

Enseñanza de la Historia, y el Conflicto. Una Revisión Teórica

Teaching History, and Conflict. A Theoretical Review

Elizabeth Montanares ^{1,*}, Matías González-Marilicán ², Daniel Llancavil ¹ y Gabriela Vasquez-Leyton ³

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile

² Universidad de Bristol, Reino Unido

³ Universidad Andrés Bello, Chile

DESCRIPTORES:

Enseñanza de la historia
Conflicto
Narrativas
Interculturalidad
Justicia social

RESUMEN:

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 criterios: 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 mapuche. 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.

KEYWORDS:

Teaching history
Conflict
Narratives
Intercultural contexts
Social justice

ABSTRACT:

This article presents a review of theoretical and empirical research on the role of history teaching in the construction of peace in "conflict" areas, territories whose population is exposed to episodes of violence due to the opposing interpretations they elaborate of a specific event of the past. To this end, the results of studies conducted between 2000 and 2020 were analyzed, using the following criteria: geographical scope of the studies (Europe, United States and Latin America), hosted in the Web of Science and Dialnet databases. From the review, three categories of analysis were established: history teaching, identity and narratives in Anglo-Saxon studies, Latin America, curriculum and memory, and approaches to the Mapuche conflict. The results of the analysis showed the weight of student identity in the understanding of historical phenomena, the importance of historical narratives as an effective tool to open spaces for dialogue in the classroom by incorporating different perspectives on the same historical event. The role of teachers was also noted as a key factor in the adaptation and transformation of these contents, which are addressed by national curricular frameworks from ethnocentric perspectives.

CÓMO CITAR:

Montanares, E., González-Marilicán, M., Llancavil, D. y Vasquez-Leyton, G. (2022). Enseñanza de la historia y el conflicto. Una revisión teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-131.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.007>

*Contacto: emontanares@uct.cl

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Recibido: 17 de noviembre 2021

1ª Evaluación: 16 de marzo 2022

2ª Evaluación: 20 de abril 2022

Aceptado: 30 de abril 2022

1. Revisión de la literatura

Actualmente, un número importante de investigaciones abordan los numerosos conflictos sociales, étnicos y políticos emergentes en el escenario internacional, en particular la educación para la paz se ha enfocado en el estudio de espacios con conflictos históricos, en pos de la justicia social (Bustos et al., 2020) y la paz como una forma de pensar, de ser y de actuar de los seres humanos, consigo, con los otros, con la sociedad y el medio ambiente (Fernández-Herrería y López-López, 2014).

Desde el ámbito de la didáctica de la historia, se ha avanzado en esta línea, al subrayar el papel que la disciplina histórica tiene en regiones cuya población está dividida a causa de las distintas interpretaciones que dan a ciertos hechos controversiales, lo que afecta la paz y armonía social (Barton y McCully, 2012; McCully, 2012). El acto de mirar el pasado adquiere mayor relevancia en contextos violentos, por la necesidad de formar personas críticas, capaces de respetar y valorar a sujetos distintos, con opiniones opuestas. De esa forma, educar a jóvenes diversos para que se comprendan y convivan podría considerarse como un aporte de la disciplina histórica, al mejorar la convivencia social. No obstante, el desafío docente es mayor, ya que en la escuela, cuando las actividades involucran interpretar fenómenos históricos con algún grado de conflicto, es necesario abrir espacios de diálogo, lo que la mayor parte de las veces es muy complejo. Además de dominar el marco epistemológico de la disciplina histórica, es necesario que el profesorado controle los componentes emocionales de esta historia conflictiva (Barton y McCully, 2012). De esa manera, la preparación docente es clave, lo que es corroborado por investigadores de la Universidad de Ulster, formadora de profesores para enseñar historia en sociedades divididas. Abordar esta temática, genera un conocimiento necesario para desarrollar una educación histórica que aporte a la construcción de la paz, y así emprender acciones desde la escuela para desarticular actitudes, y discursos que promueven la división, y la violencia. De ese modo, la enseñanza de la historia en la escuela es percibida como sustancial en el proceso de educar a los niños y jóvenes en valores como el respeto mutuo, la práctica del diálogo dentro de sociedades fracturadas.

A partir de lo expresado, este trabajo consiste en revisar investigaciones teóricas y empíricas sobre el rol de la enseñanza de la historia, en la construcción de la paz en espacios “de conflicto”, o territorios cuya población está dividida y se encuentra expuesta a episodios de violencia, resultado de interpretaciones opuestas que han elaborado sobre el pasado. En la primera parte de este artículo, se presenta un breve apartado metodológico, que explica los criterios de exclusión e inclusión elegidos, además de las palabras de búsqueda, los buscadores utilizados y, finalmente las categorías. Los resultados se presentan en epígrafes, que contienen los hallazgos. En las conclusiones se presentan las ideas predominantes halladas en los estudios y se ofrecen algunas sugerencias para la práctica.

2. Método

La recolección de información se inició con la revisión de artículos de difusión científica teóricos y prácticos, para conceptualizar “espacios conflictivos” y profundizar sobre su vinculación con la historia y la paz. Esto permitió definir criterios de selección de la búsqueda. Estos fueron: a) Publicaciones provenientes de revistas arbitradas en español, e inglés, incluyendo libros, capítulos de libros, artículos

científicos. Los estudios en inglés jugaron un rol central puesto que investigadores anglosajones han liderado esta línea de trabajo. b) Fueron seleccionaron investigaciones publicadas entre los años 2010 a 2020. Las investigaciones debían estar asociadas a la enseñanza de la historia y conflicto, en distintos niveles educacionales.

Las palabras de búsqueda utilizadas se desprendieron de tres conceptos en español e inglés: “enseñanza de la historia”, “historia y conflicto” “temas controversiales en historia”. “conflicto mapuche”. Las bases de datos consultadas fueron las siguientes: Scopus, Web of Science y Dialnet. Fueron revisadas cuarenta y nueve investigaciones.

El análisis de los artículos seleccionados se realizó en dos etapas. Primero se hizo un análisis que contempló el origen y objetivos del estudio. En la segunda etapa se realizaron lecturas para pesquisar detalles como aspectos diferenciadores y comunes entre los estudios. Tras este proceso, las categorías utilizadas surgieron de la revisión fueron: a) Enseñanza de la historia, identidad y narrativas en estudios anglosajones, b) América Latina, currículo y memoria, y c) Aproximaciones al conflicto Mapuche.

3. Resultados

3.1. Enseñanza de la historia, identidad y narrativas en estudios anglosajones

Uno de los mayores aportes en estudiar el valor de la historia escolar en espacios de conflicto, ha sido impulsada por Alan McCully, investigador de la Universidad de Ulster, en Irlanda del Norte. El autor, en conjunto con otros investigadores, avanzó en definir aspectos como: a) Conceptualización de los espacios conflictivos, o lugares donde las visiones opuestas que la población construye sobre ciertos procesos históricos acentúan la división social entre quienes componen la sociedad, dando como resultados los conflictos. En estos espacios la historia escolar permite entregar visiones mas o menos neutrales sobre estos hechos controversiales que afectan a las sociedades y les impiden vivir en armonía (Barton y McCully, 2012). b) La formación de la identidad individual y comunitaria de los estudiantes se favorece a partir de la enseñanza de la historia en este tipo de contextos. Más en quienes pertenecen a minorías que han sido ignoradas o violentadas. Goldberg (2013) subraya la fuerza que poseen estas “identidades”, al analizar las discusiones de judíos-israelíes, de distintas etnias sobre una controversia histórica. Se comprobó el impacto de la identidad social en las respuestas de los jóvenes, y como la memoria es soporte de las identidades grupales, emergen de las culturas originarias. Sin embargo, están supeditadas a la relación que éstos grupos originarios sostienen con otros integrantes grupos de la comunidad 'nacional'. Sin embargo, por la relación existente entre las emociones y las posiciones culturales y políticas del estudiantado, es complejo avanzar con el aprendizaje de cuestiones fundamentales como pensar críticamente, más cuando se utilizan documentos o evidencias históricas sensibles para un grupo de los estudiantes (Bell, 2010; McCully, 2012; McCully y Reilly, 2017). Lograr implementar estos aprendizajes posibilita a los jóvenes tener visiones más neutras, para lidiar mejor con el pasado reciente. c) El valor del profesor como mediador en procesos de reconciliación (McCully, 2010, 2012). La discusión se enfoca en cómo deben enseñar y las competencias que deben tener estos docentes. La integración de actividades audaces, como motivar discusiones en el aula con protagonismo de los estudiantes, explorar temas como el terrorismo o racismo, instancias que podrían provocar respuestas emocionales fuertes. A partir de esto, las características personales de los

docentes pueden llegar a ser tan importantes como el conocimiento disciplinar y pedagógico.

Sobre lo mismo, estudios canadienses han buscado responder a las interrogantes: ¿cómo preparar mejor al profesorado para que sea más efectivo? ¿cómo enseñar historia nacional en un contexto tan diverso? Lévesque y Zanzanian (2015) tras aplicar una encuesta a futuros profesores de habla inglesa y francesa, concluyeron sobre la influencia que ejerce la forma en que los mismos docentes han aprendido sobre el pasado, en su forma de enseñar. Lo que pone en duda la influencia de su proceso formativo y revela la importancia de, primero, incluir como parte del currículo, temas asociados a la afectividad para tratar materias que no tienen respuestas fáciles o preceptos universales, y segundo, atender a la forma en que el profesorado percibe la disciplina histórica. Enfatizar en una formación que los prepare para enseñar desde múltiples perspectivas históricas favoreciendo la reflexión y apertura en los jóvenes a comprender la validez de las distintas interpretaciones sobre un mismo hecho (Barton y McCully, 2012).

Al respecto, las narrativas históricas de estudiantes son abordadas en estudios sobre comunidades divididas, como es el caso de Irlanda del Norte, Canadá y Estados Unidos (Barton y McCully, 2010, 2012; Lévesque, 2017). Concluyen que la comprensión histórica y el significado que los estudiantes asignan a un acontecimiento histórico conflictivo, es afectado por su origen social y las creencias que poseen, es decir, los jóvenes dan forma e interactúan con el pasado de la nación, desde sus propias identidades. En España además son estudiadas como instrumentos evaluativos de procesos de alfabetización histórica (Carretero, 2011; Carretero et al., 2012; Carretero y Van Alphen, 2014; Chapman, 2011). De ese modo, a partir de su análisis es posible pesquisar los niveles de pensamiento histórico de un individuo, o proceso creativo realizado por los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y así elaborar los relatos (Seixas y Morton, 2012; VanSledright, 2014a, 2014b). Con ello, estas narrativas sitúan a la historia como fruto de una “construcción” en oposición a esta idea de “verdad absoluta” (Sáiz, 2011) Sin embargo, es difícil hacer vaticinios, por ejemplo, en Irlanda del Norte, los estudiantes pueden juzgar negativamente las narrativas históricas “de la comunidad”, y catalogarlas como menos “equilibradas, o incluso “utilizadas con fines políticos”. Y, por el contrario, considerar el enfoque presente en la historia oficial como más “equilibrado”. Más aún, si especialmente en el aprendizaje de los relatos históricos de la “otra” comunidad (Barton y McCully, 2010). Distinto es el caso de Canadá, en que Peck (2010) concluye que las identidades étnicas del estudiantado afectaban a sus narrativas y a los criterios utilizados para seleccionar los acontecimientos históricos. El contenido de las narrativas de jóvenes considerados como minorías se basaba en daños y pérdidas sufridas, a diferencia de estudiantes “blancos” que incluyeron temas tradicionales como la colonización y el multiculturalismo. Esta asociación es compartida por Epstein, Mayorga y otros (2011) en investigación con jóvenes y niños de Norteamérica, en la que concluye que la identidad impacta en las interpretaciones del pasado, superando incluso a lo que enseñan los profesores.

Rüsen (2010) explica la conexión entre narrativas e identidad, al definir el pensamiento narrativo como la operación mental básica, al dar sentido y permitir a los individuos organizar el pasado histórico, orientando también la vida práctica a través de la categoría temporal. La narración está constituida por lo que él llama “conciencia histórica”, operación mental, que expone lo singular del conocimiento histórico, la función que ejerce y se le otorga por las personas. En su modelo identifica cuatro

formas de conciencia histórica, conducentes a una comprensión histórica cada vez más crítica. La etapa genética, el estado más avanzado es alcanzada cuando los individuos son conscientes de los diferentes puntos de vista, perspectivas y de la necesidad de reconocimiento mutuo de la diferencia. Estudios españoles explican el hecho de que los estudiantes con grados avanzados de conciencia histórica actuarán con mayor preparación para convivir con otros y dar sentido a la historia, por el hecho de reconocer las propias diferencias y similitudes con el pasado (Revilla y Sánchez Agustí, 2018). La inclusión en el aula, de las narrativas históricas para los docentes, se presenta como una oportunidad de reorientar su trabajo, en pos de que sus estudiantes tengan una mayor comprensión de la historia. En estas comunidades divididas, además, favorece la instalación del diálogo con la posibilidad de que aquellos estudiantes provenientes de grupos minoritarios compartan sus propias perspectivas y visiones de la historia. En definitiva, estas narrativas, o relatos, al momento de ser socializadas, conducen al estudiantado a la experiencia del “otro” (Vella, 2013), por una parte, y además permiten experimentar que la base que el conocimiento histórico resulta de un proceso de construcción, favorecido por el intercambio de ideas e interpretaciones distintas entre los integrantes de un grupo.

Sin embargo, un punto central es como incluir estas narrativas? ¿Cómo enseñarlas? La respuesta es difícil, ya que muchas de las estas son difíciles de preveer, lo que exige mucho al profesorado. De hecho, en Letonia estudio (Kello, 2016) expone las muchas presiones que los docentes deben enfrentar, las que van desde lo local, la comunidad y los padres de sus alumnos, a las políticas y asuntos curriculares en ámbitos sociales y políticos más amplios en la enseñanza de estos temas. Situación que lleva a los docentes a evitar ciertas situaciones, o enseñar sólo los aspectos donde hay acuerdo, que no producen polémicas. Es el caso de Holanda, donde Wansink y otros (2017) descubrieron que, para enseñar temas controvertidos, los profesores mostraban un equilibrio más bien normativo, es decir, optaban por imponer sus propias ideas sobre lo que puede y no puede decirse acerca de un tema determinado.

A partir de la revisión, enseñar estas temáticas requiere tener en cuenta la identidad del estudiantado, lo que implica adecuar los contenidos y metodologías según sus características, ya que es determinante en la relación entre el pasado representado, el presente y la representación del futuro compartido de la comunidad en cuestión.

3.2. America Latina y la invisibilización del conflicto

En el ámbito latinoamericano, investigaciones vinculan el rescate de la memoria y la enseñanza de contenidos asociados a conflictos en especial cuando involucran minorías. En este apartado se revisaron estudios en Colombia, Perú y Chile, por la situación de violencia, en distintos niveles, que esos países han debido afrontar por décadas. Investigaciones en Colombia, como la de Lenis (2010), indican que si bien se han consolidado proyectos de identidad en ese país, han excluido la enseñanza de la historia patria, negando así la diversidad cultural del país. El autor sostiene que una mayor exploración de los manuales de historia colombiana permitirá avanzar en este conocimiento para visibilizar a la población excluida, en especial quienes han sufrido invisibilización y larga discriminación por la población mayoritaria. Luego, recientes estudios de Ibagón (2014, 2016) sobre el rol que debe tener la escuela en la enseñanza y aprendizaje del conflicto armado, de la nula problematización o negación del conflicto desde la escuela, lo que no da cuenta de las experiencias de las víctimas, y de la importancia de reconocerlas, como una forma de aprendizaje para asegurar la no repetición. En la misma línea, Padilla y Bérnudez (2016), a partir del análisis de

narrativas en textos escolares la estructura, determina que el estilo y el enfoque de los textos escolares están limitados por los currículos oficiales, y no representan la perspectiva de los autores, no obstante, tras el análisis, concluye que el patrón recurrente es normalizar o invisibilizar la violencia.

En Perú, Paulson (2010, 2015, 2017) llevó a cabo estudios basados en revisión de textos escolares. En ellos se concluye que, si bien el conflicto reciente es parte del programa de estudios, las orientaciones entregadas a los docentes son muy escasas e incluso inexistentes. Además, es abordado como una temática desconectada de las desigualdades estructurales y del racismo del que otros informes históricos, presentan, como el de la Comisión de la Verdad de Perú. Ambas cuestiones coinciden con los estudios colombianos sobre la invisibilización del conflicto y las problemáticas que la población más débil enfrenta a partir de éste. La alternativa que se propone es incluir la oralidad en los procesos de enseñanza, cuestión que podría hacer de contrapeso para superar esta hegemonía curricular, y de paso, rescatar la memoria histórica.

Lo anterior, visibiliza que, si bien los marcos curriculares oficiales se han abierto a realizar transformaciones frente a la enseñanza del conflicto, han sido insuficientes para implementar una educación histórica pertinente al contexto violento y que dé respuesta a todas las interrogantes que surgen en los jóvenes. La explicación está en el mismo clima de tensión e incluso de violencia que rodea la escuela, frente al cual los docentes optan por minimizarlo. Ante esta realidad, existe la necesidad de incluir memorias contrapuestas dentro la historia nacional, la historia del conflicto desde una perspectiva que incorpore las memorias contrapuestas de sus actores, sin condenar unas u otras, más bien en favor de una reflexión crítica sobre la construcción como Estado y como nación. Esto implica trabajar en la comprensión de la escuela, como un lugar para reconocer, tramitar y transformar el conflicto, con el objeto de educar ciudadanos deliberantes que cuenten con juicios políticos formados en el conocimiento histórico y no simplemente fruto de ciertas coyunturas (Moreno, 2014). Lo anterior, está condicionado a realizar una exploración y profundización de las distintas manifestaciones del currículo escolar, colombiano para conocer la forma en que son tratados los contenidos escolares sobre violencia directa y/o armada que se han vivido en el país.

La tarea docente de transformar los contenidos a enseñar en función del contexto sociocultural escolar no es una misión sencilla. Existen trabas, advertidas por investigaciones en Chile, como, los dispares modelos de enseñanza de la disciplina histórica que manejan los profesores que no apoyan a los estudiantes en comprender entender el presente como resultado de un proceso histórico. Esto se expresa en que los contenidos o materias se organizan en forma aislada, o en las actividades presentes en el texto escolar que incentivan la memoria, en lugar de propiciar procesos de discusión y diálogo. También, dan cuenta de incoherencias entre lo que se declara en los planes ministeriales y una especie de silencio docente en aquellos temas traumáticos para el país como son derechos humanos (Toledo et al., 2011; Toledo y Gazmuri, 2010).

Los profesores prefieren evitar los temas que resultan altamente controversiales, sin reconocer esta actitud evitativa, y con el cuidado de aparecer ante los demás como introduciendo la política en la escuela. A esto se suma el temor al desborde de la clase cuando los estudiantes manifiestan sus opiniones sobre la sociedad actual. Sin embargo sí se enseña lo que no es controversial, lo cual prueba que los docentes soslayan el conflicto con el fin de evitar posibles problemas con autoridades educacionales, apoderadas o estudiantes, especialmente en comunidades ubicadas en zonas donde la

paz se considera frágil (Håvardstun, 2012; Toledo et al., 2015). Sobre esta dificultad del profesorado para enfrentar temas difíciles, Rivera y otros (2013), en estudio sobre la guerra del pacífico, plantean la necesidad de que asuman un compromiso social y logren recuperar el papel de sujetos reflexivos y transformadores de la Historia, superando la pereza e incluso el miedo para abordar el estudio de la historia reciente desde la óptica descriptiva y mínimamente interpretativa. Tratar la temática de la guerra desde una mirada intercultural e inclusiva, permite que todos los niños, se sientan invitados a exponer sus ideas, por diferentes y contrapuestas que estas sean.

En definitiva, la enseñanza de la historia en espacios conflictivos exige el diseño de herramientas pedagógicas, que atiendan a estos contextos, resaltando la especificidad de cada localidad. También los profesores deben ser preparados en su formación inicial, para enfrentar la enseñanza de estos temas, leer los contextos y actuar diseñando clases que reconozcan y utilicen las posiciones y narrativas contrarias elaboradas por los estudiantes con el fin de promover espacios de diálogo y se finalmente un aporte a la construcción de la paz.

3.3. Aproximaciones al conflicto mapuche y su enseñanza

Los estudios sobre la enseñanza del conflicto mapuche en Chile, son más bien recientes y escasos. Para poner en contexto, la Araucanía o Wallmapu, territorio al sur de Chile, vive en un estado de violencia, a causa del llamado Conflicto Mapuche, que enfrenta a comunidades y organizaciones mapuches, con el Estado de Chile, agricultores y empresas de la región. La historia escolar no ha sido un aporte significativo para su enseñanza, sino por el contrario la ha obstaculizado. Cómo enseñar la ocupación militar de fines del s XIX en Chile ha sido objeto de investigaciones que se han centrado en temas como el currículo escolar, los textos escolares, las creencias y representaciones de estudiantes, profesores y profesores en formación. Los resultados han sido relevantes, por ejemplo, sobre los marcos curriculares hay concordancia en la debilidad e ineficacia que el currículo muestra como apoyo al profesorado, para abordar la perspectiva mapuche, enfocado en la comprensión del proceso de unificación territorial y de consolidación de fronteras chilenas, disociándolo de las problemáticas locales (Rojas, 2010). Gran parte de los estudios se centran en el estudio de los textos escolares, (Riedemann, 2010; Sanhueza et al., 2020; Toledo et al., 2011; Toledo y Gazmuri, 2010), sobre los que denuncian presentar narrativas etnocentristas y eurocentristas. Representativas del “olvido” del mapuche, fruto de una mirada historiográfica tradicional cuya fuente esta en la historiografía. Con mayor detalle, Riedemann (2010) señala que estos materiales de enseñanza describen en forma simplista la ocupación militar, como una serie de sucesos predominantemente pacíficos y evitan conectarla con la situación presente del pueblo mapuche. Del mismo modo, la autora advierte que el contenido y la forma de tratar el tema, se ha mantenido igual por años. De los escasos cambios percibidos, destaca la idea equivocada de que la relación entre Estado chileno y pueblo mapuche ha sido pacífica, y que la expropiación de tierras a los mapuches no fue algo destacable (Riedemann, 2010). Esta visión poco realista de la situación tiene que ver con las perspectivas oficiales de enseñanza sobre el pueblo mapuche, que Altamirano y otros (2014), ilustran por medio de un análisis multimodal de libros de texto cuyos resultados muestran que las imágenes contenidas en estos, representan a un pueblo originario ausentes de su propia historia, la que es narrada desde la perspectiva del conquistador. Estos estudios demuestran la trascendencia del rol mediador del docente, para leer la multimodalidad, y así manejar los recursos semióticos presentes en los manuales escolares, y reorientar los significados construidos. Hallazgos más recientes (Sanhueza et al., 2020) evidencian

que los textos escolares presentan una tensión, o contradicción, entre la memoria social mapuche y la historia oficial del despojo territorial. Los textos escolares relatan una historia militar que de alguna manera justifica la consolidación de la nación. De nuevo surge en este estudio la idea de la invisibilización de la historia mapuche, a causa de la unilateralidad con la que el texto representa la ocupación militar. No obstante, otro estudio visualiza ciertos avances con respecto a los manuales de hace 10 años, en las fuentes de información utilizadas, para el estudio de la ocupación desde la perspectiva mapuche, en particular las fuentes escritas e imágenes utilizadas, más representativas de la cultura mapuche (Montanares y Hereen, 2020). En este punto es que el rol de mediador del docente debe visibilizarse, generando espacios reflexivos -críticos donde posibilite que los mismos estudiantes presenten narrativas alternativas a las oficiales. La valorización de estos relatos, provenientes muchas veces de las familias, enriquecen el aprendizaje histórico al introducirlos en la noción de multiperspectiva y, a la vez, provocando la experiencia del “otro”.

Las prácticas de enseñanza del profesorado en esta materia también han sido materia de estudio (Segura y Núñez, 2011), los que dan cuenta de su adscripción al modelo tradicional, lo que trascendía al tipo de establecimiento y emplazamiento del centro educativo. Más sorprendente es el hecho de que los profesores consultados parecían desconocer absolutamente el “conflicto” presente en la Araucanía. La información que demostraron tener dice relación con el “conflicto territorial” entre un grupo de comuneros mapuche, en un lugar determinado de la región, que buscan “pelea” por un terreno, quemando camiones, cortando bosques y tomándose tierras de propietarios. Esta desinformación, es coherente con la caricaturización del mapuche, y el abordaje que el currículo ha hecho de este tipo de temas, donde descarta una mayor profundización y discusión entre los estudiantes. Sobre el concepto de narrativa mapuche, investigaciones (Turra, 2012) que indagan en la producción y definición curricular del sector de aprendizaje histórico en un contexto indígena intercultural (Provincia de Arauco-Chile), expresan una ausencia de contenidos específicos en este sector de aprendizaje que puedan dar cuenta de la narrativa histórica mapuche en los procesos formativos de aquellos estudiantes que pertenecen a este pueblo indígena.

La ocupación de la Araucanía se presenta como una temática que es abordada sin tener en cuenta el punto de vista mapuche, al contrario, se ha reducido a explicar el proceso de unificación territorial. Esto se visibiliza en el contenido de textos escolares los cuales han sido diseñados desde perspectivas oficiales, por lo que denotan una invisibilidad o tergiversación de la problemática mapuche.

4. Discusión y conclusiones

El análisis basado en la revisión de investigaciones sobre el rol de la enseñanza de la historia, en la construcción de la paz en espacios “de conflicto”, demuestran que es un tópico que genera mucho interés en la comunidad científica, que coincide en que la historia escolar puede considerarse un instrumento para la mejora de la convivencia escolar y social, en territorios fracturados por situaciones de conflicto (Goldberg, 2013). Asimismo, se pudo comprobar el valor que investigaciones de diferentes ámbitos, dan estudios de los textos escolares para obtener información sobre, las perspectivas y narrativas con las que se enseñan los temas conflictivos.

Las principales ideas que se rescataron de las investigaciones fueron:

La relevancia que tiene la identidad social de los individuos en la forma en que procesan el conocimiento histórico, y en las respuestas que elaboran sobre hechos conflictivos

(McCully, 2012), lo que explica la posición que toman los jóvenes frente a un relato u otro, o a ciertos documentos o fuentes que se les presentan en la asignatura. Se considera, la memoria como el soporte de estas identidades emergidas de las culturas originarias de los estudiantes. Aunque también se advierte que están supeditadas a la relación que entablan grupos minoritarios con los otros integrantes de la comunidad 'nacional'. En relación con esto, los estudios revisados hacen ver como las emociones juegan un papel central en la interpretación que los jóvenes hacen del pasado en estas sociedades fracturadas. Estos hallazgos conducen a investigadores como Levesque (2017) a resaltar el papel de las narrativas históricas, las que en comunidades divididas, se tornan herramientas educativas para facilitar que los jóvenes dialoguen, más significativo aún, si pertenecen a diferentes grupos étnicos y sus narrativas son contrapuestas.

El trabajo con narrativas es valioso en cuanto implica abrir el aula a diferentes maneras de entender y vivenciar la historia, y en este tipo de contextos. Uno de sus mayores atributos es que se oponen la idea de que la verdad histórica (Sáiz, 2011) es una sola, y por el contrario, la sitúan como resultado de construcciones o relatos. Trabajar con narrativas implica mayor exigencia, ya que el docente podría verse en la encrucijada de atender a las emociones del estudiantado (McCully y Reilly, 2017). Considerar al profesor como un agente clave para que se puedan llevar a cabo procesos de reconciliación, implica que debe prepararse en adquirir competencias como la paciencia, meticulosidad, tener un compromiso moral con sus estudiantes, y en particular poder leer el contexto, es decir preguntarse en forma permanente: ¿qué necesitan mis estudiantes?

La revisión además dio cuenta de que el profesorado no está bien preparado para el tratamiento de estos temas (Toledo y Gazmuri, 2010), por cuestiones mencionadas previamente en este mismo apartado, como el manejo de las emociones de los jóvenes, en ocasiones explosivas, fruto de la invisibilidad importante en la que viven. La discusión entonces es enfocada a la necesidad de impulsar programas de formación de profesores (Turra, 2012) para educar docentes críticos que sean capaces de cuestionar los relatos oficiales para construir desde la escuela una ciudadanía crítica. De lo contrario, es muy difícil que a partir de la historia escolar se aporte a la paz social.

Finalmente, hay consenso en que el currículo escolar, tanto en Europa (Paulson, 2010; Sanhueza et al., 2020) como en América Latina, ha actuado como obstáculo para el tratamiento de estas temáticas, al incluir contenidos insuficientes, descontextualizados, o desde perspectivas oficiales que impiden al profesorado diseñar una enseñanza utilizando estrategias pertinentes, como por ejemplo narrativas, uso de fuentes primarias o debates. El caso mapuche en Chile, para Turra (2012), constituye un ejemplo porque la perspectiva hegemónica que asume el currículo en la enseñanza de la ocupación militar hace necesario incluir narrativa histórica mapuche, al menos cuando los procesos formativos están dirigidos a estudiantes que pertenecen a este pueblo.

Agradecimientos

Este artículo forma parte del proyecto 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”.

Referencias

- Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D. y Soto, G. (2014). Analizando los textos de historia, geografía y ciencias sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 263-280. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100016>
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114
- Barton, K. y McCully, A. (2010). You can form your own point of view: Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teacher's College Record*, 112(1), 142-181. <https://doi.org/10.1177/016146811011200102>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Bell, L. (2010). *Storytelling for social justice: Connecting narrative and the arts in antiracist teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852231>
- Bustos, C., Castillo, S., Mayo, S. y Soto, J. (2020). Hacia una transformación de espacios relacionales: Estudio de caso de una experiencia en educación en derechos humanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.001>
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En J. Prats., L. Lima., M. Acevedo., M. Carretero., P. Miralles. y V. Arista (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica* (pp. 69-104). Gobierno de México.
- Carretero, M. y Bermudez, A. (2012). Constructing histories. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 525-546). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396430.013.0029>
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290-312. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>
- Carretero, M., Asencio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). *History education and the construction of national identities*. Information Age Publishing.
- Chapman, A. (2011). Understanding historical knowing: Evidence and accounts. En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters* (pp. 169-216). Association for Historical Dialogue and Research.
- Díaz, F., Barroso, R. y López, E. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz "Ayotzinapa: Lugar de tortugas". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Epstein, T., Mayorga, E. y Nelson, J. (2011). Teaching about race in an urban history class: The effects of culturally responsive teaching. *Journal of Social Studies Research*, 35(1), 2-21.
- Fernández-Herrería, A. y López-López, M. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21(64), 117-142.
- Goldberg, T. (2013). "It's in my veins": Identity and disciplinary practice in students' discussions of a historical issue. *Theory and Research in Social Education*, 41(1), 33-64. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.757265>
- Håvardstun, S. (2012). *History education in Northern Ireland: Teaching the Northern Ireland conflict in Northern Irish schools*. Universidad de Oslo.
- Ibagón, N. J. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: Elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, 11, 37-46.

- Ibagón, N. J. (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. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5890>
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Lenis, C. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: La enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1991. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 137-151.
- Lévesque, E. (2017). History as a 'GPS': On the uses of historical narrative for French Canadian students' life orientation and identity. *London Review of Education*, 15(2), 227-242. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.07>
- Lévesque, S. y Zanazanian, P. (2015). History is a verb. We learn it best when we are doing it: French and English Canadian prospective teachers and history. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 32-51. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.03>
- McCully, A. (2010). What role for history teaching in the transitional justice process in deeply divided societies. En E. Nakou y I. Barca (Eds.), *Contemporary public debates over history education* (pp. 169-184). Information Age Publishing.
- 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. 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
- Montañares, 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), 16-29.
- Moreno, M. (2014). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Páginas de Educación*, 8(1), 218-227.
- Padilla, A. y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizarla violencia: Retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219-251. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce219.251>
- Paulson, J. (2010). History and hysteria: Peru's truth and reconciliation commission and conflict in the national curriculum. *International Journal for Education Law and Policy, Special Issue*, 132-146.
- Paulson, J. (2015). "Whether and how?" History education about recent and ongoing conflict: A review of research. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 115-141.
- Paulson, J. (2017). From truth to textbook: The Peruvian truth and reconciliation commission, educational resources, and the challenge of teaching about recent conflict. En M. Bellino y J. Williams (Eds.), *(Re)constructing memory: Education, identity, and conflict* (pp. 291-312). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-860-0_13
- Peck, C. L. (2010). It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between: Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 574-617. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473440>
- Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: Marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 6, 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>

- Riedemann, A. (2010, 8 de octubre). Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la ocupación de la Araucanía [Ponencia]. *Seminario textos escolares y enseñanza de la historia en Chile*. MINEDUC.
- Rivera, P., Mondaca, C. y Aguirre, C. (2013). La escuela y la guerra del Pacífico. Propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos transfronterizos del norte de Chile. *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, 13(1), 123-148.
<https://doi.org/10.4067/S0719-09482013000100006>
- Rojas, M. (2010). Temas pendientes en la enseñanza sobre pueblos originarios: Una mirada al currículo de ciencias sociales. *Cuaderno de Educación*, 32, 1-3.
- Rüsen, J. (2010). *E o ensino de História*. Editora UFPR.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: Análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sanhueza, A., Pagès, J. y González, N. (2020). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: Reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 31, 50-62.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9612>
- 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. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Toledo, M. y Gazmuri, R. (2010). Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 66, 77-92.
- 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. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutierrez, V., Iglesias, R. y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 119-133.
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.5>
- VanSledright, B. (2014a). *Assessing historical thinking and understanding: Innovate designs for new standards*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464632>
- VanSledright, B. (2014b). The poorly planned trajectory of a slow but impulsive apprentice. En C Woyshner (Ed.), *Leaders in social education* (pp. 225-235). Brill Sense.
- Vella, Y. (2013). *Combating islamophobia through history teaching*. Repository.
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J. y Wubbels, T. (2017). Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. *Journal of Social Studies Research*, 41(1), 11-24.
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003>

Breve CV de los/as autores/as

Elizabeth Montanares

Profesora de Historia, Magister en Ciencias Sociales aplicadas. Profesora asociada de la Universidad Católica de Temuco. Líneas de Investigación: Didáctica de la historia;

Enseñanza de la historia en contextos de conflicto; Educación Patrimonial. Sus investigaciones están referidas a la formación del profesorado en la Araucanía, Pensamiento y Enseñanza del conflicto. Investigadora responsable Fondecyt Regular 1201154 asociado a la enseñanza del conflicto en la Araucanía, Chile. Miembro del Centro para la Justicia Social (CIEJUS) y del Centro de Políticas Públicas de la Universidad de la Católica de Temuco. Email: emontanares@uct.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9504-2614>

Matías González-Marilicán

Licenciado en historia ambiental, estudiante de doctorado de la Universidad de Bristol. Su línea de investigación es la historia ambiental, la historia de los bosques, la historia del paisaje y la historia local. Con experiencia docente en las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de Derecho, en la Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile, y Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Ha ejercido como investigador en el Museo Regional de La Araucanía y posee experiencia como educador ambiental en ámbitos formales e informales. Email: matias.gonzalez@bristol.ac.uk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0393-8021>

Daniel Llancavil

Profesor de historia, Magister en evaluación. Profesor de Didáctica de la geografía de la Universidad católica de Temuco. Su línea de investigación se enfoca en la Formación de profesores en ámbitos interculturales. Sus investigaciones están asociadas a la formación del profesorado, el pensamiento geográfico y la educación ciudadanía. Email: llancavil@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3309-6523>

Gabriela Vásquez Leyton

Profesora de Historia, Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, sus líneas de investigación son: Historia y conflicto, formación del profesorado. Ejerce como Coordinadora nacional de prácticas de la Universidad Andrés Bello. Email: gabriela.vasquez@unab.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5633-7572>