



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN
INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

La enseñanza de la Historia en espacios de conflicto:
el caso de la “Ocupación de la Araucanía”.
Un estudio exploratorio en esta región de Chile.

Presentada por **Elizabeth Montanares Vargas**
para optar al grado de Doctora por la
Universidad de Valladolid

Dirigida por
Dra. María Sánchez Agustí
Dr. Carlos Muñoz Labraña

Valladolid, 2024

AGRADECIMIENTOS

*A Pablo, José, Vicente y Agustín, por las horas robadas,
asumidas con paciencia, generosidad y amor.*

*A mis padres, Ángel y Amalia, también por el tiempo hurtado, por sus
sonrisas, su amor y esa fe incondicional en tiempos muy difíciles.*

A mi amiga Sole, por su gran alegría y entusiasmo al inicio de este camino.

*A la Dra. María Sánchez Agustí, por su ejemplo, gran paciencia y ayuda.
Por abrazarme y empujarme a seguir.*

Al Dr. Carlos Muñoz, por servir de guía en esta andadura.

*A mis estudiantes, futuros profesores de historia de la Araucanía, por dar
el verdadero sentido a esta tesis, que con su interés y preguntas
permanentes también mantuvieron en pie.*

*A Gabriela, y a tantas personas que con sus palabras y afecto permitieron
la realización de la presente tesis doctoral.*

A Dios.

RESUMEN

La enseñanza de la historia cumple un rol clave en aquellos espacios que viven conflictos a causa de un pasado difícil. Enseñar temáticas controversiales posibilita que el estudiantado adquiera habilidades para comprender la complejidad del pasado y aporte competencias cívicas que favorezcan el diálogo. Sin embargo, los retos que representa para el profesorado que enseña en este tipo de contextos son múltiples.

La presente tesis doctoral busca contribuir al conocimiento y análisis de la forma en que se aborda la enseñanza de una temática controversial en la Araucanía (Chile), como es el proceso de ocupación territorial de esta región a fines del siglo XIX. La investigación se conforma como un compendio de publicaciones cuyo hilo conductor ha sido el análisis de cómo se enseña este contenido curricular. Este proceso histórico está en el origen del actual conflicto “Estado Chileno-Pueblo Mapuche”, que afecta en la actualidad a una parte importante de los habitantes de la región de la Araucanía.

Cada uno de los artículos presentados responde a un objetivo específico de la investigación desarrollada, abordando distintos aspectos asociados al proceso de enseñanza de la temática en cuestión. En primer lugar, se realiza una profunda revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas en distintos contextos sobre el rol de la enseñanza de la historia en espacios que viven conflictos históricos. Luego, a partir de los hallazgos, se analiza el papel que ha jugado el currículum chileno en el abordaje de la temática, en particular en los programas más recientes. El tercer estudio se ocupa de los textos escolares, que, como principal recurso de enseñanza, evidencian indirectamente la cobertura y enfoque con que el profesorado trata el tema en clase. Finalmente, las dos últimas investigaciones se centran en el profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de la región, analizando en una de ellas las creencias docentes sobre la enseñanza de “la Ocupación de la Araucanía”, el valor que asignan a la temática y la forma de abordarla; y en la otra las prácticas evaluativas que realizan al valorar los aprendizajes de sus estudiantes en relación con la ocupación del territorio como tema controversial.

Este compendio se acompaña de unas páginas previas sobre el contexto geohistórico y educacional que enmarcan las investigaciones aludidas. Finalmente, el estudio se cierra con unas conclusiones que sirven de síntesis del compendio y se señalan líneas de investigación y retos de futuro en relación con la temática abordada.

Palabras clave:

Educación histórica, temas controversiales, creencias docentes, currículo, libros de texto, evaluación, "Ocupación de la Araucanía".

ABSTRACT

The teaching of history plays a key role in those areas that experience conflicts due to a difficult past. Teaching controversial issues enables students to acquire skills to understand the complexity of the past and to provide civic competences that favour dialogue. However, the challenges for teachers who teach in such contexts are manifold.

This doctoral thesis seeks to contribute to the knowledge and analysis of the way in which the teaching of a controversial subject in Araucanía (Chile) is approached, such as the process of territorial occupation of this region at the end of the 19th century. The research takes the form of a compendium of publications, whose common thread has been the analysis of how this curricular content is taught.

This historical process is at the origin of the conflict between the "Chilean State and the Mapuche people", which currently affects a significant part of the inhabitants of the Araucanía region.

Each of the articles presented responds to a specific objective of the research carried out, addressing different aspects associated with the teaching process of the subject in question. First of all, an in-depth bibliographical review of the research carried out in different contexts on the role of history teaching in areas experiencing historical conflicts is carried out. Then, based on the findings, we analyse the role played by the Chilean curriculum in addressing the subject, particularly in the most recent programs. The third study focuses on school textbooks, which, as the main teaching resource, indirectly demonstrate the coverage and approach with which teachers deal with the subject in class.

Finally, the last two investigations focus on the History, Geography and Social Sciences teachers of the region. In one of them, the teachers' beliefs about the teaching of "the Occupation of Araucanía", the value they assign to the subject and the way of approaching it, are examined. In the other, on pay attention on the evaluative practices they carry out when assessing their students' learning in relation to the occupation of the territory as a controversial topic.

This compendium is accompanied by some preliminary pages on the geo-historical and educational context that frame the aforementioned research. Finally, the study closes with some conclusions that serve as a synthesis of the compendium

and point out lines of research and future challenges in relation to the subject matter addressed.

Keywords

History Education, Controversial issues, Teaching beliefs, Curriculum, Textbooks, Assessment, "Occupation of Araucania".

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
I. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	15
II. EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN: CLAVES HISTÓRICAS DEL CONFLICTO ESTADO CHILENO -PUEBLO MAPUCHE"	19
1. Características geográficas y socioculturales de la Araucanía	20
2. Los Mapuches: territorio y sociedad	22
2.1. Curalaba, la línea de frontera y el inicio de la autonomía mapuche.	27
2.2. EL Proceso de Ocupación (1860-1887)	31
3. Situación actual: el conflicto Estado chileno-Pueblo Mapuche	37
III. LA TEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA EN ESPACIOS DE CONFLICTO	45
1. Educación y conflicto: una educación para la paz	45
2. La enseñanza de la Historia en espacios de conflicto	48
3. La enseñanza de la "Ocupación de la Araucanía": un tema controversial	51
4. La "Ocupación de la Araucanía" en la historia escolar	54
IV. OBJETIVOS, PREGUNTAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	57
V. INVESTIGACIONES REALIZADAS	60
1. Enseñanza de la Historia y el Conflicto. Una revisión teórica (Artículo 1)	61
2. El currículum escolar chileno: el tratamiento del proceso de "Ocupación de la Araucanía, de fines del siglo XIX (Artículo 2)	62
3. Los textos escolares y el tratamiento de la historia reciente: el caso de la Araucanía (Artículo 3)	63
4. La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación (Artículo 4)	64
5. Evaluación de temas controversiales. El caso chileno de la ocupación de la Araucanía (Artículo 5)	65
VI. CONCLUSIONES	66
1. Sobre el valor de enseñar "la Ocupación de la Araucanía"	67
2. El problema curricular en la enseñanza de "La Ocupación de la Araucanía"	68
3. Sobre el rol del profesorado en la implementación de temas conflictivos	70
VII. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN, NUEVAS LÍNEAS DE TRABAJO Y RETOS	

DE FUTURO	72
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL DOCUMENTO MARCO	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa político Región de la Araucanía.	21
Figura 2. Territorio Mapuche.	22
Figura 3. Fundación de ciudades durante la conquista española (Siglo XVI)	26
Figura 4. Frontera hispano-mapuche	28
Figura 5. Ubicación y fechas de los parlamentos hispanomapuche	30
Figura 6. Frecuencia de acciones contenciosas con demandas de pueblos originarios en La Araucanía registradas por COES (2020), 2008-2020	39
Figura 7. Causas ingresadas por año asociadas a la violencia en la Macrozona Sur entre los años 2018 y 2020	40
Figura 8. Distribución de los delitos según el tipo de ingreso asociados a la violencia en la Macrozona Sur entre los años 2018 y 2020	40
Figura 9. Naturaleza de los delitos con calificación terrorista	41
Figura 10. Delitos por regiones en la Macrozona Sur	41
Figura 11. Distribución de las causas en la región de la Araucanía	42

INTRODUCCIÓN

En las sociedades que se ven afectadas por guerras u hostilidades de diversa índole, la escuela se constituye como un espacio donde el conflicto se manifiesta y adquiere relevancia, a causa de las relaciones que se dan en el contexto escolar. Stradling et al. (1984) definen estos conflictos, causantes de divisiones sociales, como temas controversiales. Si bien pueden ser tratados desde una variedad de disciplinas, abordarlos en las clases de historia es inevitable, dado que los hechos del pasado, arraigados en identidades nacionales y sociales, forman parte consustancial de la disciplina. Numerosos investigadores¹, desde el ámbito de la enseñanza de la historia, se han ocupado de estudiarlos (Barton y McCully, 2010; Goldberg et al., 2011, Zembylas y Kambani, 2012), señalando la importancia de incluirlos en el currículo, ya que ello puede determinar la forma en que los y las jóvenes interpretan y se orientan en el mundo en el que viven.

Para el profesorado presentan retos de muy diversa índole: psicológica, pedagógica, social, política y conceptual (Barton y McCully, 2010). Uno de ellos radica en que los desacuerdos muchas veces se relacionan con las narrativas y visiones del mundo que los estudiantes tienen, por ende, no pueden resolverse de forma "objetiva", de modo que el profesor debe mediar entre estas memorias y relatos contrapuestos del estudiantado (Zembylas y Kambani, 2012).

No obstante, las ventajas de su tratamiento son numerosas. Posibilita que el alumnado profundice en las raíces de los conflictos y las consecuencias que tienen para ellos, así como en las relaciones que entablan con otros (Cajani et al., 2019). Lleva a los jóvenes a cuestionar críticamente la realidad y su relación con ella, lo que, frente al poder de los medios de comunicación y la manipulación social, les ayuda a discernir entre hechos y opiniones. Los hace conscientes de las ideas previas que tienen acerca de la realidad y a contrastar críticamente las fuentes de conocimiento (Salinas y Oller, 2017). Entrega a los jóvenes herramientas para valorar su participación como ciudadanos en espacios de diálogo en el seno de la escuela, y elaborar relatos sobre el pasado menos emocionales y extremos.

¹ En la presente publicación se emplea un lenguaje inclusivo y no discriminador conforme a las orientaciones entregadas por el Gobierno chileno. Sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva, y así facilitar la lectura y comprensión del texto, se usará el masculino genérico que se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.

Por todo ello, la preparación de los docentes desempeña un papel importante en la enseñanza de la historia controversial. Y en este sentido, hay indicios de que la falta de confianza en sus propios conocimientos puede impedirles enseñarlos (Oulton et al., 2004). Factores relacionados con el entorno de trabajo y aprendizaje en el que se encuentran los profesores también pueden limitar o estimular la enseñanza de temas delicados. Poco apoyo de la comunidad escolar (Waterson, 2009) o la influencia de autoridades o padres son citadas como razones para mostrarse escépticos a la hora de enseñar temas sensibles, ya que los profesores quieren evitar "meterse en problemas" (Toledo y Magendzo, 2009).

Además, la necesidad de innovar en métodos y estrategias específicas de la historia, como la empatía histórica, la multiperspectiva, el análisis de fuentes (Carretero et al., 2017), conlleva poseer conocimientos profundos sobre las bases epistemológicas de la disciplina histórica y sus métodos de enseñanza. Pero, incluso si cuentan con ese conocimiento, las dinámicas de la violencia cuando las divisiones o conflictos están en curso, hacen muy complejo abordar temáticas que son muy sensibles socialmente.

Los docentes, al igual que los estudiantes, se ven afectados por su identidad, compromisos políticos y afectos (Bickmore y Parker, 2014). Transmiten sus propios prejuicios con comentarios y comportamientos, o mediante el establecimiento de un clima de intolerancia y etnocentrismo en el aula. Imponen "verdades absolutas", lo que impide que el estudiantado pueda debatir y compartir sus propias experiencias, agudizando las diferencias (Portera, 2014).

Por otro lado, algunos estudios concluyen que los programas de historia abordan este tipo de contenidos en función de construir las identidades nacionales (Carretero y Castorina, 2010), afectando negativamente a la forma y espacio con que son tratadas las historias controversiales que involucran a las minorías, grupos que bajo esta racionalidad resultan invisibilizados o caricaturizados (Aman, 2010; Rodríguez, 2008).

Para Miguel-Revilla y Fernández-Portela (2017) examinar las creencias epistemológicas del profesorado es clave en cuanto estas afectan directamente a la forma en que los docentes deciden enseñar en el aula. Las creencias epistémicas, como desarrollaremos más adelante, son 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 tanto, afectan a la forma en que los docentes la imparten y el tipo de actividades y recursos que utilizan. Influyen especialmente en el tratamiento de las fuentes, herramienta fundamental para trabajar la multiperspectiva, que es una noción clave en el caso de temáticas controversiales.

En síntesis, es notorio el interés de la comunidad científica por estudiar la importancia de la disciplina histórica en la enseñanza de temas controversiales en espacios que viven conflictos históricos. Sin embargo, el campo investigativo sobre el aporte de la enseñanza de la historia en la comprensión y reflexión en torno a la ocupación de la Araucanía y sus efectos en el actual conflicto Estado Chileno- Pueblo Mapuche es muy incipiente y los estudios aún son muy limitados (Montanares, 2017a; 2017b).

Existe, pues, una necesidad de desarrollar estudios que centren su foco en analizar en forma profunda la forma en que este contenido, que puede ser calificado como una cuestión socialmente viva (QSV) (Lopez-Facal y Santidrián, 2011), es enseñado, y el rol que los docentes cumplen en este cometido. Y este es el propósito de la presente tesis doctoral, centrada en investigar la enseñanza del proceso de “Ocupación de la Araucanía” en esta región de Chile. Se pretende obtener información sobre el rol que la enseñanza de la historia cumple en este territorio, cruzado por un conflicto de raíces históricas aún presente, con efectos muy negativos en la convivencia social.

El documento se estructura en varios capítulos. En el primero, se **justifica** el interés y actualidad de la investigación que, partiendo de las inquietudes personales y profesionales de la doctoranda, pone el foco en la búsqueda de fórmulas de convivencia ciudadana a través de lo educativo.

El capítulo II se dedica al **contexto de investigación**, la región de la Araucanía en el sur de Chile. En él se describen las claves históricas de la “Ocupación de la Araucanía” que explican el conflicto del estado chileno con la comunidad mapuche y la alta conflictividad actual, que lo convierte en un tema muy sensible para la sociedad chilena en su conjunto y, muy especialmente, para la araucana.

En el capítulo III se realiza un repaso por los principales conceptos educativos implicados en la investigación sobre la enseñanza de este **espacio de conflicto**: temas controversiales, currículo, creencias epistémicas, metodología

docente, evaluación y utilización de recursos.

En el capítulo IV se exponen los **objetivos y preguntas** de la investigación, así como la explicación del **diseño** metodológico seguido en el proceso de estudio. Tras ello, el capítulo V, el más extenso e importante de todos, recoge los estudios realizados para dar cumplimiento a las preguntas y objetivos de la investigación. Se ha optado por la modalidad de tesis por compendio, establecida en la Normativa sobre presentación y defensa de la tesis doctoral en la UVa, para lo cual se presentan cinco artículos que constituyen cada uno de ellos un apartado independiente del capítulo. El orden en el que aparecen responde a la secuencia lógica del proceso de investigación, que no se condice con las fechas de su publicación, sometidas a los diferentes avatares y *tempos* editoriales.

En primer lugar (epígrafe V.1) se presenta un **estudio de revisión** bibliográfica donde se buscó identificar, a partir del estado de la cuestión, la relación entre enseñanza de la historia, conflicto y competencias ciudadanas. Aquí se exponen las posibilidades pedagógicas de la disciplina histórica para avanzar en lograr espacios de diálogo en territorios que viven conflictos históricos (artículo 1). A continuación (epígrafe V.2), se exponen los resultados del estudio emprendido con la finalidad de analizar los **cambios curriculares** recientes en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el abordaje del contenido “Ocupación de la Araucanía”. Este estudio ha sido enviado a una revista indexada en JCR (Q4) y está pendiente de evaluación (artículo 2). Adicionalmente, se presenta otro trabajo (epígrafe V.3), centrado en la revisión de **libros de texto** chilenos para identificar el tratamiento que dan a la temática en estudio, la Ocupación de la Araucanía (artículo 3). En el epígrafe V.4 se expone la investigación realizada sobre las **creencias epistémicas** del profesorado de la Araucanía detectadas a través de la enseñanza del tema relativo a su ocupación militar a finales del siglo XIX (artículo 4). Finalmente, el epígrafe V.5 recoge los resultados obtenidos en el estudio dedicado a identificar qué conocimientos y qué estrategias utilizan los docentes para evaluar contenidos asociados al tema de la “Ocupación de la Araucanía”. El tratamiento en el aula de historia de temas controversiales es en sí mismo complejo y ello se proyecta en la dificultad de su evaluación. De ahí la oportunidad de investigar sobre la evaluación, como un elemento educativo crucial en el desarrollo de habilidades pensamiento histórico y formación ciudadana (artículo 5).

En resumen, se han realizado **tres artículos** (artículos 1, 4 y 5) que responden a los criterios de calidad establecidos en la Opción A de la normativa del programa de doctorado en donde se inscribe esta tesis doctoral ²:

Montanares, E., González-Marilicán, M., Llancavil, D. & Vásquez-Leyton, G. (2022). Enseñanza de la Historia, y el Conflicto. Una Revisión Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-132. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.007>
Scimago Journal Rank (Scopus): Q1 Sociology and Political Science; Q2 Education. (Índice de impacto: 0,65. SJR 2023)

Montanares Vargas, E., Muñoz Labraña, C. y Sánchez-Agustí, 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, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.6018/pantarei.543181>
Scimago Journal Rank (Scopus): Q3 History y Q4 Education (Índice de impacto: 0,13. SJR 2023)

Llancavil Llancavil, D., Montanares-Vargas, E. y González-Marilicán, M. (2023). Evaluación de temas controversiales. El caso chileno de la ocupación de la Araucanía. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 181-205. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14302>
Scimago Journal Rank (Scopus): Q3 Education (Índice de impacto: 0,17. SJR 2023).

Además, un cuarto artículo (número 3), sobre libros de texto que, aun no cumpliendo dichos criterios, consideramos completa el proceso investigador y aporta conclusiones de interés; y un quinto artículo (número 2), sobre el currículo, que está pendiente de evaluación y publicación, pero que resulta central para comprender las políticas educativas que, proyectadas en las normativas, condicionan la enseñanza del tema controversial en estudio. En este sentido, se ha resguardado que todos los manuscritos en cuestión respondan de manera individual y colectiva al objeto medular de la tesis doctoral.

Para cada uno de los artículos, en el epígrafe correspondiente, se proporciona la referencia completa de la publicación, así como los nombres y la filiación de todos los autores, incluyendo además (para los números 1,3,4 y 5) los datos relativos a la indexación y criterios de calidad de la revista en la que han sido publicados, cumpliendo con ello los criterios para poder optar a la modalidad establecida en el artículo 4.1. de la Normativa sobre presentación y defensa de la tesis doctoral en la UVa - Tesis como compendio de publicaciones.

² Acuerdo de la Comisión Académica del Programa de Doctorado Investigación Transdisciplinar en Educación de la UVa, en su sesión de 19 de diciembre de 2016:

Opción A): Tres artículos de revistas incluidas en los listados de Journal Citation Reports (Social Sciences Edition)», «Journal Citation Reports (Science Edition)» o «Arts and Humanities Citation Index» de la «Web of Science» o en los listados de Scopus - Scimago Journal Rank- (SJR).

I. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la madrugada del sábado 14 de enero del año 2013, en un fundo ubicado en la región de la Araucanía, en Vilcún, el matrimonio conformado por Werner Luchsinger (75 años) y Vivian Mackay (67 años) murieron carbonizados dentro de su casa, tras ser incendiada por un grupo de desconocidos. Posteriormente, uno de ellos, Celestino Cordova, líder mapuche, fue encontrado culpable y condenado a 18 años de cárcel.

Tras ver la noticia esa misma mañana en televisión, pude reconocer que, en mi reacción, se mezclaron elementos distintos.

Por un lado, el acontecimiento me produjo un fuerte impacto emocional, debido a los vínculos cercanos con la familia afectada a través del mayor de mis hijos, que, a sus 11 años, era compañero de clase de una de las nietas de los afectados. Ella, de hecho, vivía junto a su familia en el mismo predio de sus abuelos. Fue su padre, quién tras recibir un llamado desesperado de Vivian, intentó rescatar a los ancianos infructuosamente.

Por otro lado, como profesora de historia con años de ejercicio en la Araucanía, empezaron a surgir en mi cabeza una serie de interrogantes a los que mi razón trataba de encontrar respuesta: ¿Qué explicaciones sobre lo sucedido les entregará el profesor de historia a los estudiantes? ¿De qué manera va a responder a las posibles preguntas de los jóvenes, en especial dentro de los grupos más cercanos a los afectados? ¿Cómo abordar esta cuestión en las clases con alumnado de sensibilidades diferentes?

El incendio claramente era un acto de violencia política, relacionada con el conflicto mapuche que por años asolaba el territorio araucano y, en este caso, reactivaba una disputa territorial antigua entre la familia Luchsinger y las comunidades mapuches cercanas. La fecha, además, coincidía con el aniversario de la muerte de Matías Catrileo, joven miembro de una organización mapuche (CAM), muerto el año 2008 en el contexto de una *toma* en el mismo fundo de los Luchsinger.

Como trataremos con detenimiento en el capítulo siguiente, la región de la Araucanía, al momento de la conquista española, se ubicaba en un territorio más amplio, entre los ríos Itata y Toltén al sur de Chile. Tras intentos frustrados por dominar el territorio, a inicios del siglo XVII, España decretó la autonomía política

del pueblo mapuche, en una franja que iba desde el río Biobío al río Toltén. Siglos más tarde, la independencia de Chile y las ideas de progreso decimonónicas, afectaron directamente la situación de los mapuches. El primer augurio fue el arribo de los primeros colonos alemanes a la región de Valdivia, muy cerca del territorio mapuche, amparados por la Ley de Colonización y Tierras Baldías, promulgada en 1848 por el presidente Manuel Bulnes. Pronto se instalaría la idea de “pacificar al mapuche”, justificada por su “salvajismo”, percibido como obstáculo para el desarrollo de la nación (Pinto, 2003). En 1881, luego de una serie de operaciones militares, es fundada la ciudad de Temuco, acontecimiento que para la sociedad mapuche significó el despojo de sus tierras para entregarlas a colonos europeos y posterior traslado a las “reducciones” (Bengoa, 1996; Pinto, 2003).

Hoy, más de un siglo después, sus consecuencias siguen afectando a la región, que es centro de un conflicto entre el Estado de Chile y las organizaciones mapuches, cuyas demandas van desde temas territoriales, hasta la autonomía política (Van Bebber, 2002). La diversa composición étnica y social de la región, y las diferentes formas de entender el conflicto, en base a las propias experiencias histórico-vitales (Barton y McCully, 2012), permite catalogarlo como tema controversial (Montanares, 2017a; Montanares, 2017b), al estar cargado de relatos dolorosos e incómodos del pasado con una carga emocional importante para docentes y estudiantes (Godsell, 2019).

Volviendo a las preguntas que como docente bullían en mi cabeza, la reflexión fruto de mi propia experiencia de más de 10 años como profesora de historia en este contexto, me hacía intuir que el contenido vinculado al conflicto territorial era muy poco tratado e incluso obviado en las aulas. En consecuencia, era poco probable que los estudiantes vincularan el incendio con la historia de la región, ni con la asignatura en cuestión. Por ende, no habría preguntas al profesor, ni tampoco un espacio de conversación sobre este acontecimiento.

Y esta circunstancia no me podía dejar indiferente, pues desde mi rol como formadora de profesores (a cargo de cursos de didáctica de la historia) en una universidad de la Araucanía, con un alto porcentaje de estudiantes mapuches, el asunto me apelaba directamente. Y este fue el punto de partida de la presente tesis doctoral, donde la necesidad de indagar sobre el papel de los profesores de historia para enseñar en contextos similares al de la Araucanía, me impulsó a elaborar y

publicar distintos estudios con alumnado secundario y futuros profesores. En los primeros artículos, previos al inicio de los estudios doctorales, se pudo concluir que los jóvenes que cursaban Primer año de Enseñanza Media, en una comuna de la región sí relacionaban la “Ocupación de la Araucanía”, hecho ocurrido a fines del siglo XIX, con el conflicto Estado de Chile-Pueblo Mapuche y la violencia del presente. Sin embargo, no identificaban a la escuela como la principal fuente de conocimiento y, en su reemplazo, reconocían que la familia y los medios de comunicación cumplían esta función. Pese a lo anterior, les parecía muy necesario tratar este tema en clases de historia, para conocer el pasado, y comprender las causas de la violencia (Montanares, 2017a).

Así mismo, los futuros profesores de historia también visibilizaban que la ocupación estaba vinculada a los hechos que actualmente se estaban viviendo en el contexto regional. No obstante, identificaban una disociación en su formación académica ya que no abordaba esta temática. Reconocían que este contenido sería un aporte a su formación docente, para educar en construir una identidad regional, mejorar la comprensión de la historia reciente, y contribuir a reparar el conflicto histórico que vive la región (Montanares, 2017b).

Las conclusiones obtenidas en los estudios citados mostraron un alto grado de coherencia con investigaciones que, desde el ámbito de la enseñanza de la historia, abordan el rol de la disciplina histórica en los territorios afectados por conflictos semejantes. La historia, considerada como fundamental para comprender y abordar temáticas controversiales en diferentes contextos socioculturales, provee al profesorado del espacio para analizar y comprender las causas, desarrollo y consecuencias de estos conflictos, entregando visiones más neutrales al estudiantado sobre estos hechos del pasado, no muy lejano, que les impiden vivir en armonía (Barton y McCully, 2012). En definitiva, les entrega fundamentos para reflexionar sobre los conflictos y evitar que se repitan en el futuro.

No obstante, a pesar de las ventajas expuestas, el profesorado debe enfrentar desafíos complejos, como la estrecha relación entre la identidad social de los jóvenes y la forma en que comprenden y elaboran las respuestas a estos temas. Y es que, las emociones, posiciones culturales y políticas del estudiantado, podrían obstaculizar el desarrollo del pensamiento crítico, en particular cuando el profesorado utiliza documentos o evidencias históricas sensibles para un grupo de estudiantes (McCully

y Reilly, 2017).

De ese modo, la implementación de metodologías y estrategias específicas docentes para que el estudiantado adquiriera habilidades de análisis y crítica del pasado, aportando con sus decisiones a la construcción de una sociedad más justa y pacífica, resulta imprescindible siempre, pero mucho más en estos contextos. Contar con docentes que dominen la naturaleza y fuentes del conocimiento histórico y ejerciten en sus clases la exploración y el debate de fuentes diversas, que desde múltiples perspectivas abordan este acontecimiento sensible del pasado, haría una diferencia en las explicaciones que los y las estudiantes elaboran sobre el suceso histórico en cuestión.

Además, el manejo de los propios sesgos, especialmente cuando el tema alude a la identidad del propio docente, se considera como uno de los mayores desafíos al momento de elegir las fuentes de enseñanza. En esa línea, siguiendo a Prats (2011), abordar un tema que, de algún modo, enfrente al profesorado con sus propias ideologías y emociones en aplicación del método histórico, reduce significativamente la amenaza de la parcialidad.

Por otro lado, los docentes deben hacer frente a la tensión existente entre la contribución que la disciplina histórica puede realizar en este tipo de contextos y los planes de estudio dentro de los que se enmarca la enseñanza. La evidencia demuestra que el currículum es percibido como un procedimiento científico y racional que considera todos los factores del acto educativo para planificar racionalmente la enseñanza y el aprendizaje. Sus implicancias en el área de historia son programas con contenidos que destacan eventos históricos de las culturas y grupos sociales dominantes, con el fin de relevar acciones de las élites políticas y decisiones tomadas por los Estados. Con una estructura organizada para destacar los valores patrios con alta presencia de héroes, donde los eventos traumáticos son tratados muy precariamente, la memoria individual y social de los grupos minoritarios es invisibilizada.

Todas estas interesantes reflexiones, fruto de esos dos primeros trabajos, y las lecturas que les acompañaron y dieron fundamentación científica, me animaron a seguir profundizando en la temática bajo el formato de investigación doctoral que, más adelante, pudo contar para su desarrollo con el apoyo financiero del Fondo

Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) del Gobierno de Chile³. Ello me permitió investigar la forma en que el profesorado de la región de la Araucanía enseña la temática llamada “Ocupación de la Araucanía”, analizando, entre otras cosas, el abordaje curricular de este contenido, ya que como marco normativo orienta el quehacer docente; su presencia o ausencia en los libros de texto; las creencias que los profesores y profesoras tienen sobre este proceso histórico y las estrategias que utilizan en su enseñanza; así como los métodos usados a la hora de evaluar los aprendizajes estudiantiles sobre el polémico tema.

Todos estos aspectos resultan de gran interés para aportar en el desarrollo de una enseñanza de la historia que permita al estudiantado de la región desplegar actitudes y valores, encaminados a fomentar una construcción identitaria colectiva. Entendemos esta, en el sentido señalado por Andreu (2017), como ese sentimiento de pertenencia constituido por la multiplicidad de factores que provienen de las culturas que cohabitan en el territorio, cuyas diferencias descansan en un pasado diverso, porque tuvieron un autogobierno previo, o bien por vínculos coloniales, o bien por la diversidad de emigrantes que se puedan encontrar en el territorio. Y estos tres ingredientes se dan cita en el pasado del territorio araucano, marcando su presente.

II. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: CLAVES HISTÓRICAS DEL CONFLICTO ESTADO CHILENO-PUEBLO MAPUCHE

Para entender el objeto en estudio, la enseñanza de la “Ocupación de la Araucanía”, y poder comprender las distintas sensibilidades que se manifiestan entre el profesorado y los estudiantes de esta región en torno a este tema, parece adecuado dedicar un espacio en este documento a describir las claves históricas que enfrentan al Estado chileno con los mapuches a día de hoy. Y parece conveniente, también, explicar, aunque sea someramente, la especial idiosincrasia de este pueblo originario.

³ 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.

1. Características geográficas y socio-culturales de la Araucanía

La Región de la Araucanía es un territorio chileno que se ubica entre los 37°35' y los 39°37' de latitud sur, desde el límite con Argentina hasta el Océano Pacífico. Esto es, a 570 km. al sur de Santiago, la capital de Chile. Tiene una superficie de 31.842 km² y su población es de 957.224 habitantes (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). Limita al norte con la Región del Biobío, al sur con la Región de los Ríos, al oeste con el Océano Pacífico y al este, la Cordillera de Los Andes, con Argentina en la provincia de Neuquén. Posee 200 km. en sentido norte-sur y 220 km. en sentido este-oeste. Está dividida en 32 comunas, siendo Temuco la ciudad capital, ubicada en el centro de la Región (Figura 1). La Araucanía cuenta con 13 Áreas Silvestres Protegidas: cinco Parques Nacionales, seis Reservas Nacionales y dos Monumentos Naturales. La preservación de esta rica naturaleza es, pues, fundamental para Chile.

El concepto de Región, alude a la organización territorial de Chile, división que responde a fines políticos y administrativos, según lo definido por la Constitución de 1980 (Constitución Política de la República de Chile, 1980). De esa manera, para el gobierno y la administración interior del Estado, el territorio de la República de Chile se divide actualmente en 16 regiones, que a su vez se subdividen en 56 provincias. Para efectos de la administración local, las provincias se subdividen en 346 comunas. Las características físicas de la Región de la Araucanía, Chile, están determinadas por cuatro unidades de relieve. La Cordillera de los Andes, Depresión Intermedia, Cordillera de la Costa y Planicies Litorales. Posee un clima de características transicionales, ya que se degrada el clima Templado Mediterráneo húmedo, hacia un clima marcadamente lluvioso denominado clima templado oceánico.

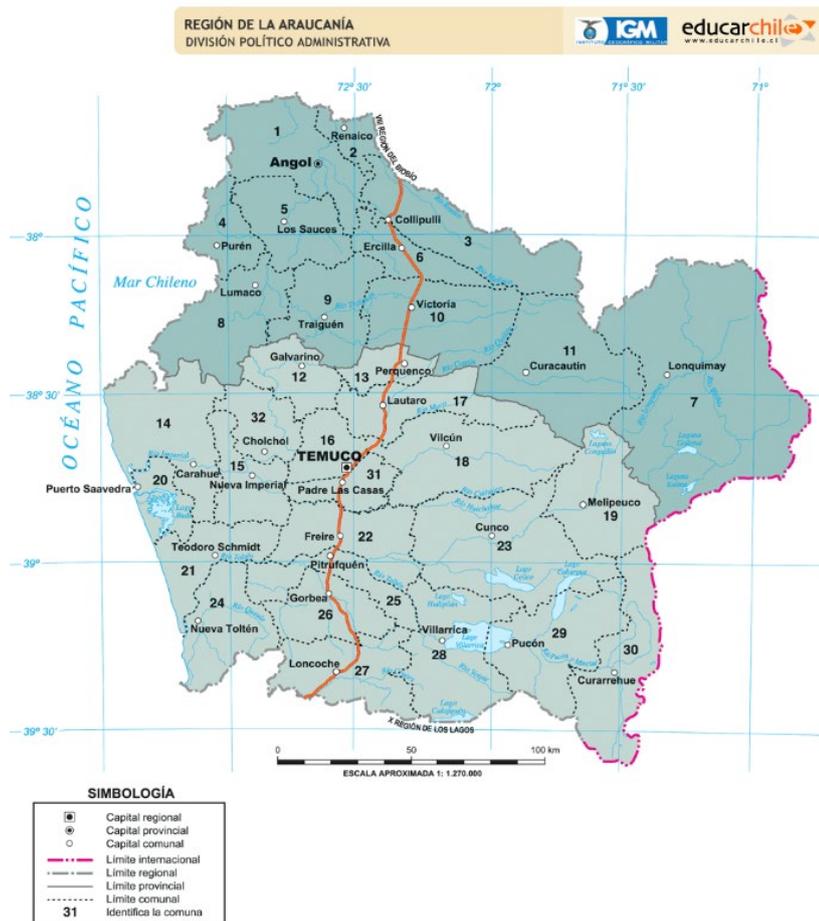


Figura 1. Mapa político Región de la Araucanía. Fuente: Educar Chile (s.f.).

Una de las particularidades de la región es la diversidad de su población, compuesta por una cantidad importante de población mapuche que, según el último censo, corresponde al 79,84% de la población indígena del país (INE, 2017). Adicionalmente, hay habitantes que descienden de colonos alemanes, ingleses, suizos y franceses. En los últimos años inmigrantes de diversas nacionalidades han engrosado la población, haciendo de esta unidad territorial un lugar habitado por múltiples identidades culturales.

Las principales actividades económicas se vinculan a la agricultura de cultivos tradicionales. Sin embargo, también han emergido con particular importancia los balnearios como Pucón y Villarrica, entre otros.

2. Los Mapuches⁴: territorio y sociedad

Al momento de la conquista española en el siglo XVI, el territorio ocupado por los mapuches, iba desde los valles al norte de lo que hoy es la capital de Chile, Santiago, hasta las islas del Sur, en el Archipiélago de Chiloé (Bengoa, 2012). Es decir, un radio de aproximadamente 33 millones de hectáreas (Figura 2), que eran utilizadas por una agricultura y ganadería tradicional (Marimán, 2017).

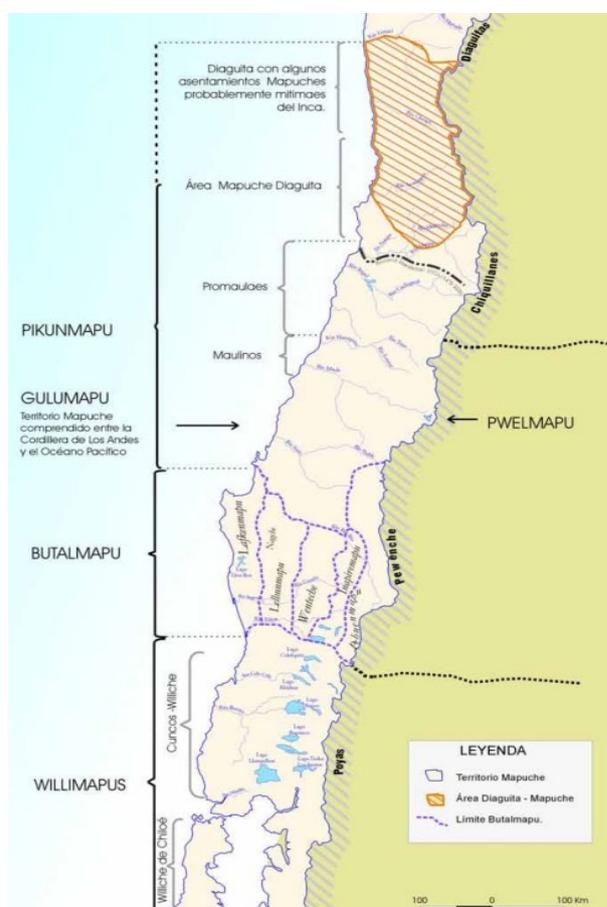


Figura 2. Territorio Mapuche. Fuente: Informe de la Comisión de Verdad Histórica (2008, p. 326).

Este pueblo tempranamente opuso resistencia al dominio español y su carácter fue retratado a través del poema de Alonso de Ercilla (1569), *La Araucana*,

⁴ En esta tesis usaremos el término mapuches en plural, debido a que el documento se escribe en castellano. La inexistencia de grafemarios mapuches de la “s” es lo que obliga a escritores e historiadores a tomar una decisión de carácter hermenéutico, comprendiendo que la palabra che alude agente, no solo desde el mapuzungun, sino de diversas acepciones en los pueblos originarios de América: apache, comanche, tehuelche, etc.

quien los describió como gente fuerte y guerrera:

*“la gente que produce es tan granada
tan soberbia, gallarda y belicosa,
que no ha sido por rey jamás regida
ni a extranjero dominio sometida”*

Uno de los primeros estudiosos de esta sociedad fue el etnógrafo e historiador Tomás Guevara Silva (1912). En su *Historia de la civilización de Araucanía (1900-1902)* describe las características sociales, culturales, religiosas y lingüísticas de los denominados, en aquel tiempo, “araucanos”, y de los cambios ocurridos en esos ámbitos durante el período de conquista, colonización y administración española, y luego en su relación con la sociedad chilena del siglo XIX y el Estado nacional.

Guevara (1912) explica la estructura de poder de la sociedad mapuche a partir de dos instituciones que generaban su entramado social e identidades territoriales: a) la familia polígama extensa, con un sistema de matrimonio polígamo sororal y de primos cruzados, preferentemente la hija del hermano de la madre, y b) la jefatura patriarcal del lonco o cacique, en donde se conservaba la institucionalidad del patrilineaje y la virilocalidad. Ambas instituciones formaban y daban vida a la unidad económica doméstica, las redes sociales, el sistema de jefaturas políticas y la identidad territorial; teniendo como base dos conceptos que sustentaban la identidad mapuche: el *lof* (unidad familiar básica) y el territorio. Tanto la familia como el *lonko*, se sustentaban en el sistema de normas y regulaciones sociales que organizaba la estructura social de la sociedad mapuche. Estas normas eran conocidas como *Ad-mapu*, o “derecho de la tierra” y regulaban todos los aspectos de la vida: las relaciones de intercambio social, la formación y educación de los jóvenes, los matrimonios y sus reglas de intercambio. Resolvían los conflictos que podían surgir al interior de sus clanes familiares; tenían el control sobre el comportamiento político y militar de los lonkos. El *Ad-mapu* era, en definitiva, un sistema de normas y sanciones, administrado principalmente por los hombres mayores del grupo.

José Bengoa (1996), en su texto *La Historia del Pueblo Mapuche*, hace alusión al valor que en esta cultura cumplía la familia. Base de su organización económica, política y social, era la unidad productiva en lo económico y reproductiva en lo demográfico. Enormes familias poligámicas permitían que se relacionaran todos con

todos y que la sociedad mapuche fuera una red entrelazada de parientes. El hombre podía establecer matrimonio con varias mujeres, y cada una tenía su propia casa o *ruka*, donde vivía con sus hijos. La poligamia era vista por los propios araucanos como una necesidad para mantener y aumentar la población (Bengoa, 1996; 2007). Un gran número de esposas significaba para el *lonko* una mayor posibilidad de acrecentar la familia. En la medida en que hubiese más hijos hombres, era mayor el número de mano de obra para la ganadería, y si había un mayor número de hijas era posible acrecentar la riqueza de la familia al recibir la dote de ella al casarse, como también un mayor número de esposas aumentaba la mano obra y la reproducción familiar (Guevara, 1912).

En definitiva, mientras más extensa era la familia, era mayor el bienestar. Asimismo, la división sexual del trabajo permitía el enriquecimiento en la medida que poseyera mano de obra femenina para la agricultura y la confección de ponchos y alfarería, y de hombres jóvenes para la ganadería. El principal sustento económico de la sociedad mapuche era la posesión y crianza de un gran número de ganado ovino, vacuno y caballar; actividad principalmente desarrollada por los hombres que eran hábiles jinetes y domesticadores. Las mujeres desarrollaban la actividad agrícola y de confección de mantas, ponchos y alfarerías, que eran un producto para intercambiar y comerciar entre los distintos clanes y grupos, como con los *huincas* de la frontera norte del Biobío.

No se puede desligar la estructura familiar de su función política, dado que las relaciones sociales se establecían mediante un sistema de parentesco que era de preferencia de tipo endogámico y de matrimonio entre primos cruzados. A partir de acuerdos matrimoniales, las familias dominaban el surgimiento de *lonkos* y *nidol-lonkos* (o capitán de loncos), ricos *ulmenes*. Es así como aquellas familias con redes de parentesco más extensas, y por ende mayor número de relaciones sociales establecidas en ella, tenían más *conas* o guerreros para defender el territorio y formar "ejércitos". La reciprocidad del patriarcado y las obligaciones según el patrilineaje formaban agrupaciones políticas que respondían a la agresión externa y servían para mantener el control y dominio del territorio y de su recurso ganadero (Bengoa, 1996; Boccara, 2008). Por otro lado, existían permanentes disputas internas por el liderazgo, expresadas en la figura de los *lonkos*, los que vivían en una constante búsqueda de poder, valiéndose del juego de alianzas para su obtención.

Esta necesidad de tener el poder político y militar de parte de los loncos responde también a una característica de las normas de conducta y códigos morales de la sociedad mapuche. La formación de la persona, como imagen social, está en estrecha relación con las expectativas del grupo. La relación entre el grupo y el individuo expresa la necesidad de alcanzar una meta social que lo lleva a trascender tanto en la colectividad en vida como después de la muerte. De esa forma, según indica Guevara (1912) el alma de un mapuche (*am*) que ha alcanzado el reconocimiento en vida de su grupo, le va permitir trascender siempre y cuando esta alma se una a un espíritu superior (*püllü*), integrándose a un espíritu superior o *ina monguen*, y también constituyendo su *pillam*, que es la concepción de tótem. Es así como la estrecha relación entre la jefatura y el lof están unidas más que por la única necesidad de establecer un control territorial y un poder social, también por cumplir con las demandas de grupo en una concepción de formación de virtudes individuales asociadas a trascendencia y a la espiritualidad de una cosmovisión totémica.

Con este pueblo se encontró el conquistador español Pedro de Valdivia a su llegada, tras fundar la ciudad de Santiago de Nueva Extremadura, actual Santiago de Chile. Desde los primeros años (1540-1553), movido por ideales religiosos, servicio al rey, anhelos señoriales y, por supuesto, el deber de cumplir con el proyecto expansivo español, emprende la toma de posesión de una gran extensión de territorio. Funda pequeñas ciudades en aquellas zonas con mayor cantidad de población indígena (Mellafe, 1986), concebidas como el medio ideal para reducir hombres y espacio, asegurando el dominio político del territorio, la explotación económica del medio geográfico y además el traspaso de modelos culturales a los indígenas (Figura 3).

Los resultados en la sociedad mapuche fueron visibles cuarenta años más tarde, con la población mapuche reducida a menos de doscientas mil personas, período en que los españoles también sufrieron importantes pérdidas humanas. La férrea resistencia indígena, presente desde los inicios de la conquista frenó los avances españoles hacia el sur del territorio. Este factor explica que estallase la denominada Guerra de Arauco (Sosa, 2015), periodo de enfrentamientos de

intensidad variada entre el ejército español y grupos mapuches.

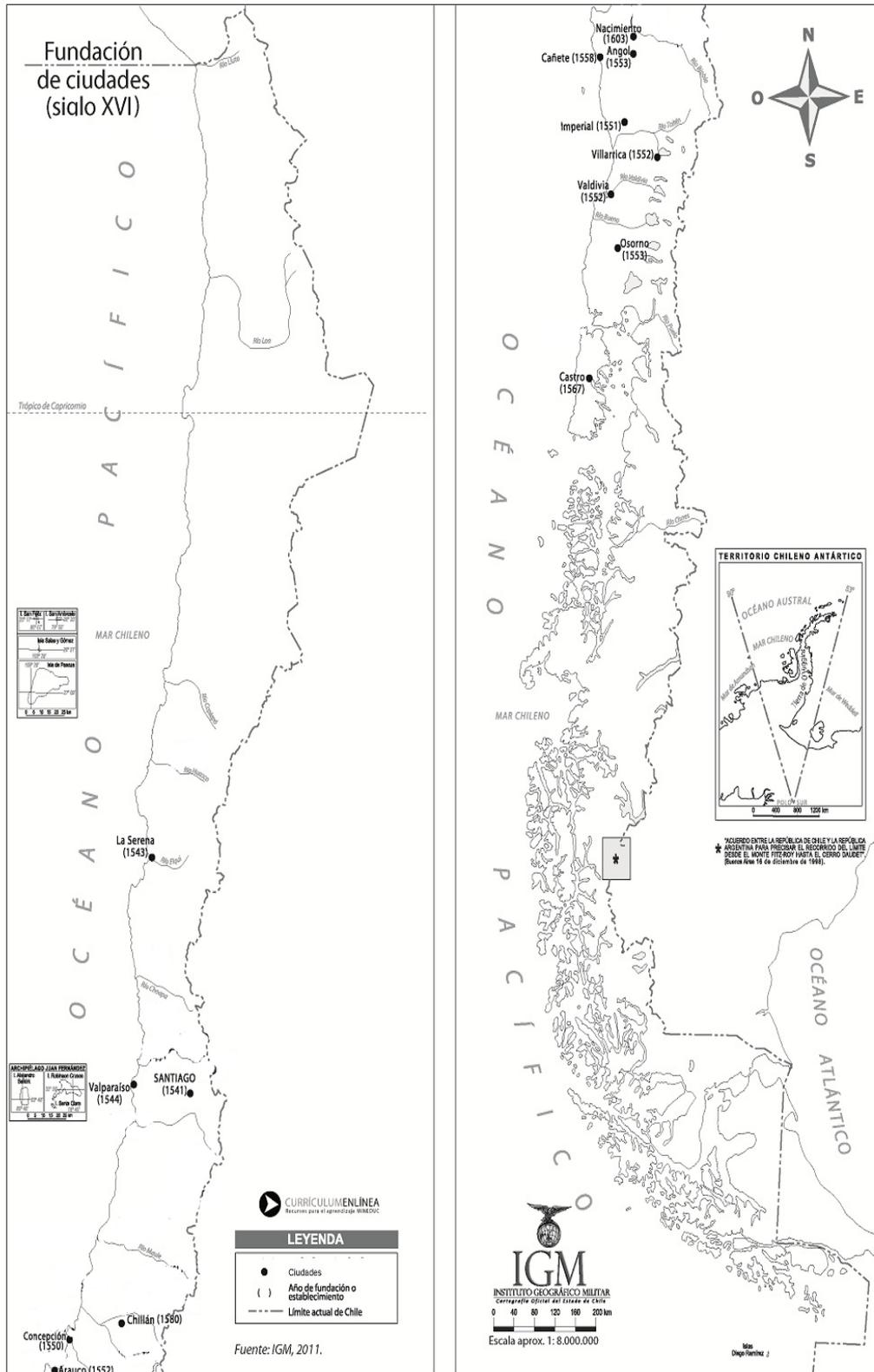


Figura 3. Fundación de ciudades durante la conquista española (Siglo XVI).
 Fuente: modificación en base a Instituto Geográfico Militar (2011).

2.1 Curalaba, la línea de frontera y el inicio de la autonomía mapuche

El panorama cambia para los españoles a fines del siglo XVI, cuando en el año 1598, en la localidad de Lumaco (región de la Araucanía), los españoles son derrotados en el llamado "Desastre de Curalaba" o "Batalla de Curalaba", reconocida como una de las más significativas derrotas militares de las fuerzas españolas frente a los mapuches, tras la cual éstos últimos dieron inicio a la llamada "Gran rebelión" (1598-1602), expulsando a los españoles de los asentamientos que habían logrado establecer en la década de 1550 al sur del río Biobío. Cayeron las ciudades de Angol, Cañete, La Imperial, Villarrica, Valdivia y Osorno (Cebrián, 2008; Encina, 1940; Jara, 1971). De esa manera, la Corona establece como línea de frontera de colonización el río Biobío (Figura 4), instala un ejército profesional (1604) y una serie de fuertes fronterizos, dando por finalizada la conquista de territorio mapuche. Se inician los períodos de guerra defensiva española y más tarde la implementación de una política diplomática basada en los llamados *parlamentos mapuches* (Jara, 1971).

Es así como el periodo ubicado entre fines del XVI y fines del s XVIII, se caracterizó por una baja intensidad de las escaramuzas armadas, dando paso a una convivencia fronteriza (González, 2019; Ruiz-Esquide, 1993; Pinto, 1988; Villalobos, 2016) basada en el intercambio comercial de productos entre indígenas e hispano criollos. Esta frontera política además de establecer un límite territorial que implicó para los españoles abandonar el territorio, comprometió a los mapuches a devolver prisioneros y no traspasar esta frontera, así como permitir la presencia y prédica de los misioneros católicos fundamentalmente jesuitas, quienes establecieron misiones al interior del territorio mapuche bautizando niños. Ello generó un rico espacio de sincretismo cultural en que interactuaron militares, comerciantes, sacerdotes e indígenas.

Al respecto, el texto *Relaciones fronterizas en la Araucanía* publicado por Sergio Villalobos (1982), profundiza en la interacción entre hispano-criollos y mapuches, hablando por primera vez de una "vida fronteriza". Algunas investigaciones dan cuenta de una vida en la frontera muy intensa, en la cual el intercambio de bienes se aseguraba por la paz acordada y refrendada periódicamente por los *parlamentos*. Jorge Pinto (2003) describe los ámbitos de intercambio. Uno, de carácter local, estaba constituido por las haciendas fronterizas, en las que los criollos se internaban llevando trigo, yerba mate, azúcar, añil,

herramientas, vino y/o aguardiente. Productos que intercambiaban por ganado y sal de las pampas argentinas, cueros, pieles y textiles (ponchos) de fabricación mapuche. Otro, de carácter regional, entre la Araucanía y las pampas argentinas, era dominado por los mapuches, quienes controlaban el ganado vacuno y caballar. Esta ampliación trasandina del territorio mapuche ha sido denominada “araucanización de las pampas”. Dio como resultado un aumento de la circulación de productos que se transaban en la frontera del Biobío, se procesaban en las haciendas del valle Central y llegaban al norte de Chile o incluso a Buenos Aires.

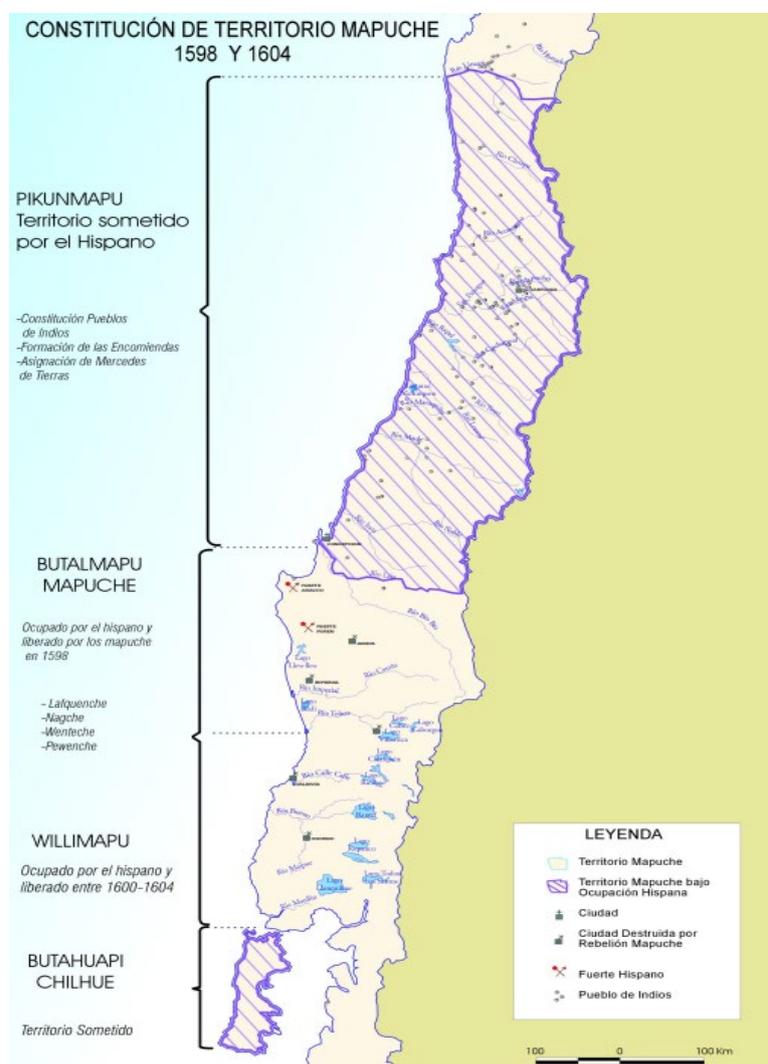


Figura 4. Frontera hispano-mapuche
Fuente: Informe de la Comisión de Verdad Histórica (2008, p. 331)

Historiadores muy diversos también dan cuenta de las transformaciones en la sociedad indígena (Villalobos, 1982; Bengoa, 2004, 2012; León, 2002; Pinto,

2003), muy diferente de aquella del siglo XIV. Como comerciantes ganaderos arreaban miles de animales hasta las ferias que se habían establecido en la frontera del Biobío. Tras procesarlos en carne seca, “charqui”, eran embarcados para abastecer los mercados del Pacífico y luego a la reciente California, la Polinesia francesa, Australia y el resto del Océano Pacífico.

En ese escenario, el territorio atrae el interés de campesinos chilenos. Tanto a través de la posesión de terrenos baldíos como por medio de arriendos a indígenas, se formaron enclaves agrícolas campesinos. De hecho, los documentos misionales informan de un número de 600 españoles (nombre dado a los chilenos en la frontera), ilustrando la magnitud de la inmigración campesina. Estas unidades productivas campesinas empleaban sistemas laborales asociativos y cooperativos entre las familias agricultoras, conocidos en la frontera y Chile central como *mingacos*, donde el gasto en dinero era casi nulo, pues se pagaba el trabajo con comidas, chicha y vino; así, el trabajo agrícola se desenvolvía en un ambiente festivo de cooperación en cada una de las posesiones agrícolas de las familias participantes (Bauer, 1994). Si bien los conflictos afloraban de vez en cuando, predominaba la paz, vital para el funcionamiento de la economía fronteriza.

Esta convivencia se prolongaría durante todo el periodo colonial, por las ventajas que tanto criollos como mapuches obtenían con el intercambio comercial, la mano de obra fronteriza y la conservación de la paz, aunque esta última se vio alterada por rebeliones indígenas en 1723 y 1766. A fines del s. XVIII, esta región mantenía esta condición de frontera, avalada desde el virreinato y desde la metrópoli, y su larga duración tiene su explicación en la existencia de los *parlamentos hispano-mapuches*, herramienta eficaz para regular las relaciones de poder en este mundo que empezaron a compartir huincas y mapuches.

Al respecto, uno de los investigadores que más ha aportado a su estudio, José Manuel Zavala (2010; 2011; 2015), tras un análisis exhaustivo de las actas de 48 parlamentos celebrados entre 1593 y 1803 (Figura 5), determina que éstos fueron acuerdos de paz, o paces según el lenguaje de la época, acordados entre representantes de la Corona hispánica y representantes de comunidades mapuches. Por su carácter de institución de negociación fronteriza hispano-mapuche, se consideraron como uno de los organismos más representativos de la frontera de Arauco (Bengoa, 1996; Contreras, 2010; Zavala, 2010; 2011). Las Paces de

Quilacoja se consideran los primeros y fueron firmados en 1593 por el gobernador Martín García de Loyola, cuya llegada a Santiago el año anterior, coincidió con un período de intensificación de los conflictos en la frontera araucana (Cebrián, 2008).

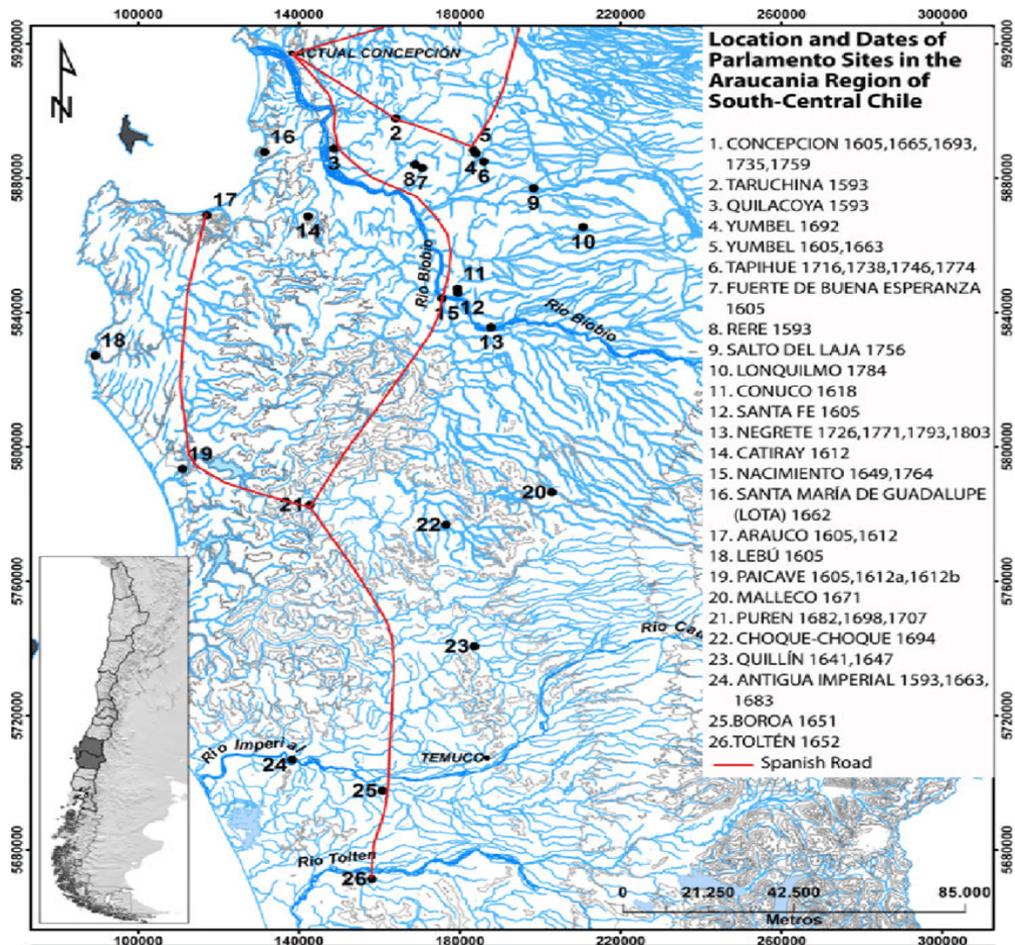


Figura 5. Ubicación y fechas de los parlamentos hispano-mapuche
Fuente: Dillehay y Zavala (2013, p. 321).

De ese modo, las relaciones fronterizas se regularon sobre la base de solemnes tratados de paz, que en la historia y en la variante del español chileno se conocen hasta el día de hoy como *parlamentos*. (Zaslavsky et al., 2019). Los *parlamentos* regulaban las relaciones entre el bloque principal del poder hispano en Chile y el espacio de autonomía indígena que se consolidó entre el río Biobío y el seno de Reloncaví (Zavala, 2015). Por el éxito que tuvieron en la mantención de un estado de paz en la frontera, a través de la política de acuerdos, fueron reproducidos en otras fronteras americanas, aunque los hispano-mapuches fueron los de mayor envergadura.

Es así como los aportes más importantes de los parlamentos consistieron en que facilitaron que los mapuches conservaran sus tierras, su autonomía y su cultura, reconociendo al Rey de España como su soberano, pero sin la obligación de pagar tributos, hacer trabajo forzado ni asentarse en pueblos. Aunque sí debían lealtad a la Corona en caso de invasiones de enemigos de España y permitir la apertura de sus territorios a la internación de misiones, además de otras disposiciones que regían el comercio fronterizo.

2.2 El Proceso de Ocupación (1860-1887)

A partir del año 1852, el Estado de Chile se propone ocupar, controlar y transformar la Frontera colonial en una provincia de la República de Chile (Órdenes, 2016). Este proceso, como indican González y Bernedo (2013), se inicia con la creación de la provincia de Arauco y la ampliación del límite norte de la Frontera, creando en su interior el Territorio Fronterizo de Colonización de Arauco, área enmarcada por los ríos Biobío y Toltén, con un régimen especial de gobierno y administración. Desde ese momento, hasta la incorporación definitiva de la Araucanía (1887), se llevaron a cabo diversas acciones para buscar una solución militar a la resistencia mapuche concretada en diversos alzamientos (1851 y 1859). Previo a su inicio, en el ambiente local existía la percepción de que en La Araucanía existía una situación de desgobierno, divulgada por la prensa de la época (Parentini y Herrera, 2003). Al respecto, Ravest (2009) alude a don Domingo Faustino Sarmiento, político argentino, que en el año 1854 se refería a la existencia de un territorio del que aún podía decirse que no era Chile, ya que no ondeaba su bandera y tampoco eran obedecidas sus leyes.

Estas ideas fueron preparando el ambiente para el proceso de incorporación, el cual, según planteamiento de Vergara y Mellado (2018), se realizó en dos etapas. La primera, entre los años 1861 al 1869, a cargo de Cornelio Saavedra, y luego, desde 1869 a 1883, bajo el mando de José Manuel Pinto, Basilio Urrutia y Gregorio Urrutia. La primera se caracterizó porque la violencia estuvo más bien localizada y tuvo su origen en problemas relativos a la propiedad de la tierra y a la usura por chilenos y agentes del Estado. En la segunda, se intensificó el uso de la fuerza por parte de las tropas chilenas, afectando a los sembradíos, viviendas, animales y personas no combatientes. Bengoa (2007) se refiere al periodo comprendido entre 1866 y 1883,

como una guerra de avances y retrocesos para ambas partes, donde se destruyeron casas, hubo robo de ganado e incendios de sementeras.

Además de la avanzada militar, una de las estrategias más importantes fue la implementación del proceso de colonización, apoyado por diferentes gobiernos, pero intensificado a partir del gobierno de José Joaquín Pérez (1861-1871). De hecho, antes de las campañas militares en la Araucanía, durante el gobierno del presidente Manuel Bulnes Prieto (1799-1866), se promulgó la Ley de Colonización de Terrenos Baldíos de 1845 (Ley S/N, 1845). Dirigida a los territorios ubicados inmediatamente al sur de la Araucanía, presagiaba la pronta incorporación del territorio mapuche. Esta ley establecía que a cada colono que se asentara al sur del Biobío, se le triplicaría la concesión de tierras respecto de las entregadas al norte de este. De esa manera se esperaba avanzar en el control político de los territorios indígenas para integrarlos al mercado agrícola internacional y atraer población europea a territorio mapuche.

Con la Ley de Creación de la Provincia de Arauco en 1852 (Ley S/N, 1952) se dio inicio al proceso de incorporación de los territorios ubicados al sur del Biobío y al norte de la provincia de Valdivia, consagrando de este modo la anexión administrativa del territorio mapuche. Las personas, los recursos y el espacio territorial quedaban bajo la jurisdicción de la República. La actualmente denominada "Ocupación de la Araucanía", culmina desde el punto de vista político administrativo, el año 1887, al crearse las provincias de Malleco y Cautín (González y Bernedo, 2013).

Sobre las motivaciones que impulsaron este proceso existen distintas posturas historiográficas. Desde las corrientes más conservadoras se elaboró un relato influenciado por las ideas de los cronistas españoles, que tildaban a los mapuches de bárbaros, indomesticables, héroes, e incluso, "sedientos de sangre". De ese modo se justificó el avance militar señalando que los mapuches eran un estorbo a la modernización del país (Navarro, 2008). Intelectuales más cercanos a los mapuches, como Tomás Guevara (1912), vieron en la ocupación la consolidación del territorio 'natural' del Estado. En esta línea, las motivaciones más consensuadas se refieren a la necesidad de buscar el desarrollo económico del territorio (Bengoa, 2004), y consolidar territorialmente la soberanía estatal, venciendo el miedo a los levantamientos (González y Bernedo, 2013). Más tarde, historiadores indigenistas

hablan de la ocupación como una guerra para exterminar y desalojar (Nahuelpán y Antimil, 2019) y, en su reciente obra, Martín Correa (2021) señala como principal motivación la constitución de la gran propiedad particular en la Araucanía, permitiendo el traspaso de tierras que antes pertenecía a los *lof* (unidad social mapuche) a manos privadas.

Cabe indicar que, ya en el año 1823, al asumir el gobierno el Presidente Ramón Freire, declaraba que entre sus prioridades estaba superar la crisis económica que enfrentaba el país post independencia, fomentando la agricultura nacional como estrategia para solucionar los urgentes problemas sociales derivados de esta guerra. En consecuencia, ese mismo año fue promulgada la Ley de Celebración de un Parlamento General con los Araucanos y Extensión de la Línea de Frontera Sur (Ley S/N 1823) cuyo objetivo era el repoblamiento de las ciudades de Angol, Imperial y Villarrica. De esa manera, la incorporación del territorio mapuche, se vincula también, desde los inicios, con necesidades económicas derivadas del proceso de independencia.

Para consumir la ocupación se pusieron en marcha, tanto una progresiva política de reducción de tierras mapuches, como una política de colonización europea, esta última, según señala Chihuailaf (2014), será el pilar para el control del territorio. Esta política de colonización permite comprender la diversidad sociocultural de la región. Según Zavala (2008), entre los años 1883 y 1890 llegaron alrededor de 6.880 inmigrantes en calidad de colonos, atraídos por el Estado por medio de las Sociedades Colonizadoras, conforme a la ley de 1874. (Almonacid, 2009). En Malleco, entre 1882 y 1915, el Estado donó 51.118 hectáreas a 870 familias de colonos extranjeros; en Cautín, en los mismos años, a 459 familias, 26.208 hectáreas; y en Valdivia, entre 1850 y 1915, a 573 familias, 25.575 hectáreas. También hubo chilenos que recibieron tierras como colonos. En Malleco y Cautín, desde 1896 a 1915, se establecieron 2.502 familias en 149.245 hectáreas. La superficie de las hijuelas dada a estas familias era sustancialmente mayor que la otorgada a los indígenas.

A comienzos del siglo XX, se mantuvo la iniciativa estatal. Como plantea Chihuailaf(2014), el Estado entregó 213.945 hectáreas a ocho empresas colonizadoras en las provincias de Malleco, Cautín y Valdivia, con el fin de establecer colonos. Los resultados fueron escasos. Unas 363 familias de colonos fueron

establecidas entre Malleco y Valdivia en 28.165 hectáreas. El autor precisa que esta nueva repartición afectó a los ocupantes chilenos e indígenas, que ya habían recibido títulos de merced en los mismos terrenos entregados a las empresas colonizadoras. En total, desde 1850 hasta 1915, todos los terrenos enajenados por el Estado (colonos, ocupantes, empresas de colonización y otros), excluyendo los dados a indígenas, en las provincias de Malleco, Cautín y Valdivia, llegaron a 1.754.003 hectáreas. Esta era una cifra más de tres veces superior a la cantidad recibida por los indígenas (Almonacid, 2009).

Historiadores mapuches (Marimán, et al., 2006; Nahuelpán, 2015; Vergara y Mellado, 2018) enfatizan sobre el uso excesivo de la violencia estatal para ejercer el control territorial, mediante la expropiación de tierras, la acción del ejército y la construcción de caminos. Los mapuches fueron trasladados de sus tierras a vivir en reducciones comunitarias designadas mediante Títulos de Merced (1866 y 1884). Es decir, en la práctica el proceso de radicación según Bengoa (1996), significó entregar un total de 3.078 títulos de merced de tierras, 475.423 hectáreas de tierra, para un total de 77.751 personas, correspondientes a casi un 5% de la superficie en la que se extendía el territorio ancestral mapuche. Si bien, atenta contra la subsistencia de la cultura mapuche (Órdenes, 2016), para Canales (2022) con el tiempo la vida en las reducciones fue asumiendo un cariz mapuche, toda vez que las relaciones sociales y de producción en tiempos de posguerra se fueron elaborando a partir del apoyo mutuo y la solidaridad.

En definitiva, la creación de las provincias de Malleco y Cautín en 1887 es el inicio de una nueva etapa, donde el Estado buscó integrar el territorio y a sus habitantes al régimen del resto de las provincias de la República y se tradujo en la instalación de autoridades civiles, la aplicación de la legislación chilena y el desplazamiento de la burocracia nacional a la región para administrarla y gobernarla.

En cuanto a los cambios que sufrió la sociedad regional, una vez finalizado el proceso de Ocupación, Leonardo León (2007), en un trabajo sobre vida cotidiana en la Araucanía, habla de un mundo de contrastes, con una minoría de origen europeo y amplias capas de mestizos e indígenas. La prensa de la época describía el ambiente, incluyendo avisos sobre hoteles, servicios de sastrería, lavanderías y pompas fúnebres. En el diario, *El Yunque*, por ejemplo, en el año 1889, en Mulchen, se

publicaba anuncios como: El Gran Hotel Inglés, “atendido por su propio dueño”, o la sombrerería La Ville de Concepción, que “por todos los vapores recibía artículos de lujo”; o La zapatería de la Bota Verde comercio que prometía un “variado curtido de calzado de todas clases, tanto del país como del extranjero.” (El Yunque, 1889 S/P). En definitiva, la Araucanía presentó en muy pocos años, cambios sustanciales.

La conformación de esta nueva “Araucanía”, se explica en gran medida por el aporte que los inmigrantes europeos hicieron con su cultura y nuevas formas de habitar el espacio. Zavala (2008) en un estudio sobre los colonos y su aporte a la escuela en el territorio, indica que entre 1880 y 1920, las principales comunidades de inmigrantes europeos presentes en la Araucanía, se consolidaron. Ocuparon los espacios rurales que se les asignaron y, además, fueron ocupando los contextos urbanos, ya sea porque se trasladaron a las ciudades, ya sea porque nuevos inmigrantes “libres” se incorporaron a las actividades urbanas, aumentando así la presencia de cada comunidad en dichos contextos. El autor destaca la presencia de al menos diecinueve establecimientos educacionales relacionados con las comunidades de inmigrantes suizos, alemanes e ingleses asentados en la región. La mayoría respondía a proyectos educativos propios de cada colonia, generalmente pequeñas escuelas próximas a las colonias donde estaban las propiedades de los inmigrantes. Estas escuelas de colonos estuvieron dirigidas a formar a los hijos de inmigrantes e implementaron una educación lingüística y culturalmente muy asociada a sus países de origen, de donde provenían igualmente la mayor parte de los maestros. Para el autor, la escuela fue un terreno propicio en el cual cada comunidad de inmigrantes pensó e implementó estrategias para conservar la identidad de origen o proyectarse al futuro a partir de la lengua y la religión. Más evidente en el caso de los inmigrantes alemanes y franceses, pues la escuela expresó la concreción de dos proyectos de orientación diferente: uno de lengua alemana y de tradición protestante, y otro de lengua francesa y de tradición católica.

Sin embargo, como señala León (2007), este crecimiento poblacional no significó una transformación sustancial de las antiguas estructuras sociales. La desigualdad de la población y el predominio de un patrón de asentamiento rural fueron confirmados por otras cifras que corroboraban, a pesar de la colonización europea, la situación de atraso que se registraba en la Araucanía. Nos referimos, por ejemplo, a lo planteado por Carvajal y Yuing (2013), en un estudio sobre el censo del

año 1907. Este arrojó una tasa de analfabetismo en Chile de un 42%, en el cual la Araucanía, concentraba más de dos tercios de la población total.

Y es que el patrón de asentamiento seguía siendo predominantemente rural; incluso en aquellas provincias de más larga data, tales como Biobío y Concepción. Arauco, Malleco y Cautín, que constituían por esa época los principales bastiones poblacionales de los mapuches, reflejaban esta situación con altas cifras de población rural que, lejos de decrecer con la fundación de ciudades y la creación de polos mineros e industriales –Lota, Coronel, Curanilahue, Tomé y el propio Penco– tendió a consolidarse. En estricto rigor, el desarrollo del mundo urbano respondió, en gran medida, al ingreso a la Araucanía de una población flotante que, sin tierras de cultivo, se apegó a los fuertes y villas de la primera fase de la Ocupación para dar lugar, en un segundo momento, al nacimiento de florecientes y pujantes ciudades.

Ese fenómeno asumió en el imaginario colectivo mapuche la forma de una invasión, pero los registros estadísticos lo muestran tan solo como un acelerado crecimiento demográfico. Jaime Flores (2012), se refiere a la forma en que los nuevos habitantes concebían y ordenaban el espacio de una manera distinta a la mapuche, donde una de las expresiones más evidentes fue la constitución de centros urbanos, punto desde el cual ordenaban el espacio. Así como el territorio mapuche no contenía ciudades, la “Araucanía chilena” no podía concebirse sin estas”. Allí donde el paisaje había sido predominantemente conformado por selvas y bosques tupidos, se alzaban los trazados de pequeñas urbes que, trasladando el estilo de damero colonial que adoptó el Estado chileno, daban buena cuenta de la intervención humana.

Este nuevo escenario no estuvo libre de disputas y problemas, en su mayoría negativos para la sociedad mapuche. El crecimiento de las comunidades de inmigrantes atrajo a inescrupulosos en busca de usurpar las tierras mapuches entregadas en los Títulos de Merced. Los medios de usurpación eran, además de fraudulentos, muy violentos. Los terratenientes hacían uso de la fuerza en medio del desdén e incluso complicidad de las autoridades y Juzgados de Indios, que rara vez hicieron justicia.

Los frutos de estas irregularidades en la actualidad están a la vista. A causa de la estrechez de la tierra y la marginación económica, social y política, muchos mapuches debieron emigrar, generalmente a la capital, o a trabajar en los fundos de

sus propios usurpadores. Para Nahuelpan y Antimil (2019), el trasfondo de los actuales conflictos se encuentra en la pérdida del extenso territorio mapuche, que pasó a integrar las “tierras fiscales”, rematadas, concedidas o asignadas a empresas de colonización y particulares con el fin de constituir la propiedad agraria privada.

3. Situación actual: el conflicto Estado chileno – Pueblo Mapuche

Para comprender la naturaleza del actual conflicto “Estado chileno -Pueblo Mapuche” es necesario tener presente que la región de la Araucanía es un territorio habitado por una población social y culturalmente diversa. A la población originaria mapuche, que representa el 79,84% de la población indígena de Chile (INE, 2017) se suman los chilenos descendientes de colonos e inmigrantes de diversas nacionalidades, cada uno con identidades culturales marcadas.

Tal como se expone en el apartado anterior, el antecedente histórico clave para comprenderlo es la autonomía política que desde finales del s. XVI gozaba el pueblo originario que habitaba el territorio araucano, extendida hasta que el Estado de Chile se incorpora definitivamente estas tierras a partir de una operación militar que se inicia en el año 1862 y finaliza casi 30 años más tarde. Los mapuches pierden sus tierras y son radicados en las denominadas reducciones indígenas (Bengoa, 1996; Pinto, 2003). A cambio, se les otorgaron Títulos de Merced, causando conflictos en el interior de la sociedad mapuche, ya que ciertos grupos los consideraron una dádiva del Estado. Desde entonces, estas comunidades reclaman la restitución de tierras que consideran suyas por derechos ancestrales y que hoy están, mayoritariamente, en poder de empresas forestales y particulares (Cayul et al., 2022).

En 1990, tras la recuperación de la democracia, se reconfiguraron nuevas demandas y confrontaciones, revitalizando así el conflicto histórico entre el pueblo mapuche y el Estado chileno (Cayul et al., 2022; Pinto, 2003). Si bien en ese período se ratificó el Convenio No 169, de la Organización Internacional del Trabajo (Ley 169, 2009) que buscaba conocer y proteger los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales, propias de los pueblos y respetar la integridad de sus valores e instituciones, también nació la organización Mapuche “El Consejo de Todas las Tierras”, y con ésta las protestas en forma de “tomas” de tierras (apropiaciones ilegales). Frente a ellas, el presidente Patricio Aylwin aplicó la Ley

de Seguridad del Estado, resultando condenados más de 100 mapuches.

Una de las fisuras más importantes entre el Estado chileno y el pueblo mapuche se produjo en el año 1997 con la construcción de la central hidroeléctrica Ralco, aprobada por la administración de Eduardo Frei. Pese a las trabas impuestas por la Ley de Medio Ambiente y la Ley Indígena, –la segunda en el Alto Bio Bio-, compromete lugares sagrados para las comunidades del sector, como cementerios (Quepuca) o una cancha de *nguillatún*. Incluso se dinamita zonas que pusieron en grave peligro una *Machi Cura* (piedra sagrada). En ese contexto algunas familias mapuches se niegan sistemáticamente a abandonar sus tierras por considerarlas ancestralmente como tierras sagradas, rechazando la permuta de tierra o dinero ofrecido por la empresa como compensación por la expropiación de dichas tierras. Es así como, a partir de 1997, se evidencia un aumento en la violencia por parte de las comunidades mapuches (Salas, 2022).

Los nuevos gobiernos democráticos no lograron desarrollar un marco institucional eficaz para dar soluciones a las reivindicaciones históricas de los mapuches. Un estudio de Cunningham et al., (2019), identifica ocho organizaciones mapuches en Chile, las cuales tienen la autonomía como una de sus principales reivindicaciones. Destacan como las más importantes, entre 1990 y 2016: el Consejo de Todas las Tierras (CTT), la Coordinadora Arauco-Malleco (CAM) y el Weichan Auka Mapu (WAM). Incluso las organizaciones más institucionalizadas, como el partido político mapuche Wallmapuwen, presentan sus demandas en términos de autonomía territorial y política. Las protestas pacíficas iniciales y las invasiones de tierras se fueron convirtiendo en acciones más violentas, especialmente cuando el Estado chileno respondió con una represión cada vez más agresiva. Desde entonces, el conflicto entre el movimiento mapuche y el Estado ha sido persistente y cada vez más violento (Pairican, 2014; Rojas-Pedemonte y Miranda, 2015).

De acuerdo con datos del portal de noticias interactivo *La Tercera*, la Fiscalía Biobío realizó 314 investigaciones, entre los años 2016 y 2020, y sólo el 1% ha terminado en condena. Por otra parte, mientras que la Fiscalía Araucanía, entre los años 2018 y 2020, abrió 236 investigaciones por violencia rural, sólo el 1,3% del total de causas ha tenido condena (Batarce, 2023).

Es en este contexto, que el 12 de octubre de 2021, bajo el gobierno de Sebastián Piñera, se decreta el Estado de Excepción Constitucional de Emergencia para la denominada Macrozona Sur (Decreto 270, 2021). Ello significó la militarización de la zona, ya que ingresaron las Fuerzas Armadas a prestar apoyo logístico, tecnológico y de comunicaciones. Así también se sumó vigilancia, patrullaje y transporte a todos los procedimientos policiales desarrollados en las provincias declaradas como Estado de Excepción. Los datos emanados del Informe de trabajo de Joignant et al.,(2020), muestra los ingresos de causas por homicidios, lesiones y amenazas; porte ilegal de armas; usurpaciones y ataques incendiarios a lo largo del período analizado (Figura 6).

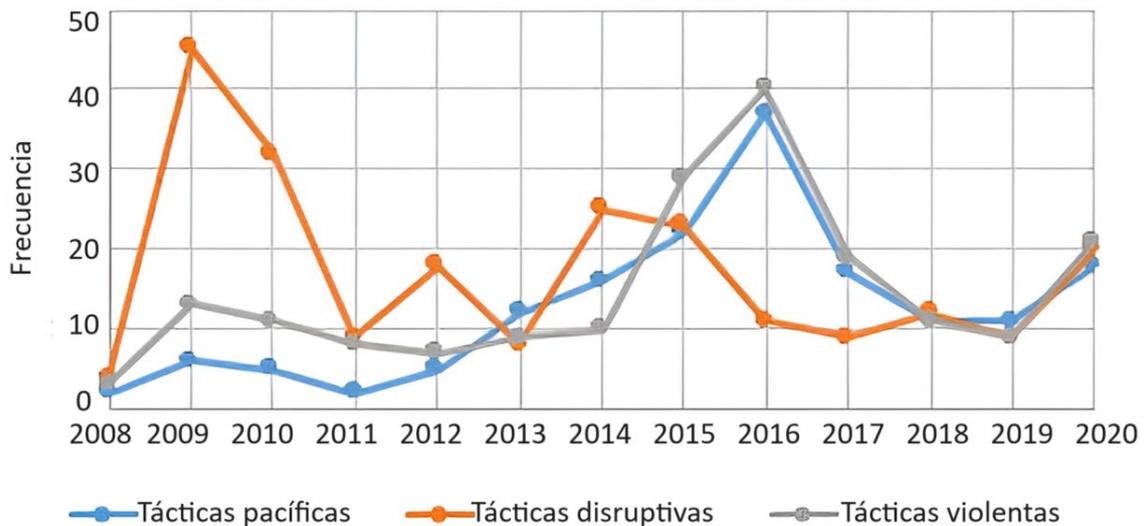


Figura 6. Frecuencia de acciones contenciosas con demandas de pueblos originarios en La Araucanía registradas por COES (2020), 2008-2020. Fuente: Joignant et al., (2020)

Es interesante apreciar el aumento progresivo de acciones violentas durante este período, alcanzando las 321 causas en el año 2020. Aunque todos los delitos aumentan en número, es en materia de ataques incendiarios donde más se acrecientan los ingresos. Si analizamos el período total, encontramos que el 59,3% de las causas por violencia en la Macrozona Sur corresponden a ataques incendiarios (Figura 7).

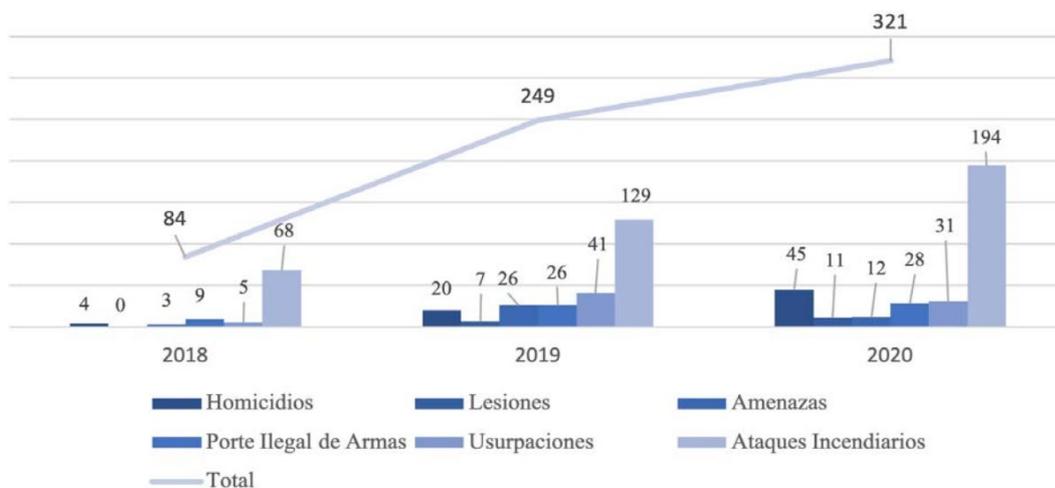


Figura 7. Causas ingresadas por año asociadas a la violencia en la Macrozona Sur entre los años 2018 y 2020. Fuente: Observatorio Judicial (2022, p. 7).

Asimismo, el documento muestra que la mayoría de las sentencias se dictan por causas de porte ilegal de armas y, en menor medida, usurpaciones, amenazas y ataques incendiarios. Proporcionalmente, los fiscales deciden no perseverar en la investigación de manera relativamente pareja entre los distintos delitos. En lo que respecta al sobreseimiento y los acuerdos reparatorios, la mayoría de estas decisiones se concentran en las causas por amenazas y usurpaciones (Figura 8).

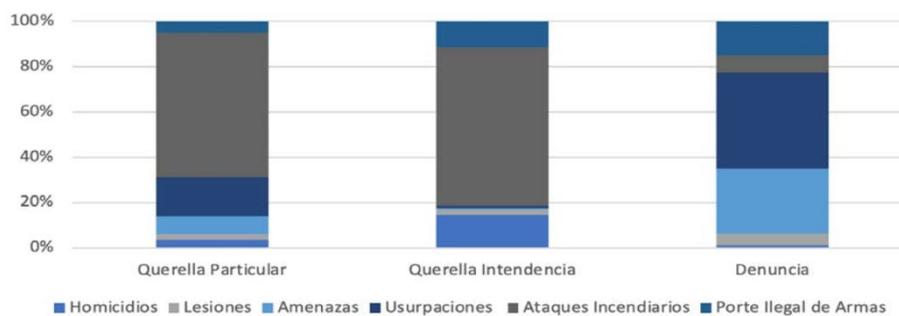


Figura 8. Distribución de los delitos según el tipo de ingreso en la Macrozona Sur. Fuente: Observatorio Judicial (2022, p. 8).

Por otro lado, en cuanto a la naturaleza de los delitos con calificación terrorista en atención a la presencia del llamado “dolo terrorista”, esto es, “la finalidad de producir en la población o en una parte de ella el temor justificado de ser víctima de delitos de la misma especie, sea por la naturaleza y efectos de los medios empleados, sea por la evidencia de que obedece a un plan premeditado de atentar contra una categoría o grupo determinado de personas, sea porque se cometa para arrancar o inhibir resoluciones de la autoridad o imponer exigencias”

(Ley 18.314, 2015, artículo 1), la figura 9, muestra que en su totalidad corresponden a la colocación y detonación de artefactos incendiarios o al delito de incendio (Figura 9), los cuales se concentran en las regiones de La Araucanía y, luego, en Biobío (Figura 10).

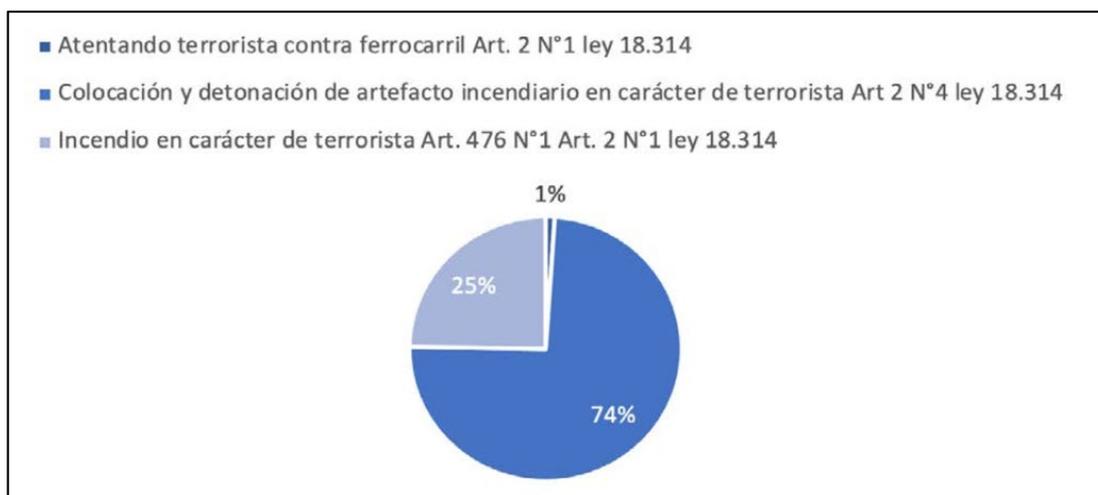


Figura 9. Naturaleza de los delitos con calificación terrorista en la Macrozona Sur. Fuente: Observatorio Judicial (2022, p. 20).

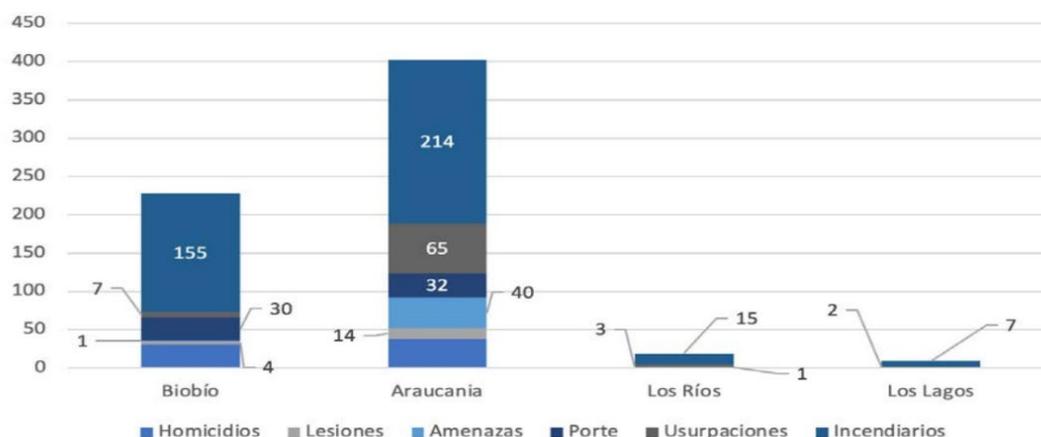


Figura 10. Delitos por regiones en la Macrozona Sur. Fuente: Observatorio Judicial (2022, p. 24).

Más específicamente, si nos fijamos en la región de la Araucanía, el grueso de las causas se tramita ante el juzgado de garantía de Collipulli, seguido por el de Victoria y Carahue. Aunque en todos los casos encontramos causas por ataques incendiarios, estos resultan particularmente prominentes en la zona de Collipulli, donde también hallamos una gran prevalencia de causas por el delito de homicidios. En Victoria, en cambio, llama la atención la alta proporción de delitos por usurpación

y amenazas (Figura 11).

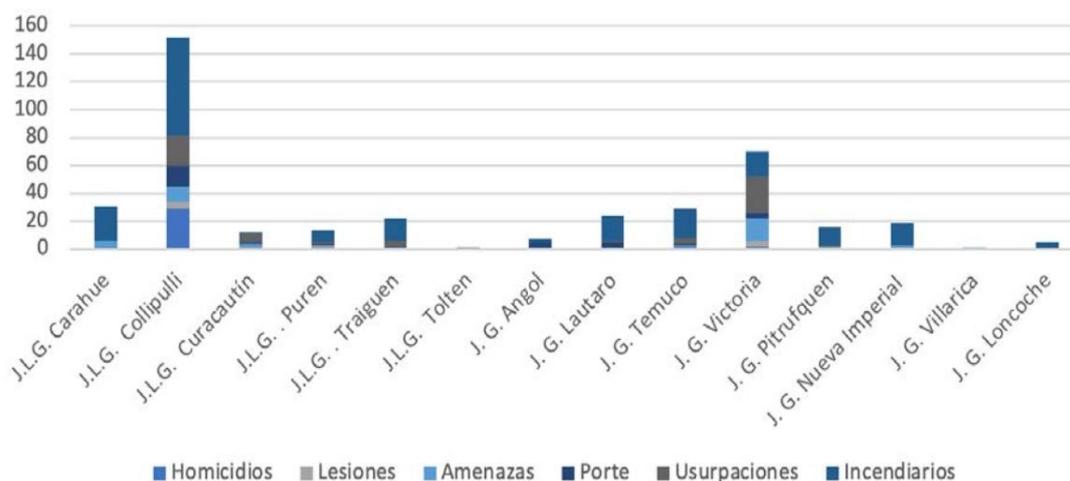


Figura 11. Distribución de las causas en la región de la Araucanía. Fuente: Observatorio Judicial (2022, p. 25).

Frente a la complejidad de los datos expuestos, demostrativos de la complicada realidad que la población regional enfrenta, el cambio de administración política de marzo del año 2022, inyectó cierto optimismo al mundo indígena. Durante su campaña, el presidente electo, Gabriel Boric, explicitaba sobre la necesidad de fomentar un “diálogo plurinacional” con las comunidades indígenas. En su programa, temas como la restitución de tierras y la implementación de la autonomía de los pueblos indígenas eran considerados como de gran interés para su futura administración. Si bien al asumir el gobierno, uno de sus primeros gestos fue retirar las fuerzas militares del territorio tradicional mapuche en la Araucanía y regiones aledañas, situaciones desafortunadas evidenciaron el desconocimiento profundo de las autoridades por la cultura y los códigos del movimiento mapuche. Un incidente muy significativo fue la visita fallida de la Ministra del Interior a la emblemática comuna de Ercilla, donde se encuentra Temucucui, comunidad que actualmente goza de autonomía, considerada el emblema de la resistencia mapuche, lugar en que fue recibida con disparos y barricadas impidiendo cualquier intento de diálogo.

Además, las organizaciones mapuches más radicales (particularmente en las provincias de Arauco y Malleco, el corazón de los monocultivos forestales) rechazaban de partida cualquier diálogo con el nuevo gobierno, declarando que

seguirían usando la violencia contra los conglomerados forestales y ejerciendo lo que llaman control territorial. Posturas que se veían venir, ya que antes del inicio de la administración, una de las organizaciones mapuches más importantes, la CAM endurecía su postura contra el gobierno de Gabriel Boric, haciendo un llamado a reivindicar la violencia política como método de lucha, adelantando más movilizaciones. Este llamado al pueblo mapuche a seguir resistiendo y a reivindicar la violencia política es percibido como un instrumento legítimo de lucha, sea quien sea que esté gobernando desde el patrón de acumulación capitalista y su andamiaje colonial (Garrido, 2021).

Las complejidades, que el conflicto presenta para el Estado de Chile, se visibilizaron al momento de plebiscitar el borrador constitucional elaborado por la Convención Constitucional entre los años 2021 y 2022 (Propuesta Constitucional, 2022). Asumido como compromiso de campaña del presidente Gabriel Boric, en su contenido se presentaban fórmulas de restitución y reparación territorial para los diferentes pueblos originarios. En su texto se planteaba la necesidad de “reconocer, promover y garantizar las autonomías territoriales indígenas para el cumplimiento de sus fines”. Incluso contenía indicaciones proponiendo un nuevo modelo de sistemas de justicia para personas indígenas, los tribunales y sus funcionarios deberían adoptar una perspectiva intercultural en el tratamiento y resolución de las materias de su competencia, tomando debidamente en consideración las costumbres, las tradiciones, los protocolos y los sistemas normativos de los pueblos indígenas, conforme a los tratados e instrumentos internacionales de derechos humanos de los que Chile es parte” (Propuesta Constitucional, 2022).

Sin embargo, tras plebiscitarla, la propuesta, impugnada por el país con un 61,86 %, versus un 38, 14 %, alcanzó el mayor índice de rechazo en las comunas con mayor población indígena. De esa manera, cabe preguntarse cuestiones de difícil respuesta: ¿cuál es el nivel de representatividad de las organizaciones mapuche en la población mapuche de la región?, ¿cuáles son los efectos reales que tiene el conflicto en la sociedad mapuche, de las áreas rurales y urbanas de la región? o ¿la demanda territorial en la actualidad es generalizada o sólo convoca a grupos mapuches específicos?

A pesar de las contrariedades, es justo indicar que se han elaborado más propuestas para avanzar en la solución del conflicto. En el mes de julio del año 2023,

fue creada la Comisión Presidencial para la Paz y el Entendimiento, con el fin de promover iniciativas de justicia hacia el pueblo mapuche y de reparación integral a todas las víctimas de la violencia. En fin, establecer un proceso de diálogo que produzca un acuerdo preliminar con las comunidades mapuche que permita conciliar las expectativas que hoy se tienen en cuanto a reparación, con las posibilidades reales que el Estado de Chile puede ofrecer (Carrillo, 2023). Algunos sectores han planteado que esta iniciativa no ha mostrado avances importantes, y por el contrario, el discurso de las autoridades políticas en la actualidad ha cambiado sustantivamente. Sin embargo, la violencia rural, que según datos oficiales ha disminuido un 25 % en relación al año 2023 (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2023), aún está presente.

A pesar de esta disminución, en la actualidad, según el fiscal Garrido Bedwell, la violencia rural en la Araucanía ha ido transformándose en una manifestación de crimen organizado que, bajo un velo de lucha política o reivindicatoria, oculta agrupaciones delictivas que tienen como objetivo básico el lucro de quienes las integran. No obstante, el tema aún es fuente de división social, al interpelar e interrogar a la sociedad (Figueroa e Iñigo, 2010).

Los antecedentes presentados dan cuenta de la complejidad que ha alcanzado la conflictividad en la zona, y especialmente las dificultades que enfrenta el Estado de Chile en la búsqueda de una solución que satisfaga a todas las partes. De esa manera, creemos necesario trasladar la reflexión hacia el ámbito educativo, en particular a la historia escolar como herramienta que puede ayudar a resolver las divisiones sociales causadas por este pasado controversial. Los niños y jóvenes de la región deben tener la oportunidad de analizar desde distintas aristas, el origen y las causas de la violencia que observan a diario. Más aún, si según datos del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación de Chile, 2021), durante el año 2021, gran parte de las escuelas de territorios como Ercilla, Collipulli, Victoria y Perquenco, permanecieron cerradas, a causa de hechos de violencia relativos al conflicto.

III. LA TEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA EN ESPACIOS DE CONFLICTO

1. Educación y conflicto: una educación para la paz

Alrededor del mundo, en pleno S XXI, numerosas vidas se pierden como resultado de persistentes conflictos violentos. Desde la década de 1960, la mayor pérdida de seres humanos está constituida por civiles y no militares (Hobsbawm, 2002). Así todo, las guerras entre Estados han disminuido, dando paso a un aumento de conflictos internos y guerras civiles (Psaltis et al., 2017), originadas por diferencias identitarias entre las mayorías y las minorías étnicas. Según Kelman (2004, 2008), esta naturaleza cambiante de los conflictos ha focalizado el interés de investigadores por la noción de reconciliación, buscando que los antiguos enemigos convivan pacíficamente, e incluso, encuentren formas de cooperación. Es así como se ha profundizado en las complejidades que conlleva enseñar sobre conflictos del pasado (Cajani et al., 2019; Keough, 2020), agudizados cuando las guerras y ocupaciones están en pleno desarrollo.

Desde esta perspectiva, la educación se ha llegado a considerar como una de las principales herramientas para prevenir futuras guerras, promover la paz y la reconciliación. Estudiar la guerra o los conflictos armados en las aulas contribuye a sensibilizar y ayudar a que las generaciones jóvenes comprendan las causas y naturaleza de los conflictos, ayudando así a lograr la paz en el futuro (Bentrovato y Schulze, 2016; Novelli et al., 2017). En las investigaciones sobre el rol de la educación en contextos violentos se pueden distinguir dos situaciones: estados frágiles o zonas de conflicto (Mundy y Dryden-Peterson, 2011) y regiones en postconflicto (Ibagón y Miralles, 2022; Kello y Wagner, 2017; Mc Cully, 2018) descritas como aquellas donde hay cese del fuego y un abandono de la violencia como herramienta de lucha política; aunque también es utilizada para hacer referencia a lugares donde existe reducción de la violencia armada (González, 2017).

El potencial educativo es mayor en las sociedades postconflicto que en aquellas que están medio de procesos violentos, ya que las fórmulas que propone la educación para la paz son más factibles en las fases más tranquilas de los ciclos de conflicto, en la prevención a largo plazo y en la reconstrucción después de que un proceso de pacificación haya empezado a funcionar (Novelli y Higgins, 2017). En

estas situaciones las reformas educativas tienen un rol clave para introducir cambios educativos que desarrollen habilidades específicas en el estudiantado y promuevan la comprensión de los conflictos, en particular en aquellos grupos más débiles y afectados por los mismos (Bickmore, et al., 2017).

No obstante, a pesar de lo expuesto, existen estudios en contextos distintos que dan cuenta de cómo las políticas y prácticas educativas, en ocasiones, agravan los conflictos al aumentar la desigualdad, promover escuelas que producen violencia directa al omitir el conflicto, y legitiman narrativas y prejuicios nacionales normalizadores de la violencia y el militarismo (Buckland, 2006; Ibagón, 2020; Barton y Mc Cully, 2012; Valle-Taimán, 2021).

En esta línea, Galtung (1969; 1976) entrega antecedentes para analizar con mayor profundidad lo que se entiende por paz. Indica que comprender la paz como la ausencia de violencia física directa en un lugar y momento determinados, sin resolver los factores causantes del problema, se denomina "paz negativa". Por el contrario, la "paz positiva" es la presencia continua de mecanismos justos y democráticos y la existencia de apoyo social para la resolución de la violencia estructural y cultural, así como de las disputas individuales. Para lograr una "paz positiva" es preciso establecer medidas de seguridad para el mantenimiento de la paz; utilizar mecanismos de negociación, mediación y diálogo para entender los conflictos y encontrar soluciones aceptables; abordar sus causas y soluciones, no sólo sus síntomas agresivos; y, finalmente, llevar a cabo una compleja transformación a largo plazo de sistemas culturales y sociales, para desarrollar una paz positiva sostenible, corrigiendo prácticas que causan explotación, marginación y deshumanización. La educación para el diálogo no violento, constructivo y democrático, significa transformar las estructuras escolares, las políticas, el plan de estudios y las prácticas pedagógicas (Bickmore et al., 2017).

En el ámbito educativo, un paso fundamental consistió en normar la paz como un derecho, lo que abrió paso a que surgiera el concepto de "Educación para la Paz". El año 1945 (Conferencia para la Paz, 1945), en las Naciones Unidas, se determina que la paz debe ser concebida como un derecho humano (Acevedo y Báez, 2018). Más tarde, en el año 1994, en La Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, emerge el documento *La Educación para la Paz, los derechos humanos y la democracia*, que define la cultura de paz como aquella que se

caracteriza por actitudes, formas de conducta y de vida, y valores basados en el respeto a la vida y los derechos humanos; al diálogo, la cooperación, la igualdad de derechos y de oportunidades, la libertad, la justicia, la aceptación de las diferencias y la solidaridad.

En definitiva, educar para resolver conflictos y, a partir de la creatividad y asertividad, elegir soluciones a problemas que eviten la violencia, siempre con una actitud positiva frente a las situaciones que generan desacuerdo. Y es que educar para una ciudadanía democrática implica preparar a los estudiantes para buscar el bien común por métodos pacíficos y en ello la disciplina histórica tiene un marcado rol que ejercer (Sánchez-Agustí, 2011).

Tras este avance, los estudios sobre educación para la paz se han venido ocupando de los principios y estrategias para abordar aspectos de la violencia estructural y cultural, es decir, para lograr tanto la justicia como las relaciones sociales armoniosas (Gill y Niens, 2014). Determinan sobre la necesidad de tener en cuenta que los resultados de educar para la paz pueden ser muy distintos dependiendo del contexto. Las personas que crecen en contextos sociales diferentes necesitan obtener de la educación formal diferentes narrativas, destrezas, comprensiones y oportunidades de práctica (Bickmore, 2017); por lo que es necesario que se diseñen programas educativos que influyan en la vida comunitaria, con temáticas, estrategias pedagógicas y ambientes, congruentes con los aspectos que intervienen en una cultura de paz.

Merelman (1990) plantea que los sujetos que crecen en Estados más abiertos a la controversia, aunque deben aprender a manejar las diferencias y democratizar las instituciones sociales, perciben los conflictos como algo normal y comprenden su funcionamiento. En cambio, quienes viven en territorios con regímenes de perfil autocrático, con conflictos intergrupales menos visibilizados (sobre todo para los grupos dominantes), tendrían poca experiencia en el reconocimiento de visiones del mundo contrapuestas, percibiendo el conflicto como algo anormal, y a quienes son disidentes como los “malos”. De ahí la necesidad de ampliar las investigaciones educativas para profundizar en estas diferencias.

De hecho, Bickmore (2017) plantea serias limitaciones de la investigación sobre educación para la paz, al excluir muchas zonas de conflicto. La mayoría de los estudios emana del hemisferio norte, regiones más bien seguras; o de territorios

conflictivos, pero también ubicados en el hemisferio norte, como el caso de Irlanda del Norte con numerosos estudios al respecto (Mc Cully, 2012).

Esta invisibilización ha sido estudiada en el ámbito de la enseñanza de la historia en América Latina. Algunos investigadores dan cuenta de que procesos históricos violentos donde están involucrados grupos minoritarios no son tratados en la escuela, como se advierte en estudios de México (Zurita Rivera, 2012), Colombia (Ibagón 2016, 2020), Perú (Valle-Taimán, 2021) y Chile (Montanares et al., 2023; Sanhueza, 2018). Sin embargo, es necesario indicar que, en América Latina, la violencia no siempre se origina en el Estado, ya que, en ocasiones, está vinculada también a temas como el narcotráfico, las bandas y la corrupción, perjudicando desproporcionadamente a las mujeres y a los pobres (Pearce, 2004).

2. La enseñanza de la Historia en espacios de conflicto

En el caso de la disciplina histórica, su enseñanza se vuelve especialmente controversial cuando hay conflictos latentes en el interior de una sociedad (Mundy y Dryden-Peterson, 2011). Para el profesorado es difícil evadirlos, ya que, a diferencia de otras materias, sus contenidos aluden directamente a estas situaciones, vinculadas al desarrollo de la identidad de los estudiantes. Tanto así que la historia escolar es considerada como territorio propicio para tratar el conflicto. Incluye discursos, símbolos y narrativas que se traducen en ciertas “verdades”, pacíficas o violentas (Fried, 2019). A partir de su enseñanza es posible promover la comprensión del pasado, enseñar lecciones para prevenir futuras guerras y promover la paz (McCully 2012; Bentrovato et al., 2016). Desarrolla en el estudiantado herramientas para comprender las raíces y consecuencias de los conflictos, mejorando las relaciones intergrupales (Cajani et al., 2019; Vickers y Jones, 2005).

No obstante, todas estas bondades de la disciplina histórica están supeditadas a cómo se maneja el proceso de enseñanza de estos temas. La literatura de la última década sobre Educación Histórica subraya la necesidad de desarrollar en el estudiantado el pensamiento histórico, lo que implica enseñar habilidades de interpretación del pasado (Seixas y Morton, 2013). Esta noción permite transformar las clases de historia en espacios de análisis, reflexión y discusión, como, por ejemplo, a través del uso de fuentes diversas y opuestas para ejercitar la

multiperspectiva (Wansinck et al., 2018), aspecto clave para que el alumnado analice un mismo hecho desde puntos de vista contrapuestos, suavizando las posiciones más extremas.

Las investigaciones de Alan McCully (2012; 2018), profesor de la Universidad de Ulster, Irlanda del Norte, destacan por su contribución a la comprensión de la relación entre la enseñanza de la historia y el conflicto. El autor conceptualiza como “espacios de conflicto” a los territorios que viven división social a causa de las explicaciones opuestas que la población ha elaborado sobre algún proceso o hecho del pasado. Es decir, los conflictos serían producto de sucesos históricos no resueltos, postura que pone en evidencia la estrecha relación entre el pasado y el presente, que el profesorado debe afrontar.

Las dificultades para tratar conflictos en curso, “ongoing conflicts” (Mundy y Dryden-Peterson, 2011), se explican por la estrecha relación entre las emociones y las posiciones políticas del estudiantado, dado que ciertos temas, o incluso documentos, afectan sus sensibilidades (McCully y Reilly, 2017), obstaculizando las prácticas docentes. Por el contrario, investigadores que estudian las “zonas de postconflicto” (Korostelina, 2023; Ibagón, 2020; McCully, 2012; Smith, 2010), caracterizadas por el cese o reducción de la violencia, resaltan un ambiente educativo más propicio, ya que, al no abordar el conflicto en sí mismo sino sus legados, posibilita acentuar los efectos positivos para iniciar procesos de reconciliación social. A pesar de estas diferencias, en ambos casos incluir temas controversiales en las clases de historia contribuye a la comprensión de las causas y consecuencias de los conflictos por parte de los y las jóvenes (Bentrovato et al., 2016; Cajani et al., 2019; Cole, 2007). “La controversia no debe ser percibida como un enfrentamiento, sino como la construcción de conocimiento a través de la discusión, al mismo tiempo que desarrollamos el pensamiento dialéctico” (Santisteban, 2019, p 64).

McCully (2012), a partir de una perspectiva constructivista y sociocultural de la comprensión histórica, determina que la información recibida, tanto en la escuela como fuera de ella, es reinterpretada por las personas desde sus ideas previas y de continuos intentos de dar sentido al mundo (Levstik y Barton, 2001). Como indica la teoría sociocultural, este proceso se sitúa necesariamente en contextos sociales, es decir, la información a la que están expuestos los estudiantes se ha construido

histórica y socialmente (Cole, 1996, Wertsch, 1998). De esa forma, el desarrollo de la comprensión implica la apropiación selectiva de conocimientos social y culturalmente situados, que los grupos y los individuos utilizan con fines sociales. A partir de ejemplos en Irlanda del Norte y Estados Unidos, el autor plantea que una de las principales manifestaciones del conocimiento histórico son los conceptos generales que las personas utilizan para ordenar los acontecimientos del pasado y los patrones de cambio a lo largo del tiempo. No se limitan a construir una comprensión de la historia como una serie de hechos aislados, sino que les imprimen un significado, conectando los hechos entre sí con patrones o temas más amplios; lo que explicaría que acontecimientos aislados o dispares representen narrativas más amplias. Por ejemplo, el que los estadounidenses construyan a partir de hechos desconectados esta narrativa más amplia de "búsqueda de la libertad" (Wertsch, 1998).

Sin embargo, las investigaciones indican que, en ciertas ocasiones, es la misma historia escolar la que actúa promoviendo visiones monoculturales. Sobre esto, López Facal y Santidrián (2011) dan cuenta de la utilización que se ha hecho, y hace aún, de la historia como herramienta para desarrollar procesos de enseñanza orientados a la construcción de identidades nacionales. Así sucedió en España, cuyas escuelas e institutos han sido, y en cierto modo lo siguen siendo, espacios de transmisión, construcción y refuerzo de mitos, símbolos e identidades colectivas (Parra, 2012). Y mucho más marcado aún es el caso de América Latina donde, desde fines del siglo XIX, la enseñanza de la historia asumió una especie de función propagandística (Ibagón 2020; Sanhueza et al., 2019; Villalón y Zamorano, 2018). A través de sus contenidos se enfatizó la grandeza de la patria, de sus héroes, caudillos y jefes militares, provocando que se ignoraran los derechos y los valores de grupos, que, incluso, fueron menospreciados, negados o atacados.

Es así como una de las mayores dificultades que destaca la literatura tiene relación con la existencia de planes de estudio que encienden los conflictos (McCully, 2018; Korostelina, 2023), resultando materias compuestas por relatos simplificados y sesgados (Cole y Barsalou, 2006). Estos planes, generalmente políticamente ideologizados, al priorizar la narrativa dominante, en lugar de acercar las posiciones del estudiantado, hacen lo contrario, razón por la cual cualquier intervención docente, para contribuir a mejorar las relaciones sociales, debe aludir a los

prejuicios que han surgido en el camino (McCully, 2012).

Estas limitaciones se proyectan en los textos escolares, material de enseñanza considerado valioso para los docentes (Valls y Parra, 2016), ya que, de forma implícita o explícita, contienen narrativas impregnadas de estereotipos racistas, negadoras del valor de las culturas minoritarias, como es el caso de los mapuches (Riedemann, 2010, Torres, 2015).

De esa manera, para los docentes que enseñan en países de América Latina, como Colombia, Perú y Chile, la enseñanza del conflicto se ve enfrentada a este enfoque tradicional para enseñar historia, portador de relatos oficiales del pasado, con símbolos que refuerzan la identidad nacional. Una imagen positiva, triunfal y progresista de la historia nacional (Carretero, 2007), que no contribuye a crear espacios para dialogar sobre estos pasados difíciles, revisar documentos con perspectivas distintas, o abrirse a los relatos no oficiales de los mismos estudiantes.

En Chile, la evidencia indica que la historia que se enseña en la escuela, se basa en un currículo homogéneo y descontextualizado que, incluso con las últimas reformas, impide al estudiantado hacer una lectura comprensiva, crítica y propia del presente a partir del pasado (Mansilla, et. al 2016; Rojas, 2010).

La Araucanía, a partir de lo revisado, se considera un territorio de conflicto en curso, de manera que el rol de la enseñanza de la historia podría ser sumamente valioso al analizar la temática desde la multiperspectiva histórica. Porque la historia, como transmisión de un relato cerrado y construido que los estudiantes deben asimilar y memorizar sin cuestionarse las herramientas y los enfoques utilizados en su construcción, debe dejar paso a otras miradas curriculares y a otras pautas pedagógicas de actuación (Sánchez-Agustí y Molina-Puche, 2021). Pero, generalmente, la verticalidad que prima en la gestión del aula, no favorece las dinámicas de comunicación que hacen viable participar y argumentar en las clases de historia (Muñoz-Labraña y Martínez-Rodríguez, 2015).

3. La enseñanza de la “Ocupación de la Araucanía”: un tema controversial

Acorde con lo descrito anteriormente, podemos considerar la “Ocupación de la Araucanía” como una temática controversial o una cuestión socialmente viva, dado que causa división dentro de la sociedad regional por las distintas vinculaciones históricas que sus habitantes tienen con este hecho (Barton y McCully

2010). La diversidad étnico-cultural que posee la población, compuesta por mapuches y no mapuches, extrema las posiciones sobre el conflicto, polarizando a la población.

Parte del contexto escolar se ve afectado directamente por esta situación, a causa del emplazamiento de las instituciones educativas en el centro del conflicto. Existen escuelas con vigilancia policial en forma permanente, con helicóptero y drones inspeccionando ceremonias o comunidades. Las escuelas también se ven afectadas por ataques incendiarios causados por grupos mapuches, desafiando así a los docentes a dar respuestas a los estudiantes (Concha, 2022). En este contexto, desde la Red por la Defensa de la Infancia Mapuche indican que “los niños y niñas representan sus vivencias a través de juegos como *el paco* y *el mapuche*, en que simulan la recuperación o el *weichan*, que es como la lucha del territorio rebelde”.

Estas diferentes caras de una misma moneda explican el interés que tanto el estudiantado como el profesorado en formación de la región tienen por estudiarlo, como una forma de comprender la violencia de la que son testigos, e indagar en sus propios orígenes (Montanares, 2017b). El hecho de que la historia permite comprender el pasado, retrocediendo en el tiempo para llegar a una comprensión del presente, se corrobora cuando escolares y futuros docentes de la región consideran el estudio de la ocupación como sustancial para comprender su pasado y el de su comunidad, desarrollar identidades individuales y colectivas, y construir relatos (Bruzzone, López y Pizarro, 2014). “El profesorado debe contextualizar el conocimiento a enseñar con respecto a la realidad en que se desenvuelven cotidianamente sus estudiantes, considerando su propia temporalidad, lo que equivale a hacerse cargo de sus preguntas y problemas” (Muñoz Labraña, 2016, p10). De ese modo, es innegable el rol que juega la historia en la búsqueda y construcción de espacios de diálogo y comprensión del otro en la región.

No obstante, los avances en el ámbito de la enseñanza de la historia en Chile no son suficientes para impulsar investigación que dialogue con las profundas transformaciones y demandas sociales por las que está atravesada la enseñanza y el aprendizaje (Henríquez y Pagés, 2004). Así, el estudio de la ocupación de la Araucanía se ve afectado, sin duda, por el etnocentrismo existente en la escritura de la historia, lo que provoca el olvido del indígena y su pasado (Toledo, Magendzo y Gazmuri, 2011). Esta circunstancia se ha proyectado hacia la escuela a través de los

libros de texto de historia, donde se describe el período que va entre 1870 a 1883 como una serie de sucesos más bien pacíficos, sin realzar el vínculo entre estos acontecimientos del pasado y la situación presente que vive la región y el pueblo mapuche. En este sentido, las únicas referencias de comprensión del conflicto para la población son los medios de comunicación y la familia (Rojas, 2010). Son las mismas conclusiones de otros trabajos asociados a los conocimientos de estudiantes secundarios y futuros profesores de la región, que coinciden en que la familia es fundamental en la transmisión de la historia de la región, superando la labor de la escuela (Montanares, 2017a; 2017b).

Esto se vincula también a la precariedad de los recursos con que cuenta el profesorado para llevar a cabo los procesos de enseñanza. En el caso de Chile, estudios sobre enseñanza de la historia en contextos de interculturalidad sostienen que los programas de formación de profesores, tanto de nivel primario como secundario, excluyen contextos específicos de desempeño, como es el indígena (Turra, 2012). Quilaqueo y Quintriqueo (2008) indican que esta debilidad en la formación del profesorado frena la integración de contenidos socioculturales mapuche en el aula. Para Quintriqueo (2009) los profesores también serían víctimas de esta relación hegemónica del saber occidental con relación al saber mapuche. En cuanto al profesorado y la enseñanza del proceso de ocupación, Segura y Núñez (2011), concluyen que estos desconocerían la realidad del “conflicto” presente en la Araucanía, enmascarado como un discurso sobre “conflicto territorial” de un grupo de comuneros que se disputan la tierra. Un año después, la investigación realizada por Toledo, Magendzo y Gazmuri (2011) identifica ciertos miedos en el profesorado para enseñar materias conflictivas (Toledo, et al., 2011), sentimiento que eventualmente podría afectar los procesos de enseñanza en la región araucana de su pasado no muy lejano y del que la población posee una férrea memoria familiar.

A partir de lo anterior, y de los resultados obtenidos con profesorado en formación (Montanares, 2017b), no es descabellado pensar que la mayoría de los docentes no habría obtenido preparación suficiente, disciplinar o didáctica, para tratar temáticas asociadas a la historia conflictiva de la Araucanía. El profesorado tendría dificultad en la implementación de una enseñanza de la disciplina histórica, que entregue a los estudiantes posiciones neutrales y aporte al diálogo y la comprensión de posiciones distintas a la propia.

Y ésta es una cuestión que, como veremos en el capítulo siguiente, nos hemos planteado averiguar en esta investigación, a partir del análisis de las creencias que el profesorado araucano de historia tiene sobre su materia, ya que a partir de ellas son mediados los aprendizajes que los estudiantes van construyendo. Esto último es lo que las confiere gran valor, pudiendo ser abordadas desde diferentes perspectivas como la forma en que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje en general (Irez, 2007; Pajares,1992), su vinculación con la práctica docente (Bishaw, 2011) estudios sobre materias concretas como es el caso de las matemáticas (Gil y Rico, 2003; Handal y Herrington, 2003), etc. Casi todos estos estudios concuerdan en que los profesores con mayor dominio de su disciplina son los que mejor interpelan a sus estudiantes y sacan más provecho de los contenidos (Agcaoili y Oshihara, 2014; Husbands et al., 2003). Conocer las creencias del profesorado, sus estrategias docentes y sus métodos de evaluación permite analizar, comprender y modificar las prácticas pedagógicas del profesorado, aunque, los mismos profesores, deben adquirir las habilidades y conocimientos para cambiar ciertas decisiones en el aula (Villalón y Pagés 2013).

4. La “Ocupación de la Araucanía” en la historia escolar

No podemos deslindar el currículum chileno y la forma en que se ha abordado el proceso de “Ocupación de la Araucanía”, sin revisar previamente como ha sido percibida la historia escolar en un contexto más amplio, como es el de América Latina. Por la relevancia de factores históricos como los procesos de independencia y expansión de los nuevos estados, desde inicios del siglo XIX, la historia escolar fue concebida como la principal herramienta para formar la nación. Los objetivos de los planes de estudio se elaboraron buscando formar ciudadanos identificados con los valores de estas nuevas naciones. (Van Alphen y Carretero, 2015). Por medio de procesos de escolarización que priorizaron ciertos temas en desmedro de otros, se fueron construyendo memorias comunes. Como apoyo, se utilizó un modelo de enseñanza memorístico y acrítico, para tratar materias vinculadas a la defensa de la nación como referente único de identidad (Gómez et al., 2015; Ibagón y Miralles, 2022; VanSledright, 2011; Wertsch, 2008). Como resultado el estudiantado aprendía verdades indiscutibles, compuestas por una suma de información y datos históricos que definían la “realidad” pasada y presente

(Ibagón, 2016). Esta narrativa histórica común, al obviar las diferencias culturales propias de cada territorio, provocó que los grupos indígenas, su historia y los procesos traumáticos asociados a ella, fueran excluidos o tratados desde la perspectiva oficial.

En el caso de Chile, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ha experimentado múltiples cambios a lo largo del tiempo. La forma en que la asignatura ha sido tratada en las aulas, se vincula estrechamente con las corrientes historiográficas predominantes. Al respecto, como plantea Catejo (2015), la historiografía chilena ha sido una herramienta utilizada con el propósito de construir un sentido de identidad. De ese modo, se explica la influencia de la historiografía conservadora y nacionalista de inicios del siglo XX, que buscó rescatar los elementos tradicionales de la historia del país, para consolidar una identidad nacional hegemónica capaz de organizar y estructurar un relato en común (López Rodríguez, 2020). En consecuencia, la historia fue percibida como un proyecto estratégico para elaborar esta narrativa nacional, en la cual todos los habitantes debían reconocerse.

Esta corriente conservadora también afectó a la forma en que se presentó a los indígenas y a su historia. Por ejemplo, el concepto de “Pacificación” para referirse al proceso de ocupación de la Araucanía, que, en palabras del historiador Martín Correa (2021) fue utilizado en 1867 por Benjamín Vicuña Mackenna (diputado por la ciudad de Valdivia en territorio mapuche), en cuatro discursos en la Cámara de Diputados, se ha mantenido por mucho tiempo en el imaginario colectivo y ha sido utilizado en la escuela durante los siglos siguientes, como forma de justificar la expulsión de personas que debían ser “pacificadas” en beneficio del desarrollo económico de Chile. Esta idea de que los mapuches constituían un obstáculo para el desarrollo del país (Boccaro y Seguel, 1999), fue reforzada por la influencia de la Ilustración y las ideas de progreso, que consideraron la historia de los pueblos indígenas desde la visión oficial y los ideales del movimiento ilustrado.

Con la emergencia de la historiografía mapuche en la primera década del año 2000, se posiciona la idea de una autonomía indígena como principal objetivo del movimiento mapuche de la época. En particular, la obra *Escucha Winka*, (Marimán et al., 2006) impactó en el mundo académico tras cuestionar la visión historiográfica oficial imperante en Chile, mostrando un país

mapuche muy opuesto a las descripciones contenidas en los libros de texto de historia. Sin embargo, su influencia también ha sido cuestionada por investigaciones realizadas desde la óptica de la Educación Intercultural, al determinar que, tanto en la educación chilena como en centros educativos mapuches, existe una exclusión de los saberes e historia de este pueblo (Quintriqueo, 2009; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

En definitiva, el resultado es que, mayoritariamente, hasta bien entrado el siglo XXI, los programas de estudio de historia presentaban un reducido espacio curricular para la enseñanza de las formas culturales mapuches, carentes de una narrativa histórica abierta a las visiones de los pueblos originarios, y cuando la incorpora, es desde la perspectiva de la historia nacional con un evidente posicionamiento étnico monocultural (Turra, 2015).

Es por ello que nos pareció de indudable interés incluir en nuestro proyecto investigador el análisis de la normativa curricular y los textos escolares en relación con el tratamiento educativo otorgado a la cultura mapuche. Partíamos de algunos estudios previos sobre las transformaciones de la historia escolar en Chile y que, de manera tangencial, habían abordado la cuestión mapuche. Así, en el estudio de Riedemann (2010), al analizar las representaciones de la sociedad mapuche en los libros de texto, se descubre que para su descripción se utilizaban juicios negativos. Los cambios que percibe en el tratamiento del tema profundizan en la idea de que la relación entre el Estado chileno y el pueblo mapuche era más bien pacífica, y que la expropiación de tierras no fue algo destacable. También Sáez-Rosenkranz, (2016), coincide en ello, agregando que tras el uso de epítetos como “guerreros”, se buscaba justificar la ocupación territorial, por el supuesto freno que la presencia de este pueblo significaba al desarrollo de la región.

Posteriormente, estudios publicados en paralelo con el nuestro y que complementan nuestros resultados, indican que, en Educación Básica, los textos escolares presentan una historia militar de la “Ocupación de la Araucanía”, evidenciando así una tensión con los relatos familiares mapuches (Sanhueza et al., 2020). Y, coincidiendo con algunas de nuestras conclusiones, Arcos et al. (2020) reconocen cambios en la forma en que se ha incluido la temática en las últimas Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2013), las cuales presentan la temática con mayor detalle, elaborando un discurso de consenso que enfrenta las

reivindicaciones territoriales mapuches, crecientes en esa época. Según las autoras, este consenso no hace diferencia en la calidad de *subalternos* desde la que son tratados los mapuches en su relación con el Estado chileno. Según esta interpretación, los cambios responderían solo a fines políticos para simular una mirada cercana al mundo mapuche.

IV. OBJETIVOS, PREGUNTAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación es analizar el proceso de enseñanza de la “Ocupación de la Araucanía” en esta región. Para ello hemos focalizado nuestra atención en diferentes aspectos educativos como son la forma en que este contenido ha sido planteado por el currículo escolar chileno, las creencias que el profesorado tiene sobre este proceso histórico, que condiciona la forma de trabajarlo en sus clases y las prácticas de evaluación de este contenido, así como el tratamiento que los textos escolares hacen de esta temática. Además, como paso previo, se percibió la necesidad de realizar una profunda revisión bibliográfica sobre los estudios teóricos y/o prácticos que hubieran abordado el rol de la enseñanza de la historia en espacios que viven conflictos, y que nos permitiera fundamentar las investigaciones en un marco teórico sólido.

Vinculados a estas líneas de trabajo, y con la finalidad de operativizar el objetivo general, se han establecido unos objetivos específicos que actúan como organizadores de los estudios recogidos en esta tesis doctoral. El primero de los objetivos específicos persigue analizar, a partir del estado de la cuestión, la relación entre enseñanza de la historia, conflicto y competencias ciudadanas. El segundo busca identificar los cambios curriculares en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en relación con el abordaje del tema la “Ocupación de la Araucanía”. El tercero se asocia a los textos escolares y se enfoca en el análisis del tratamiento que estos recursos dan a la temática en estudio. Y, por último, el cuarto y el quinto, centrados en el profesorado de la Araucanía, pretenden conocer las estrategias docentes y evaluativas desarrolladas a la hora de enseñar su ocupación militar a finales del siglo XIX, y si estas se corresponden con un enfoque basado en la

multiperspectiva y el desarrollo del pensamiento histórico.

Estos objetivos específicos están vinculados a una serie de preguntas previas de investigación, que guían los diferentes estudios, y a las cuales hemos pretendido dar respuesta a través de los resultados obtenidos. Podemos concretarlas en las siguientes:

- (1) ¿Cuál es el rol de la disciplina histórica en los territorios que están cruzados por conflictos históricos?
- (2) ¿En este tipo de contextos, cuáles son las dificultades de enseñar Historia y, particularmente, temas conflictivos que atañen a su pasado, condicionan el presente y causan división social?
- (3) ¿De qué manera los programas de estudio oficiales chilenos abordan el tema de la “Ocupación de la Araucanía”? ¿Se observan cambios en su tratamiento en las últimas reformas curriculares? ¿A qué podrían deberse los mismos?
- (4) ¿Qué tratamiento recibe la historia de la Araucanía en los textos escolares? ¿Desde qué perspectiva se trabaja el proceso de ocupación de este territorio en el siglo XIX? ¿Predomina aún la mirada occidental o ha habido cambios importantes en los últimos años?
- (5) ¿Cuáles son las creencias epistémicas de los y las docentes de historia de la Araucanía sobre este proceso? ¿Cómo influyen éstas en la enseñanza de este tema? ¿Cuáles son las dificultades con las que se ven enfrentados? ¿Desde qué perspectiva lo enseñan? ¿Qué métodos y técnicas utilizan para su enseñanza?
- (6) ¿Qué y cómo evalúa el profesorado los aprendizajes de su alumnado sobre este tema controversial? ¿Qué tipo de instrumentos utiliza? ¿Valora solo conocimientos o también habilidades de pensamiento histórico? ¿Su práctica pedagógica y evaluativa es un aporte para la comprensión del actual conflicto mapuche?

Para dar respuesta a esta serie de interrogantes, así como cumplimiento cabal a los objetivos propuestos, en el año 2018, se inició el proceso investigador bajo la dirección de los doctores María Sánchez Agustí, de la Universidad de Valladolid (España) y Carlos Muñoz Labraña, de la Universidad de Concepción (Chile). Con posterioridad, la investigación pudo disfrutar de financiación específica

del Gobierno de Chile, lo que supuso un fuerte empujón para la publicación de sus avances (Proyecto CONICYT/FONDECYT REGULAR N°1201154).

Como una de las primeras tareas de la investigación (continuada a lo largo de todo el proceso de estudio), se llevó a cabo una búsqueda y revisión de referencias bibliográficas y marcos normativos ligados a la temática a abordar. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis tanto de autores referentes desde el marco teórico, como de trabajos de investigación empíricos centrados en la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. Siguiendo las preguntas de investigación, estas aportaciones y publicaciones han sido tenidas en cuenta en cada uno de los estudios realizados que conforman esta tesis doctoral, y pueden encontrarse en la fundamentación de los marcos teóricos previos a cada uno de ellos. Si bien, la amplitud e importancia de la literatura dedicada a la enseñanza de la historia en espacios de conflicto, nos ha permitido dedicar a la revisión bibliográfica un artículo específico, publicado en la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.

Paralelamente se inició la revisión de los marcos curriculares en el área de Historia y Ciencias Sociales que establecen los contenidos a tratar en el aula por los y las docentes, poniendo especial atención al contenido asociado a la “Ocupación de la Araucanía”. Se han analizado las narrativas presentes en el Ajuste Curricular 2009, las Bases Curriculares 2012-2013 y la Priorización Curricular del 2022. En paralelo, también se revisaron distintas publicaciones, oficiales y científicas, para indagar sobre el movimiento mapuche y la relación Estado Chileno-Pueblo Mapuche, buscando relacionar ambos elementos con posibles cambios curriculares.

A continuación, se realizó la revisión de la forma en que los textos escolares abordan la temática en estudio. Se escogieron las dos editoriales seleccionadas por el Ministerio de Educación, en el año 2019, como textos “oficiales” para los centros públicos y subvencionados, de Sexto año Básico y Primer año de Enseñanza Media, cursos en los que se ubica curricularmente la temática.

Por último, se procedió a la elaboración del instrumento de recogida de información del profesorado, consistente en una entrevista semiestructurada, destinada a recabar elementos de análisis sobre las creencias del profesorado en relación con la “Ocupación de la Araucanía” y sus estrategias de enseñanza y evaluación. El proceso de diseño y validación se realizó durante el año 2020, tras el cual el año 2021 se procedió a su aplicación al profesorado en ejercicio de la región

de la Araucanía.

Metodológicamente, la presente investigación, compuesta por cinco estudios interconectados, se enmarca dentro del paradigma interpretativo y metodología cualitativa. El análisis de contenido ha sido la técnica analítica fundamental que ha permitido traducir el corpus textual de normativas, textos escolares o transcripciones de entrevistas, en unidades de significado. Si bien todos los estudios se guiaban por un objetivo común, en cada una de las investigaciones se han adaptado los instrumentos a la especificidad de cada uno de sus propios objetivos, mediante la construcción de categorías conceptuales emergentes, tal y como se recoge en cada uno de los artículos. El software Atlas-ti 8.0 ha sido un poderoso auxiliar para la organización y sistematización de la información.

V. INVESTIGACIONES REALIZADAS

En cumplimiento del Reglamento de Estudios de Doctorado de la Universidad de Valladolid, así como del Acuerdo para la acreditación de la calidad de las tesis doctorales y los requisitos específicos establecidos por el Programa de Doctorado⁵, a continuación, se presentan los artículos que componen esta tesis doctoral. Cada uno de ellos constituye en sí mismo un capítulo del documento marco.

Para cada uno de los artículos se proporciona la referencia completa de la publicación, así como los nombres y la filiación de todos los autores, incluyendo además (para los números 1,3,4 y 5) los datos relativos a la indexación y criterios de calidad de la revista en la que han sido publicados, cumpliendo los criterios para poder optar a la modalidad establecida en el artículo 4.1. de la Normativa sobre presentación y defensa de la tesis doctoral en la UVa - Tesis como compendio de publicaciones.

⁵ Acuerdo de la Comisión Académica del Programa de Doctorado Investigación Transdisciplinar en Educación en su sesión de 19 de diciembre de 2016:

Opción A): Tres artículos de revistas incluidas en los listados de Journal Citation Reports (Social Sciences Edition)», «Journal Citation Reports (Science Edition)» o «Arts and Humanities Citation Index» de la «Web of Science» o en los listados de Scopus - Scimago Journal Rank- (SJR).

1. Enseñanza de la Historia y el Conflicto. Una Revisión Teórica (Artículo 1)

Referencia:

Montanares, E., González-Marilicán, M., Llancavil, D., & Vásquez-Leyton, G. (2022). Enseñanza de la Historia, y el Conflicto. Una Revisión Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-132.

DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.007>

Indexación:

Scimago Journal Rank (Scopus): Q1 Sociology and Political Science y Q2 Education (Impacto: 0,65. SJR 2023); Emerging Sources Citation Index (Web of Science): Q2 2022 (263/742. Impacto: 64.62 JCI). Sello de Calidad FECYT (Q1 Ciencias de la Educación 2022: 16/89. Puntuación: 39.98). Dialnet Métricas (Q1 Educación 2022: 20/232. Impacto: 1.53).

Resumen publicado:

El artículo presenta una revisión de investigaciones teóricas y empíricas sobre el rol de la enseñanza de la historia, en la construcción de la paz en espacios “de conflicto”, definidos como territorios cuya población está expuesta a episodios de violencia por las interpretaciones opuestas que elaboran de un acontecimiento del pasado. Para ello, se analizaron los resultados de estudios realizados entre los años 2010 y 2020, utilizando como criterio el ámbito geográfico de los estudios, (Europa, Estados Unidos y América Latina), alojados en las bases de datos Web of Science y Dialnet. A partir de la revisión se establecieron tres categorías de análisis: enseñanza de la historia, identidad y narrativas en estudios anglosajones, América Latina, currículo y memoria, y aproximaciones al conflicto. Los resultados del análisis dieron cuenta del peso de la identidad del estudiantado en la comprensión de los fenómenos históricos, la importancia de las narrativas históricas como herramienta eficaz para abrir espacios de diálogo en el aula al incorporar perspectivas distintas sobre un mismo hecho histórico. Asimismo, se constató el valor del rol docente, clave en la adecuación y transformación de estos contenidos, abordados por los marcos curriculares nacionales desde perspectivas etnocéntricas y hegemónicas.

Nombre y filiación de los autores:

Elizabeth Montanares

Daniel Llançavil

(Universidad Católica de Temuco)

Matías González-Marilicán

(Universidad de Bristol)

Gabriela Vásquez Leyton

(Universidad Andrés Bello)

2. El currículum escolar chileno: el tratamiento del proceso de Ocupación de la Araucanía, de fines del siglo XIX en Chile (Artículo 2)

Referencia:

Montanares- Vargas, E., Muñoz-Labraña, C. y Sánchez-Agustí, M. (s/a). El currículum escolar chileno: el tratamiento del proceso de Ocupación de la Araucanía, de fines del siglo XIX en Chile. (Enviado el 26/09/2024 a una revista científica integrada en JCR. Education & Educational Research: Q4. Pendiente de evaluación.

DOI: Pendiente

Indexación:

Pendiente

Resumen:

Este artículo explora la contribución que el currículum escolar chileno hace a la enseñanza de la historia de la región de la Araucanía (Chile), en particular a la controvertida temática denominada: “Ocupación de la Araucanía”. Este proceso histórico supuso la “expropiación” de las tierras mapuches para entregarlas a colonos europeos a finales del siglo XIX. A partir de una metodología cualitativa se analizan las narrativas presentes en los documentos curriculares más recientes: Ajuste Curricular 2009, Bases Curriculares 2012-2013 y Priorización Curricular 2023, con la finalidad de averiguar si en ellos se da cabida a este proceso y desde qué perspectiva. Se

levantaron las categorías “estructura del relato”, “estructura narrativa curricular”, “relación pasado-presente”, y “componente territorial”, que permitieron descubrir ciertas formas y enfoques adoptados por el currículo para abordar este proceso histórico. Las conclusiones dan cuenta de que las últimas normas curriculares presentan avances importantes en la perspectiva multicultural con la que se presenta esta temática. No obstante, es necesario avanzar en una mayor complejidad en la forma de abordarla para que la historia escolar sea un real aporte en la comprensión de este proceso y sus consecuencias en la actualidad. De esta manera, se promoverá en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre el valor de la paz y el diálogo.

Nombre y filiación de los autores:

Elizabeth Montanares-Vargas

(Universidad Católica de Temuco)

Carlos Muñoz-Labraña

(Universidad de Concepción)

María Sánchez Agustí

(Universidad de Valladolid)

3. Los textos escolares y el tratamiento de la historia reciente: el caso de la Araucanía, Chile (Artículo 3)

Referencia:

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), 16-26.

DOI: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410916.html>

Indexación:

SCIELO, ErihPLUS, Google Scholar, Sherpa/Romeo, Latin REV, Latindex, ResearchGate, MIAR, Crossref, Revencyt, SaberUCV.

Resumen publicado:

En este artículo se devela el tratamiento que asignan textos escolares de Historia y Geografía y Ciencias Sociales en Chile a la historia reciente de la Araucanía. La muestra la constituyeron textos escolares de Historia y Geografía y Ciencias Sociales implementados en Chile en 2019. Al respecto, se realiza un análisis de contenido de los textos escolares. Los resultados revelan un enfoque de los textos escolares orientado al tratamiento, exclusivo, del hecho histórico denominado “Ocupación de la Araucanía”.

Nombre y filiación de los autores:

Elizabeth Montanares

Maximiliano Heeren

(Universidad Católica de Temuco)

4. Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación (Artículo 4)

Referencia:

Montanares Vargas, E., Muñoz Labraña, C., y Sánchez-Agustí, 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, 1-22.

DOI: <https://doi.org/10.6018/pantarei.543181>

Indexación:

Scimago Journal Rank (Scopus): Q3 History, Q4 Education (Impacto: 0,13. SJR 2023). Emerging Sources Citation Index (Web of Science): Q2 2022 (263/742. Impacto: 64.62 JCI) Sello de Calidad FECYT (Q3 Ciencias de la Educación 2022: 48/89. Puntuación: 39.98). Dialnet Métricas (Q1 Educación 2022: 20/232. Impacto: 1.53). Latindex 2.0 (38 criterios cumplidos).

Resumen publicado:

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 criterialista 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.

Nombre y filiación de los autores:

Elizabeth Montanares-Vargas

(Universidad Católica de Temuco)

Carlos Muñoz-Labraña

(Universidad de Concepción)

María Sánchez-Agustí

(Universidad de Valladolid)

5. Evaluación de temas controversiales. El caso de la ocupación de la Araucanía (artículo 5)

Referencia:

Llancavil Llancavil, D., Montanares-Vargas, E. y González-Marilicán, M. (2023). Evaluación de temas controversiales. El caso chileno de la ocupación de la Araucanía. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 181-205.

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14302>

Indexación:

Scimago Journal Rank (Scopus): Q3 Education (Impacto: 0,17. SJR 2023). Publindex (categoría C). DOAJ, Education Source Ultimate (EBSCO), Educational research abstracts - ERA (Taylor & Francis Online), MLA - Modern Language Association Database (Modern Language Association of America)

Resumen publicado:

La finalidad de este artículo de investigación es analizar las prácticas evaluativas del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de la Región de la Araucanía, al evaluar la ocupación del territorio como tema controversial. Dicha temática es atingente, puesto que su tratamiento contribuye a la formación de estudiantes y profesores abiertos al diálogo y dispuestos a construir puentes que acerquen posiciones entre los diversos actores de este territorio, para contribuir a la paz social en la región. Este estudio se enmarca en una metodología de carácter cualitativa y descriptiva, bajo un diseño de estudio de caso instrumental. Para el análisis de datos, obtenidos de las entrevistas a 23 profesores de la región y la revisión de sus herramientas de evaluación, se agrupó la información en categorías y subcategorías con sus correspondientes evidencias. De esta forma, los resultados de este estudio evidencian que el profesorado utiliza, como estrategias de evaluación, el trabajo con fuentes, la investigación, la exposición oral y escrita, así como el debate. Además, que los conocimientos y habilidades evaluados corresponden a las establecidas por el currículo escolar y que otros saberes a evaluar emergen del contexto educativo donde se emplaza esta investigación. Finalmente, los hallazgos nos permiten sostener que los docentes de este estudio comienzan a incorporar prácticas evaluativas innovadoras y centradas en el aprendizaje de los estudiantes

VI. CONCLUSIONES

Esta investigación surge de la motivación personal y profesional de la autora que, en el ejercicio de su profesión docente, ha pretendido conciliar el crecimiento académico (y la obtención del grado de Doctor), con la voluntad de servir a la sociedad en la que vive. Como hemos venido defendiendo en diferentes partes del estudio, se considera que una buena formación histórica de los jóvenes, que tenga en cuenta la multiperspectiva histórica, podrá contribuir a encontrar fórmulas de

entendimiento y soluciones pacíficas de convivencia, superadoras del conflicto Estado chileno-pueblo Mapuche.

En este sentido, una vez culminado el proceso investigador realizado sobre la normativa curricular, los libros de texto, y las creencias del profesorado y sus metodologías docentes y evaluadoras sobre el proceso de ocupación de la Araucanía, estamos en disposición de sintetizar algunas ideas, que exponemos a modo de conclusiones, con la finalidad de conectar los artículos publicados y entregar una perspectiva global e integradora del objeto de estudio. Comenzaremos cada apartado señalando lo que dice la literatura científica sobre la cuestión tratada, para, a continuación, ponerlo en relación con los resultados de nuestras averiguaciones.

Tras ello, se señalarán algunas limitaciones apreciadas a lo largo del trabajo de investigación desarrollado, en la medida en que han podido condicionar los resultados y conclusiones. Finalmente, se indicarán posibles líneas futuras de investigación en las que proseguir trabajando, fruto del estudio realizado y de cuestiones surgidas a raíz del mismo.

1. Sobre el valor de enseñar “la Ocupación de la Araucanía”

Como hemos señalado en el epígrafe III.4, las investigaciones determinan que la historia escolar es una herramienta eficaz para tratar temas controversiales (Barton y McCully, 2012, McCully y Reilly, 2017). Esta materia, tratada en forma pertinente por el profesorado, podría mejorar la convivencia, tanto en contextos escolares como en la totalidad del territorio regional y nacional. Y ello se puede aplicar al contenido curricular de interés en esta tesis: “La Ocupación de la Araucanía”, donde la mediación docente debería posibilitar al estudiantado adquirir múltiples competencias para comprender con mayor complejidad este pasado y elaborar respuestas menos extremas, aportando así a la paz social.

Y esta idea la hemos podido constatar entre los docentes de nuestro estudio, en cuyas entrevistas dan cuenta de que perciben su inclusión en las clases como una oportunidad para que los y las estudiantes de la región comprendan los orígenes del conflicto Estado Chileno -Pueblo Mapuche, al abrir espacios de diálogo y discusión sobre el mismo. Confirma lo anterior el hecho de que declaren la importancia de enseñar una historia interpretativa, buscando que sus estudiantes comprendan este proceso histórico a partir del uso de fuentes no tradicionales, como son los

documentos de origen mapuche, con el fin de visibilizar la visión no oficial de este período histórico. También muchos de ellos explican que han incorporado prácticas evaluativas innovadoras que fomentan el diálogo y el debate de ideas.

En esta línea, también algo se ha movido en la normativa curricular. Hemos visto como, tradicionalmente, el diseño, estructura y contenidos de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en América Latina fue marcada por el interés de traspasar valores republicanos al estudiantado, como forma de consolidar el Estado y Nación (Ibagón, 2020; López Rodríguez, 2020; Sanhueza et al., 2020). La idea de progreso, algo más tardía, hizo prevalecer hechos históricos relevantes, resultando de ese modo un currículo de Historia que priorizó la historia política, militar, y de ciertos personajes que contribuyeron a la idea de progreso. Bajo ese ideario, la historia de los pueblos indígenas se incluyó a partir de la mirada occidental y en relación al progreso del país (Quintriqueo y McGinity, 2009; Rojas, 2010). Es en ese marco en que se explica la ubicación donde se presenta el contenido, asociado a la conformación territorial, y la brevedad del mismo.

Sin embargo, en nuestro estudio hemos podido apreciar que el último cambio curricular (2013) evidencia una transformación de la perspectiva histórica. A la hora de presentar el contenido, se alude explícitamente a las consecuencias negativas, pasadas y presentes, de la ocupación de la Araucanía para la sociedad mapuche. Ello es sumamente interesante, en primer lugar, porque por primera vez se vincula el contenido curricular con el conflicto actual; y, en segundo lugar, se reconoce a la historia escolar como un aporte en su comprensión y problematización. Esta evolución positiva, que muestra un cambio de enfoque, es traspasada a los textos escolares, dando mayor amplitud a la temática e incluyendo la violencia utilizada por el Estado contra los pueblos originarios.

2. El problema curricular en la enseñanza de “La Ocupación de la Araucanía”.

Hemos visto como la práctica totalidad de los estudios revisados ponen de manifiesto las dificultades que presentan los programas de historia en la enseñanza de temas conflictivos (Toledo et al, 2011). La inclusión de contenidos descontextualizados e insuficientes, que priorizan perspectivas oficiales, generalmente contrapuestas a las culturas y grupos minoritarios (Mansilla et al., 2016; Turra 2012), se proyectan negativamente en la forma en que los y las docentes

diseñan las clases. Los programas de estudio que abordan temáticas controversiales sólo desde la perspectiva oficial, además de obstaculizar la elección de métodos, estrategias y recursos para enseñar estos contenidos (Montanares, 2017b), dificultan la inclusión de las narrativas del propio estudiantado, lo que le permitiría, por ejemplo, internalizar el valor de la noción de multiperspectiva histórica y la propia naturaleza del conocimiento histórico.

Estas aseveraciones, resultado de la revisión documental, concuerdan con los relatos del profesorado de la Araucanía sobre el papel del currículum escolar para la enseñanza de la temática. Lo reconocen como una de las dificultades que deben afrontar al abordar el tema con sus estudiantes, señalando, como importantes limitaciones a la hora de diseñar sus clases, la brevedad con la que se trata y la perspectiva oficial desde donde se aborda el tema. Para superar este escollo, nuestros informantes declaran que incluyen documentos y estrategias de enseñanza pertinentes al contexto de enseñanza, las escuelas de la Araucanía. Es así como, además del texto escolar, utilizan historiografía mapuche y no mapuche, testimonios orales, y fuentes históricas contrapuestas, reconociendo la importancia de ofrecer al estudiantado narrativas distintas a la oficial para lograr la comprensión de este proceso histórico.

Ahora bien, a diferencia de lo expresado por los docentes, ya hemos comentado que, tras los cambios normativos más recientes (Bases curriculares 2012-2013), el currículum se ha hecho eco de narrativas más afines a la perspectiva mapuche. Así, el documento ministerial señala la relación entre la ocupación territorial con el actual conflicto, haciendo mención a los efectos negativos que dejó en la sociedad mapuche. Está claro que dichas modificaciones han sido influenciadas por las políticas públicas, demandas educativas mapuches y, también, por la radicalización del conflicto. No obstante, es necesario precisar que, en la forma en que los documentos curriculares han abordado el proceso de ocupación de la Araucanía, se observa la influencia de los distintos proyectos ideológicos y políticos, lo que explica la exclusión de grupos sociales, sujetos y procesos que podrían ampliar la comprensión de este periodo histórico. Así como se presenta una visión sesgada de la cultura e historia mapuche, tampoco se incluyen representantes de las otras culturas que componían la sociedad regional de la época, y que cumplieron un rol en la conformación de ésta.

En cuanto a los textos escolares, ya hemos comentado los cambios significativos al incluir la mirada del mundo mapuche en la explicación del proceso de ocupación del territorio. No obstante, a pesar de ese giro de perspectiva, en nuestro análisis hemos podido detectar ciertas contradicciones como la de presentar a un mapuche desprotegido frente a un ejército fuerte, símbolo de un Estado de similares características.

Podemos concluir, pues, que, a pesar de los importantes avances realizados en el currículo y los recursos en relación con el tema “la Ocupación de la Araucanía”, queda todavía mucho por hacer para que el profesorado perciba estas herramientas docentes, no como escudos tras los que esconder su falta de iniciativa e implicación en el problema, sino como puntales básicos donde apoyar metodologías innovadoras en las que tengan cabida la pluralidad de enfoques históricos.

3. Sobre el rol del profesorado en la implementación de temas conflictivos

La revisión teórica nos ha mostrado que el profesorado y su forma de enfrentar los procesos de enseñanza al tratar temas conflictivos es clave para favorecer la comprensión de las causas y consecuencias de estos problemas, desarrollando habilidades de pensamiento histórico en el estudiantado (López-Facal y Santidrián, 2011; Toledo et al., 2015). Su preparación en administrar el ambiente del aula, cuando las temáticas son sensibles, es, según estos estudios, tan importante como complejo. El manejo de las emociones del alumnado, e incluso de las propias, cuando surgen temáticas de interés contingente como la que aquí estudiamos, resulta extremadamente difícil de gestionar, ya que ello exige un dominio acabado de los marcos disciplinares para los que el profesorado no siempre se siente bien preparado (Goldberg, et al., 2019). En el caso de la Historia, enseñar y ejercitar el análisis de fuentes históricas y organizar debates, implican una formación profunda.

La importancia concedida al profesor/a en la enseñanza de contenidos controversiales (Barton y Mc Cully, 2012) también se observó en los hallazgos obtenidos de las entrevistas al profesorado de la Araucanía. Los informantes de nuestro estudio están muy conscientes de la relevancia de su papel en la enseñanza de la ocupación territorial de su región a fines del XIX, lo que se aprecia en los esfuerzos declarados por implementar metodologías docentes desde una visión

interpretativa y sistemas de evaluación acorde a ello. La inclusión de fuentes históricas e historiografía mapuche, expresa una búsqueda que pretende ir más allá de lo dictaminado por el currículum y los textos escolares, afirmando el convencimiento existente entre los docentes de la Araucanía sobre la envergadura de su rol como contribución al logro de espacios de diálogo y reflexión sobre el conflicto. Nuestro estudio ha mostrado que existen incipientes avances en las estrategias de evaluación más orientadas a valorar las habilidades cognitivas superiores desarrolladas por el estudiantado, que a evidenciar el caudal de contenidos factuales adquiridos.

No obstante, el análisis de las entrevistas también da cuenta de las debilidades que presenta la formación docente en la enseñanza de esta temática, especialmente en el manejo de los conceptos epistemológicos de la disciplina, como es el uso del método histórico, visible en los relatos sobre la forma en que implementan el análisis de las fuentes. Estos instrumentos son claves en la construcción del conocimiento histórico (Seixas y Morton, 2013) y la comprensión de que la historia es una disciplina abierta, donde las verdades absolutas no tienen cabida. Debilidad que, en el caso de la enseñanza de temáticas controversiales, es muy compleja, en cuanto podría llevar a que la implementación del proceso de enseñanza produzca relatos sesgados. Estos datos se han visto avalados, también, por nuestro estudio sobre las prácticas evaluativas que estos profesores realizan sobre el conflictivo tema de la ocupación territorial de la Araucanía. Los docentes reconocen la importancia de tratar la temática, considerándola un aporte a la comprensión de la historia regional, y como reparación al conflicto histórico, aunque reconocen debilidades en su propia formación para abordarla en clase.

En este caso, unos buenos materiales de enseñanza podrían ayudar, y mucho, a superar las deficiencias formativas del profesorado, haciendo accesibles fuentes históricas de diferente signo y proponiendo actividades que permitan trabajar la multiperspectiva en las aulas de historia (Wansinck et al., 2018). Pero esto, lamentablemente, no suele ser lo habitual. A pesar del giro observado en los textos escolares analizados, comentado anteriormente, predomina aún la mirada occidental en la construcción del discurso.

VII. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN, NUEVAS LÍNEAS DE TRABAJO Y RETOS DE FUTURO

Tanto la revisión de literatura como los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto que enseñar temas sensibles en espacios de conflicto no es tarea fácil para el profesorado. Los docentes deben tener en cuenta que los análisis e interpretaciones que los jóvenes hacen de los documentos históricos están sujetos a sus procesos de memoria (familiar) y, por ende, afectan a sus emociones. Esta situación exige que el profesorado realice una buena gestión del aula. Como hemos visto, las narrativas históricas en comunidades divididas son consideradas herramientas educativas que facilitan el diálogo entre los grupos que están en pugna, pero siempre que el profesorado ejerza una buena mediación entre éstas. La convivencia en una sala de clases de estudiantes mapuches y no mapuches, donde el conflicto es más visible, mantiene un débil equilibrio que puede verse afectado al tratar el tema, lo que provoca temor al surgimiento de estas emociones negativas. La mayor cercanía al conflicto y la presencia de estudiantes más comprometidos con la causa mapuche, es una de las grandes dificultades que los docentes de nuestra investigación visibilizan para tratar este tema.

Por todo ello, en el futuro, consideramos adecuado continuar investigando la forma en que los profesores de la Araucanía abordan el tema de la ocupación de este territorio a finales del siglo XIX, diseñando estudios sobre esta temática que utilicen otras herramientas de investigación diferentes a las entrevistas. De esta manera, se podría constatar si lo que el profesorado dice que hace, responde verdaderamente a la realidad del aula. Hemos averiguado que los docentes están sensibilizados con el conflicto “Estado-Mapuche” y afirman que incorporan en el tratamiento del tema enfoques superadores de la versión oficial, incluyendo fuentes diversas y divergentes y prácticas evaluativas enriquecedoras. Pero, como hemos dicho en el párrafo anterior, la fuerte implicación de profesores y alumnos/as con la causa mapuche que, en ocasiones, presenta tintes violentos, hace realmente difícil, especialmente en entornos rurales de gran diversidad social y cultural, llevar adelante estas metodologías docentes. De ahí que, a pesar de las técnicas de triangulación realizadas en las entrevistas (preguntas trampa, preguntas repetidas bajo formulación distinta, etc.), interrogar sobre la temática a un buen número de

estudiantes secundarios mediante cuestionarios (método cuantitativo) o a muestras más reducidas a través de grupos focales (método cualitativo), constituye un reto de futuro que contribuirá a reforzar las informaciones sobre el profesorado conseguidas en esta investigación.

También ayudaría a complementar los logros obtenidos, realizar estudios que pongan en comparación las metodologías docentes implementadas en la enseñanza de “la Ocupación de la Araucanía” con las de profesores de otras regiones de Chile, donde el problema “Estado Chileno-Pueblo Mapuche” adquiere un mayor distanciamiento. Sería interesante poder comprobar si esa cierta lejanía favorece, o no, la multiperspectiva y la pluralidad de enfoques en el abordaje de la temática.

Así mismo, otra posible línea de trabajo, más difícil de llevar a cabo, descansaría en estudios que centren su atención en el diseño e implementación de propuestas concretas, que vinculen la enseñanza de la historia y el conflicto en contextos de diversidad cultural, bien a través de estudios de caso y/o investigación en la acción, como ya hemos comenzado a potenciar (Montanares et al, 2024). Con esta fórmula de investigación se podría penetrar en las aulas y programar en ellas acciones docentes con carácter experimental, mediante la utilización de recursos “ad hoc”, encaminados a trabajar temas conflictivos desde enfoques diversos. En esta línea, no debemos olvidar la importancia de realizar estudios sobre diferentes recursos para la enseñanza del tema y la necesidad de actualizar las investigaciones sobre libros de texto, efectuando estudios transversales y/o con muestras más amplias.

Y, por supuesto, no podemos obviar, como formadores de formadores, la responsabilidad de actuar en la educación de los nuevos profesores, ya que en su mano está el futuro de la enseñanza y de la convivencia ciudadana. En este sentido, como cierre final de este documento, parece oportuno señalar la concesión de financiación por parte del Gobierno de Chile⁶ a la autora de este documento para un nuevo proyecto de investigación, fuera ya del contenido de esta tesis doctoral pero como prolongación de ella, sobre las competencias históricas del profesorado en

⁶ *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* [Proyecto de investigación, Fondecyt Regular, 2024]. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

formación para enseñar temas controversiales en espacios de conflicto.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL DOCUMENTO MARCO

- Acevedo, A. y Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68-80.
- Agcaoili, C.B. y Oshihara, S. (2014). Teachers' Pedagogy and Conceptions of History: Decolonizing and Transforming History in Elementary. *The SIJ Transactions on Industrial, Financial & Business Management (IFBM)*, 2(3), 87-94.
- Almonacid, F. (2009). El problema de la propiedad de la tierra en el sur de Chile (1850-1930). *Historia*, 42(1), 5-56. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942009000100001>
- Aman, R. (2010). El indígena “latinoamericano” en la enseñanza: Representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latinoamericanos. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200002>
- Andreu, B. (2017). Historia e identidad. Investigación en didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de Primaria, a través del uso de las fuentes orales y la migración. En R. Martínez-Medina, R. García-Moris y C.R. García-Ruiz. *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 16-24). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Arcos, P., González, C., y Vargas, M. (2020). ¿Cómo se cuenta la historia a los jóvenes de Chile entero? Historia oficial y subalternidad en los textos escolares de 1° y 2° medio (2009-2019). *Sophia Austral*, (26), 89-113.
- Barton, K. y McCully, A. (2010). You can form your own point of view: internally persuasive discourse in Northern Ireland Students Encounters with history. *The Teachers College Record Journal*, 112 (1), 142-181.
- Barton, K. y McCully, A. (2012). Trying to “see things differently”: Northern Ireland students’ struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408.
- Batarce, C. (4 de septiembre de 2023). Fiscalía Nacional detecta que el 69% de las víctimas de violencia de género presentó factores de riesgo “alto o medio”.

- La tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/fiscalia-nacional-detecta-que-el-69-de-las-victimas-de-violencia-de-genero-presento-factores-de-riesgo-alto-o-medio/P7IMB67LFFFNHOSKOMPFIKIM2Y/>
- Bauer, A. (1994). *La sociedad rural chilena desde la colonia a nuestros días*. Andrés Bello.
- Bengoa, J. (1996). *Historia del pueblo mapuche (siglo XIX y XX)*. Ediciones SUR.
- Bengoa, J. (2004). *La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile*. Publicaciones del Bicentenario.
- Bengoa, J. (2007). *Historia de un conflicto. Los mapuches y el Estado nacional en el siglo veinte*. Editorial Planeta.
- Bengoa, J. (2012). *Mapuche. Procesos, políticas y culturas en el Chile del Bicentenario*. Catalonia.
- Bentrovato, D. y Schulze, M. (2016). Teaching about a Violent Past: Revisiting the Role of History Education in Conflict and Peace: History Education in Divided and Postwar Societies. En D. Bentrovato, K. Korostelina y M. Schulze (Eds.), *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies* (pp. 15-28). V&R Unipress.
- Bentrovato, D., Schulze, M., & Korostelina, K. V. (Eds.) (2016). *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies*. (1 ed.) V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006088>
- Bickmore, K. (2017). Conflict, peacebuilding and education: rethinking pedagogies in divided societies, Latin America and around the world. En K. Bickmore, R. Hayhoe, C. Manion, K. Mundy y R. Read, R. (Eds.), *Comparative and International Education: Issues for Teachers* (pp. 268-299). Canadian Scholars Press.
- Bickmore, K., Hayhoe, R., Manion, C., Mundy, K., y Read, R. (2017). *Comparative and International Education: Issues for Teachers*. Canadian Scholars Press.
- Bickmore, K., y Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 291-335.
- Bishaw, A. (2011). Teachers' beliefs and actual practice of problem solving approach in teaching mathematics. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(1), 73-87.

- Boccaro, G. (2008). *Los vencedores. Historia del pueblo mapuche en la época colonial*. Universidad de Chile/Universidad Católica del Norte/Línea Editorial HAM.
- Boccaro, G., y Seguel, I. (1999). Políticas indígenas en Chile (siglos XIX y XX) de la asimilación al pluralismo (El Caso Mapuche). *Revista de Indias*, 59(217), 741-774.
- Bruzzone, B., López, X. y Pizarro, N. (2014). *Conciencia histórica de los estudiantes secundarios sobre la historia del pueblo mapuche* [tesis de grado]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Buckland, P. (2006). Post-Conflict Education: Time for a Reality Check. *Forced Migration Review*, 7-8. <http://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/FMRpdfs/EducationSupplement/full.pdf>
- Cajani, L., Lässig, S., y Repousé, M. (2019). *The Palgrave handbook of conflict and history education in the post-Cold War era*. Palgrave Macmillan.
- Canales, P. (2022). *La fotografía reduccional, la escuela chilena y la memoria: el foco en niños, niñas y mujeres mapuche (1870-1930)*. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave Macmillan.
- Carretero, M., y Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós.
- Carrillo, C. (14 de junio de 2023). Nueva Ley Antiterrorista y reparación a víctimas: los compromisos de Boric para la Macrozona Sur. *BiobioChile*. <https://www.google.com/amp/s/www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2023/06/14/amp/nueva-ley-antiterrorista-y-reparacion-a-victimas-los-compromisos-de-boric-para-la-macrozona-sur.shtml>
- Carvajal, Y., y Yuing Alfaro, T. (2013). Life grammars: the 1907 census and population as a tool of government. *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, 20(4), 1473-1489. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702013000500003>

- Catejo, D. (2015). Hacia una esencia de la identidad chilena. La utopía de la historiografía conservadora del siglo XX: Alberto Edwards, Francisco A. Encina y Jaime Eyzaguirre. *Revista De Historia*, 1(22), 51-82.
- Cayul, P., Corvalan, A., Jaimovich, D., y Pazzona, M. (2022). Introducing MACEDA: New micro-data on an indigenous self-determination conflict. *Journal of Peace Research*, 59(6), 1-2. <https://doi.org/10.1177/00223433211064778>
- Cebrián, E. (2008). Curalaba: cuando la política no entiende la guerra. *Revista de Humanidades*, (17-18), 125-142.
- Chihuailaf, A. (2014). El Estado chileno y la región de la Frontera a fines del siglo XIX. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, (28).
- Cole, E. (2007). *Teaching the violent past: History education and reconciliation*. Rowman and Littlefield.
- Cole, E. y Barsalou, J. (2006). *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict*. United States Institute for Peace.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard University Press
- Concha, M. (7 de junio de 2022). *Exclusión educativa en Tirúa: otra rama de la creciente violencia*. Hogar de Cristo. <https://dev.sumate.cl/exclusion-educativa-en-tirua-otra-rama-de-la-creciente-violencia/>
- Constitución Política de la República de Chile. [Art. 34. 21 de octubre de 1980 (Chile).
- Contreras, C. (2010). *Los Tratados celebrados por la sociedad mapuche con las corona de España y con las repúblicas de Chile y Argentina* [Tesis doctoral]. Freie Universität Berlín.
- Correa Cabrera M. (2021). *Historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén Editores-Ceibo Editores.
- Convención Constitucional. (2022). *Propuesta Constitución Política de la Republica de Chile*. República de Chile.
- Cunningham, K., Dahl, M., y Frugé, A. (2019), *Introducing the strategies of resistance data project*. Journal of Peace Research.
- Decreto 270 de 2021. Declara Estado de excepción constitucional de emergencia en las zonas de territorio nacional que indica. 13 de octubre de 2021. D.O. No. 270.

- Decreto 236 de 2008. [Ministerio de Relaciones Exteriores]. Promulga el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo. 02 de octubre de 2008.
- El Correo del Sur. (enero de 1853). N° 133.
- El Yunque, Mulchén, 18 de enero de 1889.
- Encina, F. (1940). *Historia de Chile*. Editorial Ercilla.
- Figueroa, C. e Iñigo, N. (2010). Reflexiones para una definición de Historia Reciente. En M. López, C. Figueroa y B. Rajland (Eds), *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina* (pp. 13-33). Arcis.
- Flores, J. (2012). La Araucanía y la construcción del sur de Chile, 1880-1950. Turismo y vías de transporte. Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales [en línea]. vol. XVI, nº 418 (12). [Consultado 25 enero 2017]. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-12.htm>
- Fried, D. (2019). *Resolución de Conflictos. Nuevos Diseños, nuevos contextos*. Ediciones Granica.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Galtung, J. (1976). Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking, and Peacebuilding.” En J. Galtung (Ed.), *Peace, War and Defense: Essays in Peace Research* (pp. 282–304). Ejlers
- Garrido, M. (30 de diciembre de 2021). Izkia Siches: “Nuestro ánimo tiene que ser de diálogo, y ahí tenemos que hacer un trabajo con todos los actores, incluyendo a la CAM”. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/politica/noticia/izkia-siches-nuestro-animo-tiene-que-ser-de-dialogo-y-ahi-tenemos-que-hacer-un-trabajo-con-todos-los-actores-incluyendo-a-la-cam/V5GQ5DE6R5FJ5I65D6EGF2QLRY/#>
- Gil, F. y Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las ciencias*, 21(1), 27-47.
- Gill, S. y Niens, U. (2014). Education as humanisation: A theoretical review on the role of dialogic pedagogy in peacebuilding education. *Compare*, 44(1), 10–31.
- Godsell, S 2019. Poetry as method in the History classroom: Decolonising possibilities. *Yesterday & Today*, 21:1-28.

- Goldberg, T., Schwartz, B., y Porat, D. (2011). "Could they do it differently?": Narrative and argumentative changes in students' writing following discussion of "hot" historical issues. *Cognition & Instruction*, *29*(2), 185-217. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.556832>
- Goldberg, T., Wagner, W., y Petrović, N. (2019). From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society*, *27*(1), 7-38, 10.1080/14681366.2019.1566165
- Gómez, C., Rodríguez, R., y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, *37*(150), 20-38.
- González, C. (2019). Trayectoria histórica de la frontera hispano-mapuche (Chile): la larga duración para la conformación territorial, 1605-1716. Perspectivas desde la geopolítica hispana-parlamentaria. *Revista de historia (Concepción)*, *26*(2), 129-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-88322019000200129>
- González, R. (2017). *Estrategias para abordar los conflictos en el aula de clase* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- González, J., y Bernedo, P. (2013). Cartografía de la transformación de un territorio: La Araucanía 1852-1887. *Revista de geografía Norte Grande*, (54), 179-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000100010>
- Guevara, T. (1912). *Las últimas familias i costumbres araucanas*. Anales de la Universidad Chilena.
- Handal, B., y Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Educational Research Journal*, *15*(1), 59-69.
- Henríquez, R., y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*, (7), 63-83.
- Hobsbawm, E. (2002). *Años interesantes, una vida en el siglo XX*. Crítica.
- Hofer, B. y Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning, *Review of Educational Research*, *67*(1), 88-140.
- Husbands, C., Kitson, A. y Pendry, A. (2003) *Understanding history teaching: teaching and learning about the past in secondary schools*. Open University Press

- Ibagón, N. (2016). *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ibagón, N. (2020). Historia patria y currículo oficial. Dos luchas fratricidas de Colombia analizadas a partir de la historia a enseñar, 1903-1984. *Diálogo Andino*, (62), 103-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000200103>
- Ibagón, N., y Miralles, P. (2022). Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e18.3938>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Censo 2017*. Gobierno de Chile.
- Irez, S. (2007). Reflection-oriented qualitative approach in beliefs research. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(1), 17-27.
- Jara, A. (1971). *Guerra y Sociedad en Chile*. Editorial Universitaria.
- Joignant, A., Garretón, M., Somma, N. y Campos, T. (2020). *Informe Anual Observatorio de Conflictos 2020*. Santiago, Chile: COES.
- Kelman, H. (2004). Reconciliation as identity change: A social-psychological perspective. En Y. Bar-Siman-Tov (Ed.), *From conflict resolution to reconciliation* (pp. 111-124). Oxford University Press.
- Kelman, H. (2008). Reconciliation from a social-psychological perspective. En A. Nadler, T. Malloy & J. D. Fisher (Eds.), *The social psychology of inter-group reconciliation* (pp. 15-32). Oxford University Press.
- 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, *History Education and Conflict Transformation* (pp.201-230). Palgrave Macmillan. [accessed Aug 15 2024].
- Keough, P. (20 de febrero de 2020). In focus: The persistence of memory powers Patricio Guzmán's Chile trilogy. *The Boston Globe*. <https://www.bostonglobe.com/2020/02/20/arts/focuspersistence-memory-powers-patricio-guzmans-chile-trilogy/>.
- Korostelina, K. (2023). War and Peace in Ukraine: Training for History Teachers on Dynamics of Peace and Conflict. *Peace and Conflict Studies*, 29(2), 1-27.

- León Solís, L. (2002). La transgresión mestiza en la vida cotidiana de la Araucanía. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, (6), 67-107.
- León Solís, L. (2007). Tradición y modernidad: vida cotidiana en la Araucanía (1900-1935). *Historia*, vol. II(40), p. 333-378.
- Levstik, L. y Barton, K. (2001). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ley 18314 de 1984. Determina conductas terroristas y fija su penalidad. 16 de mayo de 1984. <https://bcn.cl/3le49>
- Ley S/N de 1852. Provincia de Arauco. 02 de julio de 1952. <https://bcn.cl/2oq8m>
- Ley S/N de 1845. Colonias de Naturales i extranjeros. -Se autoriza al ejecutivo para establecerlas. 18 de noviembre de 1845. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1062510>
- Ley S/N de 1823. Parlamento con los Araucanos. 27 de octubre de 1823.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Iber*, (69), 8-20.
- López-Rodríguez, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *PantaRei: Revista Digital de Historia y didáctica de la Historia*, (2), 149-166.
- 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://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén J. y Levil, R. (2006). *¡...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de historia nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. LOM
- Marimán, P. (2017). El pueblo mapuche y la reforma agraria: una reforma entre cuatro contrarreformas. *Revista Anales*, (12), 255-275.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/1746197912440854>
- McCully, A. (2018). Teaching History and Educating for Citizenship: Allies or 'uneasy bedfellows' in a post-conflict context? En T. Epstein y C. Peck (Eds.), *Teaching*

- and Learning History in Difficult Contexts: A Critical Sociocultural Approach* (pp. 160-174). Routledge.
- 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 (Ed.), *History education and conflict transformation* (pp. 301-320). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_12
- Mellafe, R. (1986). *Historia social de Chile y América*. Editorial Universitaria.
- Merelman, R. (1990). The role of conflict in children's political learning. En O. Ichilov (Ed.), *Political socialization, citizenship education, and democracy* (pp. 47-65). Teachers College Press.
- Miguel-Revilla, D. y Fernández Portela, J. (2017). Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 3-20.
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (24 de noviembre del 2023). *Gobierno da a conocer importante disminución de ataques incendiarios, usurpaciones y hechos de violencia en la Macrozona Sur durante 2023 [Nota de prensa]*.
- Ministerio de Educación (22 de noviembre del 2023). *El fenómeno de la violencia trasciende a la escuela y debemos afrontar este desafío desde la articulación intersectorial*. [Nota de prensa].
- Montanares-Vargas, E. (2017a). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237-1250.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1523015072016>.
- Montanares-Vargas, E. (2017b). Enseñanza de la historia en la Araucanía, Chile: un estudio de las representaciones sociales del profesorado en formación. *Revista Prisma Social*, 19, 1-18.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/1755>
- Montanares-Vargas, E., Llancavil-Llancavil, D. y Barría-Asenjo, T. (2024). Desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con temas controversiales. *Educación y Humanismo*, 26(46), 1-22.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6611>.

- Mundy, K. y Dryden-Peterson, S. (2011). Educating children in zones of conflict: An overview and introduction. En K. Mundy and S. Dryden-Peterson (Eds.), *Educating children in conflict zones: Research, policy, and practice for systemic change – A tribute to Jackie Kirk* (pp. 1–12). Teachers College Press.
- Muñoz-Labraña, C. (2016). El necesario vínculo entre pasado, presente y futuro: la perspectiva histórica desde la enseñanza. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 83, 7-12.
- Muñoz-Labraña, C. y Martínez-Rodríguez, R. (2015). Prácticas Pedagógicas y Competencias Ciudadanas: el Caso del Docente de Historia en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* (15)3, 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20658>
- Nahuelpán Moreno, H. (2015). Nos explotaron como animales y ahora quieren que no nos levantemos'. Vidas despojables y micropolíticas de resistencia mapuche. En H. Antileo (Ed.), *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu* (pp. 271-300). Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Nahuelpan Moreno, H. y Antimil Caniupán, J. (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 11(21), 211-247. <https://doi.org/10.15446/historelo.v11n21.71500>
- Navarro, L. (2008). *Crónica militar de la conquista y pacificación de La Araucanía. Desde 1859 hasta su completa incorporación al territorio nacional*. Pehuén.
- Novelli, M. y Higgins, S. (2017). The violence of peace and the role of education: Insights from Sierra Leone. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 32-45
- Órdenes, M. (2016). Conflicto mapuche-campesino en la Araucanía: un análisis a partir de la Estructura de Oportunidades Políticas (EOP). 1967-1973. *Izquierdas*, (26), 126-163. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492016000100006>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1945). Conferencia para la Paz. Ginebra.

- Oulton, C., Dillon, J. y Grace, M. (2004) Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423. <https://doi.org/10.1080/0950069032000072746>
- Pairicán, F. (2014). *Malón. La rebelión del movimiento mapuche. 1990-2013*. Pehuén Editores.
- Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up messy construct. *Review of Educational Research*, 62(39), 307-332.
- Parentini, L. y Herrera, P. (2003). Araucanía Maldita: Su imagen a través de la prensa, 1820-1860. En L. León, P. Herrera, L. Parentini y S. Villalobos (Eds.), *Araucanía: la frontera mestiza, siglo XIX* (pp. 63-100). UCSH
- Parra, D. (2012). Aprender la Patria. El relato nacionalista en la enseñanza de la geografía y la historia de España. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI, 418 (33). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-33.htm>
- Pearce, J. (2004). Collective Action or Public Participation? Complementary or Contradictory Democratisation Strategies in Latin America? *Bulletin of Latin American Research*, 23(4), 483-504.
- Pinto, J. (1988). Frontera, misiones y misioneros en Chile. La Araucanía, 1600-1900., En H. Casanova, M. Matthei, J. Pinto y S. Uribe (Eds.), *Misioneros en la Araucanía* (pp. 17-119). Ediciones Universidad de la Frontera.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Portera, A. (2014). Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 2(25), 157-174.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 71-98.
- Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70), 7-13.
- Prensa Presidencial. (21 de junio de 2023). Presidente de la República Gabriel Boric Font firma decreto que crea Comisión Presidencial para la Paz y el Entendimiento [comunicado de prensa]. <https://prensa.presidencia.cl/comunicado.aspx?id=235420>

- Propuesta de Constitución Política de la República de Chile. Art. 1. 4 de julio de 2022 (Chile).
- Psaltis, C., Carretero, M. y Čehajić-Clancy, S. (2017). Conflict transformation and history teaching: Social psychological theory and its contributions. En C. Psaltis, M. Carretero, y S. Čehajić-Clancy (Eds.), *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation* (pp. 1–34). Palgrave Macmillan/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_1
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2008), Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos interculturales*, 6(10), 91- 110.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). Métodos educativos Mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque de educación intercultural. Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S. (2009). Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto mapuche. *Revista CUHSO*, 17(1), 23–35. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v17n1-art289>.
- Quintriqueo, S. y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188.
- Ravest, M. (2009). Arauco...Siempre Arauco... (Estudio Introductorio). En C. Saavedra (Ed.), *Documentos Relativos a la Ocupación de Arauco de Cornelio Saavedra* (pp. IX-LIX). Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile.
- Riedemann, A. (2010). *Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la ocupación de la Araucanía* [Ponencia]. Seminario Textos Escolares y Enseñanza de la Historia en Chile, Santiago de Chile.
- Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, T. (2010). Temas pendientes en la enseñanza sobre pueblos originarios: una mirada al currículo de Ciencias Sociales. *Cuadernos de Educación*, (28), 1-3.
- Rojas-Pedemonte, N., y Miranda, O. (2015). Dinámica sociopolítica del conflicto y la violencia en territorio mapuche. Particularidades históricas de un nuevo

- ciclo en las relaciones contenciosas. *Revista de Sociología*, (30), 33-69.
<https://doi.org/10.5354/0719-529X.2015.46411>
- Ruiz-Esquide, A. (1993). *Los indios amigos en la frontera araucana*. DIBAM.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). La enseñanza de la historia en el currículum chileno de educación básica como reflejo del contexto político actual. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 10(2), 9–22.
- Salas, F. (2022). El conflicto mapuche y la crisis del Estado: una lectura sobre las instituciones públicas. *Entretextos*, 16(30), 118-137.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6474023>
- Salinas, J. y Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis Educativa*, 21(3), 40-48.
- Sánchez Agustí, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 25, 3-15. <https://doi.org/10.7203/dces.2359>
- Sánchez-Agustí, M. y Molina-Puche, S. (2021). Presentación. Compartir el pasado para compartir el futuro. Educación histórica en perspectiva europea. *El Futuro del Pasado*, 12, 17-20.
- Sanhueza, A. (2018). Investigar junto a la comunidad: el caso de la enseñanza de la "Ocupación de la Araucanía". En E. López, C. García & M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 737-747). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Sanhueza, A., Pagès, J. y González-Monfort, N. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: la memoria social sobre el malon y el awkan en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 3-22. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.909>
- Sanhueza, A., Pagès, J. y González-Monfort, N. (2020). La historia mapuche en el currículum y los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clio & Asociados*, (31), 50-62.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una

- investigación. *El Futuro Del Pasado*, 10, 57-79.
<https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Segura, L. y Núñez, L. (2011). *El pueblo Mapuche en el siglo XXI: desafíos del currículum nacional*. Universidad del Bío Bio.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Smith, A. (2010). *The influence of education on conflict and peace building, background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 The Hidden Crisis: Armed conflict and education*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001913/191338e.pdf>
- Sosa, M. (2015). La conquista de la Araucanía: la expansión de la República de Chile sobre el Wallmapu. *Revista Sures*, (6), 149-162.
<https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/274/344>
- Stradling, R., Noctor, M. y Baines, B. (1984). *Teaching Controversial Issues*. Arnold.
- Toledo, M., Magendzo, A. y Gazmuri, R. (2011). Teaching recent history in countries that have experienced human rights violations: case studies from Chile. *Perspectives in Education*, 29(2), 19-27.
- Toledo, M. y Magendzo, A. (2009). La enseñanza de la Sub Unidad “Régimen Militar y Transición a la Democracia” en Segundo Año de Enseñanza Media desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Praxis*, (15), 17-28.
- Torres, J. C. (2015). Los textos escolares en conflicto con la subalternidad: la guerra del pacífico en las aulas. *Diálogo Andino* (48), 99-108.
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95.
- Turra, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-20.
- Valls, R. y Parra, D. (2016). Libros de texto: una visión simplificada. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (85) 15-19.
- Valle Taimán, A. (2021). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia peruana reciente por parte de estudiantes de cátedras de ciencias sociales. *Revista Tempo E Argumento*, 13(33), 1-36.
<https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0110>

- Van Alphen, F. y Carretero, M. (2015). The Construction of the Relation Between National Past and present in the Appropriation of Historical Master Narratives. *Integrative psychological & behavioral science*, 49(3), 512–530. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9302-x>
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practice, Theories and Policy*. Routledge.
- Vergara, J. y Mellado, H. (2018). La violencia política estatal contra el pueblo-Nación mapuche durante la conquista tardía de la Araucanía y el proceso de radicación (Chile, 1850-1929). *Diálogo andino*, (55), 5-17. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000100005>
- Vickers, E. y Jones, A. (2005). *History education and national identity in East Asia*. Routledge.
- Villalobos, S. (1982). *Vida fronteriza en la Araucanía*. Andrés Bello.
- Villalobos, S. (2016). El avance de la historia fronteriza. *Revista de Historia Indígena*, (2), 5–20. Recuperado a partir de <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/RHI/article/view/39950>
- Villalón, G. y Pagés, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio & Asociados*, 17, 119-136.
- Villalón, G. y Zamorano, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (34), 139–151. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-09>
- 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 and Research in Social Education*, 46(2), 1-33. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
- Waterson, R. (2009). The Examination of Pedagogical Approaches to Teaching Controversial Public Issues: Explicitly Teaching the Holocaust and Comparative Genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4(2), 1-24. <https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2009-B0001>
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.

- Zaslavsky, D., Payas, G. y Carreño, I. (2019). Vicisitudes de algunas equivalencias en el discurso de la diplomacia hispano-mapuche en el Chile colonial. *Meta: Journal des Traducteurs*, 64(3), 648-667. <http://dx.doi.org/10.7202/1070533ar>
- Zavala, J. (2008). Los colonos y la escuela en la Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de la Araucanía (1887-1915). *Universum*, 2(1), 268-286.
- Zavala, J. (2010). Los parlamentos hispano-mapuches como espacios de mediación. En G. Payàs y J. Zavala (Eds.), *La mediación lingüístico-cultural en tiempos de guerra: cruce de miradas desde España y América* (pp. 151-162). Ediciones Universidad Católica de Temuco
- Zavala, J. (2011). Origen y particularidades de los parlamentos hispano-mapuches coloniales: entre la tradición europea de tratados y las formas de negociación indígenas. En D. González (Ed.), *Pueblos indígenas y extranjeros en la Monarquía Hispánica: la imagen del otro en tiempos de guerra (siglos XVI-XIX)* (pp. 303-316). Sílex.
- Zavala, J. (2015). *Los Parlamentos hispano-mapuches, 1593-1803: textos fundamentales*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Zavala, J., Díaz, J. y Payás, G. (2014). Los parlamentos hispano-mapuches bajo el reinado de Felipe III. La labor del padre Luis de Valdivia (1605-1617). *Estudios Ibero-Americanos*, 40(1), 23-44.
- Zavala, J., Dillehay, T. y Payàs, G. (2013). El Requerimiento de Martín García Óñez de Loyola a los indios de Quilacoya, Rere, Taruchina y Maquegua de 1593, testimonio oficial de parlamentos hispano-mapuche tempranos. *Cuadernos de Etnohistoria*, 21(2), 235-268.
- Zembylas, M. y Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek- Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133.
- Zurita Rivera, U. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación Y Territorio*, 2(1), 19-36.