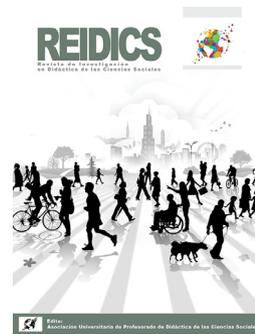


Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.75>

Formación inicial docente, temas controversiales y ciudadanía democrática: el caso de La Araucanía

Initial teacher training, controversial issues and democratic citizenship: the case of La Araucanía

Damian Huenuhueque Venegas  0009-0006-1306-3678

Universidad Católica De Temuco, Facultad de educación, Departamento Ciencias de la Educación, Temuco, Chile.
damianhuenuhueque@gmail.com

Esteban Altamirano-Figueroa  0009-0007-5823-276X

Universidad Católica De Temuco, Facultad de educación, Departamento Ciencias de la Educación, Temuco, Chile.
estebanaltamiranofigueroa@gmail.com

Felipe Neira-Morales  0009-0004-2345-2533

Universidad Católica De Temuco, Facultad de educación, Departamento Ciencias de la Educación, Temuco, Chile.
felipeneira01@gmail.com

Elizabeth Montanares-Vargas  0000-0001-9504-2614

Universidad Católica De Temuco, Facultad de educación, Departamento Ciencias de la Educación, Temuco, Chile.
emontanares@uct.cl

Fechas · Dates

Recibido: 30 de octubre de 2024

Aceptado: 13 de febrero de 2025

Publicado: 30 de marzo de 2025

Financiación

Proyecto Fondecyt Regular N° 1241410 titulado "Competencias históricas del profesorado en formación para enseñar temáticas controversiales y promover el ejercicio de una ciudadanía democrática: un estudio centrado en la Macrozona sur.

Cómo citar · How to cite

Huenuhueque Venegas, D., Altamirano-Figueroa, E., Neira-Morales, F., & Montanares-Vargas, E. (2025). Formación inicial docente, temas controversiales y ciudadanía democrática: El caso de La Araucanía. *REIDICS*, 16(1), 75-92.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.75>

Resumen

La presente investigación busca describir las creencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en formación sobre la llamada ocupación de La Araucanía como tema controversial y su relación con la promoción de una ciudadanía democrática. La pertinencia de este tema, se relaciona con el conflicto del Estado chileno y el pueblo Mapuche, que se agudizó a partir de la ocupación militar y posterior colonización en el siglo XIX, lo que resultó en el despojo de las tierras mapuche. Estudios evidencian que la enseñanza de la historia puede aportar a la formación de ciudadanos democráticos, en particular zonas que viven conflictos históricos. La metodología de la investigación es cualitativa, con un diseño de estudio de caso, el instrumento para recoger información es una entrevista semiestructurada, la que se aplicó a 11 profesores de Historia en formación de la región de la macrozona sur, que se encuentran entre el cuarto y quinto año de su carrera universitaria. Los resultados revelan que existe una diversidad conceptual para calificar el proceso en La Araucanía, además de concebirla como herramienta valiosa para generar habilidades superiores, utilizando fuentes y debates en las salas de clases. Se identifica como principal dificultad la presencia de un currículum limitado. Los hallazgos nos permiten sostener que los docentes en formación valoran la enseñanza de la ocupación como tema controversial para desarrollar habilidades críticas y desarrollar valores democráticos.

Palabras clave: Creencias docentes; Formación de Profesorado; Enseñanza de temas controversiales para una Ciudadanía democrática.

Abstract

The following research seeks to describe the beliefs of History and Social Sciences teachers in training about the so-called occupation of La Araucanía as a controversial issue and its relationship with the promotion of democratic citizenship. The relevance of this topic is related to the conflict between the Chilean State and the Mapuche people, which worsened after the military occupation and subsequent colonization in the 19th century, which resulted in the dispossession of Mapuche lands. Studies show that the teaching of history can contribute to the formation of democratic citizens, particularly in areas experiencing historical conflicts. The research methodology is qualitative, with a case study design, the instrument to collect information is a semi-structured interview, which was applied to 11 History teachers in training in the southern macro-zone region, who are between the fourth and fifth year of their university career. The results reveal that there is a conceptual diversity to qualify the process in La Araucanía, besides conceiving it as a valuable tool to generate higher skills, using sources and debates in the classroom. Limitations such as a limited curriculum and limited classes are identified. Finally, the findings allow us to sustain that teachers in training value the teaching of occupation as a controversial topic to develop critical skills and develop democratic values.

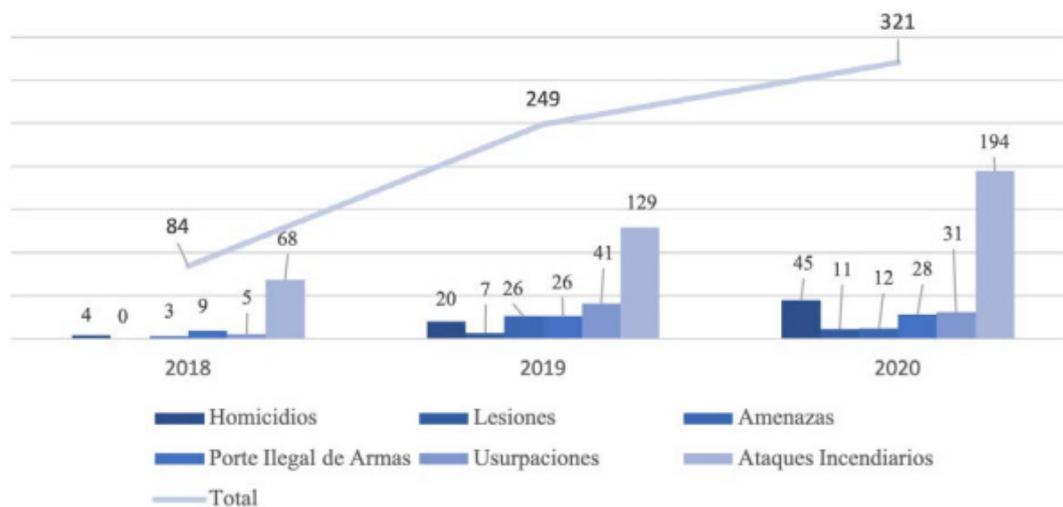
Keywords: Teaching Beliefs; Teacher Education; Teaching Controversial Issues for Democratic Citizenship.

Introducción

El estudio de la enseñanza de temas controversiales en educación, con especial énfasis en la asignatura de Historia ha tenido un repunte en los últimos años, puesto que el tratamiento de estas temáticas produce múltiples beneficios a los estudiantes (Barton y McCully, 2012; Cas-sell, 2018; Sánchez, 2022). En Europa, los planes de estudio de educación para la ciudadanía y derechos humanos se han ampliado a contenidos formativos nuevos y especialmente controvertidos (Ortega y Pagés, 2022; Pace, 2019). En Latinoamérica, las investigaciones sobre la enseñanza de estos temas han aumentado, ejemplo de ello son Colombia (Ibagón y Chisnes, 2019) y Chile (Cox et al., 2023; Toledo et al., 2015), a nivel nacional los estudios hechos en La Araucanía a partir de los conflictos (Montanares et al., 2023) que llevan a recordar el proceso histórico de la ocupación como un tema controversial.

La ocupación de La Araucanía, aún está presente en el imaginario colectivo de la población y sigue generando diferencias de opinión entre los ciudadanos. El conflicto Estado chileno y pueblo mapuche ha marcado el presente de la macrozona sur con actos violentos y en casos catalogados como acciones terroristas (Ver figura 1). Este es el contexto que día a día viven los docentes y alumnos de la Macrozona Sur, es en base a ello que el conflicto histórico que ha generado la ocupación de La Araucanía puede ser abordado como un tema “controversial” para desarrollar ciudadanos democráticos.

Figura 1
Causas ingresadas por año



Fuente: Violencia en la macrozona sur: Informe Final (2018-2020) (p. 8), por Observatorio Judicial, 2021.

Aunque la enseñanza de temas controversiales desarrolla competencias democráticas y analíticas (Ortega y Pagés, 2022), los y las docentes se enfrentan a múltiples faltas de herramientas en especial en el currículum, cuerpo administrativo y dentro del mismo profesorado (Montanares, 2017; Toledo et al., 2015).

Esto en gran medida se debe a que estos temas no se enseñan desde una perspectiva controversial y prefieren mantenerse en la neutralidad (Toledo et al., 2015; Barton y McCully, 2012; Cox et al., 2023). Además, es complejo para los y las docentes generar un clima apropiado

donde impere el respeto y multiplicidad de opiniones (Sánchez, 2022), lo que puede generar conflicto entre el alumnado. Se suma a lo anterior, la complejidad para generar reflexión en los escolares (Ibagón-Martín y Chisnes-Espitia, 2019) y el efecto de su identidad en la comprensión de las perspectivas históricas (Barton y McCully, 2012.)

Frente a lo expuesto, se hace necesario describir las creencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en formación sobre la ocupación de La Araucanía, como tema controversial, y su relación con la promoción de una ciudadanía democrática.

La Ocupación de La Araucanía como tema controversial para formar ciudadanos democráticos

La ocupación de la Araucanía es entendida como el proceso mediante el cual el Estado de Chile, hizo un despojo masivo de tierras a los "Araucanos", como eran denominados en la época, por necesidades económicas, políticas y geográficas (Pinto, 2003; Balbontin, 2020). La guerra de ocupación y la posterior colonización significó la exclusión política y cultural del pueblo Mapuche (Pinto, 2003; Bengoa, 1996). Actualmente comunidades mapuche realizan reclamaciones territoriales, con acciones radicalizadas, lo que implica la alta conflictividad de la zona, generando lo que Barton y McCully (2012) definieron como espacios de conflictividad.

Definir la ocupación de la Araucanía como tema controversial, exige recordar que estas "controversial issues" según Stradling (1985) son aquellas cuestiones que dividen sociedades, donde los grupos dan explicaciones o soluciones contradictorias a cuestiones del pasado, basadas en valores alternativos. Puesto que el impacto político, social o personal, implican valores o creencias, por lo que no se permiten respuestas "fáciles" para estos temas (Oxfam, 2006).

López y Santidrián (2011) los denominan como "conflictos sociales candentes" o "temas sociales conflictivos", destacando que generan opiniones contrapuestas, y lo que determina lo verdaderamente controvertido es que todas las opiniones pueden ser "correctas" (Al Badri, 2015). Es decir, un tema controversial moviliza las emociones y/o valores, dando origen a opiniones sobre las cuales no existen acuerdos totales, así los desacuerdos son propios de las "controversial issues".

En el caso de la enseñanza de la historia, son valiosos cuando los contextos arrastran conflictos, porque promueven la reconciliación y fomentan la empatía hacia las múltiples perspectivas que puedan surgir (McCully, 2012). Otros casos en los cuales la conflictividad en territorios ha generado debates respecto a las narrativas históricas se encuentran Irlanda del Norte, Canadá, Estados Unidos (Barton y McCully, 2012; Lévesque, 2017) y en Latinoamérica se resaltan especialmente los casos de Perú y Colombia (Montanares, González-Marilicán, Llancavil y Vásques-Leyton, 2022). En el estudio de Peek (2010) en los grupos canadienses minoritarios hay diferencias en las narrativas y acontecimientos utilizados. Específicamente en el caso de Colombia está presente una invisibilización de las minorías indígenas, que a pesar del reconocimiento de una identidad nacional se les excluye de la historia nacional y aunado aquello se encuentra presente una falta de reconocimiento de las narrativas indígenas por medio de los currículum oficiales (Ibagón, 2014).

Frente a lo expuesto, es pertinente vincular su enseñanza con la construcción de una ciudadanía democrática en los estudiantes. Discutirlos en el aula, los convierte en espacios democráticos generando oportunidades para practicar habilidades de resolución, toma de decisiones, y con ello habilidades cognitivas y empáticas. Esto debido a que estos espacios de aprendizaje tienen diversidad ideológica, representación de valores familiares y religiosos (Cassell, 2018). En consecuencia, se prepara a los y las jóvenes para ser ciudadanos efectivos, con capacidad de formular opiniones informadas en diversos contextos (Sanjakdar, 2005; López, 2011). La ciudadanía democrática es comprendida como la capacidad de los ciudadanos para participar de manera activa y responsable en la vida política (Mougan, 2022). En rasgos generales, cuando se habla de educación para lograr una ciudadanía democrática, se enfoca principalmente en los derechos y responsabilidades democráticas, promoviendo actitudes y comportamientos con el fin de proteger la democracia y el Estado de derecho (Consejo de Europa, 2015).

Esto permite al o la docente enseñar a pensar el mundo desde la ciudadanía democrática, reivindicando la educación política para fomentar una conciencia democrática (Sala et al., 2021). En la vida siempre habrá conflicto, por esto es fundamental en una sociedad democrática, la disposición de gestionar un marco de respeto y diálogo (Salinas y Oller, 2017). De esa forma una temática controversial es un componente relevante en la discusión en el aula, lo que involucra preguntas referidas al ámbito público y que están abiertas a una multiplicidad de respuestas contrapuestas que posibilitan la deliberación (Hess, 2009).

En las últimas dos décadas los organismos internacionales y estatales han doblado los esfuerzos por alcanzar una educación capaz de generar ciudadanos democráticos a través de políticas, organizaciones y programas, algunos enfocados en la totalidad al proyecto de “educación para la ciudadanía democrática” (Levinson y Berumen, 2007). Las escuelas, a pesar de no ser la encargada de enseñar a vivir como ser humano, sí es la encargada de fomentar y potenciar el “vivir como ciudadano, ya que está obligada a enseñar a ser, aprender, hacer y convivir (...) La escuela representa en sí, el semillero que va a hacer germinar los valores ciudadanos y democráticos en sociedad” (Guanipa, et al., 2019, p. 73).

Por lo que podemos concluir, abordar temáticas controversiales como, por ejemplo, la ocupación de la Araucanía permitiría discutir asuntos difíciles para los y las estudiantes de la región y en el país, dándoles el espacio para dialogar y llegar a acuerdos. Por lo que el acto de remirar el pasado tiene mayor relevancia en contextos de violencia, por la necesidad de formar personas críticas, capaces de respetar y valorar a sujetos distintos, con opiniones opuestas (Montanares et al., 2022).

Creencias y formación del profesorado de Historia en Temas Controversiales

Diversas investigaciones han calificado a las creencias como teorías que los individuos generan para poder adaptarse a su entorno, interpretando hechos, dando explicaciones a situaciones y guiando su comportamiento (Pajares, 1992). Examinar las creencias de los docentes es importante ya que como indica Salazar (2005) estas forman parte de la base que permite la toma de decisiones pedagógicas que hacen los profesores, dentro y fuera del aula, e influyen

en la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dando origen a las posturas que los maestros tienen respecto a su práctica educativa y estrategias didácticas (Mansilla y Beltrán, 2013).

Sobre las creencias docentes de profesores de historia, si bien Pagés (1997) señala que conocerlas es fundamental para analizar y comprender las prácticas y, si es necesario, modificarlas, los programas de formación no las consideran adecuadamente lo que impide trabajar en su modificación para tener impacto positivo en las futuras prácticas docentes (Villalón et al., 2019). Ahora, dentro del campo de estudio de las creencias las creencias epistémicas apuntan directamente a la “comprensión e interpretación de cada profesor frente al conocimiento que enseña” (Rojas, 2014, p. 98). Es decir, preguntándose qué entiende por conocimiento, cómo se construye, evalúa y produce (Hofer, 2002).

Estudios enfocados en la formación docente en la Araucanía, determinan que es necesario fortalecer los marcos conceptuales en esta etapa formativa, profundizar en el trabajo con documentos históricos (fuentes), como recurso clave desde los primeros niveles formativos. (Montanares y Llancaivil, 2016). Otro estudio (Montanares et al., 2020), mostró que, aunque los y las jóvenes entendían el rol de las fuentes para comprender situaciones del pasado que afectan al presente, su experiencia como estudiantes, la principal forma de aprendizaje era el mismo profesor y los recursos diseñados por éste. De esa manera, para avanzar es necesario indagar en las creencias del profesorado en formación ya que serán quienes liderarán el proceso de enseñanza. Estas otorgan 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 válida 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.

Los estudios sobre creencias, indican que los futuros profesores muestran deficiencias en la enseñanza del conflicto o temas controversiales, Si bien los estudios son escasos, Investigaciones realizadas de Montanares et al. (2023) centrados en La Araucanía, concluyen en la necesidad de que los, futuros docentes se preparen (Montanares, 2017), dominen la materia y las múltiples formas de enseñarla, manifestando una actitud de imparcialidad comprometida (López-Facal y Santidrián, 2011). Por ejemplo, para asumir la enseñanza del conflicto deben incorporar cuestiones como la multiperspectiva como un elemento basal, puesto que están ligadas con su identidad, ya que los profesores son parte de un contexto social y cultural específico (Montanares et al., 2023).

Pero cómo enseñar una historia nacional en contextos tan diversos. Lévesque y Zanazanian (2015) un estudio sobre futuros profesores de habla inglesa y francesa, concluyen que influye la forma en que los docentes han aprendido sobre el pasado, en su forma de enseñar. Esto pone en duda la influencia de los procesos formativos y revela la importancia de incluir en el currículo temas afectivos para tratar materias que no tienen respuestas fáciles, por esto una formación para enseñar múltiples perspectivas históricas favorece la reflexión como también la comprensión de los jóvenes dando validez a las distintas interpretaciones sobre un mismo hecho (Barton y McCully, 201).

Método

La finalidad de esta investigación es describir las creencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en formación sobre la llamada ocupación de La Araucanía como tema controversial y su relación con la promoción de una ciudadanía democrática. Para ello se adopta un enfoque cualitativo, buscando la comprensión (Guerrero, 2016), del hecho. Esto para describir un fenómeno social, pretendiendo conceptualizar sobre la realidad, basándose en la información recolectada de la población estudiada, por lo cual se busca comprender los sucesos, experiencias y opiniones de cómo perciben la realidad desde su punto de vista subjetivo y desde su contexto (Quevedo y Castaño, 2002; Taylor y Bogdan, 1986).

El diseño de investigación empleado es un estudio de caso (Bonilla y Rodríguez, 2005) como modelo útil para recolectar información en la "vida real", ya que la delimitación del objeto de estudio es muy pequeña y acotada, por lo que permite indagar de una forma más completa (Scott y Ramit, 2014; Arias, 2012).

El estudio incluyó la participación de 11 docentes en formación de tres universidades chilenas, dos ubicadas en la ciudad de Temuco y una en la ciudad de Valdivia (véase Tabla 1). La selección de los participantes fue intencional (Arias, 2012). Los criterios de inclusión fueron coherentes con los objetivos de la investigación: a) Tener la calidad de profesorado en formación del área de historia y ciencias sociales b) Estar cursando cuarto y quinto año de Pedagogía en Historia c) Ser alumno/a de una universidad de la macrozona Sur (La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos (Agencia nacional de investigación y desarrollo, 2020).

Tabla 1
Muestra de participantes

Género	Universidad	Año cursado	Ciudad
Femenino	Universidad Católica de Temuco	4° año	Carahue
Masculino	Universidad Católica de Temuco	4° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	4° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	4° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	4° año	Temuco
Femenino	Universidad Católica de Temuco	5° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	5° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	5° año	Temuco
Masculino	Universidad Católica de Temuco	5° año	Temuco
Masculino	Universidad de la Frontera	5° año	Temuco
Masculino	Universidad Austral de Chile	4° año	Valdivia

Fuente: Elaboración Propia

Como instrumento de recolección de información se escogió la entrevista semiestructurada (Scott y Ramit, 2014), instrumento sujeto a procesos de validación. Las preguntas buscaron explorar sobre las creencias de los futuros profesores sobre la ocupación de La Araucanía como un tema controversial, los métodos y estrategias para enseñar temas controversiales y su vinculación con el concepto de ciudadanía democrática.

Las entrevistas fueron transcritas con el software Turboscribe y el análisis de los datos fue realizado mediante la utilización del análisis de contenido, esto con el fin de organizar y examinar grandes volúmenes de información textual (Flick, 2014). Para lo cual se procedió a una codificación y catalogación de las respuestas obtenidas de las entrevistas, basando el análisis en las categorías y subcategorías previamente definidas.

Los participantes firmaron un consentimiento informado al momento de ser entrevistados, para resguardar el respeto a la ética y el derecho de los participantes.

Resultados

Del análisis de las entrevistas sobre las creencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en formación sobre la llamada ocupación de La Araucanía como tema controversial y su relación con la promoción de una ciudadanía democrática, resultaron cuatro categorías: 1) La ocupación como tema controversial, 2) Métodos y estrategias, 3) Desafíos y limitaciones, y 4) Formación ciudadana. Se acogió el término de PEF abreviatura para Profesor en Formación y PAEF cuando se trate de una Profesora en Formación, todos tienen una sigla numérica al final.

En la tabla 2 se presentan los resultados correspondientes a la primera categoría: La ocupación de La Araucanía como tema controversial. De esta se desprendieron las subcategorías: Diversidad conceptual, utilidad pedagógica, multiperspectiva e influencia del contexto en la enseñanza.

Con relación a la primera subcategoría "Diversidad conceptual", los entrevistados en su mayoría declararon el uso del término "Ocupación" para catalogar el proceso tanto en su uso normal como al momento de tratarlo en el aula. Aunque una minoría señala que hacen uso de terminología que les permitan a los estudiantes tener una mirada general del proceso a través del empleo de los términos tales como invasión y pacificación respectivamente. Hacer uso de un término general permite al momento de abordar el tema en aula sea más concreto y la información sea comprensible, pero de igual forma no permite una discusión más enriquecedora. La segunda subcategoría se refiere a la utilidad pedagógica que tiene abordar el proceso como un tema controversial en el aula, se destaca como un tema importante permitiendo desarrollar habilidades de diálogo entre los estudiantes. En la tercera subcategoría, se destaca la importancia de abordar los temas controversiales desde las múltiples perspectivas y no imponer una verdad absoluta, es decir, tomar en consideración todas las "verdades" que rodean la ocupación de la Araucanía, incentivando a desarrollar habilidades y competencias, permitiendo una visión crítica y más completa del tema. Por último, en la subcategoría cuatro, los docentes piensan que al momento de tratar temas controversiales en el aula es fundamental tener en consideración y comprender el contexto de los estudiantes para abordar los temas de forma respetuosa y consciente, puesto que la experiencia en función de que haya sido positiva o negativa puede influir en la forma en la cual se aborda el diálogo pudiendo generarse situaciones de confrontación con el profesor y/o sus pares.

Tabla 2*La ocupación como tema controversial*

Diversidad conceptual	Utilidad Pedagógica	Multiperspectiva	Influencia del contexto en la enseñanza
<p>“Como una ocupación. (...) Cuando a mi me ha tocado, como experiencia, enseñar esto en las clases, siempre ocupo la palabra ocupación. Invasión nunca la he utilizado, por ejemplo, pacificación, que es otra que se suele usar, la uso para decir que también se le puede denominar así, por que en este caso la prensa de la época le llamaba de esta forma.” (PEF 6)</p> <p>“Siempre utilizo la palabra ocupación. Bajo mi perspectiva, también se podría utilizar la palabra invasión.” (PEF 8)</p> <p>Yo creo que el término más adecuado sería la invasión. Entendiendo que ya teníamos una sociedad, un pueblo mapuche que estaba habitando este territorio. Y entendiendo desde ese punto de vista que el Estado ingresa a un territorio ya ocupado por una sociedad. Estamos ante un proceso de invasión de un territorio que después tendríamos que llegar a la idea de que es una anexión de este territorio a través de esta invasión.” (PEF 9)</p>	<p>“Esta temática es una herramienta bastante útil para los chicos que puedan formar ese criterio, esa opinión crítica.” (PEF5)</p> <p>“Para mí es una gran herramienta, un gran elemento pedagógico. Sobre todo porque la temática te permite ver muchas perspectivas.” (Entrevistado/a 2)</p> <p>“La ocupación de La Araucanía es bastante bueno para incentivar un debate, porque los estudiantes tienen distintas perspectivas.” (PEF 6)</p> <p>“Yo le veo mucho potencial porque los chicos se van a posicionar (...) ir sacando como estas caricaturas simplistas de lo que sería el pueblo Mapuche son muy buenas y al generar este tipo de debates intensos donde hay diferentes opiniones claro, se van intercambiando y se van enriqueciendo los diálogos.” (PEF 11)</p>	<p>“Uno tiene que presentar todas las posturas que estén disponibles en los medios que uno trabaja” (PEF 1)</p> <p>“Son esenciales, sobre todo porque existen distintos historiadores, existen historiadores indigenistas, y también existen historiadores conservadores, como por ejemplo Sergio Villalobos, que justifica de alguna manera la educación, también estaría Gonzalo Villal, entre otros historiadores. Y claro, desde la perspectiva indigenista, estaría el profesor Pinto, de la Universidad Nacional de Historia, José Bengoa.” (PEF 2)</p> <p>“Yo no les muestro solamente una, sino que yo les mostré (...) una de un cacique y otra era de una carta del coronel Saavedra con el estado (...) desde estas dos posturas de la pacificación de este plan del coronel de Saavedra y también desde lo que fue la mirada de los lonkos de esa época.” (PAEF 4)</p> <p>“Es importante, especialmente cuando hablamos de fuentes, de autores, especialmente, de no mostrar solamente lo que hizo Cornelio Saavedra, sino que también mostremos lo que hizo también el grupo indígena en la Revolución. Entonces, hay que mostrar los dos puntos de vista, ya sea para bien o para mal, y eso aplica para toda la historia en general, pero aún más para la ocupación de la Araucanía.” (PAEF 10)</p>	<p>“Es por el contexto, estuve en mi práctica tres y cuatro en otro colegio que era rural, pero en realidad era un lugar como puro urbano ahí había mayoría de estudiantes con nacimiento indígena. (...) si hubiera sido en otro contexto puede haber generado también quizás inconveniente.” (PAEF 4)</p> <p>“Siento que es algo complicado en ciertos contextos tratarlo, principalmente por la sensibilidad que puede llegar a generar dentro del aula de clases, porque no es lo mismo hablar de ocupación de la Araucanía o de conflicto en la Araucanía en un aula de clases de un contexto rural. Hay que hablarlo, por ejemplo, acá en el Pumahue, dentro de Temuco. Son contextos diferentes, tienen ciertos niveles de sensibilidad e impacto dependiendo del contexto. (...) los contextos pueden generar controversia dentro del mismo aula de clases.” (PEF 7)</p> <p>“El usar, por ejemplo, ocupación y que vaya un grupo de niños que ellos digan que no, que es pacificación. Igual dependiendo del colegio. Porque yo creo que no enseñaría de la misma forma ocupación de la Araucanía en el colegio alemán de como lo enseñaría en un colegio rural.” (PAEF 10)</p>

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 presenta los resultados correspondientes a la categoría de métodos y estrategias. De esta se desprendieron las subcategorías: Uso de fuentes, debate y diálogo en el aula.

Tabla 3
Métodos y estrategias

Uso de fuentes históricas	Debate y diálogo en el aula
<p>“[Las] fuentes porque al final ese es el respaldo que nosotros muchas veces tenemos (...) Digo en realidad yo trabajo con esto, son fuentes de la época que dicen esto y sobre todo porque yo no les muestro solamente una (...) (PAEF 4)</p> <p>“Estrategias de enseñanza, por ejemplo (...) mirá, yo utilizaría análisis de fuentes. Se puede trabajar también con fuentes orales y hay mucha gente que todavía se acuerda de lo que decían sus abuelos, pero todavía como que tienen conciencia de lo que estaba pasando en ese momento o de lo que pasó.” (PAEF 10)</p>	<p>“El debate como herramienta para poder generar una instancia en la cual tengamos diferentes posturas o también podamos encontrar qué piensan los demás estudiantes porque no todos van a pensar lo mismo.” (PEF 1)</p> <p>“Encuentro que es imprescindible que cuando se hagan estas oportunidades de diálogo, cuando los estudiantes manifiestan sus opiniones, siempre tratar de rescatar y, de hecho, profundizar aún más que el estudiante siga participando y te siga profundizando el por qué.” (PEF 3)</p> <p>“Esa actividad la intenté aplicar en aula y sirvió un poco para que los estudiantes discutieran, analizarán críticamente y generaran argumentos propios sobre cómo en qué consistió cada perspectiva en torno a un mismo tema.” (PEF 7)</p>

Fuente: Elaboración Propia

Con relación a la primera subcategoría, los docentes en formación resaltan el análisis y uso de fuentes como una estrategia para enseñar la ocupación de La Araucanía. Es interesante que el futuro profesorado recalque el uso de fuentes diversas en autores, para entender de mejor manera el proceso. El hecho de emplear diversas fuentes y diversos autores permite ofrecer una perspectiva más amplia. La segunda subcategoría se refiere a la utilización y diálogo como estrategias centrales para la participación de los y las estudiantes en las salas de clases, el diálogo en clase es una herramienta que genera en los estudiantes el desarrollo habilidades de argumentación y análisis crítico, lo cual permite generar un aprendizaje significativo. Es necesario para una formación para la democracia se tenga como eje el conflicto, por lo cual es sumamente necesario que los y las docentes desarrollen propuestas y métodos de enseñanza donde los y las estudiantes tomen posición y decisiones frente al conflicto, para esto es necesario implementar las metodologías incorporen la discusión y diálogo sobre los conflictos (Villalón y Zamorano, 2023).

La tabla 4 muestra la categoría Desafíos y limitaciones, de la cual se desprenden las subcategorías: Curriculum, conflictividad e identidad cultural de los estudiantes.

Tabla 4
Desafíos y limitaciones

Curriculum	Conflictividad	Identidad cultura de los estudiantes
<p>“[El currículum] no especifica de hecho como dije son como dos clases o algo más que uno pasa la ocupación de la araucanía, entonces como lo mencionan como objetivo y está como objetivo priorizado pero el contenido y lo que uno ya menciona y las cantidades de clases que se le dedica sobre todo en la región que estamos es muy poco.” (PEF 7)</p> <p>“El currículum, claro, te permite flexibilizar para poder tratar estos temas más controversiales, pero también siempre ha pegado al tiempo (...) porque en realidad tú lo que tienes que hacer es llegar hasta cumplir el objetivo de aprendizaje.” (PEF 3)</p> <p>“Dentro de lo que es el currículum yo creo que sí pero es muy vago al final uno siempre tiene que estar buscando para para dar una mejor perspectiva.” (PAEF 4)</p> <p>“Sí, yo considero de que es difícil, principalmente por dos factores. Uno (...) puede ser la importancia o el tipo de tratamiento que se le da a la temática dentro del currículum y los programas de estudio, ya que no se da de manera tan efectiva (...) se pasa de una manera muy reduccionista desde los programas.” (PEF 7)</p>	<p>“Es muy difícil poder enseñar la ocupación o invasión de la Araucanía considerando que existen muchos estudiantes mapuches, y que hoy en día existen zonas de conflicto en la Araucanía, y claro, desde el ámbito rural es mucho más difícil, porque esos niños viven permanentemente, o viven hasta el día de hoy, la invasión de sus territorios.” (PEF 2)</p> <p>“Tocarlo dentro del aula y en la región así, también siento que es algo como complicado en ciertos contextos tratarlo, principalmente por la sensibilidad que puede llegar a generar dentro del aula de clases, porque no es lo mismo hablar de ocupación de la Araucanía o de conflicto en la Araucanía en un aula de clases de un contexto rural” (PEF 7)</p> <p>“Creo que sí, al momento de que pueden haber estudiantes los cuales consideren de diferentes formas, y ha eso mismo decir como que hay un estudiante, por ejemplo, que diga, no, pero en mi casa no se habla de ocupación, se habla de pacificación, se habla de que era necesario para el desarrollo. Y, en otro caso, que pueda haber un estudiante el cual, en su contexto, sea totalmente diferente, y decir cómo, no, pero es que esto provocó tal cosa en mi familia, en mi gente, en mis ancestros.” (Entrevistado 8)</p>	<p>“Yo creo que sí y desde mi experiencia no solo ahora como profesor, sino también como estudiante, estaba la idea de los sesgos familiares también obviamente en cada establecimiento hay familia detrás de cada joven (...) Entonces romper ese estigma familiar, también implica un cierto choque.” (PEF 9)</p> <p>“Los estudiantes ya no manejan tanta información como podría haber sido hace unos años atrás. Ya no existe este interés. Así que, a veces, es un poco difícil incentivar el debate y tratar de manejarlo como un tema controversial porque ya no lo es tanto.” (PEF 6)</p> <p>“A los estudiantes que les he hecho la clase, he tenido y me he topado con comentarios racistas sobre el Mapuche, y hablar de Mapuche de una forma despectiva. Creo que es la única dificultad y confrontación que me he enfrentado también a la hora de enseñarlo.” (PEF 5)</p>

Fuente: Elaboración Propia

Respecto a la primera subcategoría si bien el currículum trata el tema y otorga la opción de flexibilidad, también entrega una vaga información, por lo cual el docente tiene que buscar diversas opciones para entregar el objetivo de aprendizaje más completo posible. Esto permite al docente adaptar el contenido a las necesidades y contextos del aula, pero requiere una inversión mayor de tiempo como también un desafío en relación con la escasez de recursos. La

segunda subcategoría se refiere a la conflictividad dentro del aula, en la cual debido al contexto regional los estudiantes pueden ser más sensibles en estos temas. Por ello es fundamental que los docentes al momento de tratar el tema tengan cuidado con el uso de ciertos términos o el señalamiento de ciertas situaciones que rondan el conflicto. Por último, la subcategoría tres, los y las docentes en formación destacan la diversidad cultural en el aula, ya que enriquece el aprendizaje lo que permite al estudiante conocer otros puntos de vista y comprender las diferencias culturales. Así mismo en el aula pueden llegar a surgir comentarios racistas, por lo cual el docente debe estar capacitado para enfrentar y abordar estos sucesos, promoviendo un ambiente de inclusión y respeto.

La tabla 5 muestra la categoría formación ciudadana, de la cual se desprenden las subcategorías: Ciudadanía democrática y desarrollo de valores democráticos.

Tabla 5
Formación Ciudadana

Conceptualización De Ciudadanía democrática	Valores democráticos
<p>“Yo veo la ciudadanía democrática como la idea de cumplir con los derechos de votar e ir a elecciones etcétera. A eso me relaciono con la ciudadanía democrática” (PEF 1)</p> <p>“La ciudadanía democrática la definiría como una especie de ciudadanía basada en las decisiones democráticas que mueve al mundo contemporáneo y que tenga principalmente los principios y valores democráticos. (PEF 2)</p> <p>“Sí, por supuesto, porque entran muchos ámbitos que se enseñan en la democracia, como el respeto, el valor de la democracia, la democracia común, las decisiones, todo ese tipo de cosas entran dentro de los temas controversiales” (PAEF 10)</p>	<p>“Se pueden generar valores democráticos, como por ejemplo la justicia, la igualdad, la libertad, el bien común, y también son importantes principalmente para que cada uno de nosotros pueda llegar a algún tipo de solución.” (PEF 2)</p> <p>“Se habla de participación, se habla de la participación informativa, que lo que estamos conversando también, de los debates, de las discusiones, del aceptar opiniones, del respeto, de la tolerancia, todo eso considera que son valores los cuales se van construyendo mediante las discusiones que se puedan provocar en el aula.” (PEF 8)</p> <p>“Entran muchos ámbitos que se enseñan en la democracia, como el respeto, el valor de la democracia, la democracia común, las decisiones, todo ese tipo de cosas entran dentro de los temas controversiales.” (PEF 9)</p>

Fuente: Elaboración Propia

En relación con la primera subcategoría las y los docentes en formación asocian ciudadanía democrática con el uso de términos como democracia, respeto y una interesante relación con los derechos ciudadanos como es ejercer el voto, lo que demuestra una desconexión entre lo que es ser ciudadano democrático. La segunda subcategoría se focaliza en los valores democráticos que pueden desarrollarse al tratar temas controversiales en el aula, en donde vuelve a surgir la idea de la participación ciudadana, pero viendo a estos temas como una herramienta crear valores como el respeto y la tolerancia los cuales creen fundamentales para una sociedad democrática.

Discusión

La diversidad en la forma de conceptualizar el actuar estatal de fines del s XIX en La Araucanía, reflejan las diferencias de opinión sobre este hecho, y comprueban su naturaleza controversial, aunque se ve una diferencia en cómo perciben el proceso personalmente y como lo enseñan en el aula. Esto es de gran relevancia, debido a que el lenguaje que utilizan los profesores en formación tiene un impacto en las percepciones históricas y en cómo los estudiantes interpretan los eventos (Apple, 2008). Por lo que, aunque en general se opta por una terminología general si hay intenciones de querer utilizar distintos términos, lo que ayuda a generar la controversia para analizar en profundidad por parte de los y las estudiantes. Por esto es necesario que los y las docentes utilicen conceptos y contenidos que den cuentas de los resultados de la violencia, injusticias y desigualdades de la sociedad (Villalón y Zamorano, 2023)

Por lo cual enseñar la ocupación como un tema controversial, es importante por las herramientas que esta genera al alumnado (Barton y McCully, 2012; Montanares et al., 2024). Por lo que el futuro profesorado debe favorecer espacios educativos donde los y las estudiantes formulen opiniones informadas y se desarrollen como ciudadanos democráticos con participación crítica en las aulas, para luego participar de igual manera en la vida pública y política (Sanjakdar, 2005). El rol que se le da a la multiperspectiva a la hora de enseñar y entender acontecimientos refuerza las habilidades de los estudiantes, y es importante que los docentes destaquen el valor de tener todas las posturas disponibles para que sus estudiantes entiendan de mejor manera y generan una empatía con el proceso histórico (Barton y McCully, 2012), permitiéndoles explorar diversas posturas, ayudando a desarrollar el pensamiento crítico, capacidad de considerar y respetar posturas diferentes (Sanjakdar, 2005).

Los docentes en formación señalan que el contexto es primordial al momento de tratar temas controversiales, ya que “la verdad” creada de los estudiantes se desarrolla desde su experiencia social y cultural, y en un aula diversa no todos los contextos son iguales, por lo cual los docentes se enfrentan a una multiplicidad de realidades que confluyen y discrepan, por lo que es fundamental que prime un ambiente de diálogo y respeto para la discusión (Sánchez, 2022).

Esto impacta en las estrategias y métodos de enseñanza que utiliza el profesorado en formación, por lo tanto, al expresar que utilizan fuentes históricas en actividades demuestran tener una comprensión que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, haciendo que sus estudiantes desarrollen la capacidad para interpretar la multiplicidad de perspectivas. La historia enseñada a través de la diversidad de fuentes permite que los estudiantes puedan construir un sentido crítico sobre los eventos desarrollando una ciudadanía reflexiva (Barton y Levstik, 2004). El debate y diálogo en clases es otra estrategia utilizada lo que favorece a la tolerancia y respeto de ideas, donde el estudiantado puede expresar libremente sus ideas como un medio de participación activa que puede llevar a desafiar narrativas dominantes (Apple, 2008; Levinson y Berumen (2007).

Por parte de los y las docentes en formación existe un ligero consenso respecto al currículum, remarcando que permite abordar la ocupación de la Araucanía, pero la limitación de tiempo es un factor, siendo en sus palabras “muy vago” su tratamiento en el aula, no dando los espacios necesarios para abordarlo de manera más profunda. Además, señalan que es un tema de poca

importancia para el currículum, lo cual genera más libertad para el desarrollo de sus clases, pero al mismo tiempo genera inconsistencias en cómo se enseña, ya que depende del docente y los recursos que este implemente, concordando con lo planteado por Montanares (2017) y Toledo et al. (2015). A partir de lo anterior, se puede pensar en un cambio en el currículum nacional respecto a este hecho histórico o a otros. Donde se le dé mayor importancia tanto a las directrices como a los tiempos estipulados, lo que permitiría a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y crítica del tema. Magendzo (2016) plantea un currículum con enfoque controversial, lo que permitiría cuestionar los enfoques académicos-tecnicistas del mismo, para transitar desde un currículum de verdades homogeneizantes hacia uno de conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos. Así mismo el estudio recalca la necesidad de que los conocimientos curriculares estén alineados con la vida cotidiana de los estudiantes, tomando en consideración sus intereses e inquietudes.

Otro de los desafíos que señalan corresponde a la conflictividad que puede llegar a surgir en el aula, esto acontece por los múltiples factores que influyen en la percepción de los y las estudiantes, tales como creencias personales, las experiencias previas en torno al tema y el más importante el entorno familiar tal como lo señalan Oxfam (2006) y Hess (2009). Es fundamental una comprensión del contexto y utilizar esas diferencias entre el alumnado, para generar un espacio de diálogo que tenga como base el respeto, y transformar este desafío en una oportunidad de aprendizaje (Levinson y Berumen, 2007). El clima de respeto que se debe generar en el aula es relevante, por tanto, es necesario ser conscientes de los sentimientos y percepciones de los y las estudiantes, conocerlos y entender su contexto, para que al momento de tratar la ocupación no genere una animadversión hacia posturas diferentes.

En relación a la ciudadanía democrática la asocian a la acción cívica como el derecho a votar y participar en elecciones que los representen. Esto demuestra que la ciudadanía democrática no está siendo comprendida como la capacidad de los ciudadanos para participar de manera activa, crítica y responsable en la vida política (Mougan, 2022), puesto que, no hay referencia hacia la ciudadanía democrática con el fin de formular opiniones, solucionar conflictos o participar en el debate público. Magendzo (2016) dice que esta es una de las razones por las cuales la democracia está en crisis, ya que los discursos neopopulistas fomentan pensamientos sobre seguridad y prosperidad económica en desmedro de los elementos esenciales de una sociedad democrática. Por lo cual es necesario repensar la escuela y la enseñanza para el fortalecimiento de la democracia, un acercamiento a esto es la idea de desarrollar valores democráticos en los y las estudiantes, como es el bien común, la igualdad, la participación informativa y el respeto por la otra persona en donde la familia y la escuela sean el eje central de la formación de la ciudadanía, deben ser en estas donde el alumno practique y se forme como ciudadanos democráticos (Guanipa, et al., 2019). Por lo que, a pesar de las limitaciones y desafíos antes vistos, y no tener una consensuada conceptualización sobre la ciudadanía democrática, los futuros docentes creen en el valor transformador de la educación y en el potencial que tiene promover una educación cívica democrática, a partir de discutir temáticas controversiales.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio, cuyo objetivo fue describir las creencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en formación sobre la llamada ocupación de La Araucanía como tema controversial y su relación con la promoción de una ciudadanía democrática. A partir del análisis de las entrevistas, se identificaron cuatro categorías clave que permiten comprender dichas creencias: la ocupación como tema controversial, los métodos y estrategias pedagógicas, los desafíos y limitaciones en su enseñanza, y su vínculo con la formación ciudadana.

Se revelan que las creencias de los futuros profesores evidencian que enseñar la ocupación de La Araucanía como un tema controvertido es una herramienta valiosa para fomentar el diálogo, empatía y reflexión en el estudiantado. Tener diferentes perspectivas es central para los y las docentes, lo que permitiría ampliar la visión sobre el evento histórico. Aunque reconocen los desafíos y limitantes que representa enseñar esta temática en las diversas aulas de clases, muestran su compromiso a establecer ambientes de aprendizaje basados en el respeto y diálogo. Aunque dentro de las limitantes curriculares, declaran que este está al "debe", por lo que se concluye que las creencias de los futuros docentes podrían funcionar sobre un currículo intencionado y con perspectiva controversial.

La enseñanza de temas controversiales como la ocupación de La Araucanía se vincula directamente con la formación de una ciudadanía democrática. Los docentes en formación reconocen la importancia de promover valores como el respeto, la tolerancia y la participación ciudadana, aunque se advierte una ausencia de referencias explícitas a la necesidad de un voto informado y a la formación de crítica. La discusión de estos temas en el aula se presenta como una oportunidad para fortalecer el pensamiento crítico y la convivencia democrática en los estudiantes. Por lo que, las creencias del profesorado en formación evidencian la relevancia de abordar la ocupación de La Araucanía como un tema controversial que, cuando se trabaja con estrategias adecuadas, puede contribuir significativamente al desarrollo de una ciudadanía democrática.

En futuras investigaciones la formación docente y su manejo de la controversia en el aula deben ser una línea investigativa, por ejemplo, analizar cómo los programas de formación docente preparan a los futuros profesores para enseñar temas controversiales y gestionar los conflictos en las aulas. Además, a partir de los resultados sobre las limitaciones del currículo sería interesante estudiar la perspectiva o enfoque que este trata con contenidos controversiales.

Referencias

- Agencia nacional de investigación y desarrollo (ANID). (2020). *Macrozona sur*. <https://territorios.anid.cl/macro-zona/sur>.
- Al Badri, S. (2015). Teaching controversial issues in the classroom. *Citizenship Education Research Journal/Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, 5, 73-83. <http://ojs-o.library.ubc.ca/index.php/CERJ/article/view/10>.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Arias, G. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.

- Balbontin-Gallo, C. (2020). El conflicto mapuche como lucha por el reconocimiento: La necesidad de una nueva clave de lectura. *Izquierdas*, 49, 30-40. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492020000100219>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>.
- Bengoa, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche (Siglos XIX y XX)*. Ediciones SUR.
- Bonilla, E. y Rodriguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Nomos
- Cassell, M. (2018). When the world helps teach your class: Using Wikipedia to teach controversial issues. *PS: Political Science & Politics*, 51(2), 427-433. <https://www.cambridge.org/core/journals/ps-political-science-and-politics/article/when-the-world-helps-teach-your-class-using-wikipedia-to-teach-controversial-issues/9E4E7C84DA4B95EE3C168E6FE8CE9D18>.
- Consejo de Europa. (2015). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. <https://rm.coe.int/1680487829>
- Cox, C., Jara, C., Sánchez, M., y Peña, J. (2023). Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile. *Pensamiento educativo*, 60(2). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092023000200103&script=sci_arttext.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- González, G., Caballe, L., y Aponte, C. Y. (2020). Educación para la ciudadanía y post conflicto en la escuela: el caso de Colombia. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2). 251-261. https://www.academia.edu/download/64450274/Gonza%CC%81lez-Valencia_Caballero_Aponte.pdf.
- Guanipa, L., Albites, J., Aldana, J., & Colina, F. (2019). Educación para la ciudadanía y la democracia: El equilibrio del poder. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, 4(6), 71–89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7049438>.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>.
- Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 15(1). <https://tesl-ej.org/pdf/ej57/r4.pdf>.
- Hofer, B. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ibagón, N. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: Elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, 11, 37-46.
- Ibagón-Martín, N., y Chisnes-Espitia, L. (2019) Narrativas históricas sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares. *Saber, ciencia y libertad*, 14(2), 203-221. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7445807>.
- Levinson, B., y Berumen, J. (2007). Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 16-31. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140502.pdf>.
- López, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula en J. Pagés (Ed.), *Las cuestiones socialmente vivas y la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 65-76). Universidad Autónoma de Barcelona.
- López, R., y Santidrián, V. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20. <https://investigacion.usc.gal/documentos/5d1df-6d529995204f7679dfb>.

- Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19), 118-130.
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles educativos*, 35(139), 25-39. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71807-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71807-5).
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1746197912440854>.
- Montanares, E., González-Marilicán, M., Llancaivil, D., y Vásquez-Leyton, G. (2022). Enseñanza de la historia, y el conflicto. Una revisión teórica. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8459289>.
- Montanares, E., Llancaivil, D., y Barría, T. (2024). Desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con temas controversiales. *Educación y Humanismo*, 26(46). <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/6611>.
- Montanares, E., Muñoz, C., y Sánchez, M. (2023). La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/543181>.
- Montanares-Vargas, E. (2017). Enseñanza de la historia en la Araucanía, Chile: un estudio de las representaciones sociales del profesorado en formación. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 19, 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6234750.pdf>.
- Mougán, C. (2022). Ciudadanía democrática y ethos científico: una perspectiva pragmatista. *Daimon*, (85), 113-128. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/398791>.
- Observatorio judicial. (2021). *Violencia en la macrozona sur: Informe Final (2018-2020)*. <https://observatoriojudicial.org/wp-content/uploads/2022/03/Informe-Final-Disenado-Violencia-en-la-Macrozona-Sur.pdf>
- Ortega, D., y Pagés, J. (2022) Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J. Bel, J. Colomer y N. De Alba (Eds.), *Repensar el Currículum de Ciencias Sociales: Prácticas Educativas Para una Ciudadanía Crítica*. (Vol 2, pp. 79-86). Tirant humanidades.
- Oxfam. (2006). *Global citizenship guides: Teaching controversial issues*. Oxford.
- Pace, J. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 228-260. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240>
- Pagès, J. (1997). *La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales*. Díada.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review Of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Peck, C. L. (2010). It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between: Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 574-617. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473440>
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo Mapuche, De la inclusión a la exclusión*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana (Dibam).
- Quevedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 27, 89-112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4829634.pdf>.

- Sala, S., Pagès, J., y Santisteban, A. (2021) Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana. *educación*, (20), 158-178. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.85490>.
- Salazar, S. F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2), 1-18.
- Salinas, J. y Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos: una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis educativa*, 21(3), 40-48. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022017000300005&script=sci_abstract&lng=en.
- Sánchez, F. (2022). Educando en controversia: propuestas para el tratamiento de los temas polémicos en la asignatura de Geografía e Historia. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (13), 35-48. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26143>.
- Sanjakdar, F. (2005). *Controversy in our classrooms: Problems, Perspectives and Possibilities*. In annual conference of the Australian Association for Research in Education, Parramatta, Australia. <https://www.academia.edu/download/76790243/san05041.pdf>.
- Scott, L., & Ramit, X. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. Centro de innovación en tecnología para el desarrollo humano. ITD, UPM. https://www.academia.edu/download/60664236/metodologia_estudios_de_caso20190921-102327-77j7u.pdf.
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>.
- Stradling, Robert. (1985). Controversial Issues in the Curriculum. *Bulletin of Environmental Education*, 170, 9-13.
- Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R., y López, R. (2015). Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de estudios sociales*, (52), 119-133. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9077>.
- Villalón, G. y Zamorano, A. (2023). Curricularizar el conflicto para la construcción de la democracia en la escuela. El conflicto como eje de la enseñanza. *Sophia Austral*, 29, 10. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232910>
- Villalón-Gálvez, G., Zamorano-Vargas, A., & Moraleda-Albornoz, E. (2019). Creencias del profesorado de secundaria básica en formación sobre la enseñanza de la historia en Chile. *Transformación*, 15(3), 244-262. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v15n3/2077-2955-trf-15-03-244.pdf>.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.