema feudal. Estos grupos necesitaban del poder político para expandir las nuevas formas económicas que la ética protestante impondrá con sus valores para convertir posteriormente a Inglaterra en el primer país industrializado del mundo. Así el objetivo político de estos grupos giraba en torno a qué modo la iglesia y el clero debían ser puestos bajo su control.³¹

Mientras tanto, estos nuevos valores y la cooptación de la Iglesia fueron denunciados por las sectas radicales, quienes se negaban a someterse a las nuevas condiciones. Según Hill, los puritanos más radicales consideraban a los obispos de la Iglesia Anglicana como anticristianos, por lo que la revolución inglesa resultaba para ellos una Cruzada por Cristo contra el Anticristo.³² Su visión era que la secta, a la que pertenecían, eran ante todo la “Iglesia pura”, por ello, creían en el autogobierno de sus asambleas y solían reivindicar la inspiración directa del Espíritu Santo (el sacerdocio profesional no tenía sentido). Esto les hacía tendientes a las profecías y a las revelaciones divinas ya que relacionaban directamente con el fin del milenio en una Inglaterra hundida por las corrupciones.

Pues entonces, Hill en *El Mundo Trastornado* se centró en estos radicales ingleses que cuestionaron las instituciones y la ideología de esa sociedad poniendo particular énfasis especialmente en los verdaderos niveladores (diggers), quienes representarían los ideales comunistas “utópicos”, por el hecho que consideraron todas las reformas políticas como superficiales si no se ponía remedio a las desigualdades económicas. Según Hill:

Los verdaderos niveladores siguieron siendo republicanos convencidos y consecuentes puesto que para ellos la Corona era simplemente el capitán general del ejército señorial...constituyeron un ala izquierda muy radical del partido revolucionario.³³

³¹ *Ibíd.*p.218.

³² *El Mundo Trastornado...*p.137.

³³ *Ibíd.*p.112.

Así, Hill reconstruyó la doctrina del movimiento gracias su análisis de los textos de uno de su más importante intelectual, el ya mencionado Gerard Winstanley. Sobre él, Hill sostiene:

(...) no quería saber nada de la religión tradicional. Su anticlericalismo fue más drástico, seguro y sistemático que el de cualquier otro escritor de la época de la Revolución, y existieron muchos anticlericales entre ellos.³⁴

Winstanley entendía la ley natural como la afirmación de un derecho común a los medios de subsistencia, por eso tenía la visión de crear una sociedad comunal para trabajar la tierra; dedicó la mayor parte de su vida a explicar, mediante folletos, el cambio crucial que debía tomar la propiedad de la tierra; propugnaba la abolición de la propiedad privada, fuentes de todas las injusticias y males. Para este líder, la tierra, dada por Dios a todos los hombres en común, debía cultivarse en común de modo que cada uno pueda alcanzar sus productos de acuerdo con sus propias necesidades; de hecho, Winstanley pensaba que la verdadera y pura religión consiste en dejar tranquilamente a que cada persona tenga su propia tierra para estercolar.³⁵ En su argumento hizo referencias continuas a la antigua formación de la humanidad, considerando a Jesucristo como el primer nivelador:

En el principio, el gran creador, la Razón, hizo la tierra para que fuera un tesoro común, para mantener a las bestias, a los pájaros, a los peces y al hombre; el señor que iba a gobernar esa creación [...] Ni una sola palabra se dijo en el principio de que una rama de la humanidad fuera a dominar sobre la otra [...] Pero [...] las imaginaciones egoístas [...] erigieron a un hombre para que enseñara y dominara a otro. Y de este modo [...] el hombre fue sometido a la esclavitud y se convirtió respecto a algunos hombres de su propio género en un mayor esclavo de lo que las bestias del campo lo eran para él. Y con ello, la tierra [...] fue rodeada de cercas por los maestros y los dominadores, y los demás fueron hechos [...] esclavos.³⁶

³⁴ *Ibíd.*p.129.

³⁵ *Ibíd.*p.119.

³⁶ Citado por Christopher Hill en *El Mundo Trastornado*. Ver pág.121.

Winstanley, por su parte, pensaba que Cristo estaba en cada individuo, aunque, más tarde, evolucionó su pensamiento hacia un panteísmo materialista, en la cual Dios o la razón abstracta sólo eran reconocidos en el hombre o en la naturaleza. Incluso, Hill señaló con que algunos grupos radicales postularon la abolición del pecado y la negación de la existencia de Dios, como el caso de los ranters, aunque estos grupos:

(...) por radicales que fueran sus conclusiones, por herética que fuera su teología, su vía de escape de la teología era teológica.³⁷

Lo interesante que resaltó Hill de estos grupos fue que concibieron a Dios no como algo “exterior” sino que se encontraba en comunión con naturaleza y el hombre, un Dios que está en todo y en todos, que se interna en todos los hombres y que, en esencia, todos los hombres son iguales.³⁸ En consecuencia, la Biblia daba la solución a todos los problemas que aquejaban sobre todo a los sectores más pobres ingleses ya que ésta poseía toda la verdad, cuestión que, para ese tiempo, no se tenía la costumbre de preguntarse si lo que estaba escrito era cierto o no; todos estaban seguros de su exactitud.³⁹

En suma, es importante destacar que si bien la cultura inglesa del siglo XVII estuvo dominada por ideas y lenguajes religiosos, era necesario –para Hill- introducirse en los temas religiosos que tuvieron un papel fundamental para contexto social religioso de la revolución inglesa. A mi juicio, es probable que Hill dejara planteado un nuevo camino por explorar en estos movimientos radicales, a saber una evidencia concreta de un “cristianismo de izquierdas” en Inglaterra, algo parecido con las experiencias latinoamericanas a partir de la Teología de la Liberación.

³⁷ *Ibíd.*, p.172.

³⁸ *Ibíd.*, p.138.

³⁹ *Ibíd.*, p.83.

Conclusión:

Concluir sobre la construcción historiográfica Christopher Hill, a partir de tres obras (y dada su extensa obra,) parecería categórico y parcial, y no pretendo en absoluto serlo. Durante su vida Hill dio a conocer muchas de sus ideas en numerosos artículos y ensayos. No obstante, según lo analizado en este trabajo, concluyo que Christopher Hill era consciente de que las interpretaciones del pasado histórico podían tener repercusiones en el presente. Hemos visto cómo su construcción historiográfica, Hill varió desde diversos extremos: su lado materialista y partidista, en su época de militante del Partido Comunista, reflejado principalmente en la obra *La Revolución Rusa* donde aparece un Hill con una visión optimista y escribiendo “desde el corazón” sobre lo que todo marxista debía aspirar: la revolución socialista.

A pesar de su salida del Partido Comunista y su escepticismo frente al socialismo soviético”, él no abandono la esperanza de encontrar en las interpretaciones del pasado inglés, una luz de esperanza para los lectores y activistas contemporáneos de poder hacer la revolución. Pero hay más: el quiebre de Hill con la URSS, provocó –a mi juicio- la renovación de su marxismo más “ortodoxo” a uno más cultural, viendo, además, que el modelo determinista no daba respuesta a lo que efectivamente estaba sucediendo, en la cada vez más rígida e inmóvil URSS. Con todo, hay que dejar en claro que no fueron lo mismo los primeros trabajos de Hill que las obras tras el hito “revisionista” del marxismo inglés. Por esa razón, su vuelco a los estudios “desde abajo”, rescatando al sujeto popular, verdadero protagonista de la Historia, para encontrar en él, un fundamento para demostrar que existieron en Inglaterra grupos con ideales muy similares al socialismo. De ahí su tratamiento pionero, desde el marxismo, hacia la religión popular de estos grupos, totalmente ajena a la religión “oficial”, y que dejó planteado la posibilidad de estudiar una contracultura cristiana de izquierda.

Finalmente, la aportación realizada por Christopher Hill a la historiografía es asombrosa. Fue un historiador de gran erudición y seriedad y de una producción respetable. Creo que todo historiador debería aprender de su obra, si tiene la convicción acerca de la importancia del pasado, para entender su presente y poderlo cambiar.

Bibliografía

Libros de Christopher Hill utilizados:

HILL, Christopher, La Revolución Rusa, Editorial Ariel, Barcelona, 1991.

-----, De La reforma a la Revolución Industrial, 1530-1780, Editorial Ariel, Barcelona, 1991.

-----, El mundo trastornado. El ideario popular extremista en la revolución inglesa del siglo XVII, Ediciones Siglo XXI, Madrid, 1983.

Libros anexos:

KAYE, Harvey, Los historiadores marxistas británicos: un análisis introductorio, Universidad Prensas, Zaragoza, 1989.

VAN DULMEN, Richard, Los inicios de la Europa Moderna (1550-1648), Editorial Siglo XXI, México, 1990.

Inserción chilena en la región latinoamericana; Del “Adiós América Latina” a la presidencia de UNASUR

Sebastián Sánchez González

Licenciado en Historia, UDP

Cursando Máster en Historia Contemporánea, U. Autónoma de Madrid

Resumen:

El presente trabajo aborda las formas de inserción que Chile ha asumido en la región latinoamericana, a través de su política exterior, política económica y relaciones diplomáticas; en el período de los años sesenta hasta la actualidad, centrándose especialmente en el proceso de des-inserción y aislamiento relativo del país en el plano internacional y latinoamericano del período del régimen militar, donde se perfila una visión de “Adiós América Latina” que implica una desvinculación de la región en pos de relaciones con otras zonas, especialmente desarrolladas o más pujantes. Analiza también como dicha tendencia comienza a revertirse a comienzos de los noventa con el comienzo de la transición democrática, donde Latinoamérica vuelve a tener un rol preponderante en la política exterior chilena –al menos en el plano discursivo–, evidenciando un cambio en el proceso que tiende a concretarse en la Presidencia Pro Tempore del nuevo intento de cooperación e integración latinoamericana UNASUR.

Palabras clave: Inserción Chilena, Política Exterior, Integración.

Abstract:

This paper addresses the different kinds of insertion that Chile has assumed in Latin America, through its foreign and economics policy, as well as diplomatic relations; since the 1960s until the present days. Focusing on the process of un-insertion and relative isolating of the country in the international and Latin American plane of the military regime, where takes form a vision of “Good bye Latin America” that it implies a separation of the region in favor of the relation with other zones, especially those already developed or more mighty. It also analyses how this trend began to reverse at the beginnings of the 1990s with the start of democratic transition, where Latin America returns to have an important role in the Chilean foreign policy –at least in the diplomatic speech-, evidencing a change in the process that tends to materialize in the Pro Tempore presidency of the new attempt of Latin American cooperation and integration UNASUR.

Key words: Chilean Insertion, Foreign Policy, Integration.

Introducción:

Luego del advenimiento de la dictadura militar, Chile enfrentó un cambio drástico en sus relaciones internacionales, especialmente dentro de la región latinoamericana. En muchos aspectos las relaciones se debilitaron o se rompieron. Instancias de cooperación regional como el Pacto Andino, quedaron atrás; aunque otras formas más complejas de relación comenzaron a actuar, como es el caso del Plan Cóndor.¹ Por supuesto, muchas de las relaciones diplomáticas del país también fueron cortadas; más aún, las condenas de la ONU por las violaciones de Derechos Humanos, provocaron que el país perdiera en cierto sentido su status diplomático.

En ese escenario, Chile comienza también un proceso de desvinculación de la región que se hará mucho más profundo hacia la década de los ochenta. Muchos son los factores que propiciaron esa situación, aunque uno de los principales apela a que las economías latinoamericanas tendieron a hacerse más proteccionistas, mientras Chile entraba en un temprano proceso de neoliberalización, que bajaba sus barreras arancelarias y buscaba un aumento de las exportaciones de materias primas e importación de manufacturas con economías más fuertes como la norteamericana, europea o asiática.

En ese contexto, se hizo conocido el discurso de que la emergente economía chilena se encontraba inserta en un “mal barrio”, con vecinos menos pujantes. Chile comenzaba a mirar fuera de la región para potenciar su comercio y desarrollo. Un sentimiento de decir “Adiós América Latina” se hizo presente en el país, sentimiento que se vincula a un deseo de decir adiós al subdesarrollo y a los problemas regionales. Por supuesto, dicha política no era sostenible en el tiempo, Chile no podía quedar fuera de la región y no podía potenciar su desarrollo sin entender la necesidad de su inserción en América Latina.

De esta manera, especialmente luego de la prolongada crisis de los años ochenta y las transformaciones en el panorama internacional, los gobiernos de América Latina buscaron formas de adaptarse a las cambiantes circunstancias enfrentando los múltiples desafíos

¹ La caída en escalada de los regímenes democráticos en la región, y la imposición de dictaduras militares en Brasil, Chile, Argentina y Uruguay, generaron el surgimiento de un fenómeno de cambio de las fronteras geográficas por fronteras ideológicas en contra de un enemigo común: el comunismo o la “subversión”. Esta situación explica la implementación de tácticas supranacionales como el Plan Cóndor, donde una red de agencias de inteligencia sudamericanas, colaboraban en la caza y desaparición de disidentes políticos que se oponían a las dictaduras en sus respectivos países.

planteados. Por esa razón, con el retorno de la democracia y el inicio del proceso de transición, Chile comienza un proceso de reinserción en la región latinoamericana y el mundo, que hace mucho más evidentes los intentos de asumir las potencialidades de la cooperación intrarregional y los acuerdos formales de integración económica, tanto multilaterales como bilaterales.

De acuerdo a lo expuesto, buscamos describir y analizar el proceso de inserción chilena en la región latinoamericana, desde sus planteamientos de “Adiós América Latina” al fenómeno de asumir la presidencia la Unión de Naciones Sudamericanas (UNASUR), muestra de un cambio de enfoque de las formas de relación internacional de Chile con la región. ¿Cómo puede explicarse este cambio radical de la situación y vinculación internacional de Chile en la región?, ¿Cuáles son las formas que asume este proceso de inserción? Son algunas de las principales preguntas que buscamos responder.

I. Crisis y cambio en la política exterior chilena: Las relaciones internacionales en los años '60 y '70

El cambio de la política exterior chilena, dentro del proceso que se venía gestando en la década del sesenta y comienzos de los setenta, es ineludible. Previo al período del gobierno militar, Chile había conseguido una cierta consolidación y reconocimiento a nivel internacional, situación que se vincula principalmente a la puesta en práctica de ciertos principios que guiaban la política exterior del país –afincados en la validez del derecho internacional–, logrando marcar una característica de continuidad en las relaciones internacionales, que permite reflejar externamente la institucionalidad democrática que gozaba el país². En ese período, la democracia, la estabilidad institucional y el respeto del ordenamiento jurídico vigente, jugaron un papel clave en el desarrollo de la estrategia internacional. De hecho, esta etapa se caracteriza por el cumplimiento de los compromisos

² LAGOS, Gustavo “et al”. Democracia y política exterior de Chile. En: MUÑOZ, Heraldo. Chile: Política exterior para la democracia. Pehuén, Santiago, 1989, p. 21.

contraídos en orden a los principios jurídicos internacionales y por la incorporación a las organizaciones multilaterales, en las que Chile no fue sólo un simple adherente, sino un activo gestor de su desarrollo³. Estas actitudes, mostraban el desarrollo de una política exterior moderna, que se proyectaba prestigiosamente al ámbito internacional, convirtiendo a Chile en uno de los protagonistas del continente.

Un aspecto de relevancia que se manifestó como prioridad en la política exterior chilena de esa época, fue la integración latinoamericana. Un testimonio fundamental sobre este aspecto, es el discurso del ex Canciller Carlos Martínez Sotomayor en homenaje al Presidente Jorge Alessandri Rodríguez, donde se plantea que una de las concepciones fundamentales de su pensamiento internacional era la solidaridad latinoamericana⁴. En dicho discurso se expone que el pensamiento internacional de Alessandri: "...descansaba, a su vez, en el concepto básico de solidaridad regional, que fuera la meta permanente de la política exterior chilena durante su período presidencial. Iniciativas tan importantes como el desarme latinoamericano, en que la 'Doctrina Alessandri' abriera el camino que condujo al tratado de Tlatelolco y a la desnuclearización regional, o a la creación de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio como primer esfuerzo destinado a facilitar la integración económica regional, o todavía la conducción de una política vecinal cooperativa, inspirada en el propósito de solución pacífica de controversias, son todas expresiones de una labor proyectada con vigor a la escena más amplia de las relaciones internacionales"⁵.

En el mismo discurso anterior, se destaca que el primer mensaje presidencial de Alessandri al Congreso Nacional, señala el énfasis y la importancia de una política americanista, en el sentido que serían apoyados por el gobierno todos los procesos políticos, económicos o sociales de los países americanos. Esta expresión chileno-americanista, comienza a expresarse con más fuerza en la década de los sesenta, sobre todo con la participación activa en iniciativas como la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC).⁶

³ Cfr. TOMASSINI, Luciano. Prologo. En: MUÑOZ, Herald. Op.cit. p. 10.

⁴ Cfr. MARTÍNEZ SOTOMAYOR, Carlos. La Política Exterior del Presidente Alessandri. Discurso de homenaje a don Jorge Alessandri Rodríguez en el acto solemne del Instituto de Chile, efectuado el 8 de diciembre de 1986, en la sala América de la Biblioteca Nacional. En: MARTÍNEZ SOTOMAYOR, Carlos. Reflexiones y Testimonios Políticos. Alfabeto Impresores, Santiago, 1987, p. 120.

⁵ *Ibíd.* p. 120.

⁶ El tratado de la ALALC, fue firmado en Montevideo el año 1960 por 7 países (Argentina, Brasil, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Chile) al que más tarde se agregarán 4 más (Colombia, Ecuador, Venezuela y Bolivia). El objetivo del tratado

Posteriormente, en el gobierno de Eduardo Frei Montalva y dentro del marco de aplicación del Tratado de Montevideo, se consideró compatible la concertación de acuerdos subregionales, dando paso a un nuevo proceso de integración donde Chile tiene una participación activa. El año 1966, Chile firma el Acuerdo de Cartagena, más conocido como Pacto Andino⁷. El Pacto Andino, nació con el objetivo de lograr un desarrollo equilibrado y armónico entre sus países miembros, acelerando su crecimiento para formar un mercado común latinoamericano. Sobre la base de estos objetivos, se consideró el desarrollo de un programa de reducción de tarifas arancelarias, e incluso la creación de una tarifa externa común o arancel externo común. Se propusieron también, programas destinados al desarrollo industrial y agropecuario, además de establecer ciertas normatividades en las conductas frente a empresas extranjeras, planteándose de hecho un tratamiento común a dichas inversiones⁸.

Los objetivos de Chile en esas estrategias de integración, no sólo se remiten a la apertura interregional del comercio, sino que buscan un especial énfasis en lo político, contribuyendo a crear una conciencia latinoamericana que tienda a la unidad, sin disminuir la personalidad del país y sus pares. De esta forma, la política exterior chilena se caracterizó por buscar un especial énfasis en el plano económico, pero relacionado estrechamente con un proceso político de integración regional.

A comienzos de los años setenta, el gobierno del presidente Salvador Allende intentó marcar elementos de continuidad con el período anterior, ya descrito. Sin embargo, hacia 1973, el sistema político chileno se encontraba sometido a tensiones extremas. El ámbito de las relaciones exteriores no constituyó una excepción⁹. Todos los intentos del gobierno por mantener la estabilidad en las relaciones internacionales fracasaron. Sumado a muchos otros

era alcanzar una zona de libre comercio, que pretendía perfeccionarse a través de un programa de liberalización. Los países se organizaron en base a tres categorías, con el objeto de que los más desarrollados pudieran contribuir a los de menos y mediano desarrollo, a través de la concesión de preferencias. Cfr. INSTITUTO DE CIENCIA POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. Variables políticas de la Integración Andina. Ediciones Nueva Universidad, Santiago, 1974, p. 61-62.

⁷ Chile firma el Acuerdo de Cartagena junto a Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, al que se sumará Venezuela en 1973.

⁸ El Presidente Frei planteaba que el Pacto Andino, entendido como una forma de integración en un único bloque americano, era una forma de subsistencia en un mundo marcado por grandes potencias. No obstante, esta organización no logró los avances esperados. Cfr. FREI MONTALVA, Eduardo. Discurso de la Sesión Inaugural del Seminario de Presentación del libro: "Variables Políticas de la Integración", realizado por la Universidad Católica de Chile en 1974. p. 33.

⁹ En pleno contexto de Guerra Fría, el gobierno socialista de Allende debía asumir su opción de realineamiento dentro del sistema internacional bipolar, sin embargo, ya en 1972 la Unión Soviética veía con escepticismo la vía chilena al socialismo, además de generar conflictos con Estados Unidos dentro del proceso de distensión.

factores, el gobierno de Allende cae el 11 de septiembre de 1973, marcando la imposición de la dictadura militar.

El golpe de Estado, marca un punto de ruptura con el período anterior, tanto en términos económicos, político-institucionales, como internacionales. De hecho, luego del golpe militar, se hace evidente el contraste entre distintos estilos diplomáticos, donde la incidencia de los factores económicos internos, tiene gran relevancia en las relaciones exteriores chilenas. Como podremos observar, en el período que va desde 1973 hasta la actualidad – donde nos acercamos al fin de la primera década del siglo XXI–, se han contrapuesto los más variadas posiciones políticas internas acerca de la definición y promoción de los intereses de la política exterior de nuestro país, insertas dentro de un contextos de cambios de gran magnitud en el escenario internacional global¹⁰.

Como es de esperar, la política exterior del régimen militar, inauguró un deliberado estilo de confrontación ideológica con el bloque soviético y sus aliados, haciendo del anticomunismo el eje central de su postura internacional¹¹. Situación que también se expresa en el surgimiento de las denominadas fronteras ideológicas a las que ya hemos hecho alusión. Esta posición difiere profundamente del estilo dominante en el período precedente, que ha sido definido por Heraldo Muñoz como estilo civil pragmático, con un énfasis en el derecho internacional, reconocimiento práctico de las realidades de poder mundial y preponderancia de los diplomáticos de carrera en el manejo de la política exterior¹². Para Muñoz, este estilo se vio desplazado a partir de 1973 por el *estilo pretoriano- ideológico*, donde tal como lo plantea Wilhelmy, las Fuerzas Armadas le imprimen a la política exterior su propio sello técnico y su visión anticomunista del mundo¹³. A su vez, se distinguen otros elementos en el cambio de estilo diplomático, como la utilización de canales personales-directos en detrimento del rol de la Cancillería, el desplazamiento de la negociación por la confrontación

¹⁰ Cfr. WILHELMY, M y DURÁN, R. “Los principales rasgos de la política exterior chilena entre 1973 y el 2000”. Revista de Ciencia Política. XXIII (2), 2003, p. 273.

¹¹ Cfr. *Ibíd.* p. 274.

¹² Cfr. MUÑOZ, Heraldo. Las relaciones exteriores del gobierno militar chileno. En: PUIG, Juan Carlos (Compilador). América Latina: Políticas Exteriores Comparadas. GEL, Buenos Aires, 1984, p. 362.

¹³ Cfr. *Ibíd.* p. 362-363.

abierta, al mismo tiempo que se valorizaba la dimensión económica en los lineamientos de la política exterior¹⁴.

Por supuesto, la ideología del régimen militar, basada en la Doctrina de la Seguridad Nacional, la idea del “enemigo interno” y el anticomunismo –que explica sus prácticas represivas–, sumado a su rápido alejamiento del objetivo inicialmente declarado de restaurar la institucionalidad democrática quebrantada¹⁵, generó grandes tensiones con las democracias occidentales, lo que explica la falta de legitimidad externa del régimen, rasgo que se establece como constante para ese período¹⁶.

En general, tanto los estados europeos como Estados Unidos, mantuvieron una postura crítica respecto del régimen militar chileno, debido a las prácticas autoritarias internas, la destrucción de la democracia y las violaciones a los Derechos Humanos. Sin embargo, también es importante destacar que los gobiernos republicanos de Estados Unidos –especialmente los de Richard Nixon y Gerald Ford– prestaron un valioso respaldo inicial al gobierno militar. A su vez, dentro de la región, el gobierno autoritario se manejó pragmáticamente para evitar los frentes de vulnerabilidad del entorno; por esta razón, busca un entendimiento con Bolivia, con el gobierno militar argentino (antes de las crisis del Canal Beagle y las islas Picton, Lenox y Nueva) y aumentó sus vínculos con la dictadura brasileña¹⁷, aunque estas relaciones resultarán infructíferas.

Para los autores Wilhelmy y Durán, la política exterior del régimen militar tuvo implicaciones respecto de ciertos estilos tradicionales de la Cancillería, especialmente el cambio del multilateralismo tradicional por el bilateralismo, imbuido de una mezcla de “nacionalismo” y “realismo”. Bajo dicha mirada, la cooperación y la integración regional,

¹⁴ Cfr. COLACRAI, Myriam; LORENZINI, María Elena. “La política exterior de Chile: ¿excepcionalidad o continuidad? Una lectura combinada de “fuerzas profundas” y tendencias”. CONfines. (1/2) agosto-diciembre, 2005.

¹⁵ Para Wilhelmy la subcultura tradicionalista-integrista predominante entre 1973 y 1990, plantea una visión autoritaria donde el prestigio de Chile en el sistema internacional no deriva de la democracia, sino de la estabilidad institucional de estilo portaleano. WILHELMY, Manfred. “Hacia un análisis de la Política Exterior chilena contemporánea”. Estudios Internacionales. (48), 1979. p. 440-446.

¹⁶ Cfr. WILHELMY y DURÁN. Op.cit. p. 274-275. La deslegitimación política del régimen militar se reforzó como consecuencia del atentado terrorista contra el ex Ministro de Defensa Nacional y ex Canciller Orlando Letelier, acaecido en la ciudad de Washington D.C. en septiembre de 1976, afectando seriamente las relaciones con Estados Unidos. Otro caso que confirma la debilidad de la posición política internacional del gobierno militar, es el denominado “incidente filipino”, donde el Presidente de Filipinas Ferdinando Marcos, anula abruptamente la invitación al general Augusto Pinochet a visitar su país, cuando este ya se encontraba en viaje hacia Manila.

¹⁷ Cfr. *Ibíd.* p. 275. Esta situación cambiará con tendencia redemocratizadora que hacia mediados de los años ochenta se presenta en la región.

así como el multilateralismo mundial, eran instancias que giraban al tenor de opciones ideológicas, casi todas contrapuestas con los principios de la política externa del régimen militar. Esta visión convertía a los organismos multilaterales en instancias ideologizadas, la mayoría incompatibles con la opción “occidentalista” del nuevo gobierno chileno¹⁸. De esta manera, tanto el multilateralismo global como el interamericano, estuvieron lejos de ser gratos al régimen militar; del mismo modo que el Chile de dicho régimen, no concitaba simpatía en dichos ámbitos¹⁹. Ya en 1973, la Asamblea General de Naciones Unidas, presentó un informe de Derechos Humanos que condenaba a Chile, al igual que en las 15 asambleas posteriores que registraron resultados similares. Lo mismo sucedió en 1975 y 1978, con la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos²⁰. Estos antecedentes, nos muestran que en el período del gobierno militar, Chile muestra una relativa situación de aislamiento a nivel de política internacional. Situación que también puede evidenciarse en la baja recepción de visitas extranjeras que presenta el país, tanto de Jefes de Estado como de Cancilleres²¹.

En materia económica, se adoptó una política de “shock”, que permitiera primero recuperar los equilibrios macroeconómicos, estableciendo una apertura unilateral de importaciones y una fuerte promoción de las exportaciones. Se liberalizó el régimen de inversiones extranjeras (Decreto de Ley 600, de 1974), lo que contrariaba los postulados nacional-estadistas del Pacto Andino, institución en la que Chile jugó un importante rol, especialmente en los gobiernos de Frei Montalva y Allende. Dichas discrepancias obligaron al retiro de Chile de esa entidad en 1976. Por otro lado, se inició una política de desregulaciones y privatizaciones en diversos ámbitos y sectores productivos de la economía nacional²².

¹⁸ *Ibíd.* p. 276.

¹⁹ *Cfr. Ibíd.* p. 276.

²⁰ Según datos entregados por Heraldo Muñoz, el porcentaje de los votos de condena a la situación de Derechos Humanos en Chile registrados en la ONU desde 1974 a 1984, fluctúan alrededor del 70%. *Cfr. MUÑOZ, Heraldo. La política exterior de Chile: la crisis continua. En: MUÑOZ, Heraldo. Las políticas exteriores latinoamericanas frente a la crisis. Grupo Editor Latinoamericano, Argentina, 1985, p. 345.* Al tenor de estos cuestionamientos, investigaciones y condenas internacionales que deslegitimaban al régimen, el gobierno militar llamó a una consulta en 1978, una suerte de plebiscito en que el país debía decidir entre el “respeto a la soberanía nacional” o los dictámenes de las organizaciones mundiales. Como puede esperarse, la realización de dicho acto, sin registros electorales (que habían sido destruidos), ni garantías jurídicas ni políticas, dejó una ilegítima victoria del oficialismo.

²¹ *Cfr. MUÑOZ, Heraldo (Editor). Chile: Política Exterior para la Democracia. Op.cit. p. 9. Cfr. MUÑOZ, Heraldo. La política exterior de Chile: la crisis continua. Op.cit. En el texto de Muñoz, se expresa que entre 1980 a 1984, ningún presidente extranjero visitó nuestro país. De hecho, las citas programadas de los presidentes de Kuwait y Paraguay anunciadas para el segundo semestre del año 1984, no se concretaron.*

²² *Cfr. WILHELMY y DURÁN. Op.cit. p. 275.*

II. Los años ochenta y el proceso de neoliberalización: Las implicaciones para la política exterior

A comienzos de los años ochenta, se suscita una crisis cambiaria y financiera que sigue a la devaluación del peso, generando el colapso de los grupos económicos altamente endeudados; situación que da inicio a una recesión económica profunda. A pesar de ciertas pugnas surgidas en torno a la línea económica del país –donde algunos querían volver a formulas proteccionistas e intervencionistas de la economía– los sectores neoliberales volvieron a contar con el apoyo del General Pinochet, retornándose a una ortodoxia que se consolida con la gestión de Hernán Büchi en el Ministerio de Hacienda²³.

Con la gestión de Büchi, los rasgos neoliberales implantados en la década anterior, se profundizan aumentando las barreras financieras para el comercio intrarregional²⁴. Estas nuevas políticas que se adecuaban a los cambios económicos internacionales, eran mucho más compatibles con países externos a la región que a los países latinoamericanos, lo que significó entre muchos otros aspectos, el retiro del Pacto Andino.

Se denota en este período un sentimiento de decir “Adiós América Latina”, como un giro brusco del proceso realizado antes de 1973. Como lo plantea Joaquín Lavín en 1987: “Desafiando a la geografía y a la planificación de decenas de economistas, que en la década del sesenta soñaron un Chile integrado con Perú, Bolivia, Ecuador, y otros países andinos, el país hoy se parece más a Australia y a Nueva Zelanda que nuestros vecinos latinoamericanos”²⁵. Estos postulados están asociados a un discurso estructurado en base a juicios que plantean a América Latina como una región de eterna marginalidad, pobreza y subdesarrollo.

²³ Con respecto a este tema no podemos dejar de mencionar la vinculación que tiene el Consenso de Washington y sus ajustes estructurales en el modelo neoliberal chileno.

²⁴ En esta perspectiva, no podemos obviar que el gobierno militar impulsó cambios sustantivos en el ámbito económico, caracterizados fundamentalmente por el proceso de liberalización y apertura (apertura de fronteras al exterior, reducción de aranceles, aumento de la inversión extranjera, proceso de privatizaciones, etc.). Cfr. DELANO, Juan Carlos. Programa Económico 1985: Conferencia de prensa convocada por el Sr. Ministro de Economía, Fomento y Reconstrucción para informar, en conjunto con el Sr. Ministro de Hacienda, sobre materias de interés nacional (26 de febrero de 1985). Banco Central de Chile, Santiago, 1985. Para el efecto de las privatizaciones véase: LARROULET, Cristián. “Efectos de un programa de privatizaciones: el caso de Chile (1985-1989)”. Estudios Públicos. (54), 1994.

²⁵ LAVÍN, Joaquín. Chile revolución silenciosa. Editorial Zig-Zag, Santiago, 1987, p. 40.

Bajo esa visión, la pujante economía chilena, supuestamente no podía seguir manteniendo vínculos con la región si quería llegar al desarrollo. Por esa razón busca alianzas políticas con otras economías similares y principalmente con países desarrollados. Esto puede evidenciarse en la baja relativa de las exportaciones e importaciones de Chile en el comercio intrarregional en los años ochenta²⁶.

En esta perspectiva la búsqueda de Chile de relacionarse con otros mercados fuera de América Latina no es extraña, pero tampoco podemos eludir que Chile también sufrió los fuertes embates de la crisis de los ochenta, por lo que su estrategia económica de desinserción económica de América Latina, no le sirvió para eludir los problemas aparejados a la crisis. Más aún, como lo plantea la CEPAL: “En materia económica, se confirmó plenamente la necesidad impostergable de corregir la asimetría de la inserción internacional de la región”²⁷, cuyos distintos modelos de desarrollo, hacían difícil aprovechar mejor las potencialidades de la integración regional.

Otro factor que afectó de manera adversa a la política exterior del régimen militar en los años ochenta, fue la tendencia regional a la democratización de los regímenes políticos latinoamericanos²⁸. Fueron años en que los regímenes militares dictatoriales iban en retirada en países como Brasil, Argentina y Perú, conformando un proceso en el que Chile no sólo era ajeno a las relaciones económicas dentro de la región, sino que era un caso anómalo dentro de la tendencia redemocratizadora latinoamericana²⁹.

En suma, podemos identificar como aspecto preponderante de la situación internacional de Chile en la dictadura, el aislamiento relativo del país a nivel internacional³⁰. El hecho de que el país se des-insertó en muchos sentidos de Latinoamérica y el mundo, es evidente. Sin embargo, ese diagnóstico no implica necesariamente un aislamiento completo del país³¹. Aislamiento sería entonces, como lo planteó Muñoz, como el equivalente del fracaso de una política exterior. Fracaso sólo en un sentido, ya que como sabemos, las impugnaciones

²⁶ Véase Anexos I y II.

²⁷ CEPAL. Transformación Productiva con Equidad. CEPAL, Santiago, 1996. p. 11.

²⁸ PACHECO PASTENE, Luis. “Democracia, desarrollo y equidad”. Persona y Sociedad. X (2), agosto, 1996. p. 197.

²⁹ Cfr. MUÑOZ, Herardo (Editor). Chile: Política Exterior para la Democracia. Op.cit. p. 10.

³⁰ Cfr. MILET, Paz Verónica. “La política exterior de los gobiernos de la Concertación”. Revista Colombia Internacional. (56, 2004). p. 47.

³¹ Como lo plantean Wilhelmy y Durán, durante el régimen militar el gobierno chileno estuvo fuertemente impugnado por una multiplicidad de actores internacionales; situación que puede ser vista en una doble dimensión de asedio externo desde el punto de vista oficial, pero también solidaridad política con el país bajo una dictadura

internacionales –esencialmente diplomáticas– no interfirieron en las relaciones económicas del país en un contexto neoliberal.

Con respecto a las relaciones económicas internacionales, mucho más pragmáticas que las diplomáticas y políticas, es ineludible el posicionamiento de Chile en las economías internacionales, especialmente de los países industriales y desarrollados occidentales, como otras economías emergentes del ámbito asiático. Sin embargo, estas relaciones económicas, no limitan el diagnóstico de la desinserción chilena en el contexto latinoamericano. Las exportaciones, importaciones y el comercio exterior en general, se hacen en desmedro de las relaciones latinoamericanas, sino hasta muy finalizados los ochenta³² y esencialmente en los noventa. Esta situación puede explicarse por lo reducido del mercado latinoamericano, las políticas de Industrialización Sustitutiva de Importaciones y las políticas proteccionistas de la región.

III. La transición a la democracia: El comienzo del proceso de reinserción chilena en Latinoamérica y el mundo

En el período de postdictadura a partir de 1990, el restablecimiento de la democracia se transformó en la piedra angular de los objetivos del país, situación que también se ve reflejada en la política exterior, cuyo objetivo principal ha sido la reinserción positiva en el escenario internacional global.

De acuerdo a lo anterior, el fortalecimiento de la acción multilateral, la promoción de la democracia y los Derechos Humanos y el fortalecimiento de las relaciones con América Latina, se han constituido en algunas de las prioridades de la política exterior del país, cuyos grandes desafíos están orientados hacia un desarrollo socioeconómico y político importante. En esta perspectiva, el Regionalismo Abierto se ha transformado en una piedra angular de la política exterior de Chile. En adelante, los procesos políticos regionales, ejercerán una gran

³² Por ejemplo, las importaciones que Chile realizó de países miembros de la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) en 1988, aumentó un 42.7%. Cfr. CEPAL. Transformación Productiva con Equidad. Op.cit. p. 167.

influencia en la definición de las prioridades de la política exterior, lo que afectará el uso de instrumentos políticos y diplomáticos en el ámbito del multilateralismo³³. Aunque otro aspecto importante es el uso de la democracia como un instrumento de inserción, que Chile utiliza nuevamente como un mecanismo de diferenciación en una región históricamente caracterizada por el autoritarismo y democracias precarias.

Con respecto a este punto: “Chile se ha propuesto continuar efectuando aportes en materia de integración, contribuyendo al fortalecimiento de los espacios de concertación existentes en temas de gobernabilidad democrática, sociales, energéticos, financieros y de infraestructura, que impulsan la conectividad regional, entre otros. [...] La política exterior del país en la región está orientada a contribuir a la gobernabilidad y cohesión social, para lo cual se continuará promoviendo la democracia, los derechos humanos y el libre comercio, fortaleciendo los foros y esquemas de concertación regionales en especial la OEA, Grupo de Río, MERCOSUR político, ALADI y las Cumbres de las Américas”³⁴.

Uno de los grandes objetivos de la política exterior de Patricio Aylwin (1990-1994) –pero también de sus sucesores–, fue re-posicionar al país como actor relevante a nivel internacional, mostrando esfuerzos por lograr una “reinserción internacional”, una inserción global a partir de la perspectiva regional, priorizando el dialogo con América Latina y sus vecinos³⁵. Esta búsqueda de inserción internacional, se entiende como una respuesta al aislamiento de Chile en el período anterior.

Dentro de las estrategias de la reinserción internacional, se observan la positiva percepción y aceptación externa del proceso de recuperación de la democracia y el comienzo del proceso de enfrentar las consecuencias políticas, jurídicas y humanitarias del período autoritario, lo que puso fin a la impugnación del Chile de la dictadura, disminuyendo la vulnerabilidad internacional del país; permitiendo al mismo tiempo, recuperar gradualmente una mayor influencia y presencia a nivel global³⁶. Lo que implica por supuesto un nuevo proceso de inserción en la región latinoamericana.

³³ Cfr. WILHELMY y DURÁN. Op.cit. p. 279.

³⁴ Chile Política Exterior. Embajada de Chile ante el Reino de Belgica y el Gran Ducado de Luxemburgo. Misión de Chile ante la Unión Europea. En: <http://www.embachile.be/index.php?n=cl&p=cl4&l=es>

³⁵ Cfr. WILHELMY y DURÁN. op.cit. p. 280. Cfr. MILET, Paz. Op.cit. p. 47.

³⁶ WILHELMY y DURÁN. Op.cit. p. 280.

Al iniciar su gestión, el Presidente Aylwin planteó seis metas para reinserción de Chile en la comunidad internacional:

1. Recuperar la presencia internacional con una acción realista que se inspire en los valores y principios democráticos con énfasis en el respeto a los Derechos Humanos.
2. Universalizar las relaciones internacionales en sus aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.
3. Impulsar la integración económica y la concertación política latinoamericana, incluyendo el desarrollo de formas modernas de seguridad que fortalezcan la paz y la democracia en la región.
4. Desarrollar una política económica externa, abierta y moderna que nos vincule con los núcleos dinámicos de crecimiento e innovación tecnológica.
5. Fomentar las relaciones de cooperación y entendimiento con los países en desarrollo.
6. Reforzar los organismos multilaterales y la participación de Chile en sus iniciativas³⁷.

De hecho, la política internacional del Presidente Aylwin en América Latina, reactivó el papel de la diplomacia chilena en los foros multilaterales como la OEA o las nuevas instancias de concertación política regional como el Grupo de Río, al cual Chile se incorpora. Es significativo que el compromiso hemisférico de Promoción y defensa de la democracia representativa, asumido en el marco de la OEA, sea acordado en Santiago el año 1991³⁸.

A esto también se le suman los acuerdos de libre comercio y complementación económica con México, Bolivia, Colombia, Venezuela y Argentina. De hecho, la impronta expansiva del comercio exterior abrieron las negociaciones con los socios del NAFTA. Así en 1992 se establece un Tratado de Libre Comercio con México y más tarde otro con Canadá en 1995, reforzando el marco del regionalismo abierto, constituyendo la impronta de la diplomacia chilena en los noventa y comienzos de los 2000, con una estrategia multilateral.

³⁷ AYLWIN AZOCAR, Patricio. Discurso del Presidente de la República Don Patricio Aylwin Azocar ante la Asamblea General de Naciones Unidas. Nueva York, 27 de septiembre de 1990. En: La política exterior de Chile. Ministerio de Relaciones Exteriores, Santiago, 1992. También Cfr. MILET, Paz. Op.cit. p. 47.

³⁸ Cfr. WILHELMY y DURÁN. Op.cit. p. 280

Otra vía de inserción económica estuvo dada por la atracción de la inversión extranjera hacia Chile y el fomento de la inversión nacional en el exterior³⁹. En ese contexto se celebraron múltiples Tratados de Promoción y Protección Recíprocas de Inversiones, cuyos ejemplos en América Latina están dados por los casos de Argentina en el año 1992 y Venezuela en 1993.

Con respecto a la integración latinoamericana, a comienzos de la transición volvemos a encontrar un discurso integracionista, donde las relaciones con la región pasan a ser una prioridad de la agenda política exterior. Sin embargo, muchos rasgos de las políticas económicas de Chile, dificultan la integración y el proceso gradual de unión aduanera, monetaria y política.

A nivel discursivo, la intención integracionista puede vislumbrarse en intervenciones tanto del Presidente Aylwin, como del Ministro de Relaciones Exteriores Enrique Silva Cimma a comienzos de los noventa, donde se pone especial énfasis en las necesidades de cooperación económica en un mundo globalizado. En palabras de Patricio Aylwin: “los realineamientos en el hemisferio norte muestran claramente que en las postrimerías del siglo XX no hay lugar para economías nacionales aisladas. Se torna así imprescindible que América Latina y el Caribe reclamen para sí esta tendencia, asignando a la integración su verdadero valor como meta única para alcanzar competitividad a nivel internacional”⁴⁰.

En el mismo sentido, aunque aparentemente afincándose en los postulados de la Transformación Productiva con Equidad de la CEPAL, el Ministro Silva Cimma planteó: “Sostuvimos y lo hacemos ahora ante ustedes, que la oportunidad de la cooperación e integración regional es indispensable y urgente. Y que nuestros países conforme a sus propias realidades nacionales, deben promover reformas estructurales básicas, que entre otras, les posibilite abrirse al comercio exterior, como un medio para crecer, mejorar el proceso de asignación de recursos e incursionar en el profundo y acelerado cambio científico, tecnológico y educativo que se registra en el escenario internacional”⁴¹.

³⁹ Las inversiones chilenas en el extranjero aumentaron considerablemente, teniendo como principales destinos a Argentina, y posteriormente Perú, con un total estimativo entre 1990 y 1993 de unos 700 millones de dólares. Cfr. PORTALES, Carlos; VAN KLAVEREN, Alberto. La política exterior chilena en un mundo de cambio. Ediciones SUR, Santiago, 1996.

⁴⁰ AYLWIN, Patricio. Discurso del Presidente de la República Don Patricio Aylwin Azocar en la sede del Sistema Económico Latinoamericano (SELA). Caracas, 10 de octubre de 1990. En: MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES. La política exterior de Chile. Ministerio de Relaciones Exteriores, Santiago, 1992.

⁴¹ SILVA CIMMA, Enrique. Discurso del Ministro de Relaciones Exteriores Enrique Silva Cimma, ante el consejo de ministros de relaciones exteriores de la ALADI, Ciudad de México, 6 de abril de 1990. En: La política exterior chilena.

El proceso de integración en los años noventa, es entendido más como un tema comercial que un proceso integral, situación que hace que Chile se distancie, incluso sin pretenderlo, de sus pares latinoamericanos, ya que el proteccionismo y las reformas de mercado, son factores que impiden la negociación al mismo ritmo con los países de la región, por lo que la integración aunque valorada, es en cierto sentido, postergada como un ideal a concretarse.

Por supuesto, podemos notar avances sustantivos. En el plano político, se destaca la incorporación chilena al mecanismo permanente de consulta y coordinación política del Grupo de Río en 1990, y por otra parte, los avances conseguidos en materia de seguridad regional, que permitieron reducir el gasto militar de la región.

Ya en el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000), la inserción chilena en el plano internacional se daba por sentada. Por este motivo, el diseño de su política exterior apuntó mucho más hacia la idea de una “diplomacia para el desarrollo”, con fuerte énfasis en los intereses económico-comerciales en un contexto de interdependencia global y regional de la economía chilena. Esos acuerdos económicos y comerciales se hacen con Norteamérica, la Unión Europea y la región Asia-Pacífico, pero más importante es destacar, la presencia de esos acuerdos con regiones y subregiones de América Latina⁴². Destacamos el segundo TLC con México en 1998 y con Centro América en 1999 y particularmente con el MERCOSUR, lo que se muestra como antecedente del cambio de visión del “adiós América Latina”.

Sin duda es relevante el acercamiento con los países del MERCOSUR, a través de un acuerdo de asociación que permitió soslayar los obstáculos que implica una incorporación plena de Chile. Sin embargo, la integración completa de Chile al MERCOSUR no era viable, debido a las diferentes políticas arancelarias y en menor medida al tratamiento de algunas inversiones extranjeras; pero también la postura proteccionista del gobierno con respecto del

Op.cit. De acuerdo a lo anterior, la integración con la región, si bien no dejó de estar en la agenda internacional, se llevó en la práctica sólo hasta el punto en que no entorpecieran sus vínculos equilibrados con otras regiones. Por esta razón se habla y se asume el regionalismo abierto, es decir, relaciones paralelas que afiancen por una parte las relaciones internas con los países latinoamericanos, y por otra parte, los vínculos con regiones externas.

⁴² Sin duda ha quedado en la memoria y el sentido común, la percepción de Frei Ruiz-Tagle como un presidente viajero. De hecho, el presidente Frei, viajaba a sus destinos internacionales acompañado siempre de empresarios representantes de las distintas áreas de los productos chilenos exportables. En el gobierno de Frei el aumento de las exportaciones es considerable, especialmente con relación a América Latina.

sector agropecuario y de determinadas actividades agroindustriales alejaba la posibilidad de la incorporación plena⁴³.

Por supuesto, Chile continuó desarrollando el afianzamiento del proceso de democratización, no sólo como un objetivo de política interna, sino como una estrategia de su política exterior, apoyando a las democracias latinoamericanas. Pero este aspecto, está también relacionado con el crecimiento económico, ya que los gobiernos de la concertación han puesto énfasis en el crecimiento económico con el fin de solucionar problemas sociales tales como la pobreza y la desigualdad; elemento que es importante de considerar, ya que el aspecto interno de la política de un país debe proyectarse en su política exterior.

El interés por América Latina en el gobierno de Frei, puede apreciarse en el libro del entonces Canciller José Miguel Insulza *Ensayos sobre Política Exterior de Chile*, donde se expone: “No es casual que los grandes bloques económicos que se van formando en el mundo desarrollado tengan como característica común la contigüidad geográfica. Podemos tener relaciones muy estrechas con países de otras latitudes; podemos incluso llegar a formar parte de acuerdos comerciales bilaterales o multilaterales con países de otras regiones; pero nuestra única posibilidad efectiva de integración, en el completo sentido del término está en América Latina”⁴⁴. Insulza también pone en relieve un aspecto interesante: plantea que los factores que impulsarían el proceso de integración serían la democracia y la afinidad económica. Por una parte, sin afinidad política y en un modelo donde los regímenes políticos difieren no es posible la integración; y por otra parte, plantea que económicamente Chile se ha adelantado en un proceso por el cual las economías latinoamericanas estarían dirigiendo su acción: la neoliberalización.

Por su parte, el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006), marca una continuidad en los aspectos de política exterior con los otros gobiernos de la Concertación. Es destacable la

⁴³ Cfr. WILHELMY y DURAN. Op.cit. p. 284. Sin embargo, es necesario señalar que en los años 1994 y 1996, los debates y conclusiones de las instancias políticas como las reuniones del Grupo de Río o la Cumbre de Presidentes Latinoamericanos, y los órganos de cooperación comercial como el Sistema Económico Latinoamericano (SELA), la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) y el MERCOSUR, no eran instancias homologables ya que cada uno de estos tenían sus propias prioridades institucionales; pero más aún, no eran homologables tácticamente, ya que cada uno genera procesos que no son extrapolables ni comparables. Cfr. WILHELMY y DURAN. Op.cit. p. 283. Esta situación genera una situación de dilución de la política latinoamericana. Consideramos que el surgimiento de UNASUR es una apuesta que busca solucionar este problema de la integración y cooperación latinoamericana.

⁴⁴ INSULZA, José Miguel. *Ensayos sobre Política Exterior de Chile*. Los Andes, Santiago, 1998, p. 70-72.

promoción de los Derechos Humanos a nivel internacional, donde destacan la celebración de tratados internacionales sobre Derechos Indígenas, Derechos de la Mujer y Derechos del Niño. A su vez, el tema integracionista tiene una prioridad, lo que se potencia en el marco de la asociación al MERCOSUR. En su primera cuenta anual ante el Congreso pleno, el Presidente Lagos definió como prioridad estratégica la integración de Chile al MERCOSUR⁴⁵. El Presidente planteaba su interés en una mayor coordinación no sólo en relaciones exteriores, sino también en un conjunto de elementos de política interna con los países de Mercosur.

En el mismo sentido, la ex Ministra de Relaciones Exteriores Soledad Alvear, señaló: “El Presidente Lagos ha planteado siempre cuán importante es Latinoamérica para definir los intereses de Chile y ciertamente su política exterior. A partir de esta premisa fundamental, hemos trabajado por insertarnos plenamente en el mundo, pero la vinculación al sistema internacional la hacemos desde nuestra región [...]. Nuestro país no enfrenta un mal clima en América Latina. La última Asamblea General de la OEA, realizada en Quito durante la primera semana de junio, demostró claramente cuán respetada y comprometida es la posición de Chile en diferentes ámbitos y especialmente con el reclamo marítimo boliviano. El destino de Chile ha estado y estará estrechamente vinculado a América Latina”⁴⁶.

Es notable la forma en que la línea de continuidad de acercamiento a la región desde el retorno a la democracia, se concretiza con el gobierno de Michel Bachelet. Esta situación puede expresarse en el documento Prioridades de la Política Exterior, donde se expresa: “Nuestra prioridad en materia de política exterior está constituida por el fortalecimiento de la relación con los países vecinos y con la región, pues es a partir de esta zona que queremos proyectar nuestra identidad y enfrentar en conjunto los temas de la agenda internacional. Comprendemos que el desarrollo nacional está vinculado a la mantención de las mejores relaciones políticas, el intercambio comercial y la cooperación con nuestros vecinos”⁴⁷.

⁴⁵ Cfr. VITTINI, Iris; SÁNCHEZ, Walter (Editores). Integración de Chile al Mercosur. Escenarios y Perspectivas. Instituto de Estudios Internacionales-Cámara de Comercio de Santiago, Santiago, 2001. p. 4

⁴⁶ ALVEAR, Soledad. “Entrevista realizada a la Ministra Soledad Alvear”. Revista Foro 21. (37), julio, 2004. Sin duda, las relaciones con América Latina, no dejan de tener conflictos, con es el caso del conflicto con Bolivia por la recuperación de salida al mar o cuando negaron la venta de gas a boliviano a Chile.

⁴⁷ Ministerio de Relaciones Exteriores.

http://www.minrel.gov.cl/prontus_minrel/site/artic/20080822/pags/20080822175434.php. [Consulta: 7 diciembre 2008].

De la misma forma se plantea que: “América Latina continuará siendo el área prioritaria de atención política, a partir de la cual se profundizarán cada vez más los lazos en otros ámbitos, tales como los económicos, comerciales, sociales y culturales. Creemos que nuestra pertenencia a América Latina debe imprimir el sello de nuestra política exterior, otorgándole un contexto geográfico que la determine como nación. El reconocimiento de esta realidad es lo que sustenta nuestro proyecto de inserción internacional, el cual adquiere importancia estratégica al observar que nuestra región cuenta con un potencial único para estrechar y multiplicar los lazos económico - comerciales, fortalecer nuestros vínculos políticos e impulsar nuestro desarrollo cultural. Ello se materializará a través de programas de cooperación regional, la participación en reuniones bilaterales de coordinación política, económica y cultural, [...] y la participación en las instancias de coordinación política en el continente”⁴⁸.

Un aspecto fundamental en esta nueva relación con América Latina es el fenómeno de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), de la cual Chile asume la Presidencia Pro Tempore. Por esa razón surge en el discurso de la política exterior que: “En la práctica, nos proponemos contribuir durante los próximos años a los procesos de integración existentes, tales como la Comunidad Andina (CAN), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), el Grupo de Río y la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR). Mediante nuestros esfuerzos de integración con América Latina, aspiramos a contribuir a una profundización del proceso democrático de los países de la región y de robustecimiento de la institucionalidad política, aportando al desarrollo regional”⁴⁹. De esta forma, se afirma el interés de la política exterior de Chile, de contribuir al fortalecimiento de la integración regional.

⁴⁸ *Ibíd.*

⁴⁹ *Ibíd.*

Conclusiones:

Sin duda, las relaciones de Chile con América Latina, desde los años sesenta hasta los comienzos del siglo XXI, pero especialmente desde 1973 hasta el 2008, ha mostrado que el país ha vivido disímiles situaciones internacionales y variaciones sustantivas en su política exterior. En los años ´60 y ´70 se observa una consolidación y reconocimiento del país a nivel internacional. Chile es uno de los protagonistas del continente, mostrando características de liderazgo y un rol proactivo en la región con una prioridad por la integración y cooperación latinoamericana.

Sin embargo, a raíz del golpe de Estado se denota un cambio de los estilos diplomáticos. Apoyos que prontamente toman distancia (como el de EE.UU) e intentos infructíferos de relaciones con otras dictaduras latinoamericanas, que aunque realizaron ciertas actividades conjuntas en pos del anticomunismo, mostraron esencialmente ásperas relaciones. A su vez, se muestra un menosprecio por la integración y cooperación regional del período anterior, así como del multilateralismo. Surgen impugnaciones internacionales por los derechos humanos y la destrucción de la democracia como las de la OEA o la ONU. Lo que genera un aislamiento relativo del país en el plano internacional y una falta de legitimidad externa del régimen.

En los años ochenta y junto a la consolidación del proyecto neoliberal, se hace irrevocable el retiro del Pacto Andino (1976), lo que implica que aumentan los obstáculos para el comercio intrarregional. En este sentido, se hace evidente un sentimiento de decir “Adiós América Latina”, lo que implica una desvinculación relativa de la región, tanto en términos comerciales como diplomáticos. Es también importante señalar, que América Latina en los años ochenta, entra en un proceso de democratización, lo que genera una impugnación regional a la dictadura chilena. En suma las relaciones internacionales de Chile se dan preferentemente fuera de la región y especialmente a través del pragmatismo de las relaciones económicas.

A partir de los años noventa, con el período de transición, la democracia se transforma en la piedra angular del proceso de inserción internacional (democracia como instrumento de inserción). América Latina vuelve a tener un rol preponderante en la política exterior. Hay una nueva relación económica en la región a través de los lineamientos de Regionalismo Abierto impulsados por la CEPAL. Se renueva el énfasis en el multilateralismo. Existe un

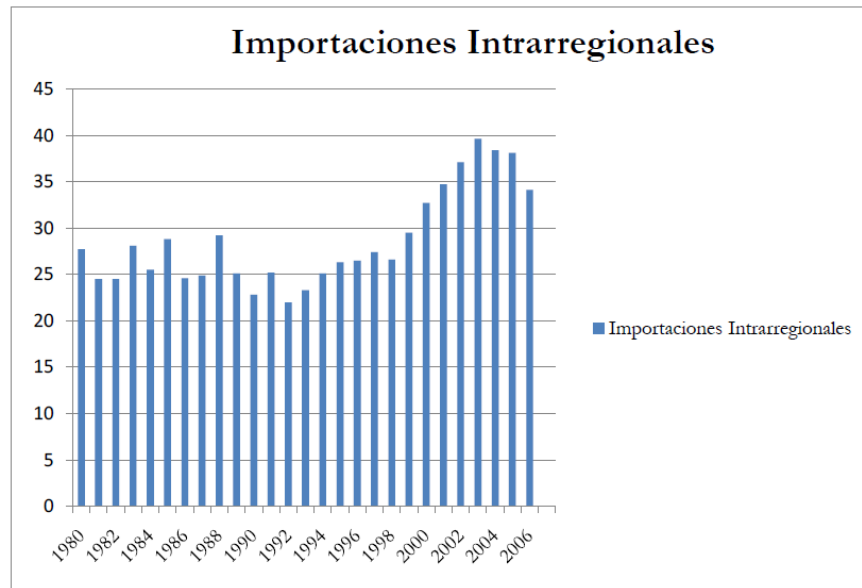
fortalecimiento de los procesos de integración, cooperación y concertación regionales, que se evidencian en acuerdos de libre comercio y complementación económica. En esta perspectiva, el mantenimiento del neoliberalismo como modelo, marca las pautas de la profundización de la cooperación e integración en la región. No obstante, en la búsqueda de una concertación más homogénea, se concreta la iniciativa de UNASUR, donde se demuestra claramente el giro internacional de Chile, que de darle la espalda a Latinoamérica, ahora asume la Presidencia Pro Tempore de dicha organización, lo que implica el surgimiento de una visión que vuelve a posicionar a América Latina como una región con potencialidades para el desarrollo.

De este análisis, podemos extraer que en los años sesenta y setenta, las necesidades de la integración chilena con Latinoamérica se hacían necesarias por la presencia de dos bloques hegemónicos en un contexto de Guerra Fría y orden bipolar, frente a los que había que responder con un bloque americano como lo planteara el Presidente Frei Montalva⁵⁰. Esta visión que fue abandonada por el gobierno militar en la última década de la Guerra Fría, retoma fuerza en el contexto actual, donde el nuevo escenario internacional globalizado, plantea la necesidad de la integración basada en las potencialidades de la región para insertarse en un mundo que comienza a alinearse ya no en dos bloques, sino en diversos bloques geoeconómicos y geoestratégicos como la Unión Europea, ASEAN, o en menor medida el NAFTA (TLCAN).

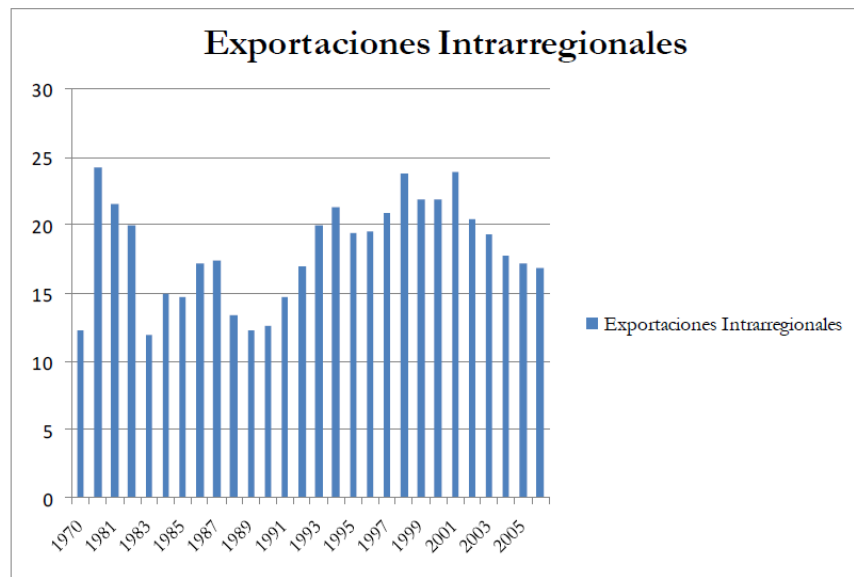
En suma, las necesidades de que Chile esté vinculado a América Latina son ineludibles en el nuevo contexto internacional, aunque sin dejar de lado su inserción a nivel mundial. Sólo con planes sólidos de cooperación intrarregional, se podrá lograr que América Latina deje de estar condenada a ser el continente del futuro.

⁵⁰ FREI MONTALVA, Eduardo. Op.cit. p. 33.

Anexo I: Importaciones y Exportaciones Intrarregionales



Fuente: CEPAL. Anuario estadístico 2007.



Fuente: CEPAL. Anuario estadístico 2007 y CEPAL. Regionalismo Abierto.

Anexo II: Estructura de las Exportaciones Chilenas (Millones de Dólares)

	1995	2000	2003	Importancia en 1995 (%)	Importancia en 2003 (%)	Crecimiento 1995-2003 (%)
América	5.566	7.482	7.968	33,8	37,9	43,2
Estados Unidos	2.375	3.247	3.718	14,4	17,7	56,5
Mercosur	1.774	1.698	1.180	10,8	5,6	-33,5
México	132	819	912	0,8	4,3	590,9
Canadá	96	243	414	0,6	2,0	331,3
Resto de América	1.189	1.475	1.744	7,2	8,3	46,7
Asia	5.588	5.643	6.659	34,0	31,6	19,2
Japón	2.906	2.546	2.314	17,7	11,0	-20,4
China	288	966	1.877	1,8	8,9	551,7
Corea	897	795	1.033	5,5	4,9	15,2
Resto de Asia	1497	1.336	1.435	9,1	6,8	-4,1
Europa	4.389	4.863	5.373	29,4	25,5	11,0
Unión Europea	4.448	4.517	4.758	27,0	22,6	7,0
Resto de Europa	391	346	615	2,4	2,9	57,3
Total	16.446	19.210	21.046	100,0	100,0	28,0

Fuente: Elaboración datos Banco Central. Erik Haindl Rondanelli. Instituto de Economía de la Universidad Gabriela Mistral. El Diario Financiero, Miércoles 23 de Junio de 2004.

En: http://www.ugm.cl/pacifico/columna/2004/Cambios_ComExt2306.html

Bibliografía General:

Bibliografía

CEPAL. El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe. La integración económica al servicio de la Transformación Productiva con Equidad. CEPAL, Santiago, 1994.

CEPAL. Transformación productiva con equidad. CEPAL, Santiago, 1996.

DELANO, Juan Carlos. Programa Económico 1985: Conferencia de prensa convocada por el Sr. Ministro de Economía, Fomento y Reconstrucción para informar, en conjunto con el Sr. Ministro de Hacienda, sobre materias de interés nacional (26 de febrero de 1985). Banco Central de Chile, Santiago, 1985.

FERMANDOIS, Joaquín. Mundo y fin de mundo: Chile en la política mundial 1900-2004. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 2005.

FERMANDOIS, Joaquín. Chile y el mundo 1970-1973. La política exterior del gobierno de la Unidad Popular y el sistema internacional. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 1985.

FREI MONTALVA, Eduardo. Discurso de la Sesión Inaugural del Seminario de Presentación del Libro: “Variables Políticas de Interacción”, realizado por la Universidad Católica de Chile en 1974. N/A.

INSTITUTO DE CIENCIA POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. Variables Políticas de la Integración Andina. Ediciones Nueva Universidad, Santiago, 1974

INSULZA, José Miguel. Ensayos sobre política exterior de Chile. Los Andes, Santiago, 1998.

LAVÍN, Joaquín. Chile revolución silenciosa. Editorial Zig-Zag, Santiago, 1987.

MARTÍNEZ SOTOMAYOR, Carlos. Reflexiones y testimonios políticos. Alfabeto Impresores, Santiago, 1987.

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES. La política exterior de Chile: Discursos de S.E. el Presidente de la República don Patricio Aylwin Azócar y el Ministro de Relaciones Exteriores don Enrique Silva Cimma. Ministerio de Relaciones Exteriores, Santiago, 1992.

MUÑOZ, Heraldo. Chile: Política exterior para la democracia. Pehuén, Santiago, 1989.

MUÑOZ, Heraldo. Las políticas exteriores latinoamericanas frente a la crisis. Grupo Editor Latinoamericano, Argentina, 1985.

MUÑOZ, Heraldo. Las relaciones exteriores del gobierno militar chileno. PROSPEL-CERC Ediciones del Ornitorrinco, Santiago, 1986.

PORTALES, Carlos; VAN KLAVEREN, Alberto. La política exterior chilena en un mundo de cambio. Ediciones SUR, Santiago, 1996.

PUIG, Juan Carlos (Compilador). América Latina: Políticas Exteriores Comparadas. GEL, Buenos Aires, 1984.

VAN KLAVEREN, Alberto. América Latina y el Mundo, Anuario de Políticas Externas Latinoamericanas y del Caribe 1993-1996. Editorial Los Andes, Santiago, 1997.

VITTINI G., Iris; SÁNCHEZ G., Walter (Editores). Integración de Chile al Mercosur. Escenarios y perspectivas. Instituto de Estudios Internacionales-Cámara de Comercio de Santiago, Santiago, 2001.

Artículos de Revista

COLACRAI, Miryam; LORENZINI, María Elena. “La política exterior de Chile:

¿excepcionalidad o continuidad? Una lectura combinada de “fuerzas profundas” y tendencias”. CONfines. (1/2) agosto-diciembre, 2005.

LARROULET, Cristián. “Efectos de un programa de privatizaciones: el caso de Chile (1985-1989)”. Estudios Públicos. (54), 1994.

MILET, Paz Verónica. “La política exterior de los gobiernos de la concertación”.

Revista Colombia Internacional. (56), 2004.

PACHECO, Luis. “Democracia, desarrollo y equidad. Una perspectiva latinoamericana”. Persona y Sociedad. X (2), Agosto, 1996.

WILHELMY, M y DURÁN, R. “Los principales rasgos de la política exterior chilena entre 1973 y el 2000”. Revista de Ciencia Política. XXIII (2), 2003.

WILHELMY, Manfred. “Hacia un análisis de la Política Exterior chilena contemporánea”. Estudios Internacionales. (48), 1979.

SECRETARÍA GENERAL DE LA COMUNIDAD ANDINA. “La construcción de la integración suramericana”. Revista de la Integración. (2), julio, 2008.

ALVEAR, Soledad. “Entrevista realizada a la Ministra Soledad Alvear”. Revista Foro 21. (37), julio, 2004.

Páginas Web

<http://www.comunidadandina.org/sudamerica.htm>

<http://www.minrel.gov.cl/>

<http://www.embachile.be/>

El cruce de Los Andes y el Ejército Libertador. Una acción de gemelos, una historia de hijos únicos

Bastían Abarca
Roberto Lazcano
David Padilla
Ignacio Sarmiento
Estudiantes de Historia UDP

Resumen

El Ejército Libertador de Los Andes es uno de los elementos claves en la consolidación del proceso independentista chileno. En el presente artículo se trabajará en torno a la producción discursiva que ha rodeado a este ejército. Se analizarán los discursos producidos tanto en Chile como en Argentina y que se encuentran plasmados en la educación de ambos países. Se tomarán como fuente principal los textos escolares de ambos países y los sitios patrimoniales que se ubican en la ruta que une las ciudades de Mendoza y Santiago. Se pretende establecer que este discurso forma parte de un discurso mayor de construcción de nación el cual engloba una serie de tendencias que pueden evidenciarse en lo referente a este Ejército.

Palabras Claves: Construcción de nación, Ejército Libertador de Los Andes, educación.

Abstract:

The Ejército Libertador de Los Andes is one of the key elements in the consolidation of the Chilean independent process. In this article, will be studied the production of discourses around this army, that have been produced in Argentina and Chile in the education area. The main sources are the scholar texts and commemoration places which exist on the road between Mendoza and Santiago. This discourse is part of a bigger discourse of nation's building, so is possible to find in the discourse around the army some essential component of the national discourse.

Key Words: Nation's building, Ejército Libertador de Los Andes, Education

Se espera que el 18 de Septiembre del año 2010 se celebre con bombos y platillos el Bicentenario de nuestro país. En los últimos años hemos sido bombardeados de imágenes y frases que buscan preparar el camino de lo que serán las celebraciones de lo denominado como “los doscientos años de Chile”. Ahora bien, más que un espacio de discursos de unidad nacional y desangradas batallas políticas, esta es una oportunidad que debemos aprovechar para revitalizar algunos debates dentro de nuestra disciplina histórica, esto es, ahondar en las implicancias que involucra la conmemoración del Bicentenario y visitar tanto los hitos históricos y procesos que le dieron vida, como la construcción que de ellos se ha hecho a lo largo del tiempo. Eso es de vital importancia, ya que debemos tener presente que la historiografía chilena ha sido un elemento clave en la construcción tanto de la Nación como del Estado chileno.

Las preguntas que surgen con respecto al origen, función y relevancia de la disciplina histórica han fluctuado entre los diversos pensamientos y corrientes históricas que se han apropiado de ésta, nuestra disciplina. De ello se deriva incluso una filosofía de la Historia, que pese a que en muchos lugares, como en nuestro país, no ha recibido el justo trato creemos se merece, si ha logrado posicionarse como una trascendental área de reflexión sobre la disciplina misma, y que además posee la característica de ser transversal a todos los estudios que sean realizados por los Historiadores. La pregunta por la Historia misma recibe respuesta tras respuesta, cada una pretendiendo complementar o rechazar la o las dichas en tiempos pretéritos, sin embargo como ocurre en muchos casos, algunas posturas reciben mayor cobijo que otras, es así como por ejemplo en los textos escolares que muchos de nosotros utilizamos en nuestra formación primaria y secundaria, podemos encontrar diversas definiciones y explicaciones de qué es la Historia. La editorial EDEBÉ publica en su edición del año 2001 para sexto básico que la Historia es: “Una ciencia que tiene como objeto el estudio de la vida del ser humano a través del tiempo, desde su aparición hasta nuestros días. Además, la Historia sirve para proyectar un modelo de sociedad hacia el futuro”¹. Por otro lado la Editorial Zig-Zag del año 2005, en su texto escolar de Historia hecho para el Ministerio de Educación plantea que “la Historia se relaciona más con la interrogación y problematización

¹ BENITEZ MARTINEZ, Teresita, *Comprensión de la Sociedad* 6, Edebé, Santiago, 2001, p. 67.

del pasado, que con la descripción lineal y cronológica de este”². Resulta interesante que las definiciones de Historia sean bastante frecuentes en los libros editados en Chile a partir del año 2000. En el caso de los libros editados en años previos la presencia de definiciones es bastante escasa, siendo totalmente ausente en los textos editados durante el período de la dictadura. Es importante señalar que en los textos escolares argentinos, que forman parte importante de esta investigación, no resultó factible encontrar una definición del concepto de Historia, pese a la diversidad bibliográfica.

Nuestro principal interés en fijarnos sobre las definiciones de Historia utilizadas en los textos escolares radica en que es precisamente sobre esta área, la proyección de la Historia sobre las masas, que versará el presente artículo. Pero no pretendemos centrarnos exclusivamente en la influencia de los textos escolares sobre la población, también analizaremos la intervención del patrimonio cultural sobre las personas, de manera de determinar si es que desarrollan y proponen una línea similar o divergente con los textos educacionales.

Para cerrar bien el cerco en torno a nuestro foco de análisis; lo que realizaremos en las siguientes páginas es principalmente un análisis de discurso. Ahora bien, es un discurso en particular, el referente al Ejército Libertador de los Andes, y que se encuentra presente en los textos escolares publicados a partir del año 2000. Junto con esto, analizaremos el discurso presente en los diversos lugares patrimoniales que se encuentran ubicados entre la ciudad de Mendoza y Santiago. Estos discursos los entenderemos como parte de un discurso mayor de construcción de nación. Lo particular de esta visión, es que opondremos dos discursos que giran en torno a este ejército, el producido en Argentina, y el que ha sido producido en Chile.

Si hablamos de discursos, no podemos dejar de reflexionar en torno a una parte importantísima de la obra de uno de los pensadores más versátiles del siglo XX, Michel Foucault. En su texto titulado *El orden del Discurso* el autor plantea que:

² CEMBRANO, Dina y Cisternas, Luz Eliana, Historia y Ciencias Sociales 2° Medio, Zig-Zag, Santiago, 2005, p. 11.

“En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (...) El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino que aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”³.

En el caso de nuestra disciplina histórica, y por ende conformada por un discurso histórico, somos nosotros, los integrantes de este reducido círculo académico, los que pretendemos adueñarnos de este discurso. Siguiendo la línea de desarrollo propuesta en *Microfísica del poder*, del mismo autor, podemos entender al historiador como miembro de un sistema mayor de intelectuales, en el cual éste se involucra y se plantea como lo que podríamos denominar un “micropoder”, desde el cual es capaz de generar un cierto tipo de discurso impregnado de una profunda carga de poder, otorgada por el desempeño disciplinario, que se configura para instaurar un saber, mediante dicha voluntad de poder, ya que “ejercer el poder crea objetos de saber”⁴. A su vez existen una serie de instituciones que avalan la producción del historiador en busca de lo que el autor llama una “voluntad de verdad”, como medio de exclusión, la cual se vería ampliamente reforzada por “la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedad de sabios de antaño, los laboratorios actuales”⁵.

El último punto sobre el cual debemos detenernos es la construcción de nación. Si seguimos a Benedict Anderson, podemos establecer que la nación es ante todo una “comunidad imaginada”, la cual es un artefacto cultural de una clase particular⁶. Para Anderson es imaginada⁷, ya que nunca ninguno de los incluidos en esta nación llegará a conocer a la

³ FOUCAULT, Michel, *El orden del Discurso*, Fabula Tusquets, Barcelona, 2002, pp. 14-15.

⁴ FOUCAULT, Michel, *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1992, p. 102.

⁵ Op. Cit., p. 22.

⁶ ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, FCE, México, 2007, p.21.

⁷ *Ibíd.*, p.23

totalidad de sus integrantes. Junto con esto, el carácter de comunidad⁸ estaría dado por el sentimiento de horizontalidad existente entre sus miembros. Es esta nación, como plantea este autor, la que se construye a través de la Historia, y su traslado a la educación.

Recapitulando lo hasta aquí expuesto, podemos recalcar la relevancia de analizar el discurso presente en el ámbito educacional, ya que a través de éste se ejerce la dominación política e ideológica, que convierte la educación en un instrumento de dominación, y junto con esto, adquiere un rol primordial en la construcción de la idea de nación. Dentro de esta estructura de control, uno de los principales actores en nuestra disciplina, la Historia. Así se establece un vínculo explícito entre Historia, Educación y Nación.

Este vínculo esbozado en el párrafo anterior entre educación y política es fácilmente detectable en las constituciones de ambos países. La ley Federal de Educación de la República Argentina, instaurada en 1995 plantea que las instituciones escolares deben “Fortalecer la identidad nacional” y “Afianzar la soberanía de la nación”. En el caso chileno, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, señala en su artículo segundo que “La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados y nuestra identidad nacional”. Luis Alberto Romero, historiador argentino que ha trabajado temáticas relacionadas con el rol de la escuela en la conformación de la identidad de dicho país plantea que existen imágenes fuertes y no discutidas, las cuales

“han sido acuñadas en una experiencia escolar común a todos los niños y adolescentes argentinos, y allí quedaron. ¿Qué contienen estas imágenes? Un mapa en primer lugar, o más exactamente un croquis. Luego, una versión estilizada del pasado común, jalonada por las fechas conmemorativas, las

⁸ *Ibíd.*, p.25

“fiestas patrias (...) Todas estas imágenes, sumadas, combinadas e integradas dibujan una nación”⁹.

Además, Romero señala que: “Las imágenes parecen naturales, pero no lo son: no son neutras, no remiten de manera directa a realidades unívocas e incontrovertibles. Hay detrás de ellas ideas, o más exactamente una ideología, de la que no somos cabalmente consientes”¹⁰. Esto, que en un ambiente académico como en el que nos movemos, no resulta sorprendente ni novedoso, sí puede resultar serlo en el apartado y cerrado mundo de la educación escolar.

Una vez expuestos los pilares sobre el cual se sostiene este análisis, empezaremos a ver que nos presentan los textos escolares. Comencemos con los chilenos. En el año 2000 la editorial Santillana, en su edición para sexto básico, trabaja la independencia como un proceso comprendido en diversas etapas. Cuando analiza el caso del Ejército, el texto alude a los patriotas como un grupo unido, sin mostrar ningún tipo de discrepancia, los que habrían sido “apoyados por el general San Martín”¹¹, en la organización de “las fuerzas para recuperar la libertad”¹². El texto prosigue diciendo: “luego de dos años, los patriotas regresaban a Chile con el Ejército Libertador de los Andes, obteniendo un importante triunfo en la batalla de Chacabuco”¹³. Se plantea la batalla librada por el ejército como el hecho bisagra entre los períodos de la “reconquista” y la “patria nueva”. Sin embargo, llama la atención que a la hora de referirse a la batalla de Maipú no se alude de ninguna forma al ejército. Junto con esto, y en lo que se relaciona con la continuidad de este ejército hacia el norte, en busca de la “liberación” peruana, se plantea como una importante inquietud de O’Higgins una vez que fue consolidada la independencia. Señala de esta forma, que existió la necesidad de establecer una “escuadra nacional” para ir en ayuda de los hermanos del Perú. En lo que respecta específicamente a las menciones directas al ejército, podemos establecer en primer lugar que

⁹ ROMERO, Luis Alberto, *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares, Siglo XXI*, Buenos Aires, 2005. pp.17-18.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 18.

¹¹ ACUÑA, Marta (et al). *Sociedad 6*, Santillana, Santiago, 2000, p.67.

¹² *Ibíd.*, p. 67.

¹³ *Ibíd.*, p. 67.

no es posible encontrar referencias a personajes chilenos en particular, más bien se trabaja en construir una imagen que vincule al Ejército como una gran unidad compuesta por los patriotas chilenos y San Martín.

En el texto para segundo Medio, de la editorial Zig-Zag y distribuido por el MINEDUC, también encontramos la independencia vista como un proceso, aunque al igual que en el caso anterior, se continúa utilizando las distinciones entre patria vieja, reconquista y patria nueva. Aquí vemos el caso del Ejército como la respuesta criolla ante la “reconquista” española:

“Ante esta situación, los criollos, que en su mayoría formaban parte del bando “patriota” y eran partidarios de la independencia, unieron fuerzas con las tropas de San Martín, en Argentina, y luego de unas cuantas batallas obtuvieron el triunfo definitivo. Con O’Higgins en el poder, se inició la exigente tarea de organizar el nuevo gobierno”¹⁴.

Si bien, a renglón seguido se afirma que el ejército fue comandado por San Martín, y se habla del proyecto de liberación del cono sur ideado por este, desaparece rápidamente a la hora de referirse a la batalla de Chacabuco, de la cual se habla como un “triunfo de O’Higgins”¹⁵. Aquí, si bien se personaliza el triunfo de Chacabuco en O’Higgins, se sigue trabajando la imagen del ejército como un bando compuesto por los patriotas chilenos, y las fuerzas de San Martín.

Con respecto al Ejército Libertador de los Andes, el texto para sexto básico de la editorial EDEBÉ, del año 2001, sostiene que:

“Después del desastre de Rancagua, muchos de los líderes que guiaban el movimiento patriota debieron buscar refugio en Mendoza. Don José de San Martín, gobernador de la provincia argentina de Cuyo, acogió a los patriotas chilenos y apoyo a O’Higgins. Ambos comenzaron a organizar el Ejército Patriota o Ejército Libertador de los Andes para derrotar a los españoles. El

¹⁴ MILOS, Pedro (et al), Historia y ciencias sociales, Zig-Zag, Santiago, 2004, p.92.

¹⁵ *Ibíd.*, p.92.

objetivo de este ejército era retomar el gobierno de Chile y acabar con el dominio español en el virreinato del Perú”¹⁶.

Aparece en este caso un elemento bastante interesante, y que es la conformación del ejército como respuesta a la llegada de O’Higgins y las “tropas” patriotas. Esto resulta un hecho bastante relevante, ya que vincula el surgimiento del ejército directamente con la presencia de los chilenos en suelo argentino.

Existe otro elemento importante expuesto en este texto. En lo que respecta a la expedición que habría de partir hacia Perú, se señala que: “en 1822, durante el gobierno de O’Higgins, se pidió un préstamo a Inglaterra para financiar la formación del Ejército Libertador del Perú”¹⁷. De esta forma, el surgimiento de esta expedición solo habría sido posible gracias a las gestiones realizadas por el gobierno de Chile.

Las imágenes que aparentan ser naturales y unívocas, quedan remecidas al realizar el ejercicio de comparación con los textos escolares utilizados en Argentina.

En el texto de Ciencias Sociales 5, publicado por la Editorial Santillana Comprender, el mérito del Ejército de los Andes es atribuido, en forma exclusiva, a la figura del general San Martín, excluyendo completamente la participación de chilenos en él:

“En 1814 San Martín instaló su base en Mendoza, donde reclutó y entrenó un ejército de 5.500 hombres, que los historiadores llaman Ejército de los Andes. En esta empresa contó con la ayuda de su amigo Pueyrredón y con la colaboración de los mendocinos, que aportaron dinero, joyas, armas y trabajo”¹⁸.

¹⁶ BENITEZ MARTINEZ, Teresita, *Comprensión de la Sociedad 6*, Edebé, Santiago, 2001, p. 86.

¹⁷ *Ibíd.*, p.87.

¹⁸ MEREGA, Herminia (et al), *Ciencias Sociales 5. Comprender la sociedad*, Santillana Comprender, Buenos Aires, 2006. p. 119.

Para los autores, los patriotas chilenos pasarían a formar parte del Ejército Libertador recién después de la campaña de liberación de esa colonia, incorporándose en la expedición que partiría con rumbo a Perú¹⁹. Esto presenta ya en una primera lectura elementos divergentes con lo visto previamente. Por ejemplo, se plantea la creación del ejército como algo independiente de la llegada de patriotas chilenos a Mendoza. Además, omite la participación de los patriotas chilenos en la conformación del ejército, y por ende, en las diversas batallas que tuvieron lugar en Chile y que habrían consolidado el proceso de Independencia.

Esta misma idea se encuentra en el texto *Las revoluciones atlánticas*, del primer año de Polimodal de la República Argentina, en el cual la conformación y liderazgo del Ejército Libertador radicaría única y exclusivamente en el general San Martín, excluyendo, incluso a otros oficiales argentinos que participaron en el cruce. Al igual que en el caso anterior, la presencia de chilenos en el Ejército se verificaría solo después que O'Higgins es nombrado Director Supremo, en apoyo para conformar la expedición que se dirigiría a liberar el Perú²⁰.

Como último ejemplo de la visión presente en los textos escolares argentinos, tenemos el caso del libro escrito por Teresa Eggers-Brass y Marisa Gallego, titulado *Historia Latinoamericana en el contexto mundial* destinado al primer año de polimodal, en él narran lo acontecido en la batalla de Chacabuco y las diversas batallas en las que participó el Ejército Libertador. Se apunta a establecer al ejército como una labor en conjunto entre O'Higgins y San Martín, pero sin excluir a los demás oficiales involucrados en el cruce. Sin embargo, el general argentino se retrata como la figura clave de la conformación de esta hueste, lo que se ejemplifica en oraciones como: "San Martín organizó con los oficiales chilenos y argentinos el cruce de los Andes"²¹. A su vez al momento de hablar sobre la proclamación de la Independencia chilena afirman que:

"En Santiago de Chile le ofrecieron a San Martín el Poder Ejecutivo Nacional, pero él lo declinó a favor de su compañero de armas chileno, Bernardo

¹⁹ *Ibíd.*, p. 119.

²⁰ LETTERI, Alberto y GARBARINI Laura, *Las revoluciones atlánticas (1750-1820)*, Longseller, Buenos Aires, 2005. p. 62.

²¹ EGGERS-BRASS, Teresa y GALLEGO, Marisa, *Historia Latinoamericana en el contexto mundial Anexo I*, Maipue, Buenos Aires, 2004, p. 60.

O'Higgins. El 12 de Febrero de 1818, para dar mayor aliento a los pobladores en la lucha contra los realistas, proclamaron juntos la Independencia de Chile”²².

Cabe destacar de todas formas, que existe una clara alusión al rol jugado por Chile en la conformación del ejército que habría de partir rumbo a Perú, lo que lo ubica en cierta relación de relevancia pero siempre por debajo de la figura de San Martín: “Chile, independiente desde 1818, subvencionó varios años la expedición de San Martín”²³. Siguiendo la tendencia que se ha explicitado en los textos anteriores, podemos ver nuevamente que las “glorias” del Ejército Libertador de los Andes poseen un directo vínculo con la imagen de un ejército personalista, del “Ejército de San Martín”, que liberó a Chile.

Es momento de dejar de lado por un momento los discursos presentes en los textos escolares, y centrarnos en otro discurso, el que ofrecen los lugares patrimoniales que cubren el recorrido entre Mendoza y Santiago, y que son alusivos a este ejército.

Con respecto a los sitios patrimoniales debemos señalar que no surgen por generación espontánea, sino que son producto de intereses, tanto particulares como públicos, los cuales pretenden ensalzar determinadas figuras y hechos históricos que son considerados por quienes los crean, como vitales en la conformación de una nación. Desde esta óptica, el patrimonio, al igual que los textos escolares, debe ser entendido como un discurso que se construye socialmente. Debido a que es común que el patrimonio sea un complemento de la educación tradicional, planteamos que, en el caso de ambos países, éste ha ayudado a reforzar, a través de una iconografía que se ubica fuera de las fronteras de las salas de clase, la imagen entregada por la educación escolar.

Comenzando el recorrido en la provincia de Mendoza, el primer lugar que debemos mencionar es el Campo Histórico El Plumerillo. Allí, si seguimos el guión del lugar, San Martín habría entrenado sus tropas desde el año 1813. Es precisamente en ese lugar donde

²² *Ibíd.*, p.60.

²³ *Ibíd.*, p.61.

habría nacido el proyecto de liberación del cono sur bajo la genialidad del general argentino. Debemos mencionar con respecto a este lugar que en su patio central hay un obelisco, que representa el pico más alto de la Cordillera de Los Andes, figura en dicho monumento, el nombre del general San Martín como la máxima autoridad del Ejército, ubicando en segundo plano, en menor rango militar, a sus coroneles, Soler, Las Heras y finalmente O'Higgins. En este lugar, se reconstruyeron las barracas que habrían sido utilizadas por el ejército, junto con la oficina de San Martín, lo que implica explícitamente el liderazgo absoluto de este sobre las tropas.

En la provincia de Mendoza es algo recurrente las múltiples alusiones a la figura del general independentista. Probablemente uno de los hitos máximos de esto sea el monumento ubicado en lo más alto del Cerro la Gloria de dicha ciudad, donde, mediante una inmensa escultura, se retrata al ejército y, delante de este, el general argentino representado en una figura magnificada en relación a los demás actores de esta. De brazos cruzados, con una mirada que trasluce determinación y convicción en el actuar, San Martín se ubica al frente de este ejército que posee la misión de liberar al cono sur. Un elemento importante es el ángel de la libertad que se ubica en la cúspide de este monumento, que simboliza la protección divina y el justo actuar de estos hombres. Gran impresión causa el que en las inmediaciones se encuentren una gran cantidad de placas conmemorativas en honor a San Martín, dejadas por agrupaciones de estudiantes y hasta un equipo de fútbol. Resulta interesante que la única placa que no alude directamente al general argentino es aquella entregada oficialmente por el gobierno de Chile, en el año 2007, la cual homenajea al ejército en su conjunto, sin individualidades, situándolo como ejemplo de la unión entre las dos naciones. El último punto a rescatar sobre Mendoza es que aquí surge el término de "Rutas Sanmartinianas", cuya función es referirse a los diversos pasos seguidos por el ejército en su camino hacia Chile.

Una de las localidades que se encuentra dentro del trayecto entre Mendoza y Santiago es Uspallata. A unos cuatro kilómetros del centro del pueblo, se emplaza un museo que es promocionado como el lugar de asentamiento de una de las tropas del Ejército Libertador, lideradas por el coronel Juan Gregorio de Las Heras. Sin embargo, una vez en dicho lugar,

los guías del museo se encargan de precisar que allí no se estableció el campamento de las Heras, sino más bien, que ese era el lugar donde se fundían metales en la etapa colonial. El guión descarta también, que el Ejército haya utilizado ese recinto ni para elaborar armas o municiones, algo que también se menciona dentro de la publicidad del museo.

En la última parada en Argentina antes de llegar a Chile, específicamente en la frontera de ambos países, se ubica el Cristo Redentor, el cual nos remite nuevamente a la leyenda de la unión entre chilenos y argentinos. En este lugar no se exagera ninguna figura en particular sobre el Ejército, salvo la que hace referencia al paso de Las Heras en el marco de su campaña libertadora. En este lugar, al igual que en el resto de los sitios patrimoniales de esta provincia, se alude nuevamente al concepto de “Rutas San Martinianas”. Sin embargo, es importante señalar, que en el recorrido entre ambas ciudades, esta será la última vez que este nombre sea utilizado. Esto, si bien demuestra que la figura de San Martín no ha sido dejada de lado, su protagonismo se ve disminuido ante la idea de unión y paz entre ambos países, la que se explicita en la siguiente inscripción ubicada en esta gran escultura: “Se desplomarán primeros estas montañas, antes que argentinos y chilenos rompan la paz jurada a los pies del Cristo Redentor”. Es importante destacar que a los pies del cerro donde se encuentra el Cristo Redentor, se ubica una imagen del escudo del Ejército Libertador, continuando así la línea de reafirmar la unión de los dos países, pero que no alcanza a tener el grado que representa el Cristo mismo.

Situados ya en territorio chileno se aprecia que el patrimonio no sigue las mismas pautas que en el vecino país. En la ciudad de Los Andes, por ejemplo, deja de existir el “Ejército de San Martín”, transformándose en un ejército liderado por las figuras de O’Higgins y San Martín. Interesante resulta que el primero es quien recibe la denominación de “Libertador”, y el segundo solo es nombrado por su rango militar, es decir General. Esto se plasma en un bello mosaico que adorna una de las calles aledañas a la plaza de armas de dicha ciudad. En la plaza misma se encuentran bustos de homenaje a ambos militares, lo que marca la tendencia que se observará en los siguientes sitios visitados.

En el museo de San Felipe la figura de O`Higgins aparece como cabecilla del ejército, liderando las batallas libradas desde 1813, hasta Maipú, es decir abarcando el proceso desde la denominada Patria Vieja hasta la Patria Nueva. Es casi anecdótico que en el museo de esta ciudad, figuras como Diego Portales aparezcan, junto a O`Higgins, San Martín y Carrera como uno de los “próceres de la independencia”, relegando la participación del argentino a uno más de los actores del proceso. A varias cuadras de la plaza de armas de la ciudad, se encuentra un obelisco, que trae a la memoria la figura del obelisco que resulta bastante común en Argentina. Sin embargo, en este caso no se sigue la tendencia marcada, por ejemplo, en el Capo Histórico El Plumerillo, ya que esta vez, el obelisco resalta la figura de Bernado O`Higgins, nuevamente aludiendo a este personaje como el líder de las diversas batallas en las que se vio Chile involucrado para obtener la Independencia, incluidas, las del Ejército Libertador. Se incluye en este monumento una de sus frases: “Desprecio hoy la muerte como la he despreciado en los campos de batalla”.

En el lugar donde se habría desarrollado la batalla de Chacabuco, se erige un monumento que recuerda aquella victoria. Una figura humana de, aproximadamente, unos 17 metros de altura con los brazos extendidos hacia el cielo y una espada suspendida entre ambas manos, homenajea el enfrentamiento a través de la representación de un soldado. En el lugar, parece darse una doble tendencia. Por un lado, se resalta la figura del Ejército como conjunto, liderado tanto por O`Higgins como San Martín, y, por otro, se pone de manifiesto que, pese al reconocimiento que se hace al argentino, es el general chileno quién recibe las máximas gratificaciones, ejemplificado en la inscripción que reza: “Al ejército de los Andes, y al vencedor de Chacabuco General Bernardo O`Higgins”, así como también, agregando frases célebres emitidas por él como “Soldados: ¡Vivir con honor o morir con gloria” y “¡El valiente siga! ¡Columnas a la carga!”), repitiendo así la tendencia que ya se había manifestado en San Felipe.

Llegando a Santiago, es posible apreciar una serie de monumentos alusivos a los líderes del Ejército de Los Andes. Frente al Palacio de La Moneda se rinde homenaje a O`Higgins con una estatua de él sobre su caballo, debajo, se pueden apreciar placas que ilustran las batallas de El Maule y Maipú, mostrando también otros hitos como la salida de la Expedición a Lima

y su abdicación, además se encuentran los nombres de quienes acompañaron a O' Higgins como Alcázar, Astorga, Urrutia y Zenteno. En el centro de la ciudad también hay un monumento a San Martín, que a la vez realza la unión entre chilenos y argentinos, ya que menciona las Batallas de Chacabuco y Maipú, resaltando el abrazo entre él y O' Higgins. También se le reconoce su participación en la Expedición Libertadora del Perú, ya que se menciona Lima, destacando el rol que ocupó en ésta.

En la Casa Colorada, antigua casa de gobierno, existe una placa conmemorativa que alude al triunfo del ejército y a su posterior llegada a Santiago:

“El 14 de Febrero de 1817 después de la victoria de Chacabuco, entró en Santiago el General San Martín a la cabeza del ejército entre manifestaciones de júbilo y entusiasmo. Las tropas fueron distribuidas en los cuarteles, los jefes y oficiales en casa de los vecinos más distinguidos de la ciudad, y el gobernador destinó para alojamiento de San Martín y O'Higgins esta casa solariega”.

Dichas palabras, puestas allí por los Institutos San Martiniano de Argentina, y O'Higiniano de Chile, dan cuenta de la horizontalidad entre ambos generales. Si bien se menciona a San Martín como el líder del ejército, esto debe entenderse en el marco de quién está colocando dicha placa, y que apunta también a respaldar el mensaje de unidad y ayuda mutua entre ambas naciones.

A la luz de lo que se ha expuesto en las páginas previas creemos que podemos afirmar que existen claramente dos discursos bastante marcados con respecto al Ejército Libertador de Los Andes. Como no ha de extrañar, la distinción se da principalmente por el lugar geográfico en el que es producido. Podemos afirmar en primer lugar que existe cierta concordancia entre el discurso presente en los textos escolares y los lugares patrimoniales, lo que deja en claro el vínculo que existe entre ambas y que fue expresado en un comienzo.

Debemos reconocer que no resulta factible, por la inmensidad que implica, analizar en su totalidad el discurso de construcción de nación existente en este siglo XXI, es por eso que para poder aproximarnos a él debemos tomar elementos particulares y desarrollarlos. De esta forma podemos generar ciertas interpretaciones de los discursos que dan las directrices de los procesos educacionales en general en cada país.

Lo importante de estudiar elementos vinculados al proceso independentista es que estos suelen ser de carácter fundacional a la hora de construir un discurso de nación o de lo nacional. Si bien, el Ejército no implicó una acción directa sobre el proceso independentista argentino, sí resulta un hecho de gran relevancia dentro de su discurso de construcción de nación.

Si nos fijamos en primer lugar en analizar el discurso producido en nuestras fronteras podemos decir que todas sus manifestaciones son relativamente acordes a un mismo fin. El Ejército Libertador de Los Andes posee dos características principales. En primer lugar, es visto como aquel que permitió recuperar la libertad perdida durante el período de la “Reconquista”. Esto implica, que entre los breves años que duró la denominada “Patria Vieja” son explicitados como años “libres” del dominio español, lo que sin duda ayuda en parte a consolidar la conmemoración del 18 de Septiembre como la festividad vinculada a la emancipación de Chile. Un segundo punto, y que sin duda consideramos mucho más interesante, es el de la construcción de un discurso que concibe el proceso independentista chileno como un resultado de “nuestra” lucha. Si bien, figuras como San Martín se encuentran presentes en las narrativas de este suceso, se tiende a enfatizar de sobre manera la participación y el liderazgo de O’Higgins sobre las tropas. Junto con esto, cabe destacar que en lo que respecta a la conformación del ejército, se habla como una fuerza “patriota” chilena, que es apoyada por las milicias argentinas. Con esto, se puede leer que existe una voluntad de exclusión por parte del discurso, desvinculando de cualquier rol de relevancia, salvo el ineludible apoyo de San Martín en las luchas por la Independencia. Si llevamos esto a otro plano, podemos establecer que del discurso de construcción de nación se pueden desprender elementos tales como la concepción de Chile como una “isla” al interior de América Latina, la cual es capaz de valerse por sí misma manteniéndose desligada del resto

de las naciones. Otro elemento importante, que no se vincula directamente con el ejército en sí, es su presencia o ausencia en el discurso educativo. Llama la atención que la conformación de este ejército, que es lo que finalmente termina por facilitar en gran medida la declaración de Independencia de 1818 reciba una dedicación mucho menor otras aristas de este proceso, como por ejemplo, la Junta de 1810. Si bien esto se presta para largas explicaciones, debates y cuestionamientos, creemos que basta con explicitar que el lugar que posee este ejército en el discurso educacional, es por decirlo menos de carácter secundario²⁴.

Si vemos el caso de Argentina, vemos que el discurso apunta en una dirección diametralmente opuesta. En este caso, el discurso apunta a construir en el imaginario nacional una visión del ejército como puramente argentino, con alguna participación menor de personajes chilenos. Además, esta hueste habría sido creada con el fin de liberar a todo el cono sur, vale decir, Perú y Chile, como parte de una liberación global de la América Española, proceso que sería encabezado por San Martín. Es con respecto a esto, que dentro de este discurso existe una serie de alusiones a la figura de Bolívar y a las “pugnas” que habría sostenido con el general argentino. Existe en el discurso argentino la creencia de que San Martín no deseaba pelear con Bolívar por posiciones de poder en el marco de la liberación de América, y que debido a esto, y haciendo gala de su máxima humildad y generosidad, se retiró, dejando en libertad de acción a sus hombres pero incitándolos a que se aliaran al general venezolano. Dentro de esta lógica, la liberación de Chile es solo un paso más dentro de las grandes acciones llevadas a cabo por San Martín y sus hombres. Lo que podemos desprender en líneas generales de este discurso, es que la construcción de nación en la República Argentina se ha dado en torno a la visión de ese pueblo como un elemento clave para la independencia de sus vecinos. Así, ellos representarían un catalizador en este proceso, siendo una especie de “punta de lanza” de la independencia americana, la cual no podría haber sido fructífera sin su intervención.

A modo de conclusión podemos establecer, siguiendo la conceptualización de Hayden White, que el discurso en torno al Ejército Libertador reproducido en los elementos educativos se ha

²⁴ Para interiorizarse un poco más sobre la discusión entre la elección del 12 de Febrero y el 18 de Septiembre como ícono de la conmemoración independentista se sugiere ver: PERALTA, Paulina. Chile tiene fiesta. El origen del 18 de Septiembre (1810-1837), Lom, Santiago, 2007.

tramado como una verdadera épica. Sin embargo, y siguiendo los planteamientos de este autor, podríamos hablar de un sobretramado en ambos casos. Si bien para hablar de esto es preciso establecer una “justa medida” de las cosas, estimamos que el principal indicador de esto radica en la disparidad de los relatos, donde cada uno apunta a resaltar y engrandecer a sus propias figuras, las que resultan claves dentro del proceso de construcción de la idea de nación en ambos lados de la cordillera, proceso que no podría haber sido llevado a cabo, ni mucho menos sostenerse si no hubiese sido sostenido por la disciplina de la Historia y la educación actuando como conjunto.

Bibliografía

ACUÑA, Marta (et al), Sociedad 6, Santillana, Santiago, 2000.

ANDERSON, Benedict, Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, FCE, México, 2007.

BENITEZ MARTINEZ, Teresita, Comprensión de la Sociedad 6, Edebé, Santiago, 2001.

CEMBRANO, Dina y Cisternas, Luz Eliana, Historia y Ciencias Sociales 2° Medio, Zig-Zag, Santiago, 2005.

EGGERS-BRASS, Teresa y GALLEGRO, Marisa, Historia Latinoamericana en el contexto mundial Anexo I, Maipue, Buenos Aires, 2004.

FOUCAULT, Michel, Microfísica del poder, La Piqueta, Madrid, 1992 FOUCAULT, Michel, El orden del Discurso, Fabula Tusquets, Barcelona, 2002.

LETTERI, Alberto y GARBARINI Laura, Las revoluciones atlánticas (1750-1820), Longseller, Buenos Aires, 2005.

MEREGA, Herminia (et al), Ciencias Sociales 5. Comprender la sociedad, Santillana Comprender, Buenos Aires, 2006.

MILOS, Pedro (et al), Historia y ciencias sociales, Zig-Zag, Santiago, 2004.

ROMERO, Luis Alberto, La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.