



Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile¹

Controversial issues in citizenship education: teaching approaches and practices in secondary education in Chile

**Cristián Cox, Camila Jara Ibarra, Macarena Sánchez Bachmann, y
Javiera Peña Fredes**

Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Facultad de Educación,
Universidad Diego Portales, Chile

Resumen

La omnipresencia del conflicto sociopolítico y cultural en la sociedad contemporánea plantea a la educación escolar y a sus docentes el desafío de abordar las controversias que la dividen, y hacer que su tratamiento tenga un carácter protegido y formativo. Este artículo ofrece una conceptualización de la tensión intrínseca a este doble requerimiento y las estrategias docentes para su abordaje, y caracteriza empíricamente cómo es vivida en la actualidad por los docentes de la asignatura de Educación Ciudadana del país. Específicamente, se interroga respecto de los criterios y prácticas docentes para el tratamiento de la controversia en el aula y, para dar una respuesta, presenta los resultados de una encuesta a 103 docentes de establecimientos de tres regiones del país, realizada en 2019, así como evidencia cualitativa de entrevistas a 10 profesores de la asignatura de Educación Ciudadana efectuadas durante 2022. El estudio constata una alta valoración de esta estrategia pedagógica y una baja frecuencia de su utilización, debido a una serie de dificultades, como el temor a acusaciones de proselitismo y descontrol en el aula, que obstaculizan un abordaje más extendido. Cuando tiene lugar, la controversia surge en la clase preferentemente de manera informal y espontánea por iniciativa de los estudiantes, frente a lo cual los docentes adoptan posiciones en las que prevalece la neutralidad. Con base en categorías de la literatura comparada, el artículo propone un modelo de análisis de las estrategias docentes que argumenta que estas deben variar según los contextos.

Palabras clave: controversia, Educación Ciudadana, prácticas pedagógicas, criterios pedagógicos

Correspondencia a:

Cristián Cox
Av. Ejército Libertador 260, Santiago, Región Metropolitana, Chile
cristian.cox@udp.cl
ORCID: 0000-0001-9464-3063

© 2023 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.60.2.2023.3

1. En este artículo utilizamos el femenino y el masculino de forma genérica, es decir, designamos a personas de ambos géneros tanto con el femenino (ej: las profesoras) como con el masculino (ej: los estudiantes).

Abstract

The omnipresence of socio-political and cultural conflict in contemporary society poses a challenge to school education and its teachers when they choose to address in classrooms the controversies that divide it, and make its treatment have a protected and formative character. This article offers a conceptualization of the intrinsic tension of this double requirement and the teaching strategies to address it. At the same time, it empirically characterizes how is this tension currently experienced by teachers of the subject of Citizenship Education in Chile. Specifically, it asks about the criteria and teaching practices for the treatment of controversy in the classroom and, in order to give an answer, presents the results of a survey to 103 teachers of schools in three regions of the country, carried out in 2019, as well as qualitative evidence from interviews to 10 teachers of the subject of Citizenship Education carried out during 2022. The study found a high valuation of this pedagogical strategy and a low frequency of its use, due to a series of difficulties, such as fear of accusations of proselytism and lack of control in the classroom, which hinder a more widespread approach. When it does take place, the controversy predominantly arises in the classroom informally and spontaneously at the initiative of the students, in the face of which teachers adopt positions in which neutrality prevails. Based on categories of comparative literature, the article proposes a model for analyzing teaching strategies and argues that these should vary according to the context.

Keywords: Controversy; Citizenship Education, pedagogical practices, pedagogical criteria

Introducción

Históricamente, la educación ciudadana buscó la preparación de la nueva generación en el ideal democrático y sus instituciones, actores y procesos, sin recurrir a los asuntos políticos contemporáneos de su sociedad (Heater, 2002). Se procuraba que lo que hacía disputar a los adultos afuera de la escuela no entrara en esta, con el efecto paradójico de que el presente de la política no era parte del currículo. Así, Horace Mann, probablemente el más prominente adalid de la formación ciudadana en la escuela estadounidense en el siglo XIX, declaraba:

cuando el profesor, en el curso de sus lecciones o exposiciones sobre la ley fundamental, llega a un texto controversial, él deberá leerlo sin comentario o alcance; o, a lo más, deberá sólo decir que el pasaje es objeto de disputa, y que el salón de clases es, ni tribunal para adjudicar, ni el foro para discutirlo (citado en Heater (2002, p. 468)).

El contraste con la visión contemporánea no podría ser más marcado: desde hace medio siglo y más, el currículum como la pedagogía de la educación ciudadana, se fundan en el principio opuesto: ninguna controversia externa debe ser ajena a la sala de clases (Bruen & Grammes, 2016; Kerr et al., 2015). A la vez, este principio se funda en que la preparación para la vida democrática, tanto en términos de convivencia como de participación política, queda incompleta de manera esencial si se le sustrae la experiencia del debate y la controversia, una base de contenidos importantes en sí porque impactan en los asuntos fundamentales de una sociedad (Crick, 1998; Huddleston & Kerr, 2017; Kerr et al., 2015).

Sin embargo, el tabú original es sintomático de la dificultad intrínseca de tratar los asuntos controversiales de fondo en el proceso educativo de la nueva generación. La posibilidad de conflicto y fractura en la transmisión cultural en juego es acompañada por la certeza de la necesidad de abordarla, lo cual define para todo docente una encrucijada de intrínseca tensión y riesgo (Bonhomme et al., 2015; Hess, 2004). En el presente posmoderno de la política democrática, caracterizado como la política en tiempos de indignación (Innerarity, 2015) o contrademocracia (Rosanvallon, 2007), la omnipresencia del conflicto sociopolítico y cultural agudo tensiona al máximo el doble requerimiento que se hace a la experiencia escolar y los docentes que la sostienen: por un lado, tratar las controversias que dividen a su sociedad y, por otro, lograrlo en el marco de procesos que aseguran su carácter protegido y formativo. Frente a esta tensión, este artículo ofrece i) una conceptualización basada en la literatura comparada sobre abordajes docentes de la controversia y ii) una caracterización inicial de cómo es vivida en la actualidad por docentes de la asignatura Educación Ciudadana en la educación media del país.

La justificación de base de nuestra interrogante y búsqueda es la trascendental importancia que tiene para la educación democrática la deliberación racional de concepciones de la vida y la sociedad. De hecho, para la teórica e influencia mayor en este ámbito, Amy Gutman, “[...] el desarrollo del carácter deliberativo es esencial para realizar el ideal de una sociedad democráticamente soberana” (Gutmann, 2001, p. 73). Examinar las prácticas escolares sobre los asuntos controversiales equivale, desde esta perspectiva, a interrogar sobre la construcción educativa de un pilar de la cultura democrática.

Siguiendo un trabajo fundacional de la visión del Consejo de Europa, asuntos controversiales son “los que suscitan fuertes emociones y que dividen la opinión en las comunidades y la sociedad” (Kerr et al., 2015, p. 8). Ejemplos de estos para docentes de la educación media en el presente del país son el actual proceso constituyente, las elecciones y los plebiscitos de los últimos años, como también el aborto y el feminismo. La apertura de la institución escolar a asuntos de este tipo plantea desafíos múltiples, que abarcan desde cómo impedir la fricción y el descontrol en la sala de clases a cómo enseñar materias contenciosas de manera equilibrada, evitando la acusación de sesgo, tanto por parte de alumnos como de los padres; asimismo, levanta interrogantes sobre discernimiento profesional y el papel de las propias convicciones del docente.

Respecto del tratamiento de la controversia en el aula para el desarrollo de competencias en ciudadanía, la investigación internacional subraya la subutilización de esta herramienta pedagógica e indica que los estudiantes rara vez participan en discusiones de clase (Hess, 2002; Schuitema et al., 2018), y que la mayoría de las aulas no promueven espacios de clima abierto a la discusión (McCafferty-Wright & Knowles, 2016). En Chile, los datos señalan que estudiantes que perciben un clima de aula abierto a la discusión y a la expresión de opiniones presentan mejores resultados –conocimiento, actitudes y comportamientos– en formación ciudadana (Agencia de Calidad de la Educación, 2017; Castillo et al., 2015). Sin embargo, se constata un déficit, tanto en las prácticas docentes como en el currículo, de oportunidades de aprendizaje con base en la deliberación, el trabajo de la tolerancia, el ejercicio de la negociación y la construcción de acuerdos, como valores y capacidades de base de la vida democrática (Cox & García, 2021; Henríquez & Mardones, 2015; Zúñiga et al., 2020).

El currículo vigente, específicamente respecto de la controversia y su tratamiento, en las bases curriculares de educación ciudadana para 3° y 4° año medio explicita que la asignatura “está orientada a un proceso educativo que posibilite a los jóvenes aproximarse a los asuntos públicos desde los dilemas y controversias que genera la acción política” (Ministerio de Educación, 2019, p. 56). Pero esta orientación no se realiza luego en los objetivos de aprendizaje y contenidos, ninguno de los cuales se refiere a la deliberación o al tratamiento formativo de la controversia. Por su parte, si bien en las *Orientaciones al Docente*, los programas de estudio correspondientes (3° y 4° EM) mencionan el “tratamiento de temas controversiales” (Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio

de Educación, 2021, p. 27), no se hace referencia a actividades sobre controversias ni a propósitos formativos de capacidades de deliberación, ni rúbricas para evaluarlas, como las hay, por ejemplo, respecto del trabajo colaborativo, pensamiento crítico y otras.

Este artículo aborda de qué manera el debate de temas controversiales es utilizado como estrategia pedagógica por parte de docentes de educación ciudadana en enseñanza media. Específicamente, se pregunta respecto de los criterios y prácticas sobre el tratamiento de la controversia en el aula. El artículo utiliza los resultados de una encuesta a 103 docentes de tres regiones (norte, centro y centro-sur) del país sobre utilización de la controversia en clases (Panel de Ciudadanía Escolar -PACES- 2019), que ofrece un cuadro general de consistente deseabilidad de su uso. Posteriormente, presenta evidencia cualitativa de entrevistas a 10 profesores de la asignatura de Educación Ciudadana realizadas durante 2022, las que dan cuenta de prácticas plagadas de riesgo y dificultad y una consiguiente débil presencia, en un quehacer constantemente presionado desde los estudiantes por respuestas a los asuntos urgentes que dividen a la sociedad.

El artículo se organiza en cuatro secciones que siguen a esta introducción. En la primera, se plantea un marco conceptual que presenta un modelo para la clasificación y análisis de tipos de prácticas docentes en el tratamiento de temas controversiales. Las siguientes dos secciones refieren a la metodología y a los resultados del trabajo empírico. La sección final, de discusión, aborda la proyección y desafíos de la disyunción que se constata entre deseabilidad y uso de la controversia en las prácticas docentes observadas.

Marco conceptual

Con las definiciones actuales de educación ciudadana en el ámbito internacional, los currículos se encuentran abiertos al tratamiento de asuntos controversiales y contemporáneos, lo que plantea una serie de desafíos para la docencia (Huddleston & Kerr, 2017; Kerr et al., 2015). La clara deseabilidad y profundo sentido formativo del debate de las controversias en aula contrasta con un cuadro de dificultades serias para su realización. Entre los problemas y limitaciones, que destaca la literatura, figuran en primer término el temor por parte de los docentes a ser acusados de adoctrinamiento, como la aprensión al riesgo de descontrol del orden de la clase. Por otro lado, los temas controvertidos pueden desafiar el propio pensamiento de los docentes y resultar sensibles para los estudiantes. El desconocimiento de los temas, que crecen en complejidad y varían constantemente, constituye también un factor inhibitorio (EuroClio, 2020; Johnson & Johnson, 2009; Oulton et al., 2004; Schuitema et al., 2018). Asimismo, Oulton y sus colegas (2004) destacan la falta de preparación y herramientas de los docentes como factor decisivo.

La evidencia nacional muestra una baja presencia de esta estrategia pedagógica en las aulas (Bonhomme et al., 2015; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2018; Reyes et al., 2013; Toledo Jofré et al., 2015), la que es acompañada por el hecho mayor de su ausencia en el currículo de la asignatura Educación Ciudadana. Este, como ya se ha mencionado, declara la valoración educativa del tratamiento de los asuntos públicos desde la controversia, pero, paradójicamente, ni en las bases curriculares (Ministerio de Educación, 2019), ni en los programas de estudio correspondientes (Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2021) figuran objetivos o contenidos que la mencionen.

El núcleo del desafío que plantea la brecha evocada entre deseabilidad de los propósitos formativos de la controversia y limitaciones para su logro es tanto curricular como docente. A continuación, nos centramos en la conceptualización del desafío docente y las estrategias de su respuesta desde la experiencia europea y la acumulación de la literatura pertinente.

El Consenso de Beutelsbach¹, originado en 1976 en Alemania, constituye uno de los principales pilares de la educación política y ciudadana en ese país y una de sus mayores contribuciones a la discusión europea sobre educación ciudadana (Bruen & Grammes, 2016; Reinhardt, 2016). El documento establece tres principios fundamentales para la enseñanza cívica y ciudadana: i) “Prohibición de abrumar al alumno con objeto de lograr su adhesión a una opinión política determinada”; ii) “Lo que resulta controvertido en el mundo de las ciencias y la política, tiene que aparecer asimismo como tema controvertido en clase” y iii) “El alumno tiene que estar en condiciones de poder analizar una situación política concreta y sus intereses más fundamentales”².

La relevancia de los principios del consenso de Beutelsbach radica en que se constituyen en orientaciones generales para la planificación de la enseñanza, permitiendo generar estrategias que permitan dirigir las interacciones en el aula, así como evaluar los contenidos y materiales utilizados (Reinhardt, 2016). Así, a partir de estos principios abstractos y generales, es posible construir estrategias pedagógicas específicas para el quehacer docente.

Por otro lado, las recomendaciones del reporte Crick (1998) para el tratamiento de la controversia en el currículo de educación ciudadana del Reino Unido parten de la base de que la normativa educacional requiere que estos asuntos no sean presentados a los jóvenes a partir de un único punto de vista (lo que coincide con el segundo principio de Consenso de Beutelsbach). Asimismo, establece con claridad la imposibilidad de que los docentes tengan una perspectiva completamente no sesgada y que, en algunos asuntos, como los Derechos Humanos, no sea deseable que la tengan (Crick, 1998, p. 56). Las estrategias para el tratamiento de la controversia deben basarse en principios claros y, de esta forma, garantizar un manejo balanceado, profesional y de una manera que pueda suscitar el interés de los estudiantes. El reporte ofrece tres enfoques docentes generales para tratar la controversia en el aula: i) el moderador neutral, donde el docente no ofrece ningún punto de vista, sino que actúa solo como facilitador; ii) el enfoque balanceado, en el que el docente se asegura de que todas las visiones sean presentadas de forma persuasiva, presentando su propia opinión, y fomentando la formación de un juicio propio por parte de las estudiantes, y iii), el compromiso declarado, donde los docentes expresan su propio juicio para fomentar la discusión entre los estudiantes, alentando a que estos expresen su acuerdo o desacuerdo (Crick, 1998).

Stradling y sus colegas (1984), Kerr y colaboradores (2015) y Fiehn (2005) distinguen el enfoque balanceado del enfoque que disputa el consenso (que el reporte Crick trata como un solo enfoque (Crick, 1998)). Esta cuarta estrategia consiste en que el docente tome abiertamente una postura contraria, actuando como abogado del diablo en casos en los que se llega a un consenso de forma superficial o muy pronto, o en que los el docente piense que es necesario aportar nuevos elementos a la discusión (Fiehn, 2005). Adicionalmente, Kerr y colaboradores (2015) proponen seis estrategias: i) moderador neutral; ii) enfoque balanceado; iii) abogado del diablo, y iv) compromiso declarado, con base en Stradling y sus colegas (1984). Asimismo, agregan las estrategias de v) aliado, en la que el docente se pone del lado de un estudiante o un grupo de estudiantes, y vi) postura línea oficial, donde se promueve la visión establecida por la normativa o autoridades públicas (Kerr et al., 2015).

Reinhardt (2016) sugiere una tipología de los posibles grupos de estudiantes y las posibles estrategias de enseñanza de la controversia que se pueden adoptar, considerando el contexto del grupo. De esta forma, plantea que, ante a la pregunta de si los docentes deberían expresar posiciones políticas en clases, habría dos escenarios: frente a un grupo de estudiantes politizado (con posiciones políticas heterogéneas) hay un potencial para la controversia, por lo que no requiere la intervención del docente en el debate propiamente tal; por el contrario, en grupos apolíticos (ya sea porque el grupo es políticamente homogéneo o bien está desinteresado), hay menos espacio para la controversia, por lo que es necesario que el docente intervenga, introduciendo otras opiniones o provocando a los estudiantes con un punto de vista determinado (Reinhardt, 2016).

1. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/>

2. Estos enunciados corresponden a la traducción oficial al idioma español o castellano disponible en <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/>

Basados en esta revisión, proponemos el siguiente esquema de cuatro categorías que servirán para el análisis de las estrategias con las que los docentes entrevistados abordan la controversia. El esquema considera, por una parte, los factores del contexto del grupo y de los asuntos controversiales de forma general y, por otra, propone un orden de cómo los distintos enfoques pueden ser utilizados en estos contextos. Así, se postula una lógica de conjunción entre contexto y enfoque docente que funda el criterio de que las estrategias deben variar y adaptarse según los contextos (Pace, 2021). Es necesario subrayar que el modelo se funda en los principios generales y en distinciones de la literatura examinada, y que se propone como recurso de análisis y de diseño para establecer una docencia flexible, adaptativa a contextos para enseñar a vivir en la controversia³ en forma democráticamente fecunda.

Diagrama 1

Estrategias para el tratamiento de asuntos controversiales en el aula

Contexto de aula	Grupo de estudiantes heterogéneo	Grupo de estudiantes homogéneo o desinteresado
El grupo desarrolla argumentos sólidos	a. Moderador neutral (Docente no argumenta posiciones).	b. Compromiso declarado (Docente expone su propia posición).
El grupo no presenta argumentos o los que presenta son insuficientes	c. Enfoque balanceado (Docente presenta ecúanimemente las posiciones enfrentadas).	d. Desafiante del consenso (Docente desafía las ideas del grupo).

Fuente: elaboración propia.

El esquema propone cuatro enfoques distinguiendo dos para el contexto en el que el grupo tiene argumentos sólidos: el de a) moderador neutral, cuando el grupo es heterogéneo en sus perspectivas (está de hecho confrontado) y el de b) compromiso declarado (por parte del docente), cuando el grupo es homogéneo en su punto de vista o desinteresado. Otros dos enfoques, relevantes para un contexto en el que el grupo no tiene argumentos para abordar la controversia, son el enfoque c) balanceado, para el caso del grupo heterogéneo y el d) desafiante del consenso, para el caso de grupo homogéneo. El enfoque desafiante conjuga las perspectivas de abogado del diablo, que disputa el consenso, y de aliado, que puede ser útil en contextos en los que una minoría de estudiantes está siendo marginalizada en la discusión y tiene dificultades para construir sus propios argumentos (Kerr et al., 2015). El enfoque de línea oficial, pese a su relevancia, se ha dejado fuera del esquema porque representa un abordaje que depende menos de la agencia docente. Es un enfoque necesario de tener presente y adoptar; sin embargo, cuando los asuntos que están siendo discutidos requieren cerrarse sobre la base de los principios morales basales de la democracia y de los derechos humanos, típicamente presentes en los currículos de ciudadanía, o cuando las y los docentes en situaciones de conflicto abierto y riesgoso, requieren respaldarse en las posiciones sancionadas en la normativa curricular nacional.

3. *Vivir en la controversia* se titula el material para docentes del Consejo de Europa (Kerr et. al. 2015).

Metodología

La evidencia empírica de este artículo se basa principalmente en el análisis de 10 entrevistas a docentes de Historia Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) (siete profesores y tres profesoras) que dictaban la asignatura de Educación Ciudadana en 3ro o 4to año de educación media en Chile en 2022. Los docentes fueron seleccionados entre una muestra cualitativa intencionada de establecimientos educacionales. Para seleccionarla, se consideraron como criterios clave incorporar zonas territoriales diversas (norte grande, metropolitana y centro sur), dependencias administrativas, y grupos socioeconómicos. Finalmente, participaron docentes de establecimientos de las regiones de Antofagasta (1), Tarapacá (1), Maule (3) y la Región Metropolitana (5), de las tres dependencias administrativas (tres municipales, cuatro particulares subvencionados⁴ y tres particulares pagados), y que atendían alumnos de los grupos socioeconómicos bajo (1), medio (3), medio-alto (4) y alto (2), según la categorización de la evaluación SIMCE de la Agencia de Calidad de la Educación.

Las entrevistas fueron realizadas durante el año 2022 por videollamada y posteriormente transcritas y codificadas. Cada una tuvo una duración aproximada de 60 minutos. Las preguntas que guiaron la entrevista semiestructurada abordaron dos grandes temas: su experiencia impartiendo la asignatura de Educación Ciudadana en 3ro y 4to año medio y las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes. En las entrevistas se aborda el tratamiento de asuntos controversiales, invitando a los entrevistados a reflexionar sobre estas prácticas en términos de sus propósitos y estrategias y de sus propias visiones en el marco de su rol como formadores. Las entrevistas fueron codificadas y analizadas a medida que se realizaban, evaluando la saturación de la información, que estimamos se ha alcanzado respecto de la visión profesional sobre el abordaje de la controversia.

El análisis de las entrevistas se complementa con datos primarios del módulo sobre asuntos controversiales de la encuesta a docentes del Panel de Ciudadanía Escolar (PACES)⁵ de 2019 (103 docentes de tres regiones de Chile). PACES fue diseñado para ser un estudio panel representativo de estudiantes de enseñanza media de tres regiones del país. La muestra PACES de docentes fue seleccionada por etapas: en una primera, se seleccionaron 64 establecimientos educacionales de las regiones de Antofagasta, Metropolitana y el Maule de forma aleatoria y por estratos (considerando como estratos las regiones, la dependencia administrativa y el tipo de enseñanza impartida –humanista científico, técnico profesional o ambas–. Los docentes encuestados en PACES corresponden a profesorado de educación ciudadana a cargo de la enseñanza de la muestra representativa de estudiantes y no a una muestra representativa de docentes de educación media. Así, una vez seleccionado un curso de estudiantes de 2do año medio para encuestar, en una segunda etapa, se seleccionó una muestra de hasta tres docentes de ciudadanía de enseñanza media en cada establecimiento, incluyendo al docente del grupo de estudiantes encuestados.

Los datos PACES presentados describen la frecuencia con que los docentes utilizan la controversia en el aula, la importancia que le asignan en el marco de la educación ciudadana y su visión sobre la estrategia de la neutralidad al tratar la controversia. Se utilizarán para entregar el panorama más amplio de evidencia de opiniones docentes en el que el material de las entrevistas se enmarca; los dos tipos de evidencia ofrecen una base de comparación relevante para sustentar las interpretaciones propuestas.

4. La dependencia municipal corresponde a establecimientos de propiedad y financiamiento público de su matrícula; la dependencia particular subvencionada corresponde a establecimientos de propiedad privada y financiamiento público de su matrícula; la dependencia particular pagada corresponde a establecimientos de propiedad y financiamiento privados. En 2022, la matrícula de cada uno de estos tres subsistemas representó 34,8%, 54,1% y 9,2% del total de la matrícula de educación básica y media, respectivamente. (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, Matrícula 2022).

5. Las encuestas del Panel de Ciudadanía Escolar (PACES, Fondecyt N° 1181239) se realizaron en 2019 y 2021. En 2019, se encuestó a estudiantes, docentes de HGCS y apoderados. En 2021 se encuestó solamente a estudiantes.

Resultados y análisis

Es posible identificar tres ejes de hallazgos que permiten caracterizar el abordaje pedagógico de temas controversiales: en primer término, la valoración y unánime justificación de su sentido formativo; en segundo lugar, el cúmulo de dificultades que limitan su uso y, por último, la identificación de las estrategias con las que se abordan estos temas, tal como se tipificaron en el marco conceptual.

Brecha entre valoración de la discusión de temas controversiales y su uso como estrategia pedagógica

Los docentes valoran positivamente el tratamiento de temas controversiales en el aula. En la encuesta PACES a docentes, frente a la pregunta ¿Qué tan importante para la formación ciudadana es que los estudiantes discutan asuntos controversiales en clases?, 82% de los profesores contesta Muy importante. Al profundizar en este aspecto en la fase cualitativa del estudio, los entrevistados destacan su potencial formativo con argumentos que concuerdan con lo señalado por la literatura y que es sintetizado por el reporte Crick (1998) en tres propósitos de la educación ciudadana. Primero, los profesores reconocen (i) el valor social y moral de abordar este tipo de temáticas, en la medida en la que contribuye a la promoción de una sociedad más democrática e inclusiva. Segundo, destacan su aporte en la (ii) alfabetización política de los estudiantes, en tanto se generan aprendizajes y competencias tales como la argumentación y pensamiento crítico. Por último, valoran su aporte en términos de propiciar el (iii) involucramiento con la comunidad mediante la promoción de espacios de confianza y sana convivencia.

La relevancia otorgada, sin embargo, no se condice directamente con el despliegue de prácticas pedagógicas que aborden con frecuencia temas controversiales en el aula. Al respecto, según datos PACES, 55% de los docentes indica que en el último año ha organizado una actividad que implica que los estudiantes investiguen y preparen argumentos para debatir sobre algún tema controversial o contingente más de una vez y 42% lo ha hecho solo una vez, lo que coincide con evidencia cuantitativa previa (Toledo Jofré et al., 2015). Entre los docentes entrevistados, se menciona que no son temas que aborden con frecuencia y que al hacerlo suelen emplear estrategias como el análisis de fuentes secundarias (prensa, encuestas, noticias falsas), invitación a expertos para charlas o conversatorios sobre temas controversiales, y organización de debates. Esta última, sin embargo, es de rara ocurrencia. Así, predominan las prácticas pedagógicas centradas en el trabajo individual, es decir, que no implican el intercambio entre posiciones, el diálogo o el debate (diferencia de puntos de vista que implica preparación, reglas, organización y presentación).

Por el contrario, en las entrevistas, los docentes señalan que los temas controversiales tienden a surgir espontáneamente en la dinámica de clases desde preguntas o comentarios de los estudiantes, pero que en general no se trata de actividades planificadas. Al respecto, un docente señala “los chicos son muy incisivos, son muy incisivos y hacen muchas preguntas (...) siempre se da el debate, muchas veces lo proponen ellos mismos” (profesor 3).

Los temas controversiales que los docentes señalan abordar refieren a tres ámbitos principales: a) sociopolíticos contingentes, como el estallido social, el proceso constituyente, el plebiscito y las elecciones presidenciales; b) sociales, como migración, feminismo y derechos de minorías sexuales, y c) valóricos, como el aborto y la legalización de drogas. Los temas aludidos dejan entrever la importancia del contexto político y social y de cómo la discusión pública penetra en el aula en un contexto marcado por altos niveles de polarización y preeminencia de conflictos sociopolíticos y culturales agudos (Mayol, 2019; Peña & Silva, 2021).

Limitaciones o desafíos en el tratamiento de la controversia

En la disyunción entre una alta valoración de los temas controversiales pero su escaso uso como herramienta pedagógica, los docentes entrevistados se concentran en expresar lo que perciben como limitaciones y desafíos para tratar este tipo de temas, que pueden ser agrupados en cuatro ejes que son presentados en orden de mención y relevancia atribuida.

Un primero corresponde a la expresión de miedos y cierto grado de aversión al conflicto. Los profesores suelen aludir a la autocensura, evitando abordar temas controversiales por miedo a verse enfrentados a un conflicto con el establecimiento escolar y sus autoridades, pero fundamentalmente con los apoderados o padres de familia. Lo que prima en los relatos es el temor a ser expuesto o acusado de adoctrinamiento y proselitismo. Asimismo, algunos docentes señalan su aprehensión a que este tipo de temas conduzcan a conflictos en el aula que escapen a su control.

¿Que nos pasó? En... el Ministerio, este año instaló unas charlas, [...] de inclusión de género, algo así... Todos los colegios tenían que rendir esa charla, y mandaban una pauta, y todos los cursos tenían que participar, y era obligatorio, por lo tanto, en este colegio también se realizó. ¿Ya? Y que tenía que ver con la diversidad sexual y con la aceptación. Yo creo que... 50 correos por lo menos, toda una semana, en Dirección, estar dando explicaciones, eso es súper desgastante (profesora 2).

Un segundo eje corresponde al marco valórico de la institución que, si bien podría cumplir el rol de liderar la forma en que el currículo es impartido y, específicamente, el modo en el que se abordan los temas controversiales (Oulton et al., 2004), a juicio de los profesores opera más bien como una limitante. Más aún, el testimonio de los docentes entrevistados deja entrever un mandato no explícito, y por ello complejo, desde algunas instituciones escolares a evitar ciertos temas.

El aborto se nos hace difícil tratarlo, porque... Mira, yo soy de una postura digamos que, que si bien estoy de acuerdo, pero el proyecto educativo no es el que plantea el aborto, aparte es un colegio católico, entonces, no, no vamos con ese discurso, entonces ese tema no lo tratamos, no lo tratamos... (profesor 1).

El tercer eje se refiere a la escasez de tiempo que señalan tener para tratar los contenidos requeridos por la asignatura y, a la vez, responder a las necesidades institucionales, pero también otras planteadas en ocasiones desde los estudiantes, por priorizar contenidos que serán medidos en las pruebas de admisión universitaria.

Por último, un cuarto eje, aunque menos mencionado por los docentes, se refiere a la falta de interés entre los estudiantes por abordar temáticas contingentes o polémicas, lo que conduce a que la estrategia de abordar temas controversiales carezca de uno de sus pilares.

Lo que vimos en la unidad 1, lo abordamos mucho desde el proceso constituyente, y me pasó que yo creía, en su momento, como 'no, ¡con este tema la rompo!', y los estudiantes como '¿qué?', como '¿qué es esto?', y claro, yo daba por asumido que por último los estudiantes tienen un poco de nociones de lo que estaba sucediendo en Chile, o que... Y, claro, yo como que daba un poco con la realidad de decir como 'ya, tal vez estos temas no son motivantes para los estudiantes' (profesora 10)

Estrategias con las que se abordan los temas controversiales

Los datos PACES muestran que 51,5% de los docentes encuestados están de acuerdo con la afirmación “En algunos asuntos, los profesores debemos favorecer ciertos argumentos para orientar y formar a los estudiantes”, y 30,8% está muy de acuerdo. Así, la mayoría de los docentes manifiesta una disposición a utilizar estrategias en las que presentan argumentos a los estudiantes. Al respecto, las respuestas a la pregunta “Pensando en su práctica al tratar asuntos controversiales o contingentes en clases, ¿Usted revela sus posiciones y argumentos a los estudiantes?” muestran bastante varianza: 10% de los docentes responde nunca, 29% casi nunca, 34% a veces, y 27%, casi siempre.

Por otro lado, frente a la afirmación “Los profesores debemos mantenernos totalmente neutrales frente a cualquier discusión de los estudiantes”, que indicaría una estrategia de moderador neutral en cualquier contexto de aula, la mayoría se muestra en desacuerdo (60,3%, sumando muy en desacuerdo y en desacuerdo). Sin embargo, el 40% restante opta por una posición que privilegia el enfoque de moderador neutral de forma inflexible, lo que puede resultar problemático, como se planteó en el marco conceptual.

En las entrevistas, las decisiones sobre las estrategias utilizadas en contextos de debate de temas controversiales en el aula revelan que estas son más bien discrecionales y reactivas, en el arrojado de la acción⁶, más que planificadas o estructuradas, con base en lineamientos curriculares, institucionales, o profesionales.

Como se deja entrever en el extracto siguiente, los docentes reconocen una falta de herramientas y de formación específica relacionada con el abordaje de la controversia:

Y en general, yo siento que faltan herramientas como para ese tipo de trabajos o ese tipo de actividades que implican que el estudiante se comprenda a sí mismo como un sujeto activo, que participe activamente en la propuesta de soluciones (profesora 10).

Al hablar sobre estas estrategias aparece claramente la idea base de que el docente tiene que resguardar su rol de formador, permitiendo y facilitando que los estudiantes reflexionen, discutan y construyan sus propios puntos de vista. Sobre esta base común, se expresan diferencias en las definiciones de las estrategias que utilizan para resguardar el aprendizaje.

La estrategia de la neutralidad es la más mencionada por los docentes en las entrevistas. Parece ser la ideal, y la que la mayoría de los entrevistados privilegia⁷, ya que sienten que es la posición que mejor resguarda el proceso de aprendizaje político de sus estudiantes, entregándoles la seguridad de no estar incidiendo indebidamente en ellos.

Yo generalmente soy bastante neutral, y mis estudiantes hasta el día de hoy me preguntan qué voté, se enojan conmigo porque yo no les cuento (...). Porque yo tengo claro que al final los profesores somos una voz, como un referente para los estudiantes, de hecho, yo les expliqué a ellos, o sea a mí no me gustaría que cuando a usted le pregunten su opinión diga que es porque ‘mi profe me dijo que fuera así’ (profesora 7).

No obstante, así como la mayoría de los docentes señala usar un enfoque en el que intencionadamente nunca revelan su opinión para evitar influir o “no caer en el proselitismo” (profesor 9), algunos (dos de los 10 entrevistados) problematizan la posición neutral y consideran necesario explicitar las posturas personales, es decir utilizar una estrategia de compromiso declarado, frente a ciertos temas:

6. O “pensando de pie” (Kerr et al., 2015, p. 17)

7. El uso de métodos mixtos permite dar cuenta de este contraste con la evidencia cuantitativa, en la que gran parte de los docentes se inclina por una postura no neutral. El material cualitativo, en este caso, muestra los matices y evidencia el contraste entre una visión ideal (y de alta deseabilidad social) de la docencia en el área y la práctica pedagógica, con sus dificultades y desafíos específicos.

Entonces, planteamos teóricamente [a] la escuela como un espacio de socialización de saberes, ¿ya?, pero cuando entramos a socializar los saberes que están afuera, es como ‘chuta⁸, mejor no’. Entonces, yo creo que el posicionamiento sí tiene que explicitarse ¿Eso implica que yo te voy a hacer propaganda y campaña dentro de la sala? ¡No necesariamente! [...] Sino que [la sala de clases] es un espacio en donde efectivamente podemos enfrentar distintas posiciones y podemos resolver el conflicto de buena manera, y que un conflicto no implica necesariamente tener que agarrarme a combos⁹ contigo, sino que implica tener una visión distinta. [...] Entonces, yo creo que sí, debería posicionarse, el profe tiene que posicionarse. O sea, ya se posiciona, como que... pero... es necesario hacerlo explícito (profesor 5).

También es posible encontrar algunos esbozos de lo que el informe de Crick (1998) define como el enfoque balanceado, en el que los docentes presentan las distintas visiones. Sin embargo, este es el menos desarrollado y tiende a plantearse como un contrapunto necesario al explicitar la propia posición:

Yo tuve practicantes, tuve un practicante, o dos, creo, en ese período, y lo primero que le decía era eso: ‘cuidate mucho de lo que digas, pero puedes decir lo que quieras, pero siempre que muestres las dos visiones, siempre’, ‘tú tienes tu postura y la puedes plantear, pero ten en cuenta la otra, aunque no estés de acuerdo, plantéala, quizás no la defiendas tanto, pero plantéala, ¿ya?, da la opción’ (profesor 9).

Adicionalmente, la estrategia que fue caracterizada en nuestro modelo como desafiante del consenso es utilizada por algunos de los entrevistados, ya sea para producir un quiebre que lleve a ahondar en el fundamento de las perspectivas de los estudiantes o para abrir posturas muy cerradas, que no parecen considerar todos los ángulos del problema.

Yo siento que estoy de acuerdo muchas veces con lo que ellos dicen en algunos sentidos, suelo tomar estas dos líneas: o hacer de abogado del diablo y decirles ‘ya, a ver para, pongámonos del otro lado’, o a veces cuando hablan muy desde... como certezas, cuando creen que son incuestionables (profesor 8).

Por último, los docentes señalan que, en ciertas ocasiones, deben intervenir estableciendo límites para el debate, especialmente cuando se debe establecer marcos de respeto, afirmar el respeto a los Derechos Humanos o corregir noticias falsas.

Por ejemplo, yo les digo, para mí las violaciones de los Derechos Humanos, son violaciones de los Derechos Humanos y ahí no tengo cuestionamientos, no existe cuestionamiento, no existe la justificación, ¡no existe! Entonces, ellos, claro, uno igual de cierta manera trata de... ¡trata!, ¡de verdad que yo trato de mantenerme al margen!, pero en algunas situaciones es súper difícil, o con algunos comentarios que ellos hacen... Porque, ¡uno tiene de todo en la sala de clases!, entonces, no falta el alumno que te sale con un comentario, pero ¡que tú lo encuentras aberrante! (ríe) socialmente hablando, los compañeros también, ¡y no!, ahí yo no puedo quedarme callada... (profesora 2).

Si bien esta postura es la que se espera por parte de un docente, en este extracto es visible un claro conflicto interno o reticencia a hacerlo (“de verdad ...yo trato de mantenerme al margen”), como si la no intervención o la neutralidad fuera siempre la estrategia correcta o apropiada a desplegar en el aula.

8. Chilenismo que expresa asombro (n. de la corr.).

9. Chilenismo para pelear físicamente (n. de la corr.).

En suma, el cuadro general que emerge acerca de los abordajes de la controversia por parte de los docentes entrevistados es que estos no resultan de un diseño o una planificación y son, en cambio, respuestas sobre la marcha a la controversia que emerge en forma espontánea de la parte de los estudiantes. La realidad de tener que responder a partir de un pensar de pie en medio del flujo del trabajo e intercambios de la sala de clases, lleva a respuestas que privilegian la posición de moderador neutral; junto con esto, de forma más bien excepcional, se presentan las dos variantes, recién descritas: la de afirmar valores que están fuera de cualquier disputa (como Derechos Humanos) y la de cuestionamiento de ideas y posiciones de los estudiantes, propia del abordaje, desafío del consenso.

Discusión y conclusiones

Este artículo se propuso ofrecer una conceptualización para el tratamiento de la controversia con base en la literatura comparada y una exploración empírica de la manera en que esta herramienta es considerada y utilizada por docentes de HGCS en la asignatura de Educación Ciudadana. La evidencia examinada, tanto de la encuesta PACES como de las entrevistas, muestra una alta valoración docente del tratamiento de temáticas controversiales, lo que contrasta sin embargo con la baja frecuencia con que esta estrategia es desplegada en el aula. La controversia, de ser abordada, surge preferentemente de manera espontánea o informal a partir del interés o iniciativa de los estudiantes frente a lo cual los docentes, en forma coherente con las categorías y hallazgos planteados por la literatura internacional, tienden a favorecer el enfoque del moderador neutral.

El panorama de las dificultades, de acuerdo al relato docente reunido, inhibe un abordaje de la controversia sistemático, lo que se alinea nítidamente con lo que la literatura examinada destaca como los principales obstaculizadores para la utilización de esta herramienta pedagógica: temor al conflicto, a acusaciones de adoctrinamiento, al descontrol de la sala de clases, o bien el desinterés o apatía de los estudiantes; también, en otro orden, falta de tiempo y presión por tratar otros contenidos (EuroClio, 2020; Johnson & Johnson, 2009; Schuitema et al., 2018). Al mismo tiempo, el marco valórico o los lineamientos de las instituciones educativas surgen como una limitante importante para abordar estas temáticas, que empuja a los docentes a situarse en una postura cercana a lo que la literatura caracteriza como línea oficial. Esto coincide con lo que señala Journell (2022) respecto de que el apoyo por parte de las autoridades de los centros educativos es un factor decisivo en si los docentes realizarán o no discusiones sobre temas controversiales. A esto debe agregarse, sin duda, el currículo, que en el caso del recientemente definido para educación ciudadana (Ministerio de Educación, 2019), como se argumentó, exhibe un silencio paradójico.

Respecto de los abordajes adoptados por los docentes para tratar la controversia, prevalece la opción de la neutralidad, que es destacada en las entrevistas como la estrategia más apropiada a desplegar en el aula. Lo anterior contrasta con lo encontrado en la encuesta PACES, en la que 60% cuestiona este abordaje. Ambos tipos de evidencia hacen ver que los docentes tienden a concebir el problema en términos de definición de una posición o abordaje sobre el tratamiento de la controversia, en circunstancias en las que el mayor aporte de la conceptualización en que converge la literatura internacional es que es necesario un abordaje adaptativo al contexto, es decir, una utilización flexible y contingente de un rango de estrategias pedagógicas para el tratamiento de la controversia (Pace, 2021; Reinhardt, 2016). El riesgo de la inflexibilidad en las posiciones o de utilizar siempre la estrategia de neutralidad, tal como como se plantea en el Reporte Crick (1998), no resulta apropiado en todos los contextos y puede incluso reforzar prejuicios en el aula en lugar de fomentar una reflexión. En el caso de los docentes entrevistados, el uso y adopción de estas posiciones parece además reactivo y responde a un

sentido común o *habitus* profesional más que a una estrategia pedagógica sistemática y planificada, surgida de lineamientos y deliberación profesionales, que por ahora no tienen presencia sistemática ni en el currículo, ni en la formación inicial de los docentes del país¹⁰.

Pese a no predominar en el discurso de los docentes como un obstáculo para el tratamiento de la controversia, es posible inferir que la falta de preparación y herramientas profesionales, tal como lo detectan Oulton y sus colegas (2004) y Pace (2021), es una explicación importante para la subutilización de esta práctica en el contexto chileno. El poseer competencias y herramientas adecuadas para el tratamiento de la controversia contrarrestaría plausiblemente algunos de los obstáculos visibilizados por este trabajo que, como reveló el análisis comparado, no son idiosincráticos o propios de la docencia en Chile. Esto es, disponer de estrategias pedagógicas específicas para abordar la controversia, tal como las presentadas en la sección conceptual de este artículo, podría ayudar y motivar a la docencia a entrar con mayor seguridad a un terreno cuya complejidad intrínseca se ve agudizada en contextos de polarización política como el observado recientemente en Chile, y que representa un desafío adicional para la educación en ciudadanía en términos globales (Journell, 2022; Kawashima-Ginsberg & Junco, 2018; McAvoy & Hess, 2013).

Entre las limitaciones de este estudio es necesario destacar que los datos cuantitativos fueron recogidos en el marco de un estudio mayor cuyo foco fue más amplio que el tratamiento de la controversia en el aula. Esto invita a profundizar en esta línea apuntando a evaluar la representatividad de las prácticas y visiones docentes reveladas por el estudio cualitativo.

Asimismo, la disyunción evidente en nuestros datos como en lo que muestra la evidencia internacional entre deseabilidad y uso de la controversia, plantea muy directamente un triple desafío a otros tantos actores institucionales del campo educativo del país: al Ministerio de Educación, el de relevar curricularmente el tratamiento formativo de los temas controversiales y apoyar directamente el desarrollo profesional docente con herramientas conceptuales y metodológicas para el tratamiento de la controversia en el aula; al liderazgo de las instituciones escolares, el considerar como dimensión clave de su plan de formación ciudadana, criterios y estrategias institucionales de tratamiento de la controversia; al campo de la formación inicial de docentes, la construcción de capacidades en sus egresados, que les permitan hacer comprender y practicar a sus futuras estudiantes, que la deliberación acerca de lo que en la sociedad es controversial, es de la esencia del método de construcción democrática del bien común.

Financiamiento: Este artículo fue realizado con el apoyo financiero del Proyecto FONDECYT N° 1181239 (“Socialización política y educación para la ciudadanía: el rol de la familia y la escuela”) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile; y del Proyecto ANID/Fondecyt de Iniciación N° 11221043. Agradecemos muy especialmente a los y las docentes que participaron en este estudio.

El artículo original fue recibido 14 de noviembre de 2022

El artículo revisado fue recibido el 18 de enero de 2023

El artículo fue aceptado el 17 de mayo de 2023

10. Esta última, sin embargo, al menos en principio, está impelida por los nuevos estándares nacionales obligatorios de formación inicial de profesores a reparar este déficit. En efecto, entre los estándares del área de HGCS en educación media, hay uno específicamente dedicado a la controversia: “Gestiona el diálogo y la deliberación de temas sociales y políticos controversiales tanto históricos como contemporáneos, realizando debates que promuevan el respeto por las distintas visiones, la importancia de la evidencia y el análisis metódico, y los valores y habilidades ciudadanas explicitadas en el currículum”(Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2021, p. 88).

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana. Presentación nacional de resultados*. Agencia de Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PRESENTACION_EDUCACION_CIVICA.pdf
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., & Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile 'en acto': Prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En C. Cox, & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373-425). Ediciones UC.
- Bruen, J., & Grammes, T. (2016). Controversial Issues in the Political Classroom. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 15(2), 2-10. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/JSSE-V15-I2-1541>
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., & Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: The roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16–35. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Educación Media. Ministerio de Educación. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Historia-Media.pdf>
- Cox, C., & García, C. (2021). Chile's Citizenship Education Curriculum: Priorities and Silences Through Two Decades. *Encounters in Theory and History of Education*, 22, 206-226. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14991>
- Crick, B. (Chairman of the advisory group). (1998). *Final report of the Advisory Group on Citizenship. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Qualifications and Curriculum Authority.
- EuroClio. (2020). *Learning to Disagree*. European Commission. <https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2020/02/Learning-to-Disagree-Teachers-Guide-2020.pdf>
- Fiehn, J. (2005). *Agree to disagree: Citizenship and controversial issues*. Learning and Skills Development Agency.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: Una teoría política de la educación*. Paidós.
- Heater, D. (2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs*, 55(3), 457–474. <https://doi.org/10.1093/parlij/55.3.457>
- Henríquez, R., & Mardones, R. (2015). Educación y ciudadanía. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación. Reflexiones y propuestas* (pp. 572–600). Ediciones UC.
- Hess, D. E. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10–41. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177>
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Huddleston, T., & Kerr, D. (2017). *Managing controversy: Developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools*. Council of Europe Publishing.
- Innerarity, D. (2015). *La política en tiempos de indignación*. Galaxia Gutenberg.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51. <https://doi.org/10.3102/0013189X08330540>
- Journell, W. (2022). Classroom Controversy in the Midst of Political Polarization: The Essential Role of School Administrators. *NASSP Bulletin*, 106(2), 133–153. <https://doi.org/10.1177/01926365221100589>

Kawashima-Ginsberg, K., & Junco, R. (2018). Teaching Controversial Issues in a Time of Polarization. *Social Education*, 82(6), 323–329. <https://www.socialstudies.org/social-education/82/6/teaching-controversial-issues-time-polarization>

Kerr, D., Huddleston, T., Papamichael, E., Gannon, M., Djukanovic, B., & Garvín Fernández, R. (2015). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Training Pack for Teachers*. Council of Europe Publishing.

Mayol, A. (2019). *Big bang: Estallido social 2019*. Catalonia.

McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>

McCafferty-Wright, J., & Knowles, R. (2016). Unlocking the Civic Potential of Current Events with an Open Classroom Climate. *Social Studies Research and Practice*, 11(3), 112-121. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2016-B0009>

Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Mineduc. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14364>

Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>

Pace, J. L. (2021). How Can Educators Prepare for Teaching Controversial Issues? Cross-National Lessons. *Social Education*, 85(4), 228–233. <https://www.socialstudies.org/social-education/85/4/how-can-educators-prepare-teaching-controversial-issues-cross-national>

Peña, C., & Silva, P. (2021). *La revuelta de octubre en Chile. Orígenes y consecuencias*. Fondo De Cultura Económica.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo . (2018). *Estudio puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. PNUD.

Reinhardt, S. (2016). The Beutelsbach Consensus. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 15(2), 11-13. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/JSSE-V15-12-1523>

Reyes, J. L., Campos M. J., Osandón M. L., & Muñoz L. C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: Desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 217–237. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>

Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia: La política en la era de la desconfianza*. Manantial.

Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J., & Veugelers, W. (2018). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *Educational Studies*, 44(4), 377–407. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373629>

Stradling, R., Noctor, M., & Baines, B. (1984). *Teaching controversial issues*. Arnold & London.

Toledo Jofré, M. I., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V., & Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 275–292. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>

Unidad de Currículum y Evaluación. (2021). *Programa de Estudio Educación Ciudadana 3° medio*. Mineduc. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140122_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf

Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., & Morel, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad: Implementación del Plan de Formación Ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, (52), 135-169. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.767>