

---

## PENSAMIENTO HISTÓRICO, FORMACIÓN DOCENTE Y CIUDADANÍA GLOBAL EN CONTEXTOS DE CONFLICTO: DESAFÍOS EN LA MACROZONA SUR DE CHILE

---

Elizabeth Montanares-Vargas y Bastian Carter-Thuillier

### RESUMEN

*La enseñanza de la historia en territorios con conflictos pasados o en curso exige la formación de docentes con sólidos fundamentos críticos y pedagógicos para su abordaje. El presente manuscrito tiene por objetivo analizar, desde una perspectiva teórica, la relación entre la formación inicial docente, el desarrollo de competencias históricas y la enseñanza en contextos de conflicto, tomando como referencia el caso del conflicto Estado–Mapuche en la Macrozona Sur de Chile, con el propósito de examinar su contribución potencial a la construcción de una ciudadanía global. Se plantea la necesidad de*

*identificar y evaluar el nivel de las competencias históricas promovidas durante la formación universitaria, especialmente considerando las particularidades históricas, culturales y políticas del contexto analizado. Asimismo, se evidencia que la historia, abordada desde múltiples perspectivas, constituye un componente fundamental para una enseñanza comprometida con la democracia, así como para la construcción de una ciudadanía global crítica, consciente y capaz de reconocer la especificidad de cada realidad sociohistórica desde un enfoque local y situado.*

### Introducción

En un mundo globalizado, la construcción de la identidad social se torna progresivamente más compleja, dado que los individuos están expuestos de manera constante a influencias diversas y, en muchos casos, contradictorias. Un ejemplo de ello es la tensión existente entre las dinámicas locales y las

influencias provenientes de los medios de comunicación y de las culturas globales (Oxley y Morris, 2013). En este escenario, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) emerge como una alternativa orientada a promover la reflexión crítica sobre las identidades de los jóvenes y su relación con fuerzas sociales, políticas y económicas más

amplias (Kadiwal y Durrani, 2018; Pashby, 2018), permitiendo comprender tanto la realidad local como la naturaleza global de los desafíos contemporáneos. Asimismo, favorece el desarrollo de valores como la justicia, la empatía, el respeto por la diversidad y la responsabilidad compartida en la construcción de un mundo más equitativo y sostenible.

La enseñanza de la historia adquiere un papel fundamental en la formación de ciudadanos preparados para desenvolverse en el marco de una ciudadanía global, al abordar temáticas complejas como el racismo, la discriminación social y los conflictos de origen histórico (Hajisoteriou *et al.*, 2024). En particular, el tratamiento de estas problemáticas en el aula

---

### PALABRAS CLAVE / Ciudadanía global / Competencias Históricas / Formación Inicial Docente / Temáticas Controversiales /

Recibido: 18/03/2026. Aceptado: 13/04/2026.

**Elizabeth Montanares-Vargas.** Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación, Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas, Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica. Profesora, Departamento de Didáctica y Práctica, Facultad de

Educación, Universidad Católica de Temuco. Temuco. Región de La Araucanía, Chile. e-mail: emontanares@uct.cl. ORCID: 0000-0001-9504-2614.  
**Bastian Carter-Thuillier** (Autor de correspondencia). Doctor en Investigación Transdisciplinar en

Educación, Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación, Licenciado en Educación, Profesor de Educación Física. Académico. Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile; Facultad de

Educación y Humanidades, Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile. Dirección: Universidad de Los Lagos. Av. Fuchslocher 1305, Osorno. Región de Los Lagos, Chile. e-mail: bastiancarter@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7342-4179.

## HISTORICAL THINKING, TEACHER EDUCATION, AND GLOBAL CITIZENSHIP IN CONFLICT CONTEXTS: CHALLENGES IN THE SOUTHERN MACROZONE OF CHILE

Elizabeth Montanares-Vargas and Bastian Carter-Thuillier

### SUMMARY

*The teaching of history in territories with past or ongoing conflicts requires teachers to have solid critical and pedagogical foundations for its approach. This manuscript aims to analyze, from a theoretical perspective, the relationship between initial teacher education, the development of historical competencies, and teaching in conflict contexts, taking as a reference the case of the State–Mapuche conflict in the Southern Macrozone of Chile, with the purpose of examining its potential contribution to the construction of global citizenship. It raises the*

*need to identify and assess the level of historical competencies promoted during university training, especially considering the historical, cultural, and political particularities of the analyzed context. Likewise, it is evident that history, approached from multiple perspectives, constitutes a fundamental component for teaching committed to democracy, as well as for the construction of a critical, aware global citizenship capable of recognizing the specificity of each socio-historical reality from a local and situated perspective.*

## PENSAMENTO HISTÓRICO, FORMAÇÃO DOCENTE E CIDADANIA GLOBAL EM CONTEXTOS DE CONFLITO: DESAFIOS NA MACROZONA SUL DO CHILE

Elizabeth Montanares-Vargas e Bastian Carter-Thuillier

### RESUMO

*O ensino de história em territórios com conflitos passados ou em curso exige a formação de docentes com sólidos fundamentos críticos e pedagógicos para sua abordagem. Este manuscrito tem como objetivo analisar, a partir de uma perspectiva teórica, a relação entre a formação inicial docente, o desenvolvimento de competências históricas e o ensino em contextos de conflito, tomando como referência o caso do conflito Estado–Mapuche na Macrozona Sul do Chile, com o propósito de examinar sua contribuição potencial para a construção de uma cidadania global. Aponta-se a necessidade de identificar*

*e avaliar o nível das competências históricas promovidas durante a formação universitária, especialmente considerando as particularidades históricas, culturais e políticas do contexto analisado. Da mesma forma, evidencia-se que a história, abordada a partir de múltiplas perspectivas, constitui um componente fundamental para um ensino comprometido com a democracia, bem como para a construção de uma cidadania global crítica, consciente e capaz de reconhecer a especificidade de cada realidade socio-histórica a partir de uma perspectiva local e situada.*

permite cuestionar los relatos rígidos sobre el pasado, que suelen ser presentados por la historia escolar como “verdades innegables” (Lauritzen y Nodeland, 2017). En este sentido, la literatura reconoce que la incorporación de temáticas controversiales al curriculum escolar no solo posibilita la reflexión sobre conflictos históricos, sino que también promueve el diálogo, la confrontación de perspectivas y la inclusión de visiones situadas, así como la construcción de narrativas alternativas que difícilmente tendrían cabida en los espacios formales de enseñanza (Khilji y Jomezai, 2023).

No obstante, debido a la complejidad inherente a este

enfoque didáctico, el profesorado suele enfrentar dificultades para abordar este tipo de contenidos (McCully, 2012). Esta situación se explica, en parte, por el temor docente a tratar estas temáticas en el ámbito escolar, así como por el escaso énfasis que las instituciones de formación inicial otorgan al desarrollo de competencias específicas para su tratamiento en el aula, lo que conduce a que los egresados recurran, en muchos casos, a prácticas autodidactas (Rutten y Butville, 2025). Esta limitación resulta particularmente crítica en contextos donde los conflictos recientes, o aquellos aún en desarrollo, se

entrelazan con procesos históricos no resueltos que atraviesan la realidad social en su conjunto, como ocurre en el caso del conflicto Estado–Mapuche en la Macrozona Sur de Chile (Llancavil *et al.*, 2023; Turra, 2016).

En el caso de la Macrozona Sur de Chile (conformada por las regiones de La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos y una parte de la región del Biobío), las relaciones entre el Estado y el Pueblo Mapuche se han caracterizado históricamente por procesos de conflicto que involucran al aparato estatal, la sociedad hispano-chilena, grupos derivados de otros procesos de colonización y las comunidades Mapuche

(Nanjarí y Cordero, 2024). Estas relaciones han estado marcadas por disputas en torno al territorio, el despojo, la memoria, la cultura y el reconocimiento, las cuales se proyectan hasta el presente bajo diversas formas (Hernández y Rojo-Mendoza, 2025). En las últimas décadas, a este entramado sociocultural e histórico se han sumado factores adicionales que complejizan las dinámicas territoriales, tales como las demandas de autonomía, las exigencias de reconocimiento por parte de otros colectivos identitarios, la expansión de la industria forestal en la zona y el fenómeno migratorio, entre otros aspectos (Sleiman, 2022).

En este contexto, lo descrito plantea desafíos significativos para la formación inicial del profesorado en el campo de la historia (Montanares-Vargas *et al.*, 2022), al evidenciar la necesidad de formar docentes capaces de comprender, desde una perspectiva crítica y multiperspectiva (Rowan y Wansink, 2025), que la enseñanza de temáticas controversiales requiere enfoques inclusivos, sustentados en evidencia histórica y con rigor pedagógico (Abbey y Wansink, 2022). Esta necesidad adquiere especial relevancia si se considera que, en contextos de conflicto, las instituciones escolares constituyen espacios clave para la promoción de una ciudadanía democrática, así como para el desarrollo de perspectivas plurales sobre el pasado (Carretero *et al.*, 2024; Rowan y Wansink, 2025).

Debido a la complejidad, pero también a la relevancia, que implica el estudio de la historia reciente y de los eventos históricos controversiales, el “Pensamiento Histórico” se posiciona como una categoría central para comprender las competencias necesarias en la enseñanza de la historia (van Bostel *et al.*, 2020). Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades orientadas a la interpretación del pasado, la comprensión de su carácter contingente y la reflexión crítica sobre sus implicancias éticas (Chávez, 2024).

Al respecto, Seixas y Morton (2013) proponen un modelo basado en seis competencias centrales: (a) significancia histórica; (b) uso de la evidencia; (c) continuidad y cambio; (d) causas y consecuencias; (e) perspectiva histórica; y (f) dimensión ética. Cada una de ellas proporciona herramientas analíticas que permiten al profesorado abordar la enseñanza de la historia de manera rigurosa y reflexiva, enfrentando temáticas potencialmente controversiales desde una perspectiva analítica, argumentativa y no dogmática (Moreira *et al.*, 2022).

La adopción de este enfoque podría contribuir a que los futuros docentes de la Macrozona Sur de Chile desarrollen una comprensión integral del conflicto, considerando su complejidad histórica y evitando reduccionismos (Montanares-Vargas *et al.*, 2022). Asimismo, permitiría fortalecer el desarrollo de herramientas y experiencias formativas que favorezcan, en su ejercicio profesional, la orientación del estudiantado en la construcción de narrativas que integren múltiples perspectivas sobre el pasado, incorporando razonamientos éticos en la relación pasado-presente. De este modo, se propicia el desarrollo de prácticas didácticas con sentido inclusivo y democrático (Carretero *et al.*, 2024).

En virtud de los antecedentes expuestos, el presente artículo tiene por objetivo analizar, desde una perspectiva teórica, la relación entre la formación inicial docente, el desarrollo de competencias históricas y la enseñanza en contextos de conflicto, tomando como referencia el caso del conflicto Estado-Mapuche en la Macrozona Sur de Chile, con el propósito de discutir su contribución a la construcción de una ciudadanía global.

### **Conflicto, Memoria e Identidad en la Macrozona Sur: Claves para Comprender el Escenario Territorial Actual**

La Macrozona Sur de Chile constituye un territorio caracterizado por una significativa carga histórica, política y cultural, marcada por procesos de convivencia, tensión y conflicto entre diversos actores (Nanjari y Cordero, 2024). En este sentido, su conformación actual es resultado de la interacción de múltiples culturas, por lo que se configura como un espacio habitado por diversas identidades y cosmovisiones (Sleiman, 2022).

El conflicto entre el Estado chileno y el pueblo Mapuche presenta raíces históricas

profundas, muchas de ellas vinculadas al proceso de incorporación de este territorio a la soberanía nacional a fines del siglo XIX, periodo en el cual el Estado llevó a cabo la ocupación militar de la zona, despojó a las comunidades Mapuche de sus tierras y las obligó a radicarse en reducciones indígenas (Bengoa, 1985; Pinto, 2003). Desde entonces, las demandas por restitución de tierras por parte de las comunidades asentadas en la Macrozona Sur —que en la actualidad se encuentran mayoritariamente en poder de empresas forestales, agricultores o privados— han contribuido a la persistencia del conflicto (Cayul *et al.*, 2022).

En 1990, tras la recuperación de la democracia, se produjo una revitalización del conflicto histórico entre el pueblo Mapuche y el Estado chileno (Cayul *et al.*, 2022; Pinto, 2003). Esta conflictividad se ha expresado en diversas formas de tensión social y política, incluyendo enfrentamientos, intervenciones estatales, disputas territoriales y demandas de autodeterminación por parte del pueblo Mapuche, las cuales continúan afectando la vida cotidiana de los habitantes (Figuroa e Iñigo, 2010).

Los registros judiciales recientes dan cuenta de la persistencia de este escenario. En la región de La Araucanía, entre 2018 y 2020, se abrieron 236 investigaciones, de las cuales apenas un 1,3% del total de causas fue sentenciado (Batarce, 2023). En este contexto, el 12 de octubre de 2021, durante el gobierno de Sebastián Piñera, se decretó el Estado de Excepción Constitucional de Emergencia para la denominada Macrozona Sur (Decreto 270, 2021), lo que implicó la militarización del territorio mediante la participación de las Fuerzas Armadas en apoyo a las labores policiales.

En paralelo, durante la Convención Constitucional de 2021–2022, se propuso reconocer a Chile como un Estado plurinacional e incorporar

autonomías territoriales indígenas (Propuesta de Constitución Política de la República de Chile, 2022). No obstante, dicha propuesta fue rechazada en el plebiscito de 2022.

La violencia se manifiesta a través de diversos actores, entre ellos el propio Estado, mediante acciones de los cuerpos armados, así como otros sectores que suelen autodefinirse como defensores de la causa Mapuche, cuyas acciones han involucrado el uso deliberado de la violencia como forma de presión política (Faúndez *et al.*, 2025). En este escenario, la Macrozona Sur evidencia una conflictividad persistente y de carácter multicausal, en la cual no se ha consolidado un mecanismo efectivo de diálogo, reparación ni reconocimiento.

### **Ciudadanía Global, Competencias Históricas y Formación Inicial Docente**

En el siglo XXI, la globalización ha redefinido las dinámicas sociales de las comunidades a escala mundial. En este contexto, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) se configura como un marco educativo de carácter transformador, orientado a promover en los jóvenes un sentido de responsabilidad global, empatía y compromiso activo con problemáticas de alcance mundial, a partir del reconocimiento de la propia realidad y su vinculación con otros contextos (Pacho, 2020). Las investigaciones asociadas a esta temática destacan su enfoque social, político y económico, el cual trasciende los límites de los Estados nacionales al centrarse en imperativos morales y en la justicia social global (Cortina, 2003; Sant, 2018). Asimismo, sitúa en el centro valores universales como la justicia, la equidad, el respeto por los derechos humanos y la sostenibilidad ambiental, tanto en contextos locales como globales (UNESCO, 2024).

Su propósito consiste en la formación de individuos conscientes, empáticos y

comprometidos, capaces de generar cambios positivos mediante un conocimiento integral que articule dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales. Además, a través de su dimensión crítica, promueve la búsqueda de la justicia social (Reysen y Katzarska-Miller, 2013), favoreciendo una convivencia pluralista y respetuosa (Ibáñez, 2023). De este modo, se orienta a impactar positivamente en comunidades diversas y, en muchos casos, fragmentadas, permitiéndoles enfrentar de mejor manera los conflictos en los que se encuentran involucradas, ya sea de forma directa o indirecta (Cerrato, 2024; UNESCO, 2024).

Adicionalmente, al promover la justicia social, la ECG cuestiona las narrativas dominantes que estructuran los sistemas educativos tradicionales, las cuales tienden a invisibilizar las experiencias de los grupos más vulnerables, favoreciendo así el desarrollo de empatía y solidaridad en el estudiantado hacia dichos grupos (Pashby *et al.*, 2020).

En el caso de territorios atravesados por conflictos históricos, numerosos estudios en el ámbito de la Educación Histórica profundizan en la relación entre el desarrollo de competencias históricas, la enseñanza del conflicto y la ECG. Algunos de estos estudios reconocen explícitamente esta complementariedad, al señalar que la enseñanza de la historia, en este tipo de contextos, contribuye al desarrollo de una formación integral debido a su énfasis en el pensamiento crítico (Pérez, 2023). Santisteban y González-Valencia (2021), por ejemplo, destacan el valor de abordar temáticas conflictivas en el área de Ciencias Sociales para la formación en ciudadanía global, al tiempo que analizan cómo los conceptos disciplinares —temporalidad, cambio y continuidad, interpretación, problemas históricos, imaginación histórica, representación de la historia y conciencia histórica— aportan al desarrollo de

competencias ciudadanas vinculadas a la ECG.

Diversas investigaciones internacionales (Ghosn-Chelala, 2020; Hajisoteriou *et al.*, 2024; McCully y Clarke, 2016) destacan que la enseñanza del conflicto desde una perspectiva crítica contribuye al desarrollo del pensamiento histórico, a la comprensión de procesos sociales complejos y al fortalecimiento de la identidad individual y colectiva del alumnado, así como a la construcción de visiones neutrales, alternativas y complementarias sobre hechos controversiales. La evidencia sugiere, además, que la enseñanza de temáticas controversiales desde la historia contribuye a la ECG, siempre que el profesorado facilite y promueva la comprensión crítica de los fenómenos sociales, lo cual favorece la formación de ciudadanos democráticos con proyección global (Santisteban, 2019).

En consecuencia, lo anteriormente planteado implica concebir la escuela como un espacio en el que la aceptación, valoración y respeto por las diferencias constituyan elementos valóricos fundamentales, lo que favorece el enriquecimiento de los procesos educativos y posiciona la pluralidad como eje central de la convivencia escolar (Pinillos, 2012). En este sentido, abordar estas temáticas desde una perspectiva amplia e inclusiva permite formar individuos capaces de cuestionar críticamente la realidad y su relación con ella, lo que, frente a la influencia de los medios de comunicación y a los procesos de manipulación social, les permite discernir entre hechos y opiniones (Montanares-Vargas *et al.*, 2023).

Para el estudiantado que convive en contextos de conflicto, la enseñanza de la historia permite comprender que las interpretaciones del pasado varían en función de las posiciones que ocupan los distintos grupos sociales en la situación conflictiva (McCully, 2012; Wansink, 2017). No obstante, aunque existe evidencia sobre el aporte de un enfoque

complejo, inclusivo y multi-perspectivo, uno de los principales obstáculos para la implementación de metodologías innovadoras en el aula radica en la formación docente (Bickmore y Parker, 2014). A esta situación se suman las dificultades propias de abordar temáticas vinculadas a la discriminación —como el racismo y la exclusión—, dado que, en términos humanos, no siempre es posible evitar la reproducción de prejuicios o la presencia de sesgos personales, especialmente en contextos de intolerancia (Wansink, 2017).

Para enfrentar estas dificultades, el profesorado debe incorporar de manera activa estrategias didácticas que incluyan el trabajo con fuentes primarias, lo que requiere el dominio de aspectos metodológicos específicos (Epstein *et al.*, 2011). En este sentido, para que ello ocurra y se logre transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, resulta fundamental fortalecer la formación inicial docente (Darling-Hammond y Bostford, 2005).

Lo anterior ha dado lugar a numerosos estudios sobre formación del profesorado y competencias de pensamiento histórico (Gómez *et al.*, 2020; Miralles-Martínez *et al.*, 2019; Parra y Fuertes, 2019). Estas investigaciones coinciden en que los futuros docentes deben aprender a implementar estrategias didácticas y metodológicas que otorguen al alumnado un rol activo en su proceso de aprendizaje (Soler *et al.*, 2018). En lo que respecta a los temas controversiales, resulta necesario preparar al profesorado en formación para diseñar e implementar experiencias de enseñanza y aprendizaje que permitan al estudiantado comprender, interpretar y explicar un pasado que permanece “vivo”, asumiendo que la Historia constituye un proceso abierto a la investigación, en el cual cada persona debe ser capaz de indagar y reconocer críticamente sus propias ideas sobre el pasado (Sáiz y López-Facal, 2015; VanSledright, 2014).

En consecuencia, y dado el papel central que cumple el profesorado en la construcción de experiencias de aprendizaje, la noción de pensamiento histórico ha adquirido un lugar fundamental en la discusión de la literatura especializada. Esta línea de investigación ha destacado la importancia de comprender los fundamentos disciplinarios de la Historia como campo de estudio, enfatizando el desarrollo de habilidades que permitan al alumnado interpretar y comprender críticamente el pasado. Dichas habilidades deben ser enseñadas de manera explícita (Wineburg, 2001), mediante el diseño de estrategias concretas (Lévesque y Clark, 2018). Según VanSledright (2014) y Wineburg (2001), el pensamiento histórico se estructura en torno a dos componentes principales: (a) los conceptos de primer orden o sustantivos, que remiten al conocimiento factual del pasado (fechas, datos, personajes), necesarios para construir relatos sólidos y contextualizados; y (b) las destrezas estratégicas o contenidos de segundo orden, también conocidos como metaconceptos, que permiten al alumnado otorgar significado a los hechos, plantear problemas históricos e interpretar fenómenos desde múltiples perspectivas (Sáiz y López-Facal, 2015).

En este punto, cobra especial relevancia el modelo de competencias de pensamiento histórico desarrollado por Seixas y Morton (2013), ya que proporciona lineamientos para el diseño e implementación de situaciones de enseñanza y aprendizaje que no solo promueven el conocimiento factual, sino también el análisis, la contextualización, la contrastación y la valoración crítica de las múltiples interpretaciones del pasado, especialmente en contextos con una elevada carga simbólica, como la historia reciente del conflicto Estado–Mapuche (Montanares-Vargas *et al.*, 2022; Muñoz-Labraña *et al.*, 2025). Asimismo, este enfoque presenta una estrecha relación

con las competencias promovidas por la Educación para la Ciudadanía Global, en la medida en que ambos favorecen no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades para analizar, contextualizar y evaluar críticamente diversas perspectivas.

De igual modo, ambos enfoques promueven la reflexión sobre la diversidad de interpretaciones históricas y la comprensión de cómo estas se configuran en función de distintas posiciones sociales, contribuyendo a la formación de individuos capaces de dialogar y actuar con apertura y respeto frente a las diferencias. Ello favorece la construcción de una visión compleja y plural del pasado, orientada al fortalecimiento de la convivencia y del compromiso democrático.

De este modo, resulta indispensable que los acontecimientos conflictivos, como la “Ocupación de la Araucanía”, se aborden desde la complejidad que efectivamente implican, evitando respuestas simplistas o ideologizadas y propiciando análisis que consideren la multiplicidad de causas, consecuencias y cargas simbólicas involucradas (Alvén, 2024). De esta forma, el alumnado puede desarrollar una comprensión histórica sustentada en factores de corto, mediano y largo plazo, ubicando los procesos y acontecimientos según su relevancia y significación, y estableciendo relaciones entre los sujetos históricos y los contextos en los que se desenvuelven o se desenvuelven.

### **El Desafío de Enseñar Historia en la Macrozona Sur: Pensamiento Histórico, Formación Docente y Orientaciones Ministeriales**

El currículum escolar chileno está compuesto por elementos normativos, pedagógicos y evaluativos que orientan el proceso formativo del alumnado, incluyendo objetivos de aprendizaje, contenidos disciplinares, indicadores de evaluación,

competencias y habilidades transversales (Ministerio de Educación, 2019). Estos componentes constituyen la base de la planificación curricular y la gestión educativa en el sistema escolar chileno (Ministerio de Educación, 2023).

Sobre esta base, desde 2012, la Formación Inicial Docente (FID) se ha estructurado en torno a estándares orientadores que deben ser considerados por las carreras de pedagogía en educación media. En el caso de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, estos estándares incluyen “aprendizajes relacionados, principalmente, con formación ciudadana, y con aspectos básicos de la Historia y la Geografía de Chile, América y el mundo” (Ministerio de Educación, 2012, p. 135). Asimismo, promueven la articulación entre teoría y práctica, incorporando conocimientos disciplinares, habilidades de investigación e interpretación y estrategias didácticas orientadas al desarrollo de una ciudadanía activa y responsable.

En este contexto, se exige también que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales considere el desarrollo de habilidades asociadas a la investigación y al pensamiento crítico (Mintemünzenmayer e Ibagón-Martín, 2017). Se espera que el alumnado sea capaz de problematizar el pasado, contrastar interpretaciones y construir explicaciones que otorguen sentido a hechos del pasado y del presente. Entre 7° básico y 2° medio, el currículum enfatiza especialmente la comprensión del presente a partir del conocimiento del pasado y su relación con la vida cotidiana, la identidad y el entorno (Ministerio de Educación, 2019). Desde esta perspectiva, el método histórico y el fortalecimiento de competencias de pensamiento histórico —como el análisis de fuentes, la empatía histórica, la comprensión de la continuidad y el cambio, la identificación de múltiples causas y el reconocimiento de que la historia es una construcción humana— adquieren

un papel central (Seixas y Morton, 2013).

En la misma línea, el Ministerio de Educación (2015) señala que los estudiantes deben reconocer las múltiples formas en que el pasado incide en el mundo contemporáneo, poniéndolo en perspectiva y reconociendo su carácter contingente. Estas orientaciones son coherentes con las reformas curriculares desarrolladas durante la “Transición chilena” y los gobiernos democráticos posteriores, que favorecieron la incorporación de la historia reciente y la diversidad sociocultural en la enseñanza escolar (Plá, 2016; Villalón-Gálvez y Zamorano-Vargas, 2018). En principio, este marco ofrece condiciones favorables para una enseñanza de la historia capaz de abordar contextos de conflicto desde una perspectiva crítica, plural y ciudadana.

Sin embargo, al revisar la evidencia disponible sobre la Formación Inicial Docente en Chile, se observa que dicha potencialidad no siempre se traduce en una preparación coherente y suficiente para la enseñanza de temáticas controversiales en el aula. En cuanto al desarrollo de competencias históricas, dos estudios realizados en una universidad de la región de La Araucanía, en el contexto de cursos de didáctica de la historia con trabajo en fuentes primarias, coinciden en la necesidad de fortalecer los marcos conceptuales del alumnado e incorporar tempranamente el trabajo con fuentes como una estrategia formativa fundamental (Montanares y Llancavil-Llancavil, 2016; Montanares-Vargas *et al.*, 2020).

En relación con la enseñanza de temas controversiales, diversos estudios chilenos muestran que esta ha sido escasamente abordada e incluso ignorada en la escuela, debido al predominio de un currículum monocultural y homogeneizador que no considera las formas culturales del mundo indígena mapuche, ni ofrece herramientas suficientes para

comprender los conflictos socioculturales y políticos de la Macrozona Sur (Mansilla *et al.*, 2022; Sanhueza *et al.*, 2019; Turra-Díaz *et al.*, 2019). En este sentido, Quilaqueo y Quintriqueo (2017) sostienen que la debilidad de la formación docente frena la integración de contenidos sobre historia mapuche en el aula, aunque previamente Quintriqueo (2009) ya advertía la persistencia de una relación hegemónica entre el saber occidental y los saberes mapuche durante la Formación Inicial Docente.

A ello se suma que la formación del profesorado ha estado marcada por una racionalidad curricular técnica, centrada en el dominio disciplinar y en una relación pedagógica predominantemente unidireccional, caracterizada por el protagonismo docente en la distribución del conocimiento y la pasividad de los docentes en formación (Valdés-Vera y Turra, 2017). De modo complementario, investigaciones realizadas en la región indican que los futuros docentes presentan una comprensión fragmentada del proceso de ocupación militar de La Araucanía, aunque reconocen la importancia de abordarlo para contribuir a la construcción de una identidad regional y a la comprensión de la historia reciente (Montanares, 2017). Del mismo modo, otros estudios sobre profesorado en ejercicio sugieren que el conflicto suele reducirse a una lectura territorial limitada, mientras que en la transmisión de la historia regional la familia continúa teniendo un peso mayor que la escuela (Montanares, 2017; Segura y Núñez, 2011).

En conjunto, estos antecedentes permiten advertir la existencia de una tensión entre, por una parte, un marco curricular y ministerial que promueve habilidades compatibles con el pensamiento histórico y la formación ciudadana y, por otra, una formación docente que aún presenta limitaciones importantes para abordar críticamente los conflictos históricos y contemporáneos de la

Macrozona Sur. En consecuencia, el desafío no radica únicamente en la existencia de orientaciones curriculares pertinentes, sino en la capacidad efectiva de la Formación Inicial Docente para traducirlas en experiencias pedagógicas rigurosas, críticas y situadas.

### Consideraciones Finales

La Educación para la Ciudadanía Global contribuye a la formación de individuos capaces de analizar, dialogar y actuar frente a problemáticas que trascienden fronteras, asumiendo un compromiso con la paz, los derechos humanos y el bien común. En este contexto, la enseñanza de la historia puede desempeñar un papel relevante en la formación de una ciudadanía democrática, la promoción de la justicia social y el respeto por la pluralidad, especialmente cuando aborda conflictos históricos desde una perspectiva crítica y multiperspectiva.

En este sentido, para aportar a la construcción de una ciudadanía global, resulta fundamental promover el desarrollo de competencias históricas durante los procesos de formación del profesorado, tales como el análisis de fuentes diversas, la capacidad de diferenciar relatos y el reconocimiento de múltiples perspectivas, en particular aquellas provenientes de grupos históricamente marginados como el pueblo mapuche.

De este modo, la formación de profesorado de historia con estas competencias permite contribuir al desarrollo de ciudadanos con una comprensión crítica del mundo contemporáneo. En contextos asociados a conflictos históricos, la enseñanza de esta disciplina favorece la formación de individuos capaces de comprender la diversidad social, analizar dichos conflictos y participar en la construcción de sociedades más justas, a partir de una lectura del pasado orientada a la reflexión sobre el presente y el futuro.

La región de La Araucanía constituye un caso particularmente significativo para analizar el papel de la enseñanza de la historia en contextos de conflicto. La persistencia de tensiones vinculadas al proceso histórico de ocupación del territorio y a las demandas contemporáneas del pueblo mapuche evidencia la necesidad de formar docentes capaces de abordar estas temáticas de manera crítica, considerando su carácter multiperspectivo y sustentando su enseñanza en prácticas pedagógicas rigurosas.

### AGRADECIMIENTO

El presente artículo forma parte del proyecto correspondiente al Programa FONDECYT Regular 2024 N°1241410, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, titulado: «Competencias históricas del profesorado en formación para enseñar temáticas controversiales y promover el ejercicio de una ciudadanía democrática: un estudio centrado en la Macrozona Sur».

### REFERENCIAS

Abbey D, Wansink B (2022) Brokers of multiperspectivity in history education in post-conflict societies. *J. Peace Educ* 19: 67-90.

Alvén F (2024) Controversial issues in history teaching. *J. Curric. Stud.* 56: 537-553.

Aristizábal L, Ávila A (2024) Actions That Build Peace from the Voices of Teachers Affected by the Armed Conflict in Colombia. *Social Sciences* 13: 597.

Batarce M (2023, enero 25). *Fiscal regional de Los Ríos advierte progresivo avance de delitos vinculados a violencia rural desde el Biobío hacia el sur*. La Tercera. Chile.

Bengoa J (1985) *Historia del pueblo Mapuche*. Ediciones Sur. Santiago, Chile. 426 pp.

Bickmore K, Parker C (2014) Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *TRSE* 42: 291-335.

Carretero M, Cantabrana M, Barreiro A (2024) Teaching recent historical conflicts through dialogical controversies and documentary theater. En Carretero M, Pérez-Manjarrez E (Eds.), *Global Perspectives on the Role of Dialogue in History Education*. Routledge. Nueva York, EE.UU. pp. 186-200.

Cayul P, Corvalán A, Jaimovich D, Pazzona M (2022) Introducing MACEDA: New micro-data on an indigenous self-determination conflict. *J. Peace Res* 59: 903-912.

Cerrato M (2024) La educación para la ciudadanía global como transición hacia la complejidad. Pensamiento sistémico y competencias transformadoras en la formación del profesorado. *Aula* 30: 51-71.

Chávez C (2024) Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas. *Perfiles educativos* 46: 111-126.

Cortina A (2003). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial. Madrid, España. 265 pp.

Darling-Hammond L, Bransford J (2005) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass. San Francisco, California, EE.UU. 634 pp.

Decreto N° 270. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de octubre de 2021.

Epstein T, Mayorga E, Nelson J (2011) Teaching about Race in an Urban History Class: The Effects of Culturally Responsive Teaching. *JSSR* 35: 2-21.

Faúndez X, Gamboa D, Hatibovic F, Berrios I, Veloz Y, Ponce T (2025) Eventos de repetición: Memorias Mapuche sobre terrorismo de Estado y la militarización de La Araucanía. *AlterNative* 21: 632-643.

Figueroa C, Iñigo N (2010) Reflexiones para una definición de Historia Reciente. En López M, Figueroa C, Rajland B (Eds.), *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina Arcis*. Santiago, Chile. pp. 13-33.

Ghosn-Chelala M (2020) Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers' views and contextual challenges for the Lebanese case. *Teach. Teach. Educ.* 93: 103078.

Gómez C, Chaparro Á, Felices M, Gutiérrez R (2020) Estrategias

metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta* 49: 65-74.

Hajisoteriou C, Solomou E, Antoniou M (2024) Teaching history for global citizenship through an intercultural perspective. *Frontiers in Education* 9: 1435402.

Hernández J, Rojo-Mendoza F (2025) Pensar la idea de conflicto: Algunos alcances desde la Araucanía. *Pléyade* 35: 193-214.

Ibáñez S (2023) La Educación para la Ciudadanía ¿Global o Mundial? Su importancia en el ámbito educativo y transversalidad a través de un análisis de libros de texto. *RES* 36: 33-52.

Kadiwal L, Durrani N (2018) Youth negotiation of citizenship identities in Pakistan: Implications for global citizenship education in conflict-contexts. *Br. J. Educ. Stud* 66: 537-558.

Khilji G, Jomezai N (2023) A Window to Peace and Tolerance or Otherwise: A Multi-Perspective Approach to Curriculum Analysis. *Multicult. Educ. Rev.* 17: 184-195.

Lauritzen S, Nodeland T (2017) What happened and why? Considering the role of truth and memory in peace education curricula. *JCS* 49: 437-455.

Lévesque S, Clark P (2018) Historical thinking: Definitions and educational application. En Metzger S, McArthur L (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell. Hoboken, NJ, EE.UU. pp. 119-148.

Llancavil D, Montañares E, González M (2023) Mapas históricos y enseñanza de la ocupación de la Araucanía en Chile. *Panta Rei* 17: 75-95.

Mansilla J, Beltrán J, Véliz A (2022) Tensiones entre el saber Mapuche (Mapun kimün) y el saber escolar chileno. *Encuentros* 16: 188-196.

McCully A (2012) History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice* 7: 145-159.

McCully A (2017) Teaching History and Educating for Citizenship: Allies or "Uneasy Bedfellows" in a Post-Conflict Context? En Epstein T, Peck C (Eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International*

- Contexts*. Routledge. Nueva York, EE.UU. pp. 160-174.
- McCully A, Clarke L (2016) A place for fundamental (British) values in teacher education in Northern Ireland? *J. Educ. Teach.* 42: 354-368.
- Ministerio de Educación (2012) *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2015) *Bases Curriculares. 7° básico a 2° medio*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2019) *Bases Curriculares para la Educación General Básica y Media*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2023) *Actualización de la Priorización Curricular para la reactivación integral de los aprendizajes*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Minte-Münzenmayer A, Ibagón-Martín N (2017) Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado* 13: 186-198.
- Miralles-Martínez P, Gómez-Carrasco C, Arias-González V, Fontal-Merillas O (2019). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. *Comunicar* 27: 45-56.
- Montanares E (2017) Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 15: 1237-1250.
- Montanares E, Llancavil-Llancavil D (2016) Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis* 8: 85-98.
- Montanares-Vargas E, González-Marilicán M, Llancavil-Llancavil D, Vásquez-Leyton G. (2022) Enseñanza de la Historia, y el Conflicto. Una Revisión Teórica. *RIEJS* 11: 119-132.
- Montanares-Vargas E, Llancavil-Llancavil D, Mansilla-Sepúlveda J (2020) Método histórico en la formación inicial de profesores, el caso de la Araucanía, Chile. *Sophia Austral* 26: 51-68.
- Montanares-Vargas E, Muñoz-Labraña C, 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* 17: 1-22.
- Moreira A, Alves L, Duarte P (2022) Teaching (History) in the 21st Century: New competencies with identical contents. *Estudios Ibero-Americanos* 48: 1-16.
- Muñoz-Labraña C, Martínez-Rodríguez R, Pinochet-Pinochet S (2025) Pensar Históricamente desde un Presente Controvertido: Causas y Consecuencias del Conflicto Hispano-Mapuche según el Estudiantado. *Social and Education History* 14: 133-150.
- Nanjari A, Cordero J (2024) Una aproximación al conflicto chileno-Mapuche: Una nomenclatura sobre conflictos intratables. *Revista Enfoques* 22: 14-30.
- Oxley L, Morris P (2013) Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *Br. J. Educ. Stud.* 61: 301-325.
- Pace J (2024) Tensions in teaching balanced controversial history: Competing voices within a student teacher in Northern Ireland. *British Educational Research Journal* 50: 1983-2000.
- Pacho T (2020) Global Citizenship Education in the Era of Globalization. En J. Keengwe (Ed.), *Handbook of research on diversity and social justice in higher education*. IGI Global. Hershey. pp. 274-291.
- Parra D, Fuertes C (2019) *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant Humanidades. Valencia, España. 377 pp.
- Pashby K (2018) Identity, Belonging and Diversity in Education for Global Citizenship: Multiplying, Intersecting, Transforming, and Engaging Lived Realities. En Davies I, Ho L, Kiwan D, Peck C, Peterson A, Sant A, Waghid Y (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave. Londres, RU. pp. 277-293.
- Pashby K, da Costa M, Stein S, Andreotti V (2020) A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education* 56: 144-164.
- Pérez M (2023) Experiencias de enseñanza y aprendizaje en ciudadanía local y global en Iberoamérica. *Rev. Realidad Educativa* 3: 46-78.
- Pinillos M (2012) Intervención psico-social y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. *Rev. Latinoam. cienc. soc. niñez juv.* 10: 579-591.
- Pinto J (2003) *La formación del Estado y la nación, y el pueblo Mapuche. De la inclusión a la exclusión*. DIBAM. Santiago, Chile. 319 pp.
- Plá S (2016) Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *RCE* 71: 53-77.
- Propuesta de Constitución Política de la República de Chile. 4 de julio de 2022 (Chile).
- Quilaqueo D, Quintriqueo S (2017) *Métodos Educativos Mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa, aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.
- Quintriqueo S (2009) Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto Mapuche. *CUHSO* 17: 23-35.
- Reysen S, Katzarska-Miller I (2013) A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *Int. J. Psychol.* 48: 858-870.
- Rowan E, Wansink B (2025) Fostering mutual understanding through multiperspectivity: Insights from 14 cross-border history education initiatives in post-conflict societies. *J. Curric. Stud.* 57: 247-270.
- Rutten L, Butville D (2025) What do we know about teacher education for difficult topics? A systematic review. *Oxford Review of Education*. 1-18. <https://doi.org/10.1080/03054985.2025.2511732>
- Sáiz J, López-Facal R (2015) Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *RES* 52: 87-101.
- Sanhueza A, Pagès J, González-Monfort N (2019) Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del pueblo Mapuche: La memoria social sobre el malon y el awkán en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. *Perspect. Educ* 58: 3-22.
- Sant E (2018) We, the non-global citizens: Reflections on the possibilities and challenges of democratic global citizenship education in higher education contexts. *CTL* 13: 273-292.
- 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>.
- Santisteban A, González-Valencia G (2021) Educación histórica y ciudadanía global. En A. Santisteban y C. Lima (Eds.), *O ensino de história no Brasil e Espanha: Uma homenagem a Joan Pagès Blanch*. Fi. Porto Alegre, Brasil. pp. 95-116.
- Segura L, Núñez L (2011) *El pueblo Mapuche en el siglo XXI: desafío del curriculum nacional* [Tesis de magister]. Universidad del Bío-Bío. Chile. 126 pp.
- Seixas P, Morton T (2013) *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education. Toronto, Canadá. 218 pp.
- Sleiman M (2022) Trayectorias migratorias transnacionales en el contexto de la migración sur-sur en la ciudad de Temuco, Chile. *Rev. Temas Sociológicos* 31: 293-324.
- Soler M, Cárdenas F, Hernández-Pina F (2018) Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: Perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação* 24: 993-1012. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>.
- Turra O (2016) Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia en contexto interétnico: Significaciones y experiencias escolares de jóvenes pehuenches. *Atenea* 513: 263-278.
- Turra-Díaz O, Minte A, Lagos M (2019) El texto escolar de historia: Categorías excluidas y recepción pedagógica en contexto interétnico Mapuche-chileno. *Praxis Educativa* 23: 1-16.
- UNESCO (2024) *Global Education Monitoring Report 2024/5*. UNESCO. París, Francia.
- Valdés-Vera M, Turra O (2017) Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino* 53: 23-32.
- Van Boxel C, Van Drie J, Stoel G (2020) Improving Teachers' Proficiency in Teaching Historical Thinking. En Berg CW, Christou TM (Eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*. Springer. Londres, RU. pp. 97-117.
- VanSledright B (2014) *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*.

- Routledge. Nueva York, EE.UU. 144 pp.
- Villalón-Gálvez G, Zamorano-Vargas 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. *RACS 34*: 139-151.
- Wansink B (2017) *Between fact and interpretation. Teachers' beliefs and practices in interpretational history teaching* [Tesis doctoral]. Utrecht University. Utrecht, Países Bajos. 193 pp.
- Wineburg S (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University. Filadelfia, EE.UU. 255 pp.

### Licencia de uso



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).