

# La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación

## Araucanía, a conflicting territory. Epistemic Beliefs of History Teachers in relation to the occupation process of the region

Elizabeth Montanares-Vargas  
Universidad Católica de Temuco  
emontanares@uct.cl  
0000-0001-9504-2614

Carlos Muñoz-Labraña  
Universidad de Concepción  
carlosem@udec.cl  
0000-0003-2044-1965

María Sánchez-Agustí  
Universidad de Valladolid  
maría.sanchez.agust@uva.es  
0000-0001-7163-3276

Recibido: 17/10/2023

Aceptado: 30/06/2023

### Resumen

Este estudio busca identificar la influencia de las creencias epistémicas del profesorado de la Araucanía (Chile) sobre la enseñanza de su ocupación militar a finales del siglo XIX. La investigación, realizada desde un enfoque cualitativo basada en el análisis de contenido, utilizó las entrevistas de 25 profesores y profesoras de historia de la región. Los resultados obtenidos demuestran que, si bien el profesorado manifiesta una visión *criticalista* de la historia y se identifica con una enseñanza interpretativa de la misma, evidencian deficiencias en su aplicación en las aulas. Estas limitaciones están asociadas a un uso parcial de las fuentes históricas, a la existencia de un contexto escolar diverso y conflictivo, y a la influencia de las problemáticas socio-políticas regionales.

### Palabras clave

Educación histórica, temas controversiales, pensamiento crítico, historia latinoamericana, epistemología.

### Abstract

This study seeks to identify the influence of the epistemic beliefs of teachers in Araucanía (Chile) on the teaching of the military occupation of this region at the end of the 19th century. The research has used a qualitative methodology based on content analysis. Twenty-five history teachers from the region were interviewed. Results show that teachers manifest a *criticalist* vision of history and identify themselves with an interpretive teaching of this discipline. However, deficiencies are still found when they apply the historical method in the classroom. These limitations are associated with the restricted use of historical sources, the existence of a diverse and conflictive school context, and the influence of regional socio-political problems.

### Keywords

History education, controversial issues, critical thinking, Latin American history, epistemology.

**Para citar este artículo:** Montanares Vargas, Elizabeth; Muñoz-Labraña, Carlos y Sánchez-Agustí, María (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. DOI: 10.6018/pantarei.543181

## 1. Introducción

Actualmente, en la región de la Araucanía en Chile, el llamado conflicto mapuche impacta a la sociedad regional y nacional, donde grupos que se declaran *promapuche* y defienden los derechos territoriales de este pueblo originario, se ven enfrentados con los organismos policiales, los cuales por mandato del Estado deben restaurar el orden y la paz en el territorio.

El origen y causa de este conflicto se remonta a la ocupación militar impulsada por el Estado chileno a fines del s XIX, que consistió en desplazar a las comunidades mapuche de sus tierras y entregarlas a colonos europeos, fundamentalmente alemanes, para desarrollar económicamente la región (Pinto, 2015). Esta política, realizada de forma planificada, además de empobrecer a los miembros de esta etnia, alteró la paz social del territorio (Mansilla et al., 2016). Aunque algunas iniciativas estatales, como la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en 1998 y luego la firma del convenio 169, evidenciaron esfuerzos por resolver el conflicto, la adquisición en los últimos tiempos de miles de hectáreas por parte de empresas forestales ha exacerbado el conflicto con un nuevo y violento frente (Aguas y Nahuelpan, 2019).

Así como las autoridades nacionales y regionales se han mostrado poco eficaces en el manejo del conflicto, la Educación tampoco ha respondido en forma apropiada. La historia escolar, limitada por un currículo monocultural que ha tratado este tema de forma superficial y desde el enfoque oficial (Mansilla y Beltrán, 2016), parece haber privado a los estudiantes de alcanzar perspectivas críticas para la comprensión de este pasado.

Esta situación contraviene la literatura de la última década sobre educación histórica, cuando destaca la importancia de que el profesorado priorice la enseñanza de habilidades de interpretación del pasado (Saiz-Serrano y Gómez-Carrasco, 2016) y la exploración de diferentes perspectivas históricas que, especialmente en contextos socioculturales diversos, estimulan a los jóvenes a comprender posturas distintas para convivir dentro de sus comunidades como ciudadanos democráticos (Wansink et al., 2018).

La multiperspectiva forma parte de una propuesta más extensa para desarrollar en el estudiantado el pensamiento histórico, concepto que, según Seixas y Morton (2014), es un proceso creativo similar al realizado por los historiadores para interpretar testimonios del pasado y crear narrativas históricas. Estos autores presentan un modelo de educación histórica que considera seis metaconceptos fundamentales o conceptos de segundo orden para abordar el estudio del pasado: evidencia histórica, relevancia histórica, causa y consecuencia, continuidad y cambio, perspectiva histórica y dimensión ética. Estos elementos, si bien representan distintas dimensiones de conocimiento, en el aula deben ser trabajados en conjunto.

De lo señalado se desprende que desarrollar el pensamiento histórico en estudiantes de la Araucanía implica transformar las clases de historia en espacios de análisis, reflexión y discusión, integrando distintas perspectivas sobre el conflicto que vive la región. Ello significa que los docentes deben poseer una determinada visión de la materia que enseñan, que les permita potenciar actividades asociadas al análisis de distintas fuentes históricas desde diferentes enfoques.

La manera en que los docentes conciben la Historia, así como su capacidad para adquirir el conocimiento histórico y los criterios que utilizan para este fin, se vincula con lo que la literatura especializada reconoce con el nombre de creencias epistémicas (Bendixen y Feucht, 2010; Hofer y Bendixen, 2012; Hofer y Pintrich, 1997; Kuhn y Weinstock, 2004). Estas creencias afectan al uso de los conceptos de segundo orden durante las clases, así como al enfoque, interpretación y comprensión que los y las docentes realizan de los textos históricos (Saiz-Serrano y López-Facal, 2015; Van Drie y Van Boxtel, 2008). De ahí, la importancia de identificar la proyección en el aula de las creencias epistémicas del profesorado de la Araucanía, como un primer paso para avanzar en la construcción de una educación histórica situada y pertinente a las demandas del contexto escolar regional, promoviendo en el estudiantado la comprensión de perspectivas históricas diferentes a las propias y educándolos en el ejercicio de valores ciudadanos.

## 2. Creencias epistémicas y su proyección en la enseñanza de cuestiones socialmente vivas

Enseñar desde una perspectiva interpretativa de la historia supone para los docentes el manejo de conocimientos epistemológicos complejos e innovadoras herramientas pedagógicas, de manera que puedan mediar en el logro de aprendizajes similares en los estudiantes. Esto explica el interés por estudiar las creencias epistémicas de los profesores de historia, que se definen como las creencias individuales que los sujetos poseen acerca de la naturaleza del conocimiento y del proceso del conocer (Hofer y Pintrich, 1997). En el caso de la historia, determinan la manera en que es percibida la materia y por ende afectan a la comprensión y utilización que los docentes hacen de los conceptos de segundo orden durante las clases, especialmente del que se refiere al tratamiento de las fuentes.

Maggioni et al. (2004; 2009) han identificado tres posturas o maneras de entender el conocimiento histórico, que han sido traducidas al español como replicativa, selectista y criterialista (Miguel-Revilla et al., 2017). La replicativa se apoya en una idea de la historia como conocimiento objetivo, de discurso único, basado en la certeza de los datos, que en el caso que nos ocupa se podría identificar con el enfoque tradicional, oficialista y monocultural, que ha primado en la interpretación de la ocupación de la Araucanía y, por ende, en su enseñanza. La selectista, por el contrario, consciente de la multiplicidad de perspectivas y testimonios contradictorios, convierte la subjetividad del historiador en el elemento fundamental de la interpretación histórica frente al valor de la fuente. Este relativismo se proyectaría en un enfoque de enseñanza donde el profesor renunciaría a la integración de las evidencias en un marco interpretativo conjunto, explicativo del proceso analizado. Desde esta perspectiva, las diferentes visiones históricas serían propias de cada estudiante según su origen, etnia, ideología, creencias o valores.

Por último, la postura criterialista es la que hace uso de la evidencia histórica para analizar críticamente el pasado y plantea la multiperspectiva como forma de lograr una historia interpretativa y no como un relativismo esterilizante, negador del estatus científico de la Historia. La postura criterialista se encontraría, también, en el polo opuesto de una concepción histórica como relato oficialista y monocultural que el profesor impone a sus estudiantes. En palabras de López-Facal y Santidrian (2011) “una de las finalidades educativas por las que se trabaja sobre temas conflictivos de actualidad, en el aula, es para aprender a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de información

fiables, datos verificables y razonamientos lógicos” (p. 14). La comprensión criterialista de la historia supone que profesor y alumno identifican los diferentes puntos de vista contenidos en las fuentes, comprenden las causas que les dan origen y los integran en un relato interpretativo común y coherente.

Sin embargo, ya en 1990, Evans comprobó que gran parte de los profesores elude la parte interpretativa de la historia para centrarse en el resultado, con repercusiones en la forma de enseñarla. Esta circunstancia limita las posibilidades formativas de la disciplina histórica, ya que el compromiso crítico con las fuentes históricas y la inclusión de múltiples perspectivas son claves en la educación histórica (Monte-Sano y Budano, 2013; Wineburg, 2001). Pero ello, como venimos manteniendo, requiere de un profesorado experto, conocedor de la materia y de las múltiples formas de enseñarla, que manifieste una actitud de *imparcialidad comprometida* (López-Facal y Santidrián, 2011). Esto es, que, sin ocultar su punto de vista, promueva el análisis de posturas contrarias argumentadas.

Este compromiso es particularmente relevante en el efecto de las creencias epistémicas de los docentes en la enseñanza de temas históricos conflictivos de carácter identitario como el que se aborda en el presente artículo, pues es necesario reconocer al profesor como parte de un contexto social y cultural específico. En este sentido, existen estudios que subrayan la relación entre la identidad social del profesorado y la forma en que abordan la enseñanza de estos temas como, por ejemplo, la decisión o no de incluir actividades de enseñanza que despierten emociones en el estudiantado (Bickmore y Parker, 2014). Según Kello y Wagner (2017) se debe a un sentimiento de vulnerabilidad del profesorado por ver transparentadas sus posturas ideológicas, especialmente cuando la materia hace referencia a las cuestiones socialmente vivas, particularmente aquellas que afectan a minorías sociales e intereses políticos.

Las *cuestiones socialmente vivas* (QSV) se distinguen de otros eventos del pasado porque al emerger al interior de una comunidad, provocan disputas o conflictos a causa de las experiencias históricas distintas que sus miembros tienen en relación con ellos; causan debates y controversias entre los historiadores y cuestionan las propuestas curriculares y los materiales escolares oficiales (Legardez y Simonneaux, 2011). La población interactúa con el pasado de la nación desde sus propias sensibilidades identitarias y está expuesta a episodios de violencia por las interpretaciones opuestas que se elaboran de ese pasado (Barton y McCully, 2012). De hecho, como estos autores indican, su valor en la enseñanza radica en que podrían constituirse en el primer paso para iniciar procesos de reconciliación en estas comunidades divididas, siempre que los docentes los trabajen desde múltiples perspectivas históricas. En el caso que nos ocupa, la Araucanía, territorio al sur de Chile, vive hoy en un estado de violencia a causa del llamado Conflicto Mapuche, que enfrenta a comunidades y organizaciones mapuches con el Estado de Chile, agricultores y empresas de la región. No se trata, pues, solo de la interpretación controvertida de un proceso del pasado, sino también de una “cuestión viva” de reivindicación territorial, social y política (derivada de ese pasado), que divide y enfrenta a la sociedad chilena.

La enseñanza de temas conflictivos remite a los fundamentos del conocimiento histórico, pues la historia es interpretada en forma diferente por los grupos sociales. Así, cobra valor el concepto de multiperspectiva histórica, noción que, como ya hemos comentado, alude a los múltiples enfoques sobre un “objeto histórico” concreto. Ello hace posible integrar en las

clases de historia tanto las perspectivas oficiales incluidas en el currículo escolar como las marginales, por ejemplo, las de minorías étnicas, lo que podría mejorar la valoración que los estudiantes hacen de sujetos distintos y facilitar el perdón intergrupar (Stradling, 2003). Sin embargo, resulta complejo ponerla en práctica en el aula porque hace alusión a sentimientos complejos y situaciones espinosas entre los estudiantes.

En Gran Bretaña, el estudio de Conway (2010) concluye que los docentes se consideran poco preparados para tratar asuntos delicados en el aula, especialmente cuando los temas afectan a la etnia o a la religión de los alumnos. Otro hallazgo es el realizado por Savenije y Goldberg (2019) con docentes europeos, referido a su identidad social. Este estudio determina que una mayor pertenencia a una comunidad se relaciona con la evitación a incluir temas conflictivos como forma de proteger la identidad del grupo; por el contrario, el profesorado menos implicado en los acontecimientos históricos sensibles sí los aborda, proporcionando a los y las estudiantes nuevas y diferentes perspectivas sobre el pasado.

Así, existe bastante consenso en la literatura en que, si un tema es percibido por el profesor como sensible para sus estudiantes, evitan abordarlo desde la multiperspectiva (Barton y McCully, 2012) por razones que se relacionan con impedir excesos emocionales en el alumnado, caer en interpretaciones sesgadas o proteger la identidad de la comunidad que se ha visto afectada por esa cuestión. De alguna manera, los docentes buscan, consciente o inconscientemente, evitar cumplir con su rol de mediador cuando diferentes memorias colectivas, parcial o totalmente conflictivas, confluyen en la sala de clase (Zembylas y Kambani, 2012). Los motivos pueden ser variados, siendo los más frecuentes la propia autocensura (Savenije y Goldberg, 2019) y el miedo a las discusiones acaloradas en ocasiones difíciles de enfrentar por los docentes (Toledo et al., 2015). Las emociones también podrían influir en el uso y comprensión docente de las fuentes históricas (Wineburg et al., 2001). Un ejemplo es el que entrega VanSledright (2002) cuando señala que la empatía de una profesora estaba motivada por su sentimiento de culpa colectiva, una emoción relacionada con la identidad social. Otros docentes afirman que les gustaría (o lo hacen) enseñar sobre los conflictos y debatirlos, pero les limita el miedo a las reacciones de las comunidades de padres, los planes de estudio obligatorios, las exigencias de evaluación o las sanciones del director del centro (Kello, 2016). Pero, cualquiera que sea la causa, el resultado es siempre el mismo. El profesorado participa de la elaboración de sistemas de valores y creencias oficiales o dominantes, perjudicando la comprensión histórica de sus estudiantes.

En definitiva, asumir la enseñanza de estas cuestiones socialmente vivas representa grandes desafíos para el profesorado, como manejar los conceptos epistemológicos y disciplinares de la materia histórica y reconocer las limitaciones asociadas a su propia identidad. Diseñar la enseñanza para contextos escolares diversos y complejos, dominar las emociones propias y las de sus estudiantes, superar las limitaciones impuestas por planes de estudio poco pertinentes, son desafíos a los que se tienen que enfrentar los profesores chilenos de historia, especialmente aquellos que desempeñan su labor pedagógica en la región de la Araucanía, un espacio en conflicto por su pasado.

En Chile, existe poca investigación sobre la forma en que los docentes abordan la enseñanza de la ocupación militar de la Araucanía, aunque algunos estudios realizados desde ópticas diferentes evidencian las dificultades a las que se ven enfrentados para tratar este

contenido. Investigaciones sobre educación intercultural plantean que la formación inicial docente no integra contenidos socioculturales mapuches a causa de la existencia de un currículo monocultural que invisibiliza las minorías (Sanhueza et al., 2022; Turra et al., 2013). Estudios sobre currículo y enseñanza de la historia señalan que la temática es presentada en los documentos como parte de la expansión territorial de fines del siglo XIX, una estrategia estatal que buscó fomentar el desarrollo económico de Chile (Sanhueza et al., 2018). Investigaciones sobre textos escolares dan cuenta de que estos materiales contienen representaciones sesgadas sobre la sociedad mapuche, a partir de imágenes y conceptos estereotipados como “guerreros” o “violentos” (Sáez-Rosenkranz, 2016; Villalón y Pagès, 2015).

Sobre cómo todo esto impacta en la labor docente, Segura y Nuñez (2011) aseguran que el profesorado desconoce el “conflicto” actual que se vive en la Araucanía, vinculado directamente con la ocupación militar de fines del XIX. Así, las principales fuentes que la población tiene para la comprensión de este acontecimiento son los medios de comunicación, la familia, o las redes sociales. En consecuencia, como plantean Sanhueza et al. (2019), una enseñanza de la historia mapuche desde la memoria social ayudaría a complejizar los relatos prescritos por el currículo y las representaciones negativas sobre este pueblo que distribuyen los textos escolares.

### 3. Metodología

#### 3.1. Objetivo de la investigación

Teniendo en cuenta los estudios citados anteriormente, esta investigación se planteó conocer, a través de las estrategias docentes desarrolladas en la enseñanza del tema “Ocupación militar de la Araucanía a fines del siglo XIX”, si las creencias epistémicas del profesorado de esta región se corresponden con una postura criterialista favorecedora de la multiperspectiva histórica y por tanto del tratamiento en el aula, desde diferentes enfoques, de esta cuestión que afecta y divide a la sociedad de Chile. La manera en que los docentes se enfrentan a estos contenidos y cómo los enfocan en sus clases son aspectos de gran relevancia para la educación chilena y para la concordia social de la región araucana y el país. Como señala Maggioni et al. (2004), conocer las opiniones que los profesores tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia son un *proxy* razonable para acercarnos a sus creencias epistemológicas, de ahí que el instrumento que estos autores diseñaron para su investigación, el cuestionario BLTHQ, no se refiriera a cuestiones ligadas directamente a la comprensión histórica, sino al proceso de su enseñanza.

Partimos de la hipótesis de que el profesorado que enseña la disciplina histórica en la Araucanía no articula espacios de debate para las distintas voces enfrentadas en el conflicto, sino que más bien realiza su acción docente desde un enfoque oficial y monocultural, próximo a lo que se entiende como postura *replicativa* (Maggioni et al., 2004), privando a los estudiantes de alcanzar perspectivas críticas asociadas a la comprensión de ese pasado. Y es que, como hemos visto en el apartado anterior, educar históricamente con base en la multiperspectiva, siempre es un desafío para los docentes, pero alcanza mayor grado de complejidad cuando el pasado a estudiar posee aspectos sensibles para la comunidad escolar en la que se ejerce la docencia, enfrentando a sectores étnicos y sociales.

### 3.2. Procedimiento e instrumento de la investigación

Para tratar de comprobar nuestra hipótesis y cumplir con el objetivo propuesto se diseñó una investigación cualitativa-interpretativa basada en el análisis de contenido, la construcción de categorías conceptuales emergentes de los datos y el método comparativo constante (Flick, 2007; Pérez Serrano, 2001). Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada (Ruiz-Olabuénaga, 2012), mediante un guion compuesto de 12 preguntas a partir de las cuales se incitó a los participantes a expresar libremente su opinión sobre la importancia y función del tema histórico “ocupación de la Araucanía” (2 ítems), sobre la formación histórica recibida en relación con este proceso (2 ítems), sobre la presencia y el tratamiento otorgado al tema en el currículo escolar (2 ítems) y sobre sus experiencias a la hora de abordarlo en clase: estrategias, uso de fuentes históricas, actividades, recursos, libros de texto, etc. (6 ítems).

Este instrumento ha permitido que los participantes comunicaran sus opiniones y actuaciones respecto de la enseñanza del contenido llamado *ocupación de la Araucanía*. La primera parte de la entrevista permitió exteriorizar la percepción del profesorado sobre el valor asignado a este contenido y su enseñanza en la región. La segunda parte develó los métodos y estrategias que utilizan para su enseñanza, además del significado de las fuentes históricas y la historiografía como fuentes de conocimiento. Cabe señalar que, debido a la situación sanitaria derivada del Covid19, el instrumento se aplicó en forma no presencial, modalidad que, como plantea Braun et al. (2017), resultó muy eficiente y de gran riqueza para la comunicación con los profesores. Las conversaciones quedaron grabadas en la plataforma virtual utilizada para realizar las entrevistas, que fueron almacenadas para luego transcribirlas en documentos de formato Word. Esto permitió integrar su contenido en el programa Atlas.ti 8.0, con el fin de analizar los datos textuales (Muñoz-Justicia, 2005).

El trabajo se llevó a cabo en dos fases. La primera consistió en realizar la codificación abierta, acto que interrelaciona y vincula las categorías, subcategorías y códigos que emergen de los datos (Strauss y Corbin, 2002). En la segunda fase se hizo la codificación axial (denominada así ya que la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría), relacionando las categorías principales con sus subcategorías y enlazando las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones, facilitando la generación de una red conceptual.

### 3.3. Contexto y participantes

El caso se constituyó con 12 profesores y 13 profesoras de historia de la región de la Araucanía, de los cuales 17 trabajan en centros educativos urbanos y 8 en centros rurales. Diez participantes se declararon de ascendencia mapuche, ejerciendo su labor docente tanto en núcleos urbanos (7) como rurales (3). La selección fue intencional ya que, según Guardián-Fernández (2007), debe ser apropiada a las y los sujetos actuantes. Es decir, se debe seleccionar a quienes tengan un mejor conocimiento del fenómeno por investigar, al objeto de garantizar una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de óptima calidad. De acuerdo con lo anterior, se estableció un muestreo de variación máxima o de selección por cuotas (McMillan y Schumacher, 2010), donde se determinaron como criterios de inclusión a) ejercer como profesor/a de historia en la Araucanía; b)





enseñar en primer año de Enseñanza Media, nivel en el que las disposiciones curriculares establecen que debe ser abordado el tema a investigar; y c) poseer más de 5 años de experiencia como profesor de historia. Puestos en contacto con los integrantes del listado de informantes posibles, solo aceptaron participar aquellos que tenían, o habían tenido, algún tipo de vinculación o cercanía con la institución universitaria a la que pertenecen los investigadores (tutores de prácticas, antiguos alumnos y alumnas, etc.). A pesar de ello, y teniendo en cuenta la conflictividad social que genera el objeto de estudio en la región araucana, la muestra resultó suficiente y equilibrada en lo que se refiere al género y la procedencia étnica.

## 4. Resultados

Del análisis de los datos, mediante codificación abierta, emerge la red conceptual que visualiza la categoría “creencias epistémicas docentes sobre la ocupación de la Araucanía”, y que identifica cómo los profesores comprenden la historia y la forma en que el hecho histórico estudiado es percibido por ellos. Ambas cuestiones se proyectan en los métodos que utilizan para enseñarlo (Miguel-Revilla et al., 2017), lo que permite su estudio y análisis mediante dos subcategorías emergentes: 1) “métodos y estrategias de enseñanza”, y 2) “dificultades para la enseñanza”.

La primera subcategoría es la que presenta mayor número de vinculaciones (frecuencias) y se refiere a la perspectiva de enseñanza asumida por los docentes con respecto a este contenido (Figura 1). De la totalidad de los códigos asociados a ella, gran parte se relaciona con la metodología de enseñanza y los recursos y estrategias de enseñanza, y el resto con las competencias históricas que desarrollaría el estudiantado. La segunda subcategoría, “dificultades para la enseñanza”, se refiere a que la naturaleza del tema y el contexto de enseñanza se conjugan para hacer complejo su abordaje.

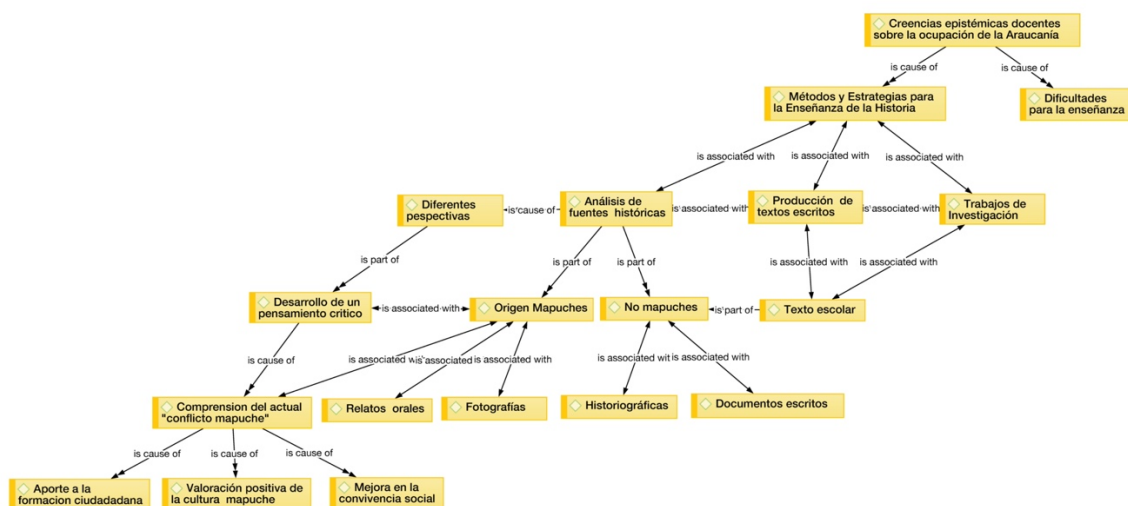


Figura 1. Red de subcategorías y códigos sobre las creencias epistémicas docentes sobre la ocupación de la Araucanía, referidas a los métodos y estrategias para la enseñanza de la Historia. Fuente: elaboración propia.



#### 4.1. Subcategoría 1. Métodos y estrategias para la enseñanza de la Historia

Esta subcategoría emana desde la red conceptual y sintetiza la forma en que el profesorado comprende e implementa la enseñanza del tema para que los estudiantes alcancen habilidades de interpretación del pasado. Alude a la importancia del trabajo con documentos e implementación de actividades similares a las que utiliza la historiografía. Se vincula con los códigos “análisis de fuentes”, “producción de textos escritos” y “trabajos de investigación”, cuyo análisis abordamos a continuación, ejemplificándolos con las manifestaciones más representativas de algunos participantes, identificados mediante una clave.

##### *a. El “análisis de fuentes” en la enseñanza de la ocupación de la Araucanía*

El ochenta por ciento de los profesores confiesa utilizar fuentes diversas y este porcentaje se eleva al cien por cien de los de etnia mapuche. Así, un profesor describe que “he tratado de utilizar fuentes primarias vinculadas al tema de la ocupación, como informes oficiales por ejemplo y otras de origen mapuche, como memorias y relatos orales” (E5:20). Ello significa que involucra fuentes de origen mapuche, tanto escritas como orales, una decisión muy valiosa para enseñar el tema desde la historia interpretativa. Otro entrevistado indica también el uso de estas fuentes cuando dice “en términos de fuentes escritas utilizo un libro escrito por Manuel Manquilef, él fue un intelectual diputado profesor mapuche de la zona de Quepe” (E21:04). En cuanto a las fuentes orales, un informante expresa que usa en el aula “entrevistas que hice hace unos años a unos ancianos mapuches sobre la ocupación de la Araucanía” (E16:04). Por otro lado, sobre fuentes no mapuches prevalece el uso de documentos como diarios y memorias, tal como indica el siguiente profesor: “es muy útil utilizar las memorias escritas por Francisco Subercaseaux (quien relata la ocupación de Villarrica), también el diario del viajero francés Gustav Verniory, autor del texto 10 años en la Araucanía” (E23:02).

Es importante destacar que a través de las manifestaciones de los docentes advertimos, en un porcentaje muy alto (72%), confusión entre fuentes históricas primarias y secundarias. Quizá la proximidad de los hechos provoque esta confusión, inhabitual en docentes con formación histórica. Pero, además, más importante para nuestro estudio es que, en casi todos ellos (90%), se evidencian deficiencias sobre la forma de abordar su análisis. En relación con lo primero, el relato siguiente es un buen ejemplo: “claro que incluyo fuentes primarias, generalmente utilizo los libros del historiador chileno Jorge Pinto ya que me gusta como relata y la manera en que presenta la información, pues el análisis de la fuente primaria para mí es fundamental” (E22:03). Este mismo texto es también demostrativo de que se refiere al análisis, pero no se alude a otras acciones clave en la comprensión de una fuente histórica como es la contextualización y el contraste con otras fuentes. El siguiente relato expresa, así mismo, esta debilidad: “es importante que los estudiantes se formen una visión historiográfica al respecto, por esto es bueno utilizar fuentes, analizarlas y posteriormente ver algún documental para finalmente solicitarles que realicen un ensayo escrito sobre lo aprendido” (E22:04). De este modo, se evidencia que el análisis de las fuentes históricas se hace de forma limitada y no coincide con los criterios disciplinares requeridos en un enfoque de esta naturaleza, referidos a las etapas que conlleva el análisis íntegro de los testimonios históricos.

En estrecha relación con la utilización de fuentes emergen otros códigos muy citados por los participantes: “producción de textos escritos” (95%) y “trabajos de investigación” (82%), relativos a actividades de enseñanza que facilitan al estudiante descubrir por sí solo las claves interpretativas del tema. De esta manera lo manifiesta una profesora: “considero positivo proponer a los alumnos una lectura al respecto y un trabajo investigativo, luego de eso para que produzcan algún trabajo escrito” (E22:03). Es importante indicar que ambas actividades se vinculan, en prácticamente todos los docentes, al uso del texto escolar, visualizado como material investigativo: “lo usamos para trabajar investigaciones, ya que contiene fuentes históricas y documentos de gran calidad”, afirma un participante (E2:03), y otra profesora señala “en términos de fuentes bibliográficas entrega una panorámica amplia y bien diversa de la ocupación de la Araucanía” (E21:04). Sin embargo, no faltan voces discordantes que determinan también su debilidad como recurso de enseñanza, lo que se refleja en el siguiente relato: “en cuanto a las actividades que integra no creo que aporte mucho en ese aspecto, es mejor generar uno mismo las actividades” (E12:04).

### ***b. Desarrollo del pensamiento crítico en la comprensión del conflicto mapuche***

Los participantes relacionan el análisis de fuentes históricas y la producción de trabajos de investigación con los códigos “diferentes perspectivas”, “desarrollo de pensamiento crítico”, y “comprensión del conflicto mapuche”, que además se vinculan estrechamente entre sí. Para la mayoría del profesorado el uso de fuentes de origen diverso les permite presentar a los estudiantes visiones históricas distintas, favoreciendo que éstos desarrollen un pensamiento crítico que les facilite la comprensión del conflicto mapuche. Los profesores plantean que “es necesario entregarles más de una sola visión, tratar de evitar que aprendan de memoria, y logren comprender lo que pasa hoy en la región” (E22:03). Sin embargo, esta diversidad de perspectivas, en el sesenta por ciento del profesorado, se remite a dos posiciones opuestas entre sí, representadas de un lado por actores militares y de otro por mapuches de la época, como indica el texto siguiente: “he utilizado las cartas del General Cornelio Saavedra previo a la ocupación y también relatos de los mapuches que vivieron el momento de la ocupación para mostrar lo violenta que fue y la destrucción que provocó en sus rucas y sus cultivos” (E19:06).

La relación existente entre plantear diferentes perspectivas históricas en el aula con el desarrollo de pensamiento crítico y la comprensión del conflicto mapuche es manifestada por casi todos los entrevistados y se visibiliza en el planteamiento de esta profesora, cuando nos indica que “el objeto es enseñar en la asignatura de historia en el liceo un pensamiento crítico para que los alumnos tengan argumentos” (E20:05). Hay coincidencia en que esta forma de pensar es el elemento central para que los estudiantes comprendan el actual conflicto mapuche, especialmente entre los profesores y profesoras de esta etnia, que hacen gran hincapié sobre su propio papel en el desarrollo de un aparato crítico en el estudiantado. Así se refleja en las afirmaciones del siguiente profesor que nos sirve como ejemplo: “yo busco que los alumnos logren pensar en forma crítica y tratar de comprender el conflicto mapuche que vivimos en esta región, cuestión que debería ser el objetivo más importante para nosotros como profesores” (E2:04).

A su vez, la comprensión del conflicto se vincula con otros tres códigos emergentes: “la formación ciudadana” y “valoración positiva de la cultura mapuche” a los que aluden algo más de la mitad de los profesores y “mejorar la convivencia social en la región” defendida

por la casi totalidad de los participantes. Como indica esta profesora: “la enseñanza de la asignatura puede ayudar a solucionar las tensas relaciones Estado-mapuche o Araucanía-Santiago. El Estado por vía violenta ocupó el territorio, y hoy por medio de la educación intenta que convivamos, sin solucionar la situación. Al contrario, creo que los docentes debemos aspirar a enseñar La Ocupación para buscar prontas soluciones a la dilatada confrontación” (E2:01). En este marco, se crítica la educación chilena, pero, a la vez, el profesorado percibe que enseñar la ocupación militar podría mejorar la convivencia y aportar a la formación ciudadana de la sociedad araucana. Así lo manifiesta un entrevistado: “es necesario que el tema sea abordado para establecer un mejor entendimiento entre todos y así mejorar las relaciones entre los habitantes de la región” (E23:02). Para la totalidad de los profesores mapuches esta comprensión del conflicto actual no se puede desvincular de la inclusión de fuentes de conocimiento alternativas a las de la historia oficial, rescatando la “historiografía mapuche” como contraparte de la historiografía tradicional y criticando, por ejemplo, la utilización del concepto de “pacificación de la Araucanía” para explicar la ocupación de este territorio en el siglo XIX. Este uso es considerado un punto negativo para la enseñanza, tal como este profesor señala: “he presentado las dos visiones históricas, aquellas que hablan todavía de pacificación y otras que han sido mucho más críticas con la versión oficial” (E23:02). Otro participante enfatiza su interés por trabajar con posiciones historiográficas distintas: “también estudio a Sergio Villalobos, historiador tradicionalista, pero porque es quien inicia los estudios sobre este territorio como frontera, también trabajo con José Bengoa y Gabriel Salazar que tienen posturas muy opuestas a Villalobos (E19:06). Si bien se vislumbra la importancia de la mayoría de los profesores de entregar distintas visiones historiográficas, en ocasiones un relato es valorado como el correcto, lo que se aprecia en el siguiente texto: “yo creo que acá en la región de la Araucanía el gran problema es que no se enseña en forma correcta este proceso porque, si así fuera, se conocería la verdad” (E 22:03).

En síntesis, con base en las respuestas mayoritarias de los profesores y profesoras, podemos establecer que sus creencias epistémicas aparentemente se corresponden con la postura criterialista y se proyectan sobre la enseñanza de la ocupación de la Araucanía, identificándose con el modelo interpretativo de enseñanza. Este modelo se caracteriza por enfatizar la comprensión de los fenómenos históricos en contraposición al aprendizaje memorístico. La utilización de fuentes históricas diversas busca entregar visiones contrapuestas sobre este proceso histórico, sin embargo, se omiten aspectos fundamentales de este enfoque en el análisis de las fuentes como es el proceso de su contextualización y evaluación, así como la integración de las posturas encontradas en un relato común. Esta circunstancia limita el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado.

#### **4.2. Subcategoría 2. Dificultades para la enseñanza**

Esta segunda subcategoría, mucho menos densa pero no por ello menos importante, emana también de la red conceptual (Figura 2). Resume las dificultades que presenta el contenido “ocupación de la Araucanía” para ser enseñado, apelando a su relación con el actual conflicto mapuche. En ella emergen tres códigos interrelacionados: “diversidad sociocultural del estudiantado”, “conflictividad del tema” y “falta de conocimientos disciplinares y pedagógicos docentes”.

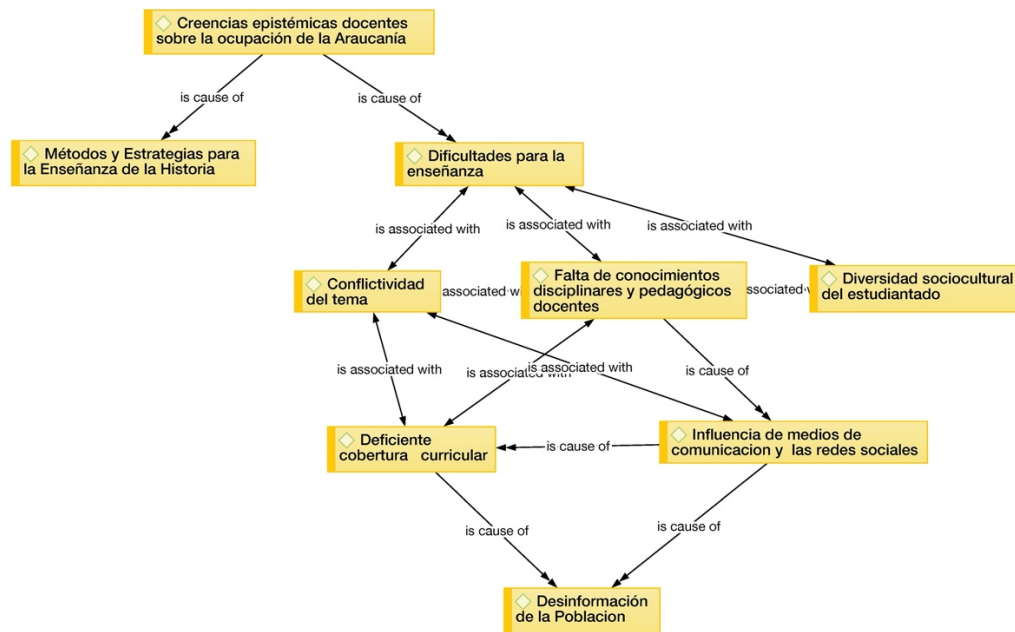


Figura 2. Red de subcategorías y códigos sobre las creencias epistémicas docentes sobre la ocupación de la Araucanía, referidas a las dificultades para la enseñanza de la Historia. Fuente: elaboración propia.

La diversidad de los estudiantes, de la que surgen distintos significados sobre el conflicto mapuche, genera en los docentes preocupación por herir las diversas sensibilidades de los educandos. Este temor se manifiesta especialmente en todos los profesores que ejercen en contextos rurales, donde el conflicto está más enquistado. Así lo manifiesta, por ejemplo, un profesor: “una primera dificultad que identifico es el contexto, ya que el colegio está inserto en un territorio que es cercano al conflicto y tema mapuche y en mi clase hay alumnos que son hijos de comuneros mapuche, es decir muy comprometidos con la causa mapuche, incluso hay alumnos que tienen a sus padres presos por esta razón (..) Entonces el problema es cómo enseñar este tema de manera que no transgreda, porque es muy sensible” (E23:02).

En estrecha relación con el anterior, la conflictividad del tema es un código que emerge en la totalidad de los relatos de los entrevistados. Esto se explica porque los sucesos violentos, a causa del conflicto mapuche, ocurren en la misma región donde ejercen la docencia. Los relatos son muy claros: “es difícil abordar este tema cuando estamos escuchando a cada rato que hay incendios, o que las comunidades están rodeadas de carabineros, es una cuestión de todos los días, entonces cuesta tratarlo” (E 16:03). Esta conflictividad y su relación con la identidad y la memoria del estudiantado aflora en las entrevistas de manera explícita con expresiones como la siguiente: “yo creo que, al enfrentar al estudiante con su historia familiar, por ejemplo, con las historias de sus antepasados y con la historia del territorio en el cual hay conflictos territoriales latentes, surgen dificultades (E21:04).

La dificultad para trabajar un tema tan conflictivo es detectada, también, como un déficit formativo por el setenta y tres por ciento de los participantes. Esta deficiencia alude a la debilidad o falta de conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos, tal como se aprecia en este testimonio: “no existe claridad de cómo trabajar este contenido, porque es una temática compleja dentro del país, y no sé cómo aplicarlo” (E18:07). Si tenemos en cuenta que prácticamente todos los entrevistados recibieron su formación en universidades

de la misma región, podría indicar una grave laguna en la formación de profesores de la Araucanía y una desatención por parte de los académicos de estas instituciones que posiblemente se ven tan condicionados como los docentes de secundaria por la diversidad de su alumnado y la conflictividad del contexto.

Por último, los códigos que están al final de la red se encuentran estrechamente vinculados con los anteriores y entre ellos mismos: “deficiente cobertura curricular”, “influencia de los medios de comunicación y redes sociales”, y “desinformación de la población”. La deficiente cobertura curricular es señalada por todos los profesores y, si bien no vinculan directamente este aspecto con sus propias capacidades, sí coinciden en que afecta a la profundidad con que se trata el contenido. En este sentido, un entrevistado indica: “se ha reducido bastante este contenido del currículo, no se menciona como un hecho complejo sino como un acontecimiento más entre muchos” (E23:02).

Para más de la mitad de participantes, las deficiencias del currículo explican la importancia de otras fuentes de información que influyen sobre los conocimientos que los y las estudiantes tienen sobre este proceso histórico. Así es evidenciado por un entrevistado: “entonces la falta de conocimiento muchas veces lleva a los alumnos a repetir lo que ven en las redes sociales, por lo tanto, en la sala de clases es donde nosotros tenemos que entregarles los conocimientos” (E20:05). Evidentemente, un currículo que no aborda el tema con propiedad provoca la desinformación o que el conocimiento esté basado más en las representaciones populares que encuentran fuera del aula, que en la labor del profesorado.

En síntesis, sobre las dificultades que supone para el profesorado enseñar la ocupación de la Araucanía es posible afirmar que la naturaleza conflictiva del tema desafía las competencias docentes, especialmente en el entorno rural. El profesorado se ve condicionado por la debilidad curricular a la hora de tratar una cuestión que radicaliza a la población de la región, aludiendo a la identidad de sus estudiantes.

## 5. Discusión

La enseñanza de la ocupación militar de la Araucanía debe ser abordada en el plano discursivo desde el modelo interpretativo de enseñanza de la historia, lo cual, como indican Wansink et al. (2017), supone que los docentes tienen que dominar los conocimientos epistemológicos complejos sobre la naturaleza de la historia, así como sus herramientas pedagógicas. El cumplimiento de estos dos parámetros y su proyección en el aula permitiría a sus jóvenes estudiantes desarrollar la competencia de pensamiento histórico en el complejo sentido señalado por Seixas y Morton (2014). A este respecto, la metodología de enseñanza utilizada por los entrevistados parece coherente con este enfoque interpretativo, demostrando que el profesorado participante manifiesta entender la materia que enseña desde una visión criterialista, al incluir fuentes históricas diversas que son percibidas como el fundamento esencial para la construcción del conocimiento histórico, sin que haya grandes diferencias entre los profesores de etnia mapuche y no mapuche. Además, las fuentes son valoradas entre los docentes informantes porque sirven para hacer trabajos investigativos y aumentan el interés y la participación de los estudiantes, como señalan VanSledright y Reddy (2014).

Ahora bien, también se evidencian debilidades conceptuales y disciplinares del profesorado para tratar temáticas conflictivas en contextos de gran diversidad sociocultural, a pesar de que los docentes poseen conocimientos sobre el contexto social y cultural en el que enseñan y son conscientes de las dificultades que presenta el contenido para ser enseñado. Y es que, aunque la utilización de fuentes históricas mapuches y no mapuches busca presentar perspectivas históricas distintas, se desatienden aspectos como las etapas de contextualización y evaluación señaladas por la literatura que ha investigado la aplicación de fuentes históricas en las aulas (VanSledright, 2014; Wineburg, 2001). La mayoría de los profesores elude la parte interpretativa del testimonio para centrarse en lo descriptivo, con importantes repercusiones en la enseñanza, ya que como indican Reisman y Wineburg (2008), esto hace difícil explicar, comparar y evaluar fenómenos históricos.

Las falencias planteadas coinciden con resultados de estudios previos en distintos contextos sobre el riesgo de analizar las fuentes históricas como documentos sin autor (Montanares y Llançavil, 2016). Esto constituye un gran riesgo, ya que enseñar bajo un enfoque interpretativo sin los dominios disciplinares (Maggioni et al., 2009) provoca que los estudiantes perciban que, frente a la presentación de más de un relato histórico, todos son correctos (postura selectista). De esta manera la historia se reduce a simples opiniones personales, y cede espacio al sesgo y a los prejuicios personales tanto de docentes como de estudiantes. Tanto el sesgo, como las debilidades disciplinares docentes asociadas al uso de fuentes, perjudican el desarrollo de un pensamiento crítico en el estudiantado, lo que obstaculiza la comprensión del conflicto mapuche y por tanto no estimula a que los estudiantes se comprendan y entiendan “al otro” para que en el futuro aporten a su comunidad como ciudadanos democráticos y responsables (Barton y Levstik, 2004; Wansink et al., 2017).

En consecuencia, se observa que, si bien el profesorado valora incluir múltiples perspectivas sobre este “objeto histórico” concreto, en el caso de la temática que estudiamos, éstas se reducen a las dos posiciones extremas y contrapuestas, sin que se observe una postura interpretativa que las integre. La primera justifica la ocupación militar, es decir, la visión oficial basada en el progreso del Estado chileno; y la segunda representa las actuales demandas territoriales mapuches. En este sentido, los profesores parecen tener una visión de la historia criterialista, puesto que son conscientes de los diversos enfoques existentes y así lo presentan en el aula al trabajar con fuentes de uno y otro signo, pero sus limitaciones interpretativas, conscientes o inconscientes, les acercan a la postura selectista donde, frente al valor de la fuente, la subjetividad del historiador se erige en el elemento fundamental de la interpretación histórica. Desde esta perspectiva, en el aula se aceptan las visiones históricas enfrentadas, ya que estas son propias de cada estudiante según su origen, etnia, ideología, creencias o valores. VanSledright (2002) explica las dicotomías interpretativas por el efecto que las emociones y la identidad del profesorado producen en el uso y comprensión de las fuentes históricas y así se manifiesta en este estudio.

En relación con lo anterior, los docentes se perciben como mediadores al momento de tratar la ocupación militar con el objeto de que los jóvenes construyan interpretaciones históricas propias. No obstante, por sus relatos es posible entrever que se ven a sí mismos como fuentes de conocimiento, lo que es coincidente con lo que indican Toledo et al. (2015) sobre el predominio de una enseñanza tradicional, que devela una distancia entre el discurso y la acción en relación con la enseñanza de estos tópicos en disputa.





En cuanto al uso del texto escolar, valorado por numerosos estudios a partir de su efecto didáctico (Oteiza y Pinuer, 2016), no hay alusión a que sea un material que reproduzca la fragmentación social en comunidades divididas a partir de discursos racistas hacia la sociedad mapuche. En cambio, sí es descrito por los profesores como un importante medio de consulta en actividades de investigación sobre la temática. Esto es debido al valor que asignan a las fuentes escritas e iconográficas que, según indican, han sido integradas en estos manuales en los últimos años. Efectivamente, en ellos se visibiliza la violencia estatal contra los habitantes originarios y se incluyen críticas al concepto tradicional de “pacificación” (Montanares y Heeren, 2020).

La “ocupación miliar de la Araucanía” es considerado, de manera unánime, un tema conflictivo por los docentes de la región y, por ende, difícil de abordar. Relacionan esta característica con el actual conflicto entre el Estado chileno y los mapuches, lo que contradice el estudio previo de Segura y Núñez (2011) sobre una supuesta negación del “conflicto” por parte del profesorado. Estas cuestiones socialmente vivas son propias de contextos socioculturales diversos, por episodios pasados sobre los que la población posee experiencias históricas distintas, lo que genera visiones opuestas, provocando división social y, en algunos casos, violencia. Esto explica que la diversidad sociocultural de los estudiantes sea percibida como problemática al momento de enseñar esta materia, independientemente de la procedencia étnica del profesorado. Las distintas memorias colectivas del estudiantado, al confluir en la sala de clase, dificultan la mediación. Como sucede en el estudio de Sheppard y Levy (2019), los profesores expresan su deseo de fomentar un diálogo abierto y respetuoso, pero tienen dificultades para manejar el aula como espacio emocional donde confluyen sentimientos y vivencias familiares fuertemente enfrentadas. Ello se convierte en un obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación ciudadana de sus estudiantes (Mc Cully y Reilly, 2017).

De esta manera, contextos como el de la Araucanía requiere de docentes con mucha preparación en ámbitos disciplinares y pedagógicos, pero también con habilidades especiales como el compromiso moral y una mayor sensibilidad con el contexto de enseñanza. Y, también, con la capacidad de abordar los componentes afectivos de esta historia socialmente viva, para reconocer que en estos casos no hay respuestas fáciles o preceptos universales.

Además, los docentes reconocen que sus conocimientos, tanto disciplinares como pedagógicos, son insuficientes para tratar este contenido. Un factor explicativo puede ser la formación inicial estandarizada sobre la base de un currículo escolar de corte europeo que excluye los contenidos socioculturales mapuche, desconociendo la historia local como un aporte en la construcción de un sentido de pertenencia y la identidad sociocultural de los estudiantes (Turra et al., 2013). Esta circunstancia explica la valoración negativa que los jóvenes mapuches hacen de la historia enseñada, percibiéndola como un agente que potencia la discriminación y los estereotipos, dificultando las relaciones con sus compañeros no mapuches (Turra, 2017). Asimismo, esta enseñanza, basada en un currículo sesgado, ha dañado la conciencia histórica de los estudiantes (Martínez, 2014) y ha impedido que la historia cumpla con el rol de “lidiar con el pasado reciente”, contribuyendo a la reconciliación en lugares en los que ha habido largas rencillas.

Esta debilidad curricular ha provocado que las redes sociales y los medios de comunicación





hayan ganado espacio como fuentes de información, condicionando los conocimientos de los estudiantes que encuentran en estas herramientas lo que no les da el aula. El problema se agudiza si tenemos en cuenta que gran parte de la información que aparece en los medios sociales no está mediada por profesores de historia o historiadores, lo que explica que muchas opiniones se vean afectadas por las "fake news" o falsedades (Haydn, 2017). Por tanto, es necesario preparar a los docentes para lidiar con estos medios ya que, como plantea Wineburg (2018), la información contaminada es para la salud cívica lo que la contaminación del agua y del aire es para la salud pública. En el caso de la Araucanía, significa la agudización de un conflicto histórico que es necesario abordar desde el aula.

## 6. Reflexiones finales

Las entrevistas realizadas al profesorado nos han permitido identificar sus opiniones y estrategias docentes sobre la enseñanza de la "Ocupación Militar de la Araucanía", las cuales se proyectan en una visión interpretativa de la enseñanza de la historia, cuya finalidad es desarrollar habilidades de interpretación y comprensión del pasado. Por ello, estiman mayoritariamente que la inclusión de visiones históricas contrapuestas, representadas por fuentes e historiografía mapuche y no mapuche, promueven el pensamiento crítico y con éste la comprensión de los jóvenes del actual conflicto que vive la Araucanía, posibilitando, así, el desarrollo de competencias ciudadanas.

Esta situación supone un paso fundamental con respecto a los datos de hace una década, donde los profesores de historia parecían estar ajenos al conflicto de la región (Segura y Núñez, 2011). En consecuencia, se desmonta, al menos en parte, nuestra hipótesis inicial de que el profesorado que enseña la disciplina histórica en la Araucanía lo hace desde un enfoque monocultural y oficial (postura replicativa), privando a los estudiantes de alcanzar perspectivas críticas asociadas a la comprensión de ese pasado. Ello supondría, por tanto, que la mayoría de los docentes entrevistados, independientemente de su origen étnico, comprenden la disciplina histórica y en concreto la historia de la Araucanía desde posturas criterialistas en el sentido expresado por Maggioni et al. (2004; 2009), si bien a la hora de su implementación en el aula, las dificultades para integrar posturas tan diversas, les acerca a planteamientos dicotómicos próximos a un enfoque selectista, donde la fuente pierde valor en favor de la interpretación subjetiva de cada cual.

Y es que, no podemos dejar de insistir en que el dominio de los conceptos epistemológicos de la disciplina presenta debilidades importantes en estos profesores. Como ya hemos señalado, se observan dificultades en la implementación del análisis de las fuentes, documentos a través de los cuales se construye el conocimiento histórico. En su análisis, los docentes desatienden etapas como la evaluación y contextualización histórica, lo que representa, según Van Sledright y Reddy (2014), una visión ingenua del conocimiento histórico que desconoce el papel del autor del documento y sus posibles sesgos, para concebir el pasado como un conjunto de hechos en los que la interpretación no tiene valor para decidir qué testimonios cuentan como evidencias, y los relatos opuestos sobre un mismo hecho son atribuidos a la subjetividad del historiador o a inexactitudes de la información. De esa manera, la ocupación militar podría estar siendo enseñada como una "narrativa de polos opuestos", sin conseguir proyectar en la enseñanza herramientas interpretativas dirigidas al alumnado, que le permitan superar la percepción tradicional sobre que la historia se compone de relatos absolutos de buenos y malos (Kuhn y Weinstock, 2004).



En resumen, a pesar del avance detectado en la enseñanza de la historia reciente de la región, los propios profesores entrevistados reconocen las dificultades que deben enfrentar para enseñar la ocupación, asociadas a aspectos como la naturaleza fuertemente controvertida del tema, su vinculación con el conflicto actual mapuche, las características sociales y culturales de sus estudiantes, el currículo nacional, y sus propias debilidades disciplinares y pedagógicas.

### Agradecimientos y financiación

Este estudio se integra en el conjunto de investigaciones vinculadas al Proyecto CONICYT/FONDECYT REGULAR N°1201154: “Creencias sobre el proceso de ocupación militar ocurrido a fines del s XIX en la Araucanía, de profesores de Historia y Ciencias Sociales de primer año de Enseñanza Media, en liceos municipales y subvencionados de esta región”, concedido en la convocatoria de 2020 y financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) del Gobierno de Chile.

### Contribución específica de los autores

En este artículo se difunde parte de los resultados de la investigación doctoral desarrollada por la primera firmante, Elizabeth Montanares, bajo la orientación, supervisión e implicación personal en la interpretación de los resultados y redacción del artículo de los otros dos coautores, directores de la tesis doctoral.

### Bibliografía

- Aguas, J. y Nahuelpan, H. (2019). Los límites del reconocimiento indígena en Chile neoliberal. La implementación del Convenio 169 de la OIT desde la perspectiva de dirigentes Mapuche Williche. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(1), 108-130. <http://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2018.cuhso.04.a01>
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*, Routledge.
- Barton, K. y McCully, A. (2012). Trying to see things differently: Northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory y Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Bendixen, L. D. y Feucht, F. C. (eds) (2010). *Personal epistemology in the classroom: theory, research and implications for practice*. Cambridge University Press.
- Bickmore, K. y Parker, C. (2014) Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory y Research in Social Education*, 42(3), 291-335. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.901199>
- Braun, V., Clarke, V. y Gray, D. (2017). Collecting Textual, Media and Virtual Data in Qualitative Research. En V. Braun, V. Clarke y D. Gray (eds.), *Collecting qualitative data: A practical guide to textual and virtual techniques* (pp. 1-12). Cambridge University Press.

- Conway, M. (2010). *An exploration of sensitive issues in history teaching at secondary school level in England and Northern Ireland 1991-2001*. (PhD), University of London.  
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1566141/>
- Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory y Research in Social Education*, 18(2), 101-138.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.1990.10505608>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Disponible en:  
<https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Haydn, T. (2017). The impact of social media on History education: A view from England. *Yesterday and Today*, 17, 23-37.  
[http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-03862017000100003](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862017000100003)
- Hofer, B. K., y Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hofer, B. K., y Bendixen, L. D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra y J. Sweller (eds.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 227–256). American Psychological Association.
- Kello K. y Wagner W. (2017) History Teaching as ‘Propaganda’? Teachers’ Communication Styles in Post-Transition Societies. En C. Psaltis, M. Carretero y S. Čehajić-Clancy (eds.), *History Education and Conflict Transformation* (pp. 201-230). Palgrave Macmillan.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_8)
- Kuhn, D. y Weinstock, M. (2004). What is epistemological thinking and why does it matter? En B. Hofer, y P. Pintrich (eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). Routledge.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (dirs.) (2011). *Education au développement durable et autres questions socialement vives*. Educagri.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En A. Scott Metzger y L. McArthur Harris (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp.119-148). Wiley-Blackwell.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Iber. Didáctica de la geografía, historia y ciencias Sociales*, 69, 8-20.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Education.



- Maggioni, L., Alexander, P. A. y VanSledright, B. (2004). At the Crossroads: The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking. *European Journal of School Psychology*, 2, 169-197.
- Maggioni, L., VanSledright, B. y Alexander, P. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-213. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Investigación Educativa*, 34(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.218041>
- Mansilla, J., Llancaivil, D., Mieres, M. y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Martínez, D. (2014). School culture and American Indian educational outcomes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 199-205. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.194>
- McCully, A. y Reilly, J. (2017). History teaching to promote positive community relations in Northern Ireland: Tensions between pedagogy, social psychological theory and professional practice in two recent projects. En M. Charis (eds.), *History education and conflict transformation* (pp. 301-320). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_12)
- Miguel-Revilla, D., Sánchez-Agustí, M. y Carril, T. (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 86-101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>
- Montanares, E. y Llancaivil-Llancaivil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Montanares, E. y Heeren, M. (2020). Los textos escolares y el tratamiento de la historia reciente: el caso de la Araucanía, Chile. *Revista Espacios*, 41(9), 16-28. <https://revistaespacios.com/a20v41n09/20410916.htm>
- Monte-Sano, Ch. y Budano, Ch. (2013). Developing and Enacting Pedagogical Content Knowledge for Teaching History: An Exploration of Two Novice Teachers' Growth Over Three Years. *The Journal of the Learning Sciences*, 22(2), 171-211. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.742016>
- Muñoz-Justicia, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS. ti 5*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2016). La construcción léxico-gramatical de significación histórica en manuales escolares chilenos. *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(1), 51-77. [https://www.scielo.cl/pdf/rla/v54n1/art\\_04.pdf](https://www.scielo.cl/pdf/rla/v54n1/art_04.pdf)
- Pérez-Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Ediciones La Muralla.
- Pinto, J. (2015). *Conflictos étnicos, sociales y económicos. Araucanía, 1900-2014*. Pehuén Editores.
- Reisman, A. y Wineburg, S. (2008). Teaching the skill of contextualizing in history. *Social Studies*, 99(5), 202-207. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.5.202-207>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). Análisis de actividades en libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/393962>
- Saiz-Serrano, J. y Gómez-Carrasco, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217043419014.pdf>
- Saiz-Serrano, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sanhueza, A., Carriaga, M., Cuevas, L. y González, U. (2018). Memorias del despojo mapuche y su implementación en ámbitos educativos. Experiencia en la Escuela Trafún Chico, comuna de Panguipulli. En G. Pozo (ed.). *Explotación y violación de los derechos humanos en territorio mapuche. Cartas del padre Sigifredo, Misión de Panguipulli, año 1905* (pp. 477-498). Editorial Ocho Libros.
- Sanhueza, A., Pagès, J. y Gonzalez-Monfort, N. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: la memoria social sobre el malon y el awkán en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 3-22. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.909>
- Sanhueza, A., Pàges, J., González-Monfort, N. y González-Valencia, G. (2022). La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile. *Educação e Pesquisa*, 48, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243440esp>
- Savenije, G. M. y Goldberg, T. (2019) Silences in a climate of voicing: teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. *Pedagogy, Culture y Society*, 27(1), 39-64. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566162>

- Segura, L. y Núñez, L. (2011). El pueblo Mapuche en el Siglo XXI: Desafíos del currículum Nacional. Tesis de Magíster en Enseñanza. Universidad del Bio-Bio. [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2142/1/Segura\\_Inostroza\\_Lorena.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2142/1/Segura_Inostroza_Lorena.pdf)
- Seixas, P. y Morton, T. (2014). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Sheppard, M. y Levy, S. A. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Council of Europe.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Turra, O. (2017). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche. *Educação y Sociedade*, 38(140), 791-808. <https://www.scielo.br/j/es/a/ZZd73QYKTSWBdVCd8pQ9c5D/?format=pdf&lang=es>
- Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 329-339. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200020>
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, B. (2002). Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Graders to Investigate the Past. *American Educational Research Journal*, 39(4), 1089-1115. <https://doi.org/10.3102/000283120390041089>
- VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Routledge.
- VanSledright, B. y Reddy, K. (2014). Crenças epistémicas em mudança? Um estudo investigativo do conhecimento entre futuros professores de história. *Tempo & Argumento*, 6(11), 69-112. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014069>
- Villalón, G. y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogos Andinos*, 1(47), 27-36. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200004>



- Wansink, B., Zuiker, I., Wubbels, T., Kamman, M., y Akkerman, S. (2017). 'If you had told me before that these students were Russians, I would not have believed it': an international project about the (New) 'Cold War'. *Teaching History*, 166, 30-34.
- Wansink, B., Akkerman, S., Vermunt, J., Haenen, J., y Wubbels, T. (2017). Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. *The Journal of Social Studies Research*, 41(1), 11-24.  
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003>
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. y Wubbels, T. (2018) Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory y Research in Social Education*, 46(4), 495-527, DOI:  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (When it's already on your phone)*. University of Chicago Press.
- Wineburg, S., Mosborg, S. y Porat, D. (2001), What can "Forrest Gump" tell us about students' historical understanding? *Social Education*, 65(1), 55–58.
- Zembylas, M. y Kambani, F. (2012) The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory y Research in Social Education*, 40(2), 107-133.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>