

PRISMA SOCIAL N°19

INVESTIGAR LO LOCAL:
REFLEXIONES, MÉTODOS
Y CASOS DE ESTUDIO

DICIEMBRE 2017 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 1-18

RECIBIDO: 5/6/2017 – ACEPTADO: 17/11/2017

ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA EN LA
ARAUCANÍA, CHILE:

UN ESTUDIO DE LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES DEL
PROFESORADO EN FORMACIÓN

TEACHING HISTORY IN ARAUCANÍA, CHILE:
A STUDY OF THE SOCIAL REPRESENTATIONS
OF TEACHERS IN TRAINING

ELIZABETH MONTANARES - VARGAS / EMONTANARES@UCT.CL

PROFESORA DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES. UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE TEMUCO, CHILE



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal identificar las representaciones sociales que los/as profesores/as de Historia en formación, de la región de la Araucanía, poseen acerca del proceso de ocupación territorial llevado a cabo por el Estado de Chile a finales del s. XIX. El estudio, realizado desde un enfoque cualitativo, se llevó a cabo en la carrera de Pedagogía en Historia de una universidad en la Araucanía. La población del estudio estuvo conformada por 30 estudiantes de tercero y cuarto año. Los resultados obtenidos demuestran que tienen una visión de la ocupación vinculada a los hechos que actualmente se están viviendo en el contexto regional, disociado de su formación escolar. Reconocen la importancia de tratar la temática como futuros/as profesores/as, como un aporte a cuestiones como: la construcción de una identidad regional, comprensión de la historia reciente, y contribución a superar la descontextualización curricular, por un lado, y reparar el conflicto histórico que vive la región, por otro.

PALABRAS CLAVE

Representación social; formación del profesorado; enseñanza de la historia para la paz.

ABSTRACT

The main objective of this research was to identify the social representations that the teachers of History in formation, of the Araucanía region, have about the process of territorial occupation carried out by the state of Chile in the late nineteenth century. The study, carried out from a qualitative approach, was carried out in the career of Pedagogy in History of the Faculty of Education of a University situated in the Araucania. The population of the study is formed by 30 students of the third and fourth year. The obtained results demonstrate that they have a vision of the occupation linked to the facts that at present they are living in the regional context dissociated from its school formation. They recognize the importance of treating the subject as future teachers, as a contribution to issues such as: the construction of a regional identity, understanding of recent history, and contribution to overcome the decontextualization curricular on the one hand, and repair the historical conflict that lives the region.

KEYWORDS

Social representation; Teacher training; Teaching of history for peace.

1. INTRODUCCIÓN

La región de la Araucanía, territorio ubicado al sur de Chile, en la actualidad está afectada por una serie de episodios de violencia, originados a partir del llamado «conflicto mapuche», que tiene como principales protagonistas a comunidades y organizaciones mapuches y al Estado de Chile.

Su origen se encuentra en el llamado proceso de ocupación de la Araucanía de finales del s. XIX, impulsado por gobierno central de la época, debido al interés económico que tras la independencia empezaron a despertar estas tierras al sur del Bío-Bío. Puesto que aún se mantenían bajo dominio mapuche, no eran rentables, lo que promovió una violenta campaña militar que llevó a que fuera obligados/as a vivir en reducciones comunitarias designadas mediante Títulos de Merced (Órdenes, 2016).

En forma paralela a la expulsión, se impulsó una política de colonización europea con el fin de impulsar el desarrollo económico en la región (Boccaro y Seguel, 1999). En la actualidad, más de un siglo después, parte central del conflicto sigue siendo la posesión de la tierra y la pobreza que aflige al pueblo mapuche (Van Bebber, 2002). Ello es corroborado por un estudio reciente realizado por la Fundación Chile Intercultural según el cual los primeros 4 meses del año 2015 fueron contabilizados 132 focos de conflicto, de los que un 36% fueron acciones político/públicas, un 18,9% estuvieron relacionados con medidas judiciales, entre los que se encuentran allanamientos, querrelas, y demandas, y finalmente un 15% estuvieron relacionados con reivindicaciones territoriales, lo que se traduce en tomas o bloqueos de carretera, o situaciones de seguridad ciudadana, como incendios o secuestros (Emol, 20 mayo 2015).

Así, lo anterior expuesto indica la magnitud y complejidad del problema, que además está marcado por la diversidad étnico-cultural que posee la población regional, compuesta por mapuches y no mapuches. Este último grupo se compone de chilenos/as y de descendientes de colonos/as extranjeros/as, en su mayoría europeos/as, que justamente fueron atraídos/as por las políticas del Estado chileno de finales del siglo XIX.

Por ello, este escenario social funciona como eficiente catalizador en el surgimiento de interpretaciones contrapuestas sobre los orígenes y causas del conflicto, tal y como lo expresan Barton y Mac Cully (2012), pues las experiencias históricas que los sujetos han tenido con este han sido muy distintas. Ello provoca aún más tensión y polarización entre la población que compone la sociedad regional: mapuche, descendientes de europeos/as, y chilenos/as. En este marco, la enseñanza de la historia debería jugar un rol fundamental en la búsqueda y construcción de espacios de diálogo y comprensión del otro. Sin embargo, la escuela ha invisibilizado este conflicto, al no entregar apoyo psicosocial a docentes y estudiantes, enfrentándolo desde el temor o desde la

incertidumbre (Williamson, 2005). De hecho, existe un currículo en el sector de Historia y Ciencias Sociales que entrega pocas pistas a los y las estudiantes para hacer una lectura comprensiva, crítica y propia de esta situación (Rojas, 2010). A partir de esto, parece preciso que la didáctica de la historia debiera ocuparse de esta debilidad curricular por medio de la construcción de un currículo contextualizado que permita a las y los estudiantes explicarse posiciones distintas a las propias y ser un real aporte a la construcción de la paz. También los/as perjudica, pues la disciplina histórica no desarrollaría competencias en el alumnado para comprender la compleja realidad de la que son testigos, y en la cual además pueden intervenir. Finalmente, podría dar respuestas a los interrogantes evidentes que surgen en los/as jóvenes a partir del contexto descrito, y los cuales la escuela no está respondiendo.

Sin embargo, para implementar en las clases esta perspectiva de la enseñanza de la historia, es fundamental indagar en las representaciones sociales del profesorado en formación, puesto que son quienes tendrán a cargo el proceso de enseñanza. La pertinencia de estudiar estas representaciones radica en que estas se entienden como un sistema de referencia, que otorga sentido y significado al objeto o fenómeno representado, comprendiéndose como un conjunto de creencias, actitudes y opiniones que los grupos sociales atribuyen de forma consciente o inconsciente a la realidad vivida (Martinic, 2006). En definitiva, se transforman en verdades que el profesorado valida y que finalmente afectan a sus prácticas pedagógicas en el aula, condicionando los discursos que transmiten a sus estudiantes sobre ciertas materias, en este caso sobre el proceso de ocupación.

2. OBJETIVOS

Así, el objetivo del presente estudio es identificar las representaciones sociales que posee el profesorado en formación sobre el proceso de ocupación de la Araucanía, ocurrido entre los años 1860 y 1883. Este objetivo se justifica a partir de que se considera que su estudio permitiría develar los significados a partir de los cuales estos sujetos enseñarán la temática en el futuro. Del mismo modo, proporcionaría información relevante en la optimización de los procesos de formación inicial del profesorado de historia de la Araucanía, para diseñar acciones de mejora, y con ello construir herramientas disciplinares y pedagógicas para enseñar el conflicto mapuche desde las múltiples dimensiones e interpretaciones que posee.

3. METODOLOGÍA

Para el presente estudio se utilizó una metodología de corte cualitativo, exploratorio descriptivo (López 1999; Stolkiner, 2005; Fernández, 2008). El foco se puso en torno al valor de la información obtenida más que en el número de participantes, por lo que se asumió como estudio de caso (Hernández 2006). Se describieron las experiencias subjetivas que poseían los sujetos en estudio sobre la historia de la región de la Araucanía, específicamente acerca del proceso de ocupación ocurrido a fines del siglo XIX. Flick (2007) valida este método planteando que permite estudiar las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales.

El instrumento que se elaboró fue un grupo focal para lograr el objetivo planteado. Se escogió este instrumento, pues según Martínez (1999) se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los/as participantes. Todo ello en un ambiente de interacción, lo cual enriquece la discusión motivando a los/as participantes a comentar y opinar incluso en aquellos temas conflictivos, como es el caso del presente estudio.

Así pues, se realizaron tres grupos focales dirigidos a un total de 30 futuros/as profesores/as de Historia. Se distribuyeron 10 sujetos en cada uno para facilitar la fluidez comunicativa. Previamente se construyó la entrevista a utilizar con una serie de preguntas abiertas que permitirían que los/as participantes expresaran sus ideas. Las temáticas incluidas fueron: la importancia del proceso de ocupación para la sociedad de la Araucanía, sus propios conocimientos acerca de este y el enfoque que posee en el currículo escolar chileno. Tras la construcción del instrumento se realizó una etapa de pilotaje con seis estudiantes de cuarto año de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, para su validación y posterior adecuación. Sobre el proceso de aplicación del instrumento, se utilizaron grabadoras de audio y video con el objeto de registrar adecuadamente el intercambio comunicativo.

Los datos obtenidos en una primera etapa fueron reducidos en el proceso de codificación abierta, a partir del cual se levantaron las categorías desde procedimientos inductivos (Ruiz, 2012).

Sobre este tipo de codificación, Strauss y Corbin (2002) señalan que para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él. Surgen preguntas como: ¿De qué habla el texto? ¿Qué es lo que sucede en él? ¿Qué concepto sugiere cada parte? ¿Qué se trata en la entrevista? Se inicia así la codificación en tantas categorías como sea posible, ajustando las nuevas que surjan a las ya existentes, si esto fuese posible. Según Flick (2012), se trata de

clasificar las expresiones contenidas en el texto según sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias de palabras) para asignarles anotaciones y conceptos.

Por otro lado, el uso del software ATLAS.ti en este proceso optimizó la emergencia de las categorías surgidas de los datos. Esta herramienta, según Muñoz Justicia (2003), agiliza muchas de las actividades implicadas en el análisis, permitiendo mayor creatividad interpretativa de los mismos, al proporcionar, por ejemplo: las listas de citas asociadas a cada código, o la posibilidad de cruzar información por entrevista, por código, o relaciones entre estos. El programa tipificó la lista de citas correspondientes a los códigos y generó la red conceptual, punto de partida para la segunda etapa de interpretación de los datos. Este proceso de análisis puede ser entendido, según Strauss y Corbin (2002), como el acto en el cual las categorías, subcategorías y códigos se interrelacionan y se vinculan.

Los sujetos cuyas representaciones sociales constituyeron el objeto de estudio eran 30 estudiantes de tercer y cuarto año de Pedagogía en Historia de una universidad en la Araucanía. Tenían entre 21 y 24 años de edad, y 22 de ellos/as pertenecen a familias originarias de la Araucanía. Los criterios de selección fueron: ser estudiante de la carrera de Pedagogía en Historia de una universidad de la Araucanía y haber cursado asignaturas de historia de Chile durante el curso de los estudios en la universidad.

Todo ello con el objeto de cumplir con los objetivos de la investigación, asociados a identificar representaciones de los/as futuros/as profesores/as de Historia. Asimismo, a todos/as los/as participantes se les informó y solicitó participar en la investigación de acuerdo a estándares éticos.

4. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El estudio del concepto de representaciones sociales visibiliza las formas en que la sociedad entiende la realidad social, además de determinar líneas de acción y decisiones que esa colectividad actuará en uso del concepto formado. Moscovici (1979) desarrolla por primera vez el concepto a partir de la noción que Durkheim propone desde la sociología (Durkheim, 2000). Más tarde Jodelet (1986; 2003) las enmarcó dentro del saber de sentido común, o conocimiento específico en el que las personas integran saberes disponibles a sus vivencias de acuerdo con su propia experiencia y biografía construida socialmente.

Por otro lado, estudios en educación afirman que los/as estudiantes generan opinión a partir de ideas y constructos provenientes de la escuela y la familia. De hecho, para

Pozo (2014), la escuela es un espacio tradicional de producción y transmisión de los saberes en la sociedad occidental, es decir, las representaciones de los/as estudiantes allí cobran sentido y se complementan de saber y conocimiento, lo que afectaría, obviamente, a cómo van construyendo su aprendizaje. Igualmente, hay consenso en que las ideas que poseen los/as docentes sobre su profesión podrían incidir seriamente tanto en sus prácticas en el aula como en la institución escolar (Mazzitelli, Aguilar, Guirao, Olivera, 2009). Como plantean Braslavsky y Cosse (1996), los discursos y prácticas del profesorado están afectados por sus intereses, y han mostrado cambios positivos en los últimos años.

De esta forma, es relevante revisar estudios que indagan en las representaciones tanto del estudiantado como del profesorado sobre la historia y su enseñanza, enfatizando en el proceso de ocupación de la Araucanía.

Farr (1986), por su parte, expresa que el estudio las representaciones sociales en historia (RSH) incluye un sistema de valores que ordenan el mundo y propone un código compartido de significaciones. Su valor se encuentra, según Sosa, Delfino, Bobowik y Zulieta (2014), en que no se refieren de forma exclusiva al contenido representado con respecto a lo sucedido en el pasado, sino que consisten, además, en relatos e interpretaciones específicos sobre esos hechos. Eso permitiría ver cómo el presente llegó a ser lo que es hoy, y favorece también en la comprensión de cómo y por qué un grupo social en particular se posiciona frente a determinados hechos en el presente de la forma en que lo hace (Liu y Hilton, 2005 en Sosa, Delfino et al 2014). Los mismos autores señalan que es más probable que se construyan memorias colectivas sobre sucesos que signifiquen profundos cambios culturales y a largo plazo en la vida de las personas. Igualmente, Mugueta (2016) reconoce la influencia de las RSH como una forma de conocimiento que, generada a través de la interacción social, puede convertirse en un estímulo atractivo para el estudio y la investigación disciplinar. Carretero, Rosa y González (2006) profundizan en el concepto señalando que hay distintos tipos de RSH, que no coinciden y por ende entran en conflicto. Estas son por ejemplo: la historia escolar, la historia cotidiana, que se vincula a la memoria colectiva de los/as ciudadanos/as, y la académica, que es fruto de un método de trabajo, el historiográfico (Rosa, 2006).

Vinculado con lo anterior, han surgido investigaciones que desde las RSH estudian las historias nacionales, por ejemplo, explicando cómo la población común y corriente comprende la historia de su país. Un ejemplo es el estudio de Sosa, Bombelli et al, (2013), que indaga en los personajes que los/as argentinos/as mencionan como más importantes en la historia del país. Allí los/as autores/as concluyen que predominan personajes asociados a eventos bélicos y políticos.

Otras investigaciones en el ámbito de la Didáctica de la Historia, en Latinoamérica y Chile, abordan las RSH con el propósito de mejorar sus métodos de enseñanza. Destacan trabajos que, a partir del análisis de los textos escolares, indagan en las ideas que hay sobre ciertos grupos o etnias que evidencian los sesgos que la sociedad dominante tiene hacia ciertos grupos, como mujeres, los/as indígenas, afroamericanos/as (Bañol Rodríguez, 2009; Bernete, 2014, Duque Gómez, 2015; Fernández, 2010; Mosquera, González, 2015; Riedemann, Villalon y Pagés 2015).

Un ejemplo de ello es el trabajo de Shear (2015), quien indica que las representaciones de los/as indígenas en los textos de estudio equivalen a imágenes de ladrones/as, borrachos/as, salvajes y perezosos/as. En el caso de Chile, estudios profundizan sobre RSH que profesores/as y estudiantes tienen sobre cuestiones como la historia escolar, sucesos conflictivos como el golpe militar, la transición a la democracia, etc. Coinciden en que las diferencias de interpretación que existen sobre estos sucesos en la población chilena dificulta la elaboración de un diálogo abierto y constructivo (Vásquez y Sánchez, 2016).

Por otro lado, investigaciones como la de Arnosó-Martínez, y Pérez-Sales (2013) sobre la dictadura militar argentina indican que, si bien esta constituye un hecho central que evoca emociones de impotencia y tristeza, a la vez persisten explicaciones legitimadoras entre las personas de derecha y con un bajo nivel de exposición a la violencia. Otro estudio acerca de las ideas de los/as estudiantes chilenos/as sobre participación ciudadana, de Muñoz, Sánchez y Wilhelm (2012), concluye que su conocimiento tendría un efecto positivo para las políticas públicas que insertaron la formación ciudadana en el currículo de forma transversal, y desde el efecto que sobre la labor del mismo profesorado tendrían las ideas del estudiantado Vásquez y Sánchez (2016b), plantea que son la base para enseñar en forma exitosa.

En cuanto a trabajos sobre RSH de profesorado en formación enfocados/as en la historia de la Araucanía, estos no existen. Sin embargo, destaca el estudio de Sánchez, Jara, Correa, Crespo y Sánchez (2015), que buscó determinar las RSH de profesores/as de Historia, Geografía y Ciencias Sociales respecto del pueblo mapuche. Las conclusiones permiten afirmar que la percepción sobre lo que es ser mapuche aun está muy influenciada por la enseñanza formal adquirida en establecimientos de educación básica, media y universitaria, con utilización de términos sesgados anclados en el tradicionalismo. Según los autores, los/as futuros/as profesores/as recién inician la apertura a nuevas formas de estudiar y comprender la historia. Por otro lado, respecto a la valoración del pueblo mapuche, concluyen que las RSH de los mismos muestran una temprana y casi exclusiva valoración económica por parte del Estado del espacio ocupado por el pueblo mapuche, menospreciando cultural y socialmente la cultura mapuche hasta hoy

en día, con imágenes que asocian a la comunidad mapuche básicamente al conflicto permanente que tienen con los/as chilenos/as, debido a antiguas pugnas y disputas. Además, reconocen que si no es por los medios de comunicación y las lecturas asignadas en la universidad la problemática mapuche no figura dentro de sus focos de interés ni como estudiantes, ni como profesores/as en formación, aunque consideran que es una temática necesaria de trabajar en el contexto de la educación secundaria.

Otra investigación reciente acerca de creencias de estudiantes secundarios sobre la historia en la Araucanía también coincide en afirmar que la enseñanza formal adquirida en la escuela no aporta conocimientos suficientes sobre la historia de la región, por lo que las fuentes de conocimientos son otras, en este caso la familia (Montanares, 2017).

Finalmente, se puede afirmar que estudios sobre RSH de profesores/as y estudiantes se fundamentan principalmente en que su conocimiento estimularía el estudio y la investigación en la disciplina, y contribuiría en la mejora en el modo de enseñanza de la misma. Cabe destacar que dentro de los descubrimientos más importantes destaca la presencia de sesgos asociados a grupos sociales y minorías que se ha ido reproduciendo, como es el caso de los/as mapuche.

5. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DE LA PAZ

El estudio de la ocupación de la Araucanía se ubica como una temática compleja que provoca divisiones. La didáctica de la historia ha pretendido estudiar los aportes que se han hecho desde la enseñanza de la disciplina en regiones en conflicto permanente. Destaca una línea de trabajo en Irlanda del Norte, que profundiza en el conocimiento de las ideas de los/as estudiantes sobre la historia local. Rescata así el valor de su enseñanza cuando las visiones sobre procesos históricos son fuente de división social. Por otro lado, valora el rol que juega la historia en la formación de la identidad individual y comunitaria, en grupos que por sus experiencias históricas distintas entran en conflicto, entregando visiones neutrales sobre hechos controversiales (Barton, Mac Cully 2005; 2012).

La relación entre la educación y el conflicto ha aumentado como foco de estudio reconociendo el rol de la historia en «lidiar con el pasado reciente», y así contribuir a la reconciliación en lugares en los que habido largas rencillas (Mac Cully, 2010). En relación a esto, Vella (2013) concuerda en que un correcto acercamiento a la enseñanza de la historia puede ofrecer a los/as estudiantes a la "experiencia del otro" (Vella, 2013), asunto que es más difícil de lo que parece, y que está a la base de la mayoría de los conflictos de la humanidad.

Sobre cómo tratar los contenidos conflictivos en la sala de clases, Carretero (2008) señala que el tratamiento social y escolar de los contenidos conflictivos tiene un carácter diferente en cada comunidad, vinculado a cuestiones como: la relación entre el pasado representado, las condiciones del presente desde el cual se recuerda, y la representación sobre el futuro compartido de la comunidad que recuerda (Carretero, 2008). En ese aspecto, la necesidad de situarse en el contexto sociocultural específico donde los/as estudiantes son protagonistas principales parece ser la clave. En Chile, hay estudios reveladores, como los de Toledo (2009), que dan cuenta de una incoherencia entre lo que se declara en los planes ministeriales y una especie de silencio en temas traumáticos para el país como son los derechos humanos, lo cual hace necesario tocar estos temas, pues son parte de la realidad de los/as niños/as (Toledo, Gazmuri 2009; 2010). Similares conclusiones se observan en un trabajo enfocado en la enseñanza de la guerra del Pacífico en el norte de Chile, que propone una enseñanza de la guerra para la inclusión educativa en contextos transfronterizos, basado en un análisis crítico de la información oficial disponible de la enseñanza del conflicto (Mondaca, Rivera y Aguirre 2013).

Finalmente, se reconoce el rol de la enseñanza de la historia en crear espacios de diálogo desde el aula para superar ciertos tipos de conflictos. Es así como la contextualización de la enseñanza debe ser uno de las bases para construir nuevos significados, pues desafortunadamente los planes ministeriales chilenos no asumen estos requerimientos, cuestión que complica la labor del profesorado.

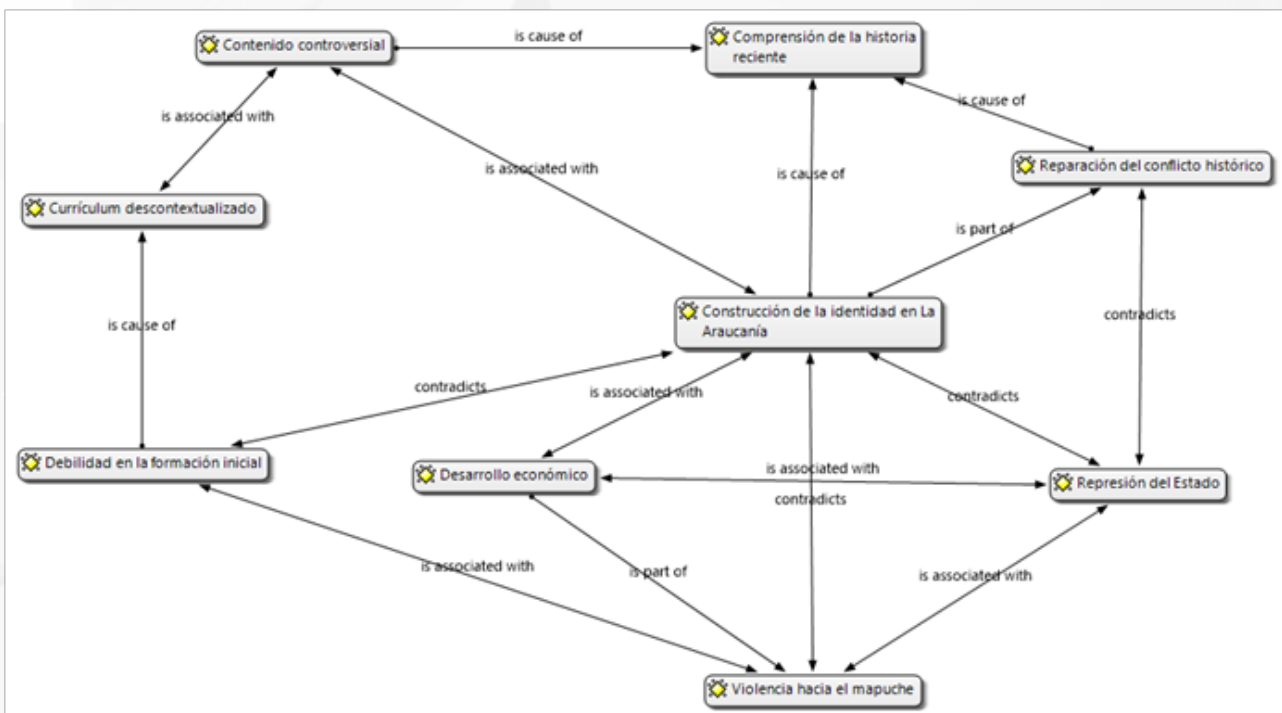
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos obtenidos de los grupos focales se analizaron en una primera etapa por medio de la codificación abierta, que para Strauss y Corbin (2002) es un procedimiento de análisis que se relaciona con la identificación, nombramiento, categorización y descripción del fenómeno encontrado e indagado. Se identificaron conceptos descubriendo sus propiedades y dimensiones. Los datos se etiquetaron por medio de palabras, nombres o verbos vinculados con un mundo conceptual.

En esta investigación, se obtuvieron ocho códigos: identidad, historia, conflicto, violencia, escuela, currículum, desarrollo económico, formación inicial. Estos luego sirvieron de base para la segunda etapa o de codificación axial. Allí se relacionan las categorías con sus subcategorías, denominadas así porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, enlazando las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Este proceso implica analizar una y otra vez esta conceptualización hasta organizar estos conceptos en categorías más abstractas para distinguir en ellas propiedades y dimensiones particulares y específicas.

El resultado fue una red conceptual, en la cual destacó como categoría: representaciones sociales sobre proceso de ocupación territorial. Desde la codificación emergieron como subcategorías: comprensión de la historia reciente, contenido controversial, construcción de la identidad en la Araucanía, reparación del conflicto histórico, currículum descontextualizado, debilidad en la formación inicial, desarrollo económico, violencia hacia el mapuche, represión del Estado.

Figura 1. Representaciones sociales de profesores/as en formación sobre el proceso de ocupación en la Araucanía



Fuente: elaboración propia

Las subcategorías que emanaron de la codificación indican los significados que el profesorado en formación asigna a la temática de la ocupación territorial, proceso que el Estado chileno inicia desde mitad del s. XIX en la Araucanía y que afecta a la población. Destaca sobre las demás la subcategoría «construcción de la identidad en la Araucanía», por tener mayor cantidad de vinculaciones (frecuencia).

Así, los/as entrevistados/as afirmaron que profundizar en esta temática podría ser un aporte en la construcción de la identidad para los/as habitantes de la región. Se alude indirectamente a la escuela como poco eficiente en formar al estudiantado al respecto, elemento que se discute en estudios revisados (Muñoz et. al 2012, Toledo, 2009). Sin embargo, no queda tan claro a través de los testimonios si los sujetos se refieren efectivamente a una identidad representativa para todos/as, que potencie las diferencias y permita reconocer y respetar la alteridad. Un sujeto expresa: «si hubiera

más conocimiento de los orígenes, podríamos ir reforzando en los/as estudiantes y en nosotros/as mismos/as una identidad más marcada como habitantes de este territorio» (GF 14:030). Asimismo, se ve vinculada con otros códigos, como violencia hacia el mapuche, debilidad en la formación inicial, comprensión de la historia reciente y contenido controversial.

La segunda subcategoría es reparación del conflicto histórico, referida a que los sujetos entrevistados creen que un mayor conocimiento y comprensión de la historia reciente de la región podría permitirles construir una vía para la paz. En este caso, hay alusión directa a la compleja situación actual y a la historia reciente de la región. Por lo tanto, se vincula con otras tres subcategorías de la misma naturaleza: contenido controversial, currículum descontextualizado y debilidad en la formación inicial; quedando en evidencia la preocupación que tiene el profesorado en formación por la temática estudiada y su poca preparación para abordarla. También emerge la idea de que el mayor conocimiento de este período permitiría un proceso de reparación sobre quienes se vieron y siguen viéndose perjudicados/as con el proceso de ocupación.

Así, se dieron testimonios tales como: «si se educara en si entendiéramos más las razones y los hechos, capaz la violencia pararía (GF 29:030)». Esto tiene relación directa con lo planteado por Mac Cully Barton y Mac Cully (2012) sobre el rol de la enseñanza de la historia para encarar hechos complejos que han causado división en la población, y revertirlo creando espacios de diálogo. Sin embargo, también a través de la subcategoría «estado represivo», aparece como RSH la idea de un estado que frenó en el pasado y sigue frenando hoy posibles acuerdos.

Por otro lado, la subcategoría «contenido controversial» visibiliza la RSH acerca de que el proceso histórico de la ocupación territorial es una temática difícil de tratar en las aulas. No obstante, sí reconocen que su tratamiento mejoraría la comprensión de la historia reciente actuando como agente en la construcción de una identidad regional compartida. Algunos/as de los /as entrevistados/as señalan que «esta materia no es llegar y trabajarla en el liceo, uno no sabe cómo lo tomarán los/as niños/as y también los/as padres/madres» (FC18:030). En relación a esto, Miranda (2015) revela que la enseñanza y el aprendizaje de la historia local es un recurso idóneo para fomentar el sentido de pertenencia, identidad sociocultural y valor patrimonial histórico en los/as estudiantes.

En cuanto a la subcategoría «currículum descontextualizado», esta queda representada a través de los siguientes testimonios: «no vemos en el liceo nada sobre la historia de la región, entonces uno no está preparado y cuesta mucho empezar» (GF7:030). Esto también es corroborado por otro entrevistado: «no recuerdo haber visto en la media so-

bre cuándo se ocupó militarmente la región, creo que ni siquiera está en los programas» (GF 21:030). Así, se puede analizar, por la debilidad del currículo chileno, disociado de los contextos sociales y culturales de los y las estudiantes, lo que se concibe en la región de la Araucanía.

En esta línea, estudios de Turra (2012) indican la necesidad de incluir saberes locales, cuestión que permitiría ir construyendo una enseñanza de la historia pertinente. Además, al vincularse con debilidad en la formación inicial, queda de manifiesto el grado de inseguridad y sensación de desconocimiento que esta materia provoca en los/as futuros/as profesores/as. Incluso lo anterior deja ver los vacíos que su propia formación como profesores/as de Historia podría tener. Todo ello debido a la ausencia de los aspectos asociados al proceso de la ocupación territorial. En relación a esto, Sánchez, Correa, et. al (2015) planteaban que, para los/as profesores/as en formación, la problemática mapuche no figura dentro de sus focos de interés, ni como estudiantes, ni como profesores/as en formación.

Con respecto al «desarrollo económico», se observa que predominan las representaciones vinculadas a que el móvil del Estado chileno para desalojar a los/as mapuche de sus tierras fue principalmente económico, quedando claro en el siguiente testimonio: «el Estado quería apoderarse de las tierras con el fin de hacerla producir, ignorando el pensamiento y la forma de vida de las comunidades mapuche, esto sigue pasando en la actualidad (GF 17:030).

Las dos últimas subcategorías, «violencia hacia el mapuche» y «represión del estado», están relacionadas y muestran la fuerte vinculación que aún existe entre pasado reciente y presente. Por ejemplo, un sujeto manifestó: «la historia muestra cómo se cometieron crímenes contra los/as mapuche, despojándolos/as de lo que era suyo, asesinando a mujeres, niños/as, todo de parte del mismo Estado de Chile» (GF 23:030). Asimismo, indican que esta violencia permanece hasta hoy: «la represión que se vivió en el tiempo de la ocupación se mantiene hasta el día de hoy, esto no ha cambiado, es como si la historia volviera a repetirse, pero peor» (GF 29:030).

La evidencia empírica demuestra entonces que desde el propio Estado la violencia se mantiene desde el mismo currículo, lo que Williamson (2005) denomina invisibilización del conflicto, o falta de apoyo a profesores/as y estudiantes para entenderlo y enseñarlo.

7. CONCLUSIONES

A través de sus RSH, los/as futuros/as profesores/as de historia de la Araucanía vinculan el proceso de ocupación de fines del s. XIX con la violencia que hoy afecta a la región. Perciben el presente como la continuidad de la serie de sucesos violentos ocurridos tras la expulsión de las comunidades mapuche de sus tierras.

Asimismo, reconocen que la violencia y represión sigue siendo del Estado chileno hacia el mapuche, perpetuando así injusticias históricas. Ello perjudicaría procesos de reparación, de construcción de identidades comunitarias, y finalmente de construcción de acuerdos. Esto último se observa en la visión perjudiciada que los mismos textos escolares aportan acerca de este pueblo, agravando el conflicto, en lugar de ser herramientas para construir espacios de diálogo.

A propósito del tratamiento curricular de la temática, reconocen la necesidad de incluirla en el currículo, nuevamente como un medio para impulsar la construcción de una identidad comunitaria en la región, proceso que debería ser liderado desde la escuela. Para esto es fundamental rescatar saberes locales, como aquellos asociados a la cultura mapuche. Sin embargo, esto último se percibe como lejano, en cuanto el sistema escolar aparece como muy poco eficiente y sin vínculos con la historia regional.

En la misma línea emerge con fuerza la idea de que la reparación podría ser un camino hacia la paz, cuestión que es asociada directamente con la historia reciente. Sin embargo, esta reparación también se encuentra supeditada a las mismas deficiencias: superación de la descontextualización curricular para mejorar los procesos de enseñanza de la historia local, profundizar en el estudio de los temas controversiales desde la formación inicial, o superar prejuicios que de la misma educación surgen hacia ciertos grupos, como el caso de los/as mapuche.

8. REFERENCIAS

Arnosó, M., y Pérez-Sales, P. (2013). Representaciones sociales de la víctima: entre la inocencia y la militancia política. *Psicoperspectivas*, 12, 48-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171025597004>

Bocara, G., y Seguel, I. (1999). Políticas indígenas en Chile (siglos XIX y XX) de la asimilación al pluralismo (el caso mapuche). *Revista de las Indias*, 59(217), 741-774. Recuperado de <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/viewFile/834/903>

Barton, K., y Mc Cully, A. (2012). Trying to «see things differently: northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), p. 371-408.

Carretero, M., Rosa, A., y González, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-40). Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M., y Borrelli, M. (2008). *Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos*. Iber, 55, 20-27.

Durkheim, E. 2000a (1906), «Determinación del hecho moral», *Sociología y filosofía*, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores

Durkheim, E., 2000b (1911), «Juicios de hecho y juicios de valor», *Sociología y filosofía*, Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Emol. (20 de mayo de 2015). Contabilizan 132 focos de conflicto en La Araucanía en primer cuatrimestre del año. *Emol*. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2015/05/20/717843/contabilizan-132-focos-de-conflicto-en-la-araucania-en-primer-cuatrimestre-del-ano.html>

Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, (pp. 153-176). Barcelona: Gedis

Fernández, A. (2008). Un enfoque metodológico para el estudio de la educación ambiental en preescolar. *Caminos abiertos* (174). Recuperado de <http://caminosabiertos2008.blogspot.mx>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

- Jodelet, D. (1986). La Representación Social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (1986) *Psicología Social II Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.
- Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones* 93(24), 99-113.
- López, F. (1999). *El profesor: su educación e imagen popular* (Tesis de Doctorado), Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*, México: Trillas.
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones sociales y el análisis estructural del discurso. En Canales, M. (Ed.), *Metodologías de investigación social*, 299-319. Santiago: Lom.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirado, A., y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, Lectura y Sociedad*, 6(6), 265-290.
- McCully, A. (2010). History Teaching, 'Truth Recovery', and Reconciliation. In: Memory and Pedagogy. (Eds: Mitchell, Claudia, Strong-Wilson, Teresa, Pithousse, Kathleen and Allnutt, Susann), *Routledge*, (pp. 181-176).
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7, 145-159.
- Miranda, L. (2015). *La identidad sociocultural a partir de la enseñanza histórica de la ciudad* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Mondaca, C., Rivera, P. y Aguirre, C. (2013). La escuela y la guerra del pacífico: propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos transfronterizos del norte de Chile. *Si Somos Americanos*, 13(1), 123-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482013000100006>
- Montanares-Vargas, E. (2017). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1237-1250. DOI:10.11600/1692715x.1523015072016
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.

Mugueta, Í. (2016). Las representaciones sociales de la Historia al servicio de la didáctica en Educación Superior. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0, 9-30. doi:<http://dx.doi.org/10.18172/con.2753>

Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Recuperado de: <http://antalya.uab.es/jmunoz/Cuali/ManualAtlas.pdf>

Órdenes, M. (2016). Conflicto mapuche-campesino en la Araucanía: un análisis a partir de la Estructura de Oportunidades Políticas (EOP). 1967-1973. *Izquierdas*, (26), 126-163. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492016000100006>

Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber?: El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche (1). *Polis (Santiago)*, 13(38), 205-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200010>

Rojas, T. (2010). Temas pendientes en la enseñanza sobre pueblos originarios: una mirada al currículo de Ciencias Sociales. *Cuadernos de Educación*, (28), 1-3.

Rosa, A. (2006) «Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién?» en M. Carretero; A. Rosa y M. González *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sánchez, G., Jara, X., Correa, J., Crespo, P., y Sánchez, N. (2015). Representaciones del profesor en formación de historia, geografía y ciencias sociales sobre el pueblo Mapuche. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (30), 32-51. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082015000200002&lng=es&lng=es.

Shear, S., Knowles, R., Soden, G., y Castro, A. (2015). Manifesting Destiny: Re/presentations of Indigenous Peoples in K-12 US History Standards. *Theory & Research in Social Education*, 43(1), 68-101.

Sosa, F., Bombelli, J., Fernández, O., Cejas, L., Barreiro, A., y Zubiera, E. (2013). Representaciones sociales de la historia: creencias, sentimientos e importancia de figuras de la historia argentina. *Anuario de Investigaciones*, XX 241-250. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949062>

Sosa, F., Delfino, G., Bobowik, M., y Zubieta, E. (2014). Representaciones sociales de la historia universal: posicionamientos diferenciales en función de la ideología política,

religiosidad y nacionalismo en una muestra argentina. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 47-62. doi: 10.15446/rcp.v25n1.45494

Stolkiner, A. (2005). *Representaciones Sociales del derecho a la atención de la salud de un grupo de mujeres pobres*. Recuperado de www.investigacióncualitativadeldiscurso.org

Strauss, A., y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial universidad de Antioquia.

Toledo, M., y Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6o año de enseñanza básica. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 155-172. issn 0718-0705.

Turra, O. (2012) Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ*, 15(1), 81-95

Van Bebber, R. (2002). Estado-Nación y 'conflicto mapuche': aproximación al discurso de los partidos políticos chilenos. En *Crisis y conflicto en el capitalismo latinoamericano: Lecturas políticas*.

Vásquez, G., y Sánchez, M. (2016). El concepto de Dictadura: Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media. *Antíteses*, 9 45-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193349764004>

Vella, Y. (2013). *Combating Islamophobia through history teaching*. Repository. Recuperado de <http://repository.gei.de/handle/11428/104>

Williamson, G., y Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de Nepso Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2), 286-307.