

ARTÍCULO

Representaciones sociales sobre personajes históricos relevantes en futuros profesores chilenos de historia

*Manuel Mieres-Chacaltana*¹ 

*Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda*¹ 

*Jorge Javier Oyarce Salamanca*¹ 

RESUMEN

El artículo analiza las representaciones de un grupo de estudiantes respecto a los personajes que consideran más relevantes en la historia mundial y la de su propio país. La muestra incluyó alumnos de primer año de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales (n=35; edad=19,97), de una universidad localizada en La Araucanía, Chile. El estudio siguió un enfoque metodológico cualitativo, organizado bajo un diseño básico de estudio de caso. Se utilizó el método de redes semánticas naturales y el análisis de contenido de cuestionarios de respuesta abierta. Los resultados evidencian representaciones con un marcado carácter eurocéntrico y androcéntrico, junto a otras que cuestionan el orden imperante. Se discuten sus implicancias para la formación docente inicial.

PALABRAS CLAVE

representaciones sociales; personajes históricos; formación inicial docente.

¹Universidad Católica de Temuco, La Araucanía, Chile.

SOCIAL REPRESENTATIONS REGARDING RELEVANT HISTORICAL CHARACTERS IN FUTURE CHILEAN HISTORY TEACHERS

ABSTRACT

The article analyzes the representations of a group of students regarding the characters they consider most relevant in world history and that of their own country. The sample included students in their first undergraduate year in History, Geography, and Social Sciences (n=35; age=19.97) at a university located in the Region of Araucanía, Chile. The study used a qualitative methodological approach, organized in terms of a basic case study design. The method of natural semantic networks and the content analysis of open-ended questionnaires were applied. The results evidence representations of a marked eurocentric and androcentric nature, as well as others that question the prevailing order of things. The implications of these findings for initial teacher training are discussed.

KEYWORDS

social representations; historical characters; initial teacher training.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE PERSONAGENS HISTÓRICOS RELEVANTES EM FUTUROS PROFESSORES CHILENOS DE HISTÓRIA

RESUMO

O artigo analisa as representações de um grupo de estudantes em relação aos personagens que consideram mais relevantes na história mundial e na de seu próprio país. A amostra consistiu em alunos do primeiro ano de licenciatura em história, geografia e ciências sociais (n=35; idade=19,97), de uma universidade localizada na região de La Araucanía, no Chile. O estudo seguiu um enfoque metodológico qualitativo, organizado sob um desenho básico de estudo de caso. Foram utilizados o método de redes semânticas naturais e a análise de conteúdo de questionários de resposta aberta. Os resultados evidenciam representações de acentuado caráter eurocêntrico e androcêntrico, ao lado de outras que questionam a ordem vigente. São discutidas suas implicações na formação docente inicial.

PALAVRAS-CHAVE

representações sociais; personagens históricos; formação inicial docente.

INTRODUCCIÓN

La mayor parte de las identidades colectivas se parecen más a una camisa que a la piel, es decir, que son, por lo menos en teoría, optativas, no ineludibles. A pesar de la moda actual de manipular nuestro propio cuerpo, sigue siendo más fácil cambiar de camisa que de brazo.

Hobsbawm, 2000, p. 117.

El retorno a la democracia en Chile a partir de 1990 generó enormes perspectivas por realizar reformas en el sistema educativo, considerado como la base mediante la cual se alcanzaría un mayor desarrollo económico, social y democrático. Una tarea primordial fue la transformación de las estructuras productivas de la región latinoamericana en un marco de creciente equidad social (CEPAL, 1996). No obstante, la vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Chile, 1990) y los acuerdos de transición democrática entre los sectores políticos, impidieron la realización de reformas educativas estructurales (Castro-Paredes, 2012). La LOCE determinó también la construcción del currículo nacional que orientó el proceso educativo hasta la década del 2000 (Chile, 1996, 2002). Posteriormente, con la promulgación de la ley n. 20.370, o Ley General de Educación (LGE), en 2009, el Ministerio de Educación de Chile reformuló los principios y fines de la educación. La LGE se construyó sobre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, así como en sintonía con las garantías consagradas en la Constitución Política de la República y en tratados internacionales (Chile, 2009). De igual forma, la LGE inició un proceso de actualización curricular de los niveles de educación parvularia, básica y media.

En el caso específico de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, en los niveles de 1° a 6° años básico, se propuso desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la realidad social contemporánea y contribuir en la formación de ciudadanos críticos y responsables, en el contexto de un mundo globalizado (Chile, 2012). Para los niveles de 7° básico a 2° medio se añadió el propósito de contribuir a la formación de jóvenes capaces de analizar realidades complejas y desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico, con miras a comprender mejor el presente, estableciendo conexiones con el pasado y trazar planes a futuro (Chile, 2015). Por último, en respecto del ciclo terminal de 3° y 4° medio, se destacó la promoción del pensamiento crítico y la ciudadanía local y global (Chile, 2019).

Coincidentemente, en las últimas dos décadas, diversas manifestaciones ciudadanas, impulsadas por una multiplicidad de actores y agrupaciones sociales, han levantado una serie de demandas. Éstas han permeado el debate público y cuestionado el papel del Estado en diversas materias. Por una parte, los movimientos feministas han denunciado las desigualdades de género, respecto al acceso y oportunidades educativas y laborales, especialización de tareas en función del sexo,

ingresos percibidos y desequilibrio en el cumplimiento de las responsabilidades parentales (Gómez-Urrutia y Jiménez-Figueroa, 2019; Reyes-Housholde y Roque, 2019). En otro plano, diversas agrupaciones y actores políticos han exigido al Estado la formulación e implementación de políticas públicas tendientes a la defensa, promoción y educación en Derechos Humanos (Pérez Martínez, 2017; Magendzo y Bermúdez, 2018; Álvarez-Bravo, 2019). En particular, como respuesta al accionar policial desmedido en diversas manifestaciones públicas, y la criminalización sistemática de las demandas reivindicatorias de distintos actores sociales. Entre éstos, las reclamaciones de autonomía territorial y política, por parte del pueblo mapuche en la Araucanía (Becker Castellaro, 2015; Guerrero Guerrero, 2016; Tricot Salomon, 2018). Éstas constituyen, a su vez, un desafío pendiente para lograr un diálogo intercultural efectivo a la sociedad chilena (Pérez, Nazar y Cova, 2016; Rother, 2017). De igual forma, se ha exigido del Estado el reconocimiento y protección de múltiples derechos sociales, entre ellos, el acceso a salud, vivienda, pensiones, protección medioambiental y educación. En este sentido, los movimientos estudiantiles desde 2006 han exigido de la clase política, la derogación de normativas educacionales, originadas en la Dictadura de Augusto Pinochet, que han establecido un modelo educativo de mercado, basado en la competencia y el lucro (Borri, 2016).

Todos los fenómenos descritos han interpelado también al currículo escolar vigente, y, por ende, a la formación inicial docente y las prácticas pedagógicas (Turra-Díaz, 2012; Hirmas Ready, 2014; Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018). El currículo actual se ha caracterizado por sus detractores, como eurocéntrico, sexista, centralizado y colonialista (Paraskewa, 2016; Hernández Morales, 2019; Torres Cuevas, 2020). A este respecto, la vigencia de un currículo eurocéntrico en Chile y Latinoamérica, es fruto de la persistencia de paradigmas, enfoques historiográficos y prácticas de enseñanza, que abordan y relatan el desarrollo histórico latinoamericano, desde la perspectiva europea (Osorio y Balbuena, 2013; Gerbaldo y Gerbaldo, 2019). Por consiguiente, se destacan los procesos socioculturales, los acontecimientos y los personajes europeos, que protagonizan el desarrollo histórico de las sociedades latinoamericanas. Éstas asumen un rol pasivo y subordinado en la construcción de su propio relato, como consecuencia de la primacía otorgada al desarrollo cultural europeo por sobre la experiencia histórica y los modelos de organización social, política y económica de los pueblos latinoamericanos. Para el caso chileno, se añade la prominencia otorgada al Estado-nación por parte de las élites decimonónicas y respaldada por quienes tomaron su lugar en el siglo siguiente. Ello, a través de una narrativa historiográfica arquetípica y exagerada que erigió una imagen de fortaleza histórica (Jocelyn-Holt Letelier, 1998), cuyos logros más relevantes fueron la homogeneización cultural y la conquista del orden social. “Este concepto de ‘orden’, se convertirá en símbolo de orgullo y elemento distintivo de la historia republicana de Chile” (González Calderón, Cerri y Rosso, 2016, p. 4).

En ese marco, este artículo investiga las representaciones de un grupo de estudiantes chilenos respecto a las figuras que consideran más relevantes en la historia mundial y la de su propio país. Se busca generar conocimientos que sirvan de insumo para orientar los procesos de formación inicial de futuros profesores de historia en la enseñanza de dicha disciplina en el sistema escolar. Específicamente,

los alumnos pertenecientes al Programa de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco.

MARCO TEÓRICO

Desde su nacimiento, cada ser humano está supeditado a una incesante influencia de la sociedad. Ésta lo modela y produce, por medio de múltiples relaciones intersubjetivas que establece con dicho orden social que precede a su existencia (Berger y Luckmann, 2003). Mediante la socialización primaria, vivida durante la niñez, el individuo se inserta en la sociedad. Ésta, da paso a la secundaria, que es aquella socialización definida como “la internalización de ‘submundos’ institucionales o basados sobre instituciones” (Berger y Luckmann, 2003, p. 172). De este modo y gradualmente, el orden social contribuye a modelar las representaciones que los sujetos tienen de la realidad. Al forjarse colectivamente, se constituyen como representaciones sociales. Valores, creencias y actitudes; así como también opiniones, informaciones, imágenes, categorías, esquemas, estereotipos y juicios quedan subsumidos y constituyen formas de expresión de las representaciones sociales (Hewstone, 1982, 1988; Moscovici, 2001). Éstas se definen como un “sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo” (Moscovici, 1979, p. 24). Atañen a un conocimiento constituido a partir de las propias “experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Ibáñez, 1988, p. 171-172).

Cualquier cultura debe “su existencia a las condiciones sociales de la que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y funciones de la estructura de las relaciones significantes que la constituyen” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 48). En consecuencia, resulta necesaria la selección y transmisión intergeneracional de aquellos saberes y significados que se consideran indispensables para su permanencia en el tiempo. De este modo, esta reproducción cultural es, también, social. Asimismo, arbitraria, pues, aunque expresado de forma mediada, representa más integralmente aquellos bienes culturales representativos de los grupos dominantes de dicho orden social (Bourdieu y Passeron, 1996). La diferencia o distancia entre éstos y aquellos transmitidos por la familia determina el “capital cultural” que puede poseerse en la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 71). La institución escolar, definida como instancia legítima para la transmisión de la cultura, “contribuye [...] a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu, 2008, p. 95). Ello, en cuanto la escuela, legítima y refuerza la influencia generada por el origen social (Bourdieu y Passeron, 2009). No obstante, “todo orden es susceptible de ser desafiado por prácticas contra hegemónicas que intenten desarticularlo en un esfuerzo por instalar otra forma de hegemonía” (Mouffe, 2014, p. 22).

Entre los distintos saberes transmitidos por una cultura, uno de los que resulta más relevante es el de la historia. Liu y Hilton (2005) sostienen que la historia es

exhortada como un patrimonio simbólico que brinda un repertorio de circunstancias y personas específicas, dotadas de importancia emotiva que es compartida por un colectivo. Añaden que su importancia resulta primordial para el presente, por cuanto sienta las bases de la identidad personal y grupal. Es decir, le otorga significado a “la vida individual y colectiva” (Florescano, 2012, p. 15). Por otra parte, la historia ha sido también utilizada para “legitimar el orden establecido” (Fontana, 1982, p. 15). O bien, puede servir de base para uno nuevo (Traverso, 2012). Así, la historia al mismo tiempo que puede servir de instrumento para validar un orden social, puede movilizarse como arma contra la hegemonía destinada a socavarlo. Y, en consecuencia, ejerce un influjo capaz de incidir sobre las representaciones sociales. Especialmente sobre aquellas fundadas en la memoria colectiva.

Estudios sobre memoria colectiva (Desroche, 1976; Vázquez, 2001; Halbwachs, 2004), sostienen que la memoria individual es el resultado de un proceso social de construcción y reconstrucción de recuerdos, vivencias, evocaciones y narraciones compartidas. Estas memorias colectivas, mediadas por el lenguaje, surgen de la interacción individuo-sociedad, y denotan múltiples y diversas interpretaciones del pasado y de la realidad actual. Por lo que constituyen una acción social, política y cultural, que configuran diversos procesos culturales y la construcción de identidades y memorias históricas de diversos grupos sociales (Rüsen, 1994; Pennebaker y Basanick, 1998; Piper-Shafir, Fernández-Droguett y Íñiguez-Rueda, 2013; Ramos Delgado, 2013). Las memorias colectivas o sociales también se expresan en la reinterpretación generacional de procesos socioculturales, símbolos nacionales e hitos y personajes históricos. Las que configuran representaciones sociales e imaginarios que la sociedad construye y reconstruye, en base a una experiencia histórica compartida. En este sentido, los estudios de las representaciones sociales de personajes históricos dan cuenta de cómo éstos provocan diversas valoraciones, expresiones emocionales y remiten a procesos reivindicatorios y de construcción identitaria (Aravena, 2003; Barreiro *et al.*, 2012; González Manso, 2015; Mariel Sosa *et al.*, 2016; Barom y Cerri, 2018). Así como constituyen referentes imaginados y expresiones de la cultura histórica, que permiten a los grupos sociales conformar su concepción del tiempo, dotar sentido al pasado y dirigir sus acciones en el presente (Rüsen, 1994; Kusnick y Cerri, 2014; Molar y Cerri, 2014; González Calderón, Cerri y Rosso, 2016; Cerri, Caimi y Mistura, 2018).

Diversas investigaciones (Liu *et al.*, 2005; Pennebaker, Páez y Deschamps, 2006; Techio *et al.*, 2010) señalan que los personajes históricos más rememorados provienen del ámbito de la política, la guerra, la ciencia, el deporte y la literatura. No obstante, otros estudios también señalan que las personas expresan emociones positivas sólo frente a personajes vinculados a la ciencia, el arte, la filosofía y la promoción de la paz (Mariel Sosa *et al.*, 2013; Zubieta y Barreiro, 2014; Mariel Sosa *et al.*, 2016). En tanto, los personajes históricos vinculados a conflictos bélicos y tildados de terroristas, dictadores y/o genocidas, despiertan emocionalidades negativas y expresiones de rechazo (Techio *et al.*, 2010; Hanke *et al.*, 2015). Por otra parte, en la valoración de personajes y hechos históricos, también influye la dialéctica héroe-antihéroe, de acuerdo a los atributos, valores y legados que estos representan (Donoso Rojas y Huidobro Salazar, 2015; González Calderón, Cerri

y Rosso, 2016), y la existencia de un sesgo nostálgico en las personas (Pennebaker, Páez y Deschamps, 2006). Esto favorece una valoración positiva de hechos históricos del pasado, incluso omitiendo sus aspectos negativos, y la tendencia a valorar más negativamente los hechos de la historia reciente (Pennebaker, Páez y Deschamps, 2006; Mariel Sosa *et al.*, 2016).

METODOLOGÍA

El estudio siguió un enfoque metodológico cualitativo, organizado bajo un diseño de estudio de caso. Esto, dado que se concibió fundamentalmente “como una descripción del estado actual [...] de un problema en un emplazamiento” (Flick, 2015, p. 119). Más específicamente, un caso único cuyo propósito primordial apuntaba a comprenderlo (Stake, 1998, p. 17), dado el interés definido por la institución en el que dicho caso está inserto. Luego, su elección obedeció a razones instrumentales (Simons, 2011, p. 47). Se buscó acceder a las representaciones de un grupo de estudiantes iniciales de un programa universitario específico, respecto de quiénes son las personas más relevantes de la historia. El programa se denomina Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, localizada en la Región de la Araucanía, Chile. En consecuencia, se trabajó con una muestra no probabilística de carácter intencional, constituida por 35 participantes, de ambos sexos. Todos ellos cursaban el primer año del mencionado programa al momento de efectuarse la indagación. Se respetó su anonimato, se los identificó y codificó desde P1 (Participante 1) hasta P35 (Participante 35).

Para la obtención de la información, se utilizó el método de redes semánticas naturales, pues éste posibilita explorar y pesquisar nociones, ideas y representaciones sociales (Valdez Medina, 1998). Figueroa, González y Solís (1981) han sostenido que la información albergada por la memoria de largo plazo se organiza en forma de redes. En éstas, “las palabras o eventos forman relaciones, las cuales, en conjunto, dan el significado de un concepto” (Valdez Medina, 1998, p. 60). Este significado emerge mediante un proceso de reconstrucción de la información guardada en la memoria (Figueroa, González y Solís 1981). Por otra parte, no todas las palabras utilizadas para definir o darle sentido a un concepto tienen la misma jerarquía (Collins y Quillian, 1969). A partir de estos postulados teóricos, el procedimiento establecido para la generación de las redes semánticas naturales considera dos instrucciones básicas. Primero, se pide a los sujetos que generen una lista de palabras que definan o resulten más representativas de un concepto nodal; y, en segundo lugar, que las jerarquicen (Valdez Medina, 1998, p. 61). Consecuentemente, el instrumento aplicado se compuso de tres secciones. La primera, inquirió información sociodemográfica y aquella referida a los contextos que, según los participantes, incidieron más decisivamente en sus conocimientos de historia. La segunda, desplegó los siguientes reactivos: quienes las cinco personas más relevantes de la historia mundial son y las cinco personas más relevantes de la historia de Chile son. Las expresiones estímulo fueron acompañadas de una instrucción. En ésta, se les solicitó a los participantes construir dos listas: una con las cinco personas que consideraran

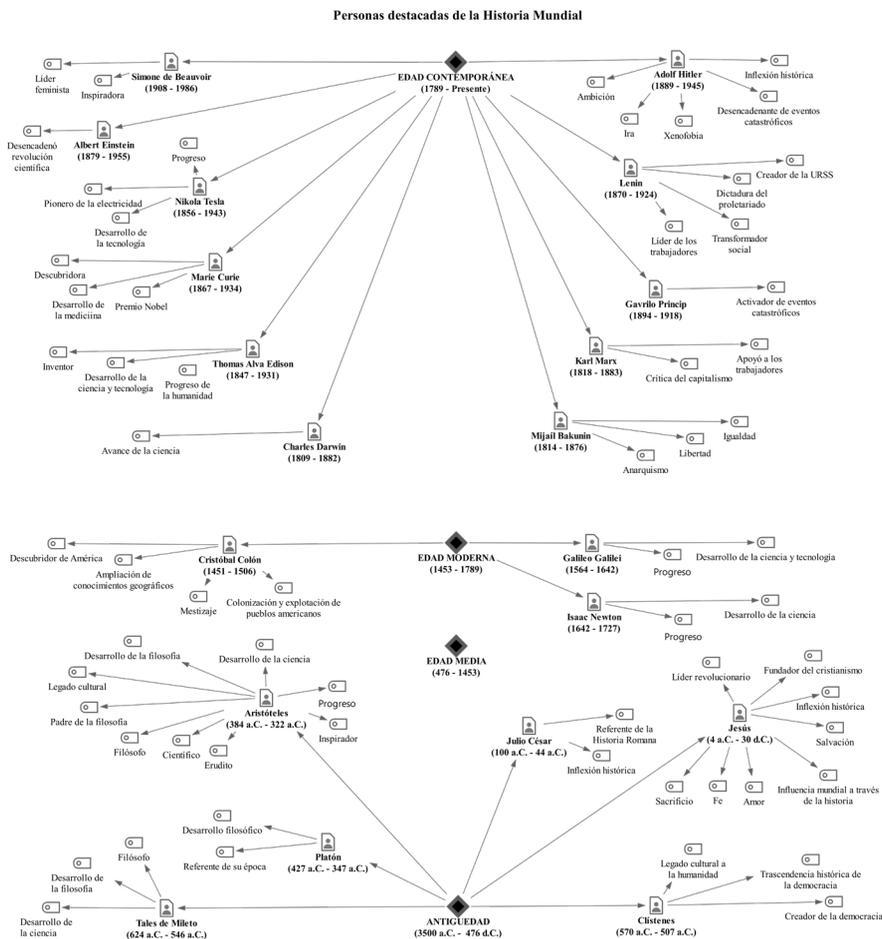
más relevantes de la historia mundial; y otra en la que registraran las cinco más relevantes de la historia de Chile. Enseguida, realizar una jerarquización en ambas listas, asignando números del 1 al 5; considerando el 1 como el más importante y el 5 el menos importante. Por último, en la tercera sección, en un cuestionario de reactivos abiertos se les pidió a los participantes profundizar las opiniones que fundamentaron sus elecciones. La estructura del análisis se fundamentó en cuatro valores. El valor J, que da cuenta del número total de definidores distintos presentes en cada una de las dos redes que se han configurado. El valor M, correspondiente al peso semántico, resultado del producto de la frecuencia de un término por su valor semántico (definido en una escala del 1 al 5). El grupo SAM, que muestra los 15 conceptos de mayor peso semántico en relación con cada frase o pregunta estímulo. Finalmente, el valor FMG expresa la distancia semántica, referenciada como una puntuación porcentual que parte desde el límite del 100%, asignado al concepto con mayor peso semántico. En algunos casos, se registraron expresiones diversas, pero equivalentes, para referirse a un mismo personaje (por ejemplo, Adolfo Hitler, fue identificado también con las denominaciones Adolf Hitler, Hitler y A. Hitler). En virtud de ello, siguiendo las orientaciones propuestas por Zermeño Flores, Arellano Ceballos y Ramírez Vázquez (2005), se desarrolló un proceso de normalización. Éste consistió en integrar estas expresiones equivalentes en una sola.

Esta labor fue complementada con la aplicación de cuestionarios. Con este último método de recolección de datos se consideraron preguntas abiertas para así resguardar la coherencia con el enfoque metodológico elegido (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p. 150). Asimismo, porque se indujo la obtención de respuestas que permitieran profundizar en percepciones, sentimientos y proyecciones con respecto al fenómeno social investigado (Silva Arciniega, 2016, p. 92). Con la aplicación de estos dos métodos se buscó, también, acceder a dos tipos de conocimiento, el semántico-conceptual y el narrativo-episódico. Cada uno implicó un abordaje teórico distinto lo que posibilitó la triangulación de perspectivas teóricas (Flick, 2014). Y, por añadidura, una triangulación de métodos y datos (Flick, 2014).

La extensión de la invitación a participar y su naturaleza voluntaria quedaron respaldadas a través de un consentimiento informado. Los datos se recogieron a principios de abril de 2020, apenas iniciado el primer semestre académico.

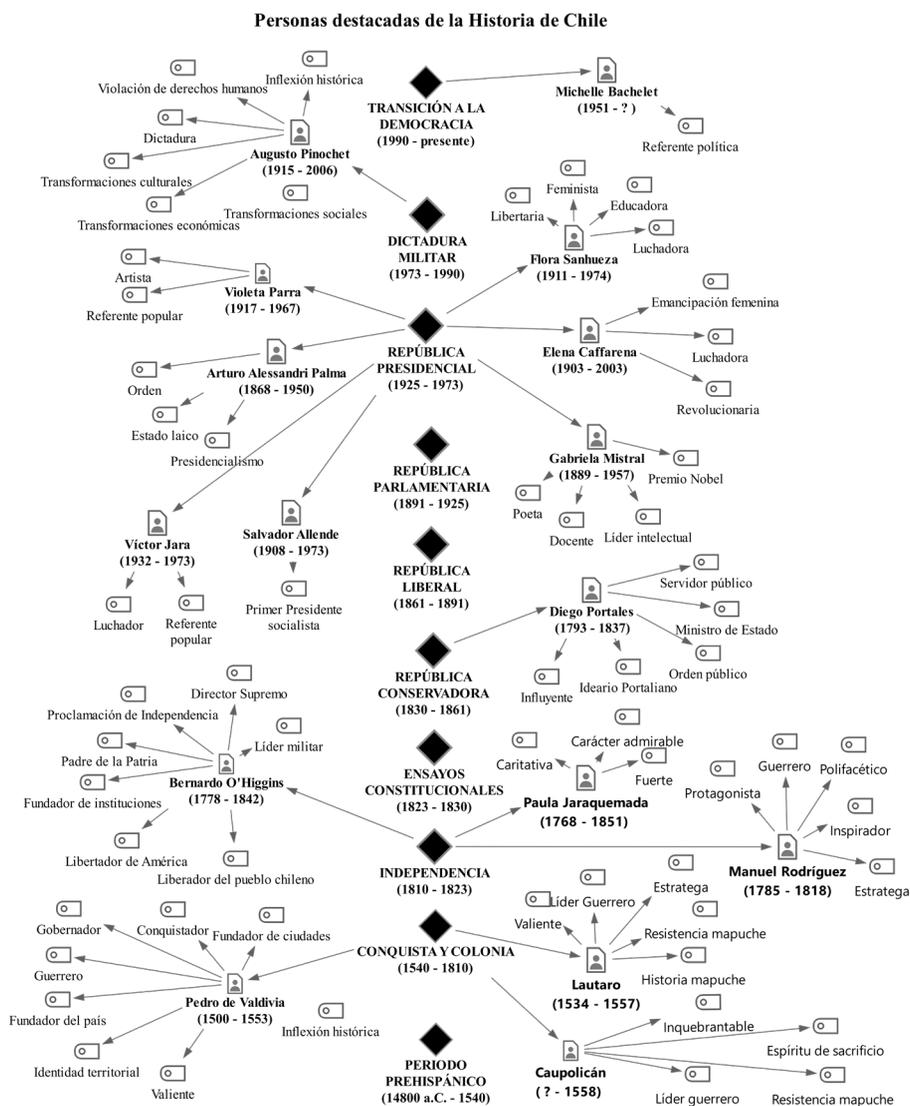
Posteriormente, el procesamiento de las respuestas asociadas a reactivos abiertos se realizó durante los meses de mayo y junio de 2020. Esta labor se apoyó con el uso del Software MAXQDA (2018). La codificación se realizó siguiendo un “eclecticismo pragmático” (Saldaña, 2013, p. 60) que, entre otros tipos, incluyó la codificación de atributos, bajo la forma de “códigos tópicos” (Bernard, 2006, p. 401). Este tipo de codificación, llamada también descriptiva, resume en una palabra o frase corta el tema básico de un pasaje de datos cualitativos (Saldaña, 2013). De este modo, las categorías quedaron constituidas por los propios personajes que los sujetos relevaron y jerarquizaron. Mientras que los rasgos asociados con estos se codificaron a través de descriptores tópicos. Así, por ejemplo, uno de los personajes más relevantes de la Historia Mundial fue Adolf Hitler, ya que fue el “desencadenante de eventos catastróficos”. Y,

en el caso de la Historia de Chile, Lautaro, por cuánto lideró la “resistencia mapuche” contra los españoles. Para facilitar la contextualización histórica de los principales personajes elegidos por los participantes se generaron dos redes esquemáticas (Figuras 1 y 2). Cada una de éstas se articuló a partir de un eje temporal constituido por periodos históricos. En el caso de la Historia Mundial: Antigüedad, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea. Para la Historia de Chile: Periodo Prehispánico, Conquista y Colonia, Independencia, Periodo de Ensayos Constitucionales, República Conservadora, República Liberal, República Parlamentaria, República Presidencial, Dictadura Militar y Transición a la Democracia. Aunque actualmente se discuten y proponen otras periodificaciones, distintas a las utilizadas aquí, la ventaja de éstas sobre aquellas es su alto valor referencial; de ahí la decisión de preferirlas.



Elaboración propia de los autores (2020).

Figura 1 – Personajes de la historia mundial nominados en primer lugar de importancia por uno o más participantes.



Elaboración propia de los autores (2020).

Figura 2 – Personajes de la historia de Chile nominados en primer lugar de importancia por uno o más participantes.

CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS PARTICIPANTES Y DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DEL ESTUDIO

La institución elegida para el estudio es una universidad fundada el 8 de septiembre de 1959 y con plena autonomía a partir de 1991. El sistema de selección

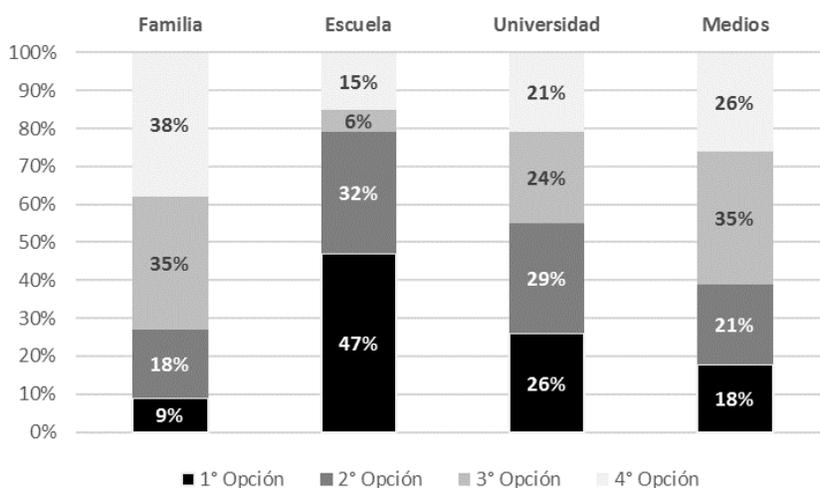
de la Universidad se rige principalmente por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), un dispositivo de evaluación de alcance nacional.

La carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales corresponde a un programa creado y aprobado en 2008 y que comenzó a funcionar en 2009. En la actualidad, cuenta con cohortes en sus cinco niveles (primero a quinto año de estudios) que suman 121 estudiantes y está adscrito a la Facultad de Educación como una de sus 10 carreras.

La mayor parte de los estudiantes del programa procede de la propia región de la Araucanía (72%) y el 95% proviene de colegios subvencionados por el Estado. Por lo tanto, los saberes de historia que los participantes han recibido de la escuela han sido entregados por establecimientos municipales o particulares subvencionados. El 67% declara un ingreso familiar inferior o igual al salario mínimo personal, lo que revela una precaria situación socioeconómica y la vinculación a un entorno social altamente vulnerabilizado. Para cursar sus estudios, el 95% de los estudiantes recibe recursos del Estado.

La muestra se compuso de 35 estudiantes de ambos sexos (43% mujeres) que cursaban el primer año en el programa de pedagogía ya mencionado, con un promedio de edad de 19,97 años. Un 40% declaró pertenecer a la etnia indígena mapuche, lo que resulta cercano al 32,82% que este pueblo alcanza en La Araucanía en relación con la población total de dicha región.

Con relación a los contextos de socialización que, según los participantes, tuvieron mayor incidencia en su aprendizaje de la historia, el mayor porcentaje (47%) correspondió a la escuela como primera opción. El 26% señaló que fue más relevante la universidad, haciendo referencia a las tres semanas de inducción, previas al inicio de los cursos regulares. Sumadas ambas proporciones, se obtiene que casi las tres cuartas partes de los participantes (73%) atribuyeron la mayor relevancia para su aprendizaje de la historia a una institución educativa. Por sí sola, la Escuela reunió el 79% de las dos primeras opciones (ver Gráfico 1).



Elaboración propia de los autores (2020).

Gráfico 1 – Relevancia de contextos en el aprendizaje de la historia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las representaciones sociales relevadas por los participantes remitieron a múltiples formas de expresión (Hewstone, 1982, 1988; Moscovici, 2001). Revelaron, también, la relación existente entre valores y sus consecuentes disposiciones de comportamiento en un contexto social (Moscovici, 1979, p. 24). E, igualmente, la marcada influencia que tiene dicho contexto para su surgimiento y desarrollo en los distintos sujetos individuales (Ibáñez, 1988). En tal sentido, los personajes históricos componen referentes simbólicos y manifestaciones de la cultura histórica que otorgan sentido al pasado y orientan comportamientos en el presente (Kusnick y Cerri, 2014; González Calderón, Cerri y Rosso, 2016; Cerri, Caimi y Mistura, 2018).

Los resultados muestran, en primer lugar, la influencia del currículo oficial y sus amarres con las ideas de tradición, patria y orden, movilizadas a través de distintos personajes. Asimismo, sus ligaduras con la narrativa neoliberal que, desde la dictadura militar, sirve de respaldo al modelo económico imperante (Barom y Cerri, 2018). Su articulación política, consagrada por los límites prescriptivos del estado de derecho, alienta la iniciativa económica privada y las libertades individuales. Su estampa en el terreno educativo es el resultado de sedimentaciones generadas por sucesivos procesos de selección cultural avalados por distintas legislaciones (Chile, 1990, 1996, 2002). Su apelación al concepto de patria como argamasa para promover un orden compartido, hace que no resulte extraña la exclusiva pertenencia al universo historiográfico nacional de los personajes evocados. Se destacaron Bernardo O'Higgins, Pedro de Valdivia, Diego Portales y José Miguel Carrera, quienes obtuvieron el 2º, 7º, 9º y 10º lugares en el Conjunto Sam, respectivamente (ver Tabla 1, sección referida a la historia de Chile). Los tres primeros fueron también nominados en al menos una oportunidad como los de mayor relevancia para la historia de Chile (ver Figura 2). Las categorías y códigos vinculados a estos personajes en la red remiten a una visión fundacional propia de la historiografía tradicional y reafirman la tesis de una historia construida desde arriba (Jocelyn-Holt Letelier, 1998). Destaca, la valoración de la idea de orden social (González Calderón, Cerri y Rosso, 2016), cuyas reverberaciones asoman en los discursos de algunos participantes con un tono invocador:

Diego Portales porque a mi parecer él representaba los ideales que debería tener todo servidor público que ejerce este cargo y que hoy lamentablemente se han perdido y creo que es imperioso que vuelvan estos idearios portalianos en estos tiempos que estamos viviendo. (P6, Categoría: Historia de Chile — Diego Portales, Ideario Portaliano, Orden)

Expresiones, como la recién citada, constituyen el correlato de una memoria histórica anclada en figuras heroicas, cuyo carácter contribuye a la creación de un sentido de pertenencia identitaria (Donoso Rojas y Huidobro Salazar, 2015). Su exhortación (Liu y Hilton, 2005) remitida a un pasado originario ha cumplido la función de cemento para la unión de un colectivo nacional en el presente (Florescano, 2012). Y, por tanto, para la justificación de un orden social (Fontana, 1982). Un buen ejemplo lo constituye la figura de Bernardo O'Higgins:

Tabla 1 – Conjuntos Semantic Association Memory referidos a los reactivos utilizados.

Para mí, las cinco personas más relevantes de la historia mundial son: Valor J=54				Para mí, las cinco personas más relevantes de la historia de Chile son: Valor J=38			
n	Palabra definidora	Valor M	Valor FMG (%)	n	Palabra definidora	Valor M	Valor FMG (%)
1	Cristóbal Colón	45	100	1	Lautaro	78	100
2	Aristóteles	43	95,6	2	Bernardo O'Higgins	49	62,8
3	Adolf Hitler	37	82,2	3	Salvador Allende	38	48,7
4	Jesús de Nazaret	35	77,8	4	Manuel Rodríguez	36	46,2
5	Albert Einstein	33	73,3	5	Augusto Pinochet	35	44,9
6	Karl Marx	28	62,2	6	Gabriela Mistral	29	37,2
7	Charles Darwin	26	57,8	7	Pedro de Valdivia	29	37,2
8	Martin Luther King	21	46,7	8	Arturo Prat	24	30,8
9	Napoleón Bonaparte	20	44,4	9	Diego Portales	20	25,6
10	Platón	20	44,4	10	José Miguel Carrera	17	21,8
11	Isaac Newton	16	35,6	11	Violeta Parra	17	21,8
12	Lenin	16	35,6	12	Caupolicán	12	15,4
13	Julio César	14	31,1	13	Elena Caffarena	12	15,4
14	Heródoto	10	22,2	14	Víctor Jara	12	15,4
15	Marie Curie	9	20,0	15	Amanda Labarca	11	14,1

n: número; valor J: que da cuenta del número total de definidores distintos presentes en cada una de las dos redes que se han configurado; valor M: correspondiente al peso semántico, resultado del producto de la frecuencia de un término por su valor semántico (definido en una escala del 1 al 5); valor FMG: expresa la distancia semántica, referenciada como una puntuación porcentual que parte desde el límite del 100%.

Elaboración propia de los autores (2020).

porque participó en la liberación del pueblo chileno que estaba bajo la colonización de España. Siendo luego Director Supremo y Padre de la Patria Chilena. (P7, Categoría: Historia de Chile — Bernardo O'Higgins, Padre de la Patria)

No obstante, algunos participantes retroceden a un pasado todavía más lejano en el tiempo que encuentra la raíz fundacional de Chile en la conquista española. La figura excluyente en esta mirada es la de Pedro de Valdivia:

porque él fue el fundador de lo que hoy conocemos como Santiago, y más importante, Chile. Él fue el que dio pie a la construcción de nuestro país. (P30, Categoría: Historia de Chile — Pedro de Valdivia, Fundación de Chile)

Figuras como las recién evocadas, junto a los relatos con los que aparecen asociadas dan cuenta de un fuerte vínculo con la historia tradicional y los valores movilizadas por ésta. Son funcionales, además, a la estabilidad del orden político y económico imperante y su narrativa neoliberal que promueve el progreso y el bienestar material (Barom y Cerri, 2018). Estas ideas se refuerzan con algunas representaciones que sitúan la discutida figura del dictador Augusto Pinochet no como un personaje reaccionario y golpista, sino más bien transformador:

Augusto Pinochet, porque durante y después del proceso de dictadura (1973) surgieron una cantidad considerable de transformaciones en el país, ya sea de carácter social, económica y cultural. (P31, Categoría: Historia de Chile — Augusto Pinochet, Transformaciones)

Otra expresión del peso del currículo oficial es el marcado carácter eurocéntrico en las representaciones. Esto se hace evidente al observar el conjunto SAM referido a los 15 personajes de la historia mundial que registraron mayor carga semántica (Tabla 1). También, la red conceptual que muestra a los personajes de la historia mundial nominados en al menos una oportunidad como los de mayor relevancia (Figura 1). Todos — con la excepción de Martin Luther King en el conjunto SAM; y de Nikola Tesla y Thomas Alva Edison en la red conceptual de la Figura 1— son originarios del horizonte historiográfico europeo. Incluyendo a Jesús de Nazaret cuyo legado, aunque oriundo del Próximo Oriente, fue absorbido y sintetizado en el tamizado cultural del Viejo Continente y desde ahí difundido al mundo. Esto puede tener su explicación desde la lógica de procesos de reproducción cultural cuyo despliegue se ha articulado desde los submundos institucionales (Berger y Luckmann, 2003). Principalmente, desde una institucionalidad educativa que ha contribuido a la reproducción de un espacio social a partir del capital cultural de los grupos dominantes (Bourdieu y Passeron, 1996, 2009; Bourdieu, 2008). Concretamente, en la imposición de sucesivos currículos de tradición eurocéntrica, reforzados con perspectivas historiográficas y prácticas de enseñanza, que visualizan el devenir histórico latinoamericano, en su relación con Europa y bajo una ideología neoliberal (Osorio y Balbuena, 2013; Barom y Cerri, 2018; Gerbaldo y Gerbaldo, 2019). Cabe recordar que los propios participantes le otorgaron a la escuela la mayor incidencia en sus conocimientos de historia. Específicamente, un 47%, el que aumenta a 73% si se considera la incidencia de la universidad (Gráfico 1). Con relación a ésta última, se alude a las tres primeras semanas de inducción a la vida universitaria que incluyen una revisión general de saberes históricos.

Asimismo, los resultados del estudio concuerdan con otras investigaciones realizadas (Liu *et al.*, 2005; Pennebaker, Páez y Deschamps, 2006; Techio *et al.*, 2010), que sostienen que las personalidades más evocadas provienen del campo de la política, guerra, ciencia, deporte y literatura. Esto se aplica a las dos dimensiones que fueron pesquisadas — Historia Mundial e Historia de Chile — y se evidencia en los conjuntos SAM y en las redes conceptuales. Igualmente, aquellos personajes provenientes de las esferas de la filosofía, la ciencia, el arte y el fomento de la paz, se asociaron con narrativas que expresaron emociones positivas, lo que también

resultó coincidente con otros estudios (Mariel Sosa *et al.*, 2013; Zubieta y Barreiro, 2014; Mariel Sosa *et al.*, 2016). Por una parte, se reconoce su aporte como legado, tal como lo expresa la participante 24:

Aristóteles por sus aportes a la humanidad, tanto como en las ciencias, filosofía, etc. Aportes muy significativos para la época en que vivió él, y que su legado persiste al día de hoy. (P24, Categoría: Historia Mundial — Aristóteles, Legado Cultural)

El fomento de la paz se asoció con Jesús de Nazaret. Ello, aparejado con la perspectiva de un acto sacrificial que se genera desde el amor y que benefició a toda la humanidad:

Jesús de Nazaret porque es un personaje importante a través de la historia, así como en el mundo, como para la religión, marcó un gran paso y un cambio en la humanidad, dando salvación y conocimiento a su pueblo, su sacrificio por la salvación de los demás será el acto de amor más puro, sincero e importante para la mayoría. (P3, Categoría: Historia Mundial — Jesús de Nazaret, Amor)

Del mismo modo, coincidentes con los resultados de otras investigaciones (Tecchio *et al.*, 2010; Hanke *et al.*, 2015) emergieron representaciones que expresaron rechazo a personajes de la historia reciente vinculados con procesos dictatoriales y genocidas. En el ámbito internacional, la figura más representativa fue el dictador alemán Adolf Hitler:

Adolfo Hitler, porque demostró que la ambición, ira y xenofobia en una persona puede provocar una guerra mundial. Además de ser el principal responsable del Holocausto Judío y culpable de millones de muertes. (P29, Categoría: Historia Mundial — Adolf Hitler, Antivalores)

Una figura homóloga en el plano de la historia nacional, lo representa Augusto Pinochet:

Augusto Pinochet, porque marcó una diferencia entre los mandatos anteriores y los siguientes hasta ahora, debido a la dictadura militar impuesta por éste, donde se vieron reflejados la violación de todo tipo a los chilenos. (P18, Categoría: Historia de Chile — Augusto Pinochet, Violaciones de Derechos Humanos)

Pese a todo, la presencia en la historia de este tipo de figuras resulta aleccionadora, pues permite sentar las bases de un orden social fundamentado en la paz y el respeto:

las guerras mundiales son un ejemplo clave de lo que no se debe hacer, y como consecuencia de estas terribles guerras hoy tenemos nuestros famosos (y muy importantes) “derechos humanos”, los cuales nos permiten reducir la violencia entre nuestra diversidad como personas (P30, Categoría: Historia Mundial — Adolf Hitler, Derechos Humanos).

Representaciones como estas, aparejadas con las críticas a figuras dictatoriales y genocidas, revelan en parte las nuevas orientaciones propuestas por las reformas curriculares a partir de 1990 en Chile (Chile, 2009, 2012, 2015, 2019). Como, también, la incidencia de distintos actores y agrupaciones que sistemáticamente han demandado un fortalecimiento de la defensa, desarrollo y la formación ciudadana en Derechos Humanos (Pérez Martínez, 2017; Magendzo y Bermúdez, 2018; Álvarez-Bravo, 2019).

Paradójicamente, figuras igualmente autoritarias, pero ancladas en un pasado más distante, fueron representadas de manera favorable por los participantes. Para el caso de la historia mundial, destacó Julio César, quien significó un punto de inflexión para la Historia de Roma y, por añadidura, para el devenir posterior de Occidente (ver red conceptual en la Figura 1). Sus homólogos en el plano nacional estuvieron representados por los casos ya citados de Bernardo O'Higgins, Diego Portales y Pedro de Valdivia.

No obstante, también emergieron en las representaciones de los participantes figuras que encarnan posturas de subversión contra lo establecido. En el plano de la Historia Mundial, la invocación de personajes como Marx y Lenin (posiciones 6° y 12° en el grupo SAM referido a esta esfera) parece reflejar este espíritu de rebelión. Al igual que la presencia de Mijail Bakunin, uno de los máximos referentes del anarquismo (Figura 1). La asociación de estos personajes con la defensa de los trabajadores, la crítica al capitalismo y los valores de libertad e igualdad, puede interpretarse como una corriente contrahegemónica (Mouffe, 2014) que cuestiona y arremete contra el neoliberalismo imperante (Borri, 2016). Ello, de la mano de figuras nacionales de arraigo popular como Salvador Allende, Gabriela Mistral, Violeta Parra y Víctor Jara (ver grupo Sam referido a Historia de Chile, en Tabla 1). Estas expresiones pueden ser interpretadas como construcciones forjadas al amparo de una memoria colectiva, con capacidad de proponer líneas de acción social, política y cultural (Pennebaker y Basanick, 1998; Piper-Shafir, Fernández-Droguett e Ñíguez-Rueda, 2013; Ramos Delgado, 2013).

Las reivindicaciones históricas del pueblo mapuche se yerguen, igualmente, como otra manifestación de carácter contrahegemónico. La figura del toqui Lautaro se constituye en el ariete que congrega la mayor parte de las representaciones asociadas con estas demandas. De hecho, es el personaje que figura en primer lugar en el grupo SAM referido a la Historia de Chile (Tabla 1). Las narrativas individuales construidas en torno a este personaje coinciden en representarlo como el gran líder de la resistencia del pueblo mapuche frente a la dominación española:

Lautaro porque fue el principal protagonista y líder militar mapuche en la guerra de Arauco. Para mí es un símbolo de resistencia y defensa de la cultura. (P8, Categoría: Historia de Chile — Lautaro, Resistencia Mapuche)

Expresiones como ésta sugieren, en primer lugar, una fuerte incidencia de la memoria colectiva en sujetos individuales que fraguan en un relato compartido (Desroche, 1976; Rösen, 1994; Vázquez, 2001; Halbwachs, 2004). En segundo lugar, la capacidad que tienen los personajes históricos de aglutinar valores y emociones que tributan a procesos de construcción identitaria o demandas reivindicatorias

(Aravena, 2003; Barreiro *et al.*, 2012; Molar y Cerri, 2014; González Manso, 2015). Sintonizan, al mismo tiempo, con ideas que ven en la historia un discurso con capacidad para levantar proyectos sociales alternativos a la postura dominante (Traverso, 2012). En este caso, las reclamaciones de distintas comunidades mapuche encaminadas a la restitución de sus tierras y la rehabilitación de su autonomía (Becker Castellaro, 2015; Guerrero Guerrero, 2016; Tricot Salomon, 2018). Cabe recordar que el 40% de los participantes declaró pertenecer a dicha etnia. Luego, la figura de Lautaro, además de vigente, deviene en arquetipo que orienta a quienes se sienten parte de dichos proyectos.

Lautaro porque fue uno de los mejores guerreros en la historia mapuche, quien se forjó desde abajo en el ejército español de Pedro de Valdivia para luego levantarse contra ellos y eliminar a su principal cabecilla español quien ya nombré, un ícono a seguir, sus tácticas fueron infalibles para llevar a cabo su plan. (P11, Categoría: Historia de Chile — Lautaro, Resistencia Mapuche)

La figura de este guerrero y estrategia mapuche constituye, al mismo tiempo, una especie de heraldo de quienes exigen actualmente un reconocimiento de la cultura mapuche. Resulta interesante que algunos de los participantes lo llamen por su nombre en mapunzugun (lengua mapuche). Como también que empleen la denominación mapuche Walmapu para designar lo que fuera su territorio, hoy denominado oficialmente como La Araucanía:

Lefraru (Lautaro) porque a pesar de haber sido capturado por los españoles cuando era joven, al dejar las tropas, lideró un importante ejército mapuche para detener y obstaculizar el proceso de “colonización” a lo largo del Wallmapu. (P29, Categoría: Historia de Chile — Lautaro, Resistencia Mapuche)

Declaraciones como la anterior constituyen un críptico recordatorio de un compromiso todavía incumplido por el Estado chileno: la consecución de un efectivo diálogo intercultural entre el pueblo mapuche y la sociedad chilena (Pérez, Nazar y Cova, 2016; Rother, 2017). Y de paso, interpelan los procesos de formación inicial docente y las prácticas pedagógicas (Turra-Díaz, 2012; Hirmas Ready, 2014; Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018). Especialmente, las que se despliegan en las instituciones educativas — en todos sus niveles — de la Región de La Araucanía.

En otro ámbito, pero igualmente funcionando como emisarias de demandas actuales, aparecen una serie de mujeres. A tal efecto, personajes que los participantes identificaron como referentes de los movimientos feministas. Como en otros casos ya citados, el personaje anclado en el pasado histórico renace como referente de un presente y un futuro fraguado en términos de proyecto social. Tal es el caso de Simone de Beauvoir, “ícono” del movimiento feminista y referente que inspira y empodera a quienes se sienten sus herederas y herederos:

Simone de Beauvoir porque es un ícono dentro del feminismo debido a su crítica con respecto a la opresión ejercida históricamente sobre las mujeres de parte de los hombres viéndose hasta el día de hoy en la predominancia masculina

dentro de actividades cotidianas, teniendo así un discurso de empoderamiento femenino tomando la liberación de la mujer como una lucha diaria. (P10, Categoría: Historia Mundial — Simone de Beauvoir, Feminismo)

Su imagen es acompañada por la abogada y política chilena Elena Caffarena, referente del movimiento feminista en Chile:

Elena Caffarena, porque creo que para la época en la que vivía el luchar por la emancipación femenina, algo por lo que ahora a todas las mujeres ahora gozamos, y destacando su libro Capacidad de la mujer casada con relación a sus bienes que para la época tenía ideas revolucionarias. (P10, Categoría: Historia de Chile — Elena Caffarena, Feminismo)

Relatos como los precedentes resultan coherentes con una serie de demandas posicionadas por agrupaciones feministas en los últimos tiempos, destinadas a concretar mayores logros en materia de igualdad de género (Gómez-Urrutia y Jiménez-Figueroa, 2019; Reyes-Housholde y Roque, 2019). Las que se condicen, además, con las críticas al sistema educativo y la promoción de un currículo tipificado como sexista, centralizado y colonialista (Paraskewa, 2016; Hernández Morales, 2019; Torres Cuevas, 2020).

CONCLUSIONES

La presente investigación estableció como objetivo analizar las representaciones de un grupo de estudiantes chilenos de pedagogía respecto a las figuras históricas que consideran más importantes. Se indagaron personajes de la historia mundial y la historia de Chile.

Una primera conclusión que emerge del análisis realizado da cuenta de representaciones que constituyen el reflejo de los saberes hegemónicos impuestos por los grupos dominantes, y reproducidos socialmente por la institución escolar. Estos saberes se engarzan, de un modo u otro, con el modelo económico y político neoliberal imperante en el país desde hace casi medio siglo. Su narrativa, que ampara la iniciativa privada y las libertades individuales, se resguarda en los límites impuestos por el estado de derecho. Las ideas de patria, unidad nacional y orden político, requeridas para promover su estabilidad, se encuentran asentadas en las raíces decimonónicas de la historia oficial. Su presencia y actualización se materializa en la validación de personajes como Bernardo O'Higgins, Diego Portales y Pedro de Valdivia. La patria es invocada como un espacio común que confiere identidad al colectivo. Su trayectoria a través del devenir histórico se funda en el espíritu de servicio público, la disciplina y el respeto a las leyes vigentes. En otras palabras, en la obediencia al orden establecido. Ciertas trazas discursivas, caracterizadas por la valorización de la noción de progreso a través de la ciencia, insinúan un vínculo con las ideas de bienestar material promovidas por la narrativa neoliberal. Sus huellas se encuentran en la presencia de referentes científicos europeos y estadounidenses y en los relatos asociados a éstos. Igualmente, la controvertida figura de Augusto

Pinochet resulta validada por algunos participantes — sin dejos de crítica negativa — y asociada a transformaciones estructurales en el plano social y económico.

Por otra parte, el anclaje del modelo con la tradición y la historia oficial queda expresado en representaciones que responden en su mayoría a personajes masculinos y provenientes de Europa. Estos han sido definidos por la historiografía como actores relevantes del devenir mundial-occidental. Coincidente con otras investigaciones, proceden de los campos de la política, guerra, ciencia, deporte y literatura. Este marcado carácter eurocéntrico y androcéntrico se condice con un currículo que históricamente ha presentado estos rasgos. Y que, como ya se expresó, es reflejo de un saber hegemónico impuesto por los grupos dominantes, y reproducido socialmente por la institución escolar. La sedimentación de estas ideas, sostenidas por principios como la libertad de enseñanza, han sido refrendadas por el cuerpo legislativo que ha regulado la esfera educativa durante las últimas décadas.

Si bien este currículo ha sido cuestionado por múltiples actores sociales, en la actualidad, sigue influyendo de manera decisiva en la construcción de memorias colectivas y en la adquisición de conocimientos históricos. En tal sentido, la necesidad de avanzar en la profundización de la democracia y en el desarrollo económico y social, exigen, igualmente, una democratización y adecuación del currículo. Ello constituye un desafío para la sociedad, especialmente, para sus representantes políticos y los encargados de diseñar la política pública en esta área. Más aún, con la presencia de otras representaciones que dan cuenta de una serie de demandas sociales, políticas, valóricas y culturales articuladas a partir de ciertos personajes. En cierto modo, son los legados — e igualmente símbolos — de ideas que, en algunos casos, se acoplan con proyectos sociales contrahegemónicos que cuestionan y desafían al neoliberalismo imperante.

Un primer punto en relación con lo arriba expresado se evidencia en el rechazo por figuras dictatoriales, como también por los eventos catastróficos y crímenes de lesa humanidad con los que aparecen asociadas. Esto parece conectarse con dos tendencias. Una más institucional, sistematizada desde la escuela y materializada en un currículo que ha posicionado los Derechos Humanos como un eje educativo primordial. La otra, más conectada con actores radicados en la base del tejido social, que consideran insuficientes las políticas del Estado en esta materia y exigen mayores avances. Sus narrativas sintonizan, además, con otras demandas sociales que se muestran críticas frente al capitalismo imperante y empatizan con las demandas de los trabajadores. Y, en consecuencia, se asocian con exigencias de mayor libertad e igualdad. Marx, Lenin, Bakunin y Allende constituyen figuras arquetípicas que catalizan este tipo de representaciones. Reforzadas con la presencia de personajes nacionales como Violeta Parra y Víctor Jara, sindicados como referentes de lo que podría denominarse la identidad popular.

La destacada presencia de Lautaro en las representaciones de los participantes se asocia con expresiones de resistencia y demandas de larga data que han sido levantadas por diversas comunidades mapuche. La preservación de la cultura, así como la defensa de la autonomía política y territorial constituyen el patrimonio defendido por este guerrero del Walmapu. Su figura, lejos de quedarse en el plano de la rememoración nostálgica, se reactualiza y simboliza las exigencias de resar-

cimiento exigidas por estas comunidades. Asimismo, advierte sobre la necesidad de profundizar acciones para el desarrollo de un fecundo diálogo intercultural. Lo que, claramente, implica a la esfera educativa en sus distintos niveles. Más todavía, en el caso de la Región de La Araucanía.

Por otra parte, los crecientes avances que han experimentado los movimientos feministas en las últimas décadas, tanto a nivel global como local, quedan reflejados en la relevancia adquirida por personajes femeninos. En el plano internacional, destaca especialmente Simone de Beauvoir, relevada como ícono del feminismo y responsable de muchos de los avances obtenidos por las mujeres. En el plano local, dichos logros quedan representados por Elena Caffarena, Amanda Labarca y Gabriela Mistral. Su afloramiento en las representaciones no solo es interpretable como reflejo de un reconocimiento; es también la proyección de un conjunto de reivindicaciones de las que estas figuras constituyen su ariete.

En consecuencia, las representaciones relevadas por los participantes componen las diversas formas de presencialidad que puede adoptar la historia en el presente de una sociedad. Por una parte, como defensa de un orden establecido. Aunque, del mismo modo, como proyecto social contestatario y alternativo. Las necesidades posicionadas por diversos sectores, tendientes a avanzar en procesos que profundicen la democracia y el desarrollo económico y social obligan a la transformación en múltiples esferas. Entre éstas, la educativa, lo que constituye un elemento de análisis y reflexión en torno a los procesos formativos de los futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Especialmente, para la consideración de itinerarios de formación profesional que promuevan la inclusión, la interculturalidad y la igualdad de género.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ-BRAVO, P. Educación y derechos humanos en Chile, una relación necesaria. **Educación**, Costa Rica, v. 43, n. 1, p. 2215-2644, 2019. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I1.29966>

ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, J. L. **Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología**. México: Paidós, 2003.

ARAVENA, A. El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche. **Estudios Atacameños**, San Pedro de Atacama, n. 26, p. 89-96, 2003.

ARIAS-ORTEGA, K; QUINTRIQUEO, S.; VALDEBENITO, V. Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. **Educação e Pesquisa**, Sao Paulo, v. 44, e164545, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>

BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. Identidade latino-americana e ideologia neoliberal. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 13, p. 713-733, 2018. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0005>

BARREIRO, A. V. *et al.* Representaciones sociales de la historia: personajes relevantes en población civil y militar. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN*

- Y PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA, 9., 2012; JORNADAS DE INVESTIGACIÓN, 19., 2012; ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR, 8., 2012, Buenos Aires. **Anales** [...]. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, nov. 2012. p. 47-51.
- BECKER CASTELLARO, S. La criminalización de la protesta: el caso Norín Catrimán y otros (dirigentes, miembros y activista del pueblo indígena Mapuche) vs. Chile. **Anuario de Derechos Humanos**, Santiago de Chile, n. 11, p. 123-133, 2015. <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2015.37493>
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.
- BERNARD, H. R. **Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches**. Oxford: AltaMira Press, 2006.
- BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México: Editorial Laia, 1996.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Los herederos: los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.
- BORRI, C. El movimiento estudiantil en Chile (2001–2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. **Altre Modernità – Rivista di Studi Letterari e Culturali**, Milán, v. 4, p.1 41–60, 2016. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/7057>
- CASTRO-PAREDES, M. Descentralización educacional en Chile: itinerario sin territorio. **Innovar**, Bogotá, v. 22, n. 43, p. 77-92, 2012.
- CEPAL – Comisión Económica para América Latina. **Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa**. Santiago de Chile: CEPAL/Naciones Unidas, 1996.
- CERRI, L.; CAIMI, F. E.; MISTURA, L. A força da cultura histórica: representações de estudantes brasileiros sobre heróis nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1.357-1.377, 2018. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n4p1357>
- CHILE. Ley n. 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. **Diario Oficial de la República de Chile**, Santiago de Chile, 10 mar. 1990. Disponible en: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>. Acceso en: 7 jul. 2020.
- CHILE. **Decreto Supremo de Educación n. 40**. Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas para su aplicación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 1996.
- CHILE. **Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2002.
- CHILE. Ley n. 20.370. Establece la Ley General de Educación – LGE. **Diario Oficial de la República de Chile**, Santiago de Chile, 12 sep. 2009. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acceso en: 7 jul. 2020.

- CHILE. **Bases curriculares primero a sexto básico**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2012.
- CHILE. **Bases curriculares 7º básico a 2º medio**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2015.
- CHILE. **Bases curriculares 3º y 4º medio**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2019.
- COLLINS, A. M.; QUILLIAN, M. Retrieval time for semantic memory. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, York, v. 3, p. 240-247, 1969.
- DESROCHE, H. **Sociología de la esperanza**. Barcelona: Herder, 1976.
- DONOSO ROJAS, C.; HUIDOBRO SALAZAR, M. El héroe representado: la figura histórica de Arturo Prat en el teatro chileno. **Revista Historia 396**, Valparaíso, v. 5, n. 2, p. 195-220, 2015.
- FIGUEROA, J. G.; GONZÁLEZ, E. G.; SOLÍS, V. M. Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, v. 13, n. 3, p. 447-458, 1981.
- FLICK, U. **La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa**. Madrid: Morata, 2014.
- FLICK, U. **El diseño de Investigación Cualitativa**. Madrid: Morata, 2015.
- FLORESCANO, E. **La función social de la historia**. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- FONTANA, J. **Historia: análisis del pasado y proyecto social**. Barcelona: Crítica, 1982.
- GERBALDO, J. C.; GERBALDO, G. Reproducción de una lógica eurocéntrica: la periodización histórica en la práctica docente. **KIMÚN – Revista Interdisciplinaria de Formación Docente**, San Luis, v. 5, n. 8, p. 277-297, 2019.
- GÓMEZ-URRUTIA, V.; JIMÉNEZ-FIGUEROA, A. Género y trabajo: hacia una agenda nacional de equilibrio trabajo-familia en Chile. **Convergencia Revista de Ciencias Sociales**, Toluca, n. 79, p. 1-24, 2019. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i79.10911>
- GONZÁLEZ CALDERÓN, F.; CERRI, L. F.; ROSSO, A. J. Héroes y cultura histórica entre estudiantes en Chile. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 36, n. 71, p. 179-201, 2016. https://doi.org/10.1590/1806-93472016v36n71_008
- GONZÁLEZ MANSO, A. I. Héroes nacionales como vehículos emocionales de conceptos políticos. **Historiografías**, Zaragoza, n. 10, p. 12-30, 2015. https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.2015102388
- GUERRERO GUERRERO, A. L. Demandas de derechos humanos de los mapuche en Chile y los discursos jurídicos. **Latinoamérica – Revista de Estudios Latinoamericanos**, México, v. 62, p. 103-134, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2016.06.006>
- HALBWACHS, M. **La memoria colectiva**. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.
- HANKE, K. *et al.* “Heroes” and “villains” of world history across cultures. **Plos One**, San Francisco, v. 10, n. 2, p. 1-21, 2015.

- HERNÁNDEZ MORALES, I. Hacia un currículum feminista decolonial. **Nomadías**, Santiago de Chile, n. 28, p. 43-63, 2019. <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2020.57452>
- HEWSTONE, M. Intergroup relations and attribution processes. In: TAJFEL, H. (ed.). **Social identity and intergroup behavior**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 99-133.
- HEWSTONE, M. Attributional bases of intergroup conflict. In: STROEBE, W. *et al.* (ed.). **The social psychology of intergroup conflict: theory, research and applications**. Berlín: Springer-Verlat, 1988. p. 47-71.
- HIRMAS READY, C. Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. esp., p. 127-143, 2014. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- HOBSBAWM, E. La izquierda y la política de la identidad. **New Left Review**, Madrid, n. 00, p. 114-125, 2000.
- IBÁÑEZ, T. **Ideologías de la vida cotidiana**. Barcelona: Sendai, 1988.
- JOCELYN-HOLT LETELIER, A. **El peso de la noche**. Nuestra frágil fortaleza histórica. Santiago: Planeta/Ariel, 1998.
- KUSNICK, R.; CERRI, L. Ideias de estudantes sobre a história – um estudo de caso a partir das representações sociais. **Cultura Histórica & Patrimônio**, Alfenas, v. 2, n. 2, p. 30-54, 2014.
- LIU, J. H. *et al.* Social representation of events and people in world history across 12 cultures. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, United States of America, v. 36, n. 2, p. 171-191, 2005. <https://doi.org/10.1177/0022022104272900>
- LIU, J. H.; HILTON, D. How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. **British Journal of Social Psychology**, Leicester, v. 44, p. 537-556, 2005. <https://doi.org/10.1348/014466605X27162>
- MAGENDZO, A.; BERMÚDEZ, A. Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial. **Revista Latinoamericana de Derechos Humanos**, Costa Rica, v. 28, n. 2 p. 17-34. 2018. <https://doi.org/10.15359/rldh.28-2.1>
- MARIEL SOSA, F. *et al.* Representaciones sociales de la historia: creencias, sentimientos e importancia de figuras de la historia argentina. **Anuario de Investigaciones**, Buenos Aires, v. 20, n. 1, p. 241-250, 2013.
- MARIEL SOSA, F. *et al.* 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**, Bogotá, v. 25, n. 1, p. 47-62, 2016. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.45494>
- MOLAR, J.; CERRI, L. F. Eu, tu, eles: política, passado e projeto nas representações de jovens sul-americanos. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 1, p. 64-88, 2014. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n1p64-88>

- MOSCOVICI, S. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Editorial Huemul, 1979.
- MOSCOVICI, S. **Social representations: essays in social psychology**. Nueva York: New York University Press, 2001.
- MOUFFE, C. **Agonística: pensar el mundo políticamente**. Buenos Aires: FCE, 2014.
- OSORIO, L; BALBUENA, C. Latinoamérica vista desde el paradigma eurocéntrico: Un análisis de los textos escolares de historia universal. **Tiempo y Espacio**, Caracas, v. 23, n. 60, p. 39-58, 2013.
- PARASKEWA, J. M. Desterritorializar: hacia a una teoría curricular itinerante. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 30, n. 1, p. 121-134, 2016.
- PENNEBAKER, J. W.; BASANICK, B. Creación y mantenimiento de las memorias colectivas. In: PÁEZ ROVIRA, D. *et al.* (eds.). **Memorias colectivas de procesos culturales y políticos**. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1998. p. 31-47.
- PENNEBAKER, J. W.; PÁEZ, D.; DESCHAMPS, J. C. The social psychology of history: defining the most important events of the last 10, 100, and 1000 years. **Psicología Política**, España, n. 32, p. 15-32, 2006.
- PÉREZ, C.; NAZAR, G.; COVA, F. Facilitadores y obstaculizadores de la implementación de la política de salud intercultural en Chile. **Revista Panamericana de Salud Pública**, Washington, v. 39, n. 2, p. 122-127, 2016.
- PÉREZ MARTÍNEZ, N. Educación en derechos humanos desde una perspectiva de memoria histórica. Estudio comparado de experiencias educativas en DDHH y Memoria en 4 instituciones educativas públicas en Santiago de Chile y Bogotá. **Revista Cambios y Permanencias**, Santander, v. 8, n. 2, p. 806-822, 2017.
- PIPER-SHAFIR, I.; FERNÁNDEZ-DROGUETT, R.; ÍÑIGUEZ-RUEDA, L. Psicología social de la memoria: espacios y políticas del recuerdo. **Psykhe**, Santiago de Chile, v. 22, n. 2, p. 19-31, 2013. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.2.574>
- RAMOS DELGADO, D. La memoria colectiva como re-construcción: entre lo individual, la historia, el tiempo y el espacio. **Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes**, Barranquilla, v. 1, n. 1, p. 37-41, 2013.
- REYES-HOUSHOLDER, C.; ROQUE, B. Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. **Revista de Ciencia Política**, Santiago, v. 39, n. 2, p. 191-216, 2019. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>
- ROTHER, T. Conflicto intercultural y educación en Chile: desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, Valdivia, n. 9, p. 71-84, 2017. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2005.n9-07>
- RÜSEN, J. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva forma de abordar la historia. In: Füssmann, GRÜTTER, H. T; RÜSEN, J. (eds.). **Historische Faszination**. Geschichtskultur heute. Weimar: Böhlau, 1994. p. 3-26.
- SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage, 2013.
- SILVA ARCINIEGA, M. **Dimensiones psicosociales de la pobreza: percepción de una realidad recuperada**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.

- SIMONS, H. **El estudio de caso: teoría y práctica**. Madrid: Morata, 2011.
- STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.
- TECHIO, E. *et al.* Social representations of history, wars and politics in Latin America, Europe and Africa. **Revista de Psicología Social**, Reino Unido, v. 25, n. 1, p. 11-26, 2010. <https://doi.org/10.1174/021347410790193441>
- TORRES CUEVAS, H. Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 45, n. 2, p. 155-167, 2020. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155>
- TRAVERSO, E. **La historia como campo de batalla: interpretar las violencias del siglo XX**. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- TRICOT SALOMON, V. Movimiento mapuche: recuperando territorio político convencional para el siglo XXI. **Revista Izquierdas**, n. 39, p. 252-272, 2018. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492018000200252>
- TURRA-DÍAZ, O. Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 15, n. 1, p. 81-95, 2012.
- VALDEZ MEDINA, J. **Las redes semánticas naturales: usos y aplicaciones en psicología social**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.
- VÁZQUEZ, F. **La memoria como acción social: relaciones, significados e imaginario**. Barcelona: Paidós, 2001.
- VERBI SOFTWARE. **MAXQDA**. Berlín: VERBI Software, 2018.
- ZERMEÑO FLORES, A. I.; ARELLANO CEBALLOS, A. C.; RAMÍREZ VÁZQUEZ, V. A. Redes semánticas naturales: Técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, Colima, v. XI, n. 22, p. 305-334, 2005.
- ZUBIETA, E. M.; BARREIRO, A. V. Memoria colectiva y representaciones sociales de la historia. Estudio preliminar con estudiantes universitarios argentinos. *In: Zubieta, E. M.; VALENCIA, J. F.; DELFINO, G. I. (eds.). Psicología social y política: procesos teóricos y estudios aplicados*. Buenos Aires: EUDEBA, 2014. p. 589-610.

SOBRE LOS AUTORES

MANUEL MIERES-CHACALTANA es doctor en ciencias sociales por la Universidad de La Frontera (Chile). Profesor de la Universidad Católica de Temuco (Chile).

E-mail: mieres@uct.cl

JUAN GUILLERMO MANSILLA SEPÚLVEDA es doctor en filosofía y letras por la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Profesor de la Universidad Católica de Temuco (Chile).

E-mail: jmansilla@uct.cl

JORGE JAVIER OYARCE SALAMANCA es magíster en neurociencias de la educación, por la Universidad Mayor (Chile). Profesor de la Universidad Católica de Temuco (Chile).

E-mail: joyarce@educa.uct.cl

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: El estudio no recibió financiación.

Contribuciones de los autores: Análisis Formal, Conceptualización, Curación de Datos, Redacción – Primer Editor, Redacción – Revisión y Edición, Investigación, Metodología, Software, Supervisión, Validación y Visualización: Mieres-Chacaltana, M.; Análisis Formal, Conceptualización, Redacción – Revisión y Edición, Investigación: Sepúlveda, J. G. M.; Análisis Formal, Conceptualización, Redacción – Revisión y Edición, Investigación: Salamanca, J. J. O.

Recibido el 1 de noviembre de 2020

Aprobado el 2 de junio de 2021

