

# La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile<sup>1</sup>

Alexis Sanhueza Rodríguez<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0003-1339-5518

Joan Pagès Blanch<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0001-8650-3976

Neus González-Monfort<sup>4</sup>

ORCID: 0000-0001-8597-0994

Gustavo González-Valencia<sup>4</sup>

ORCID: 0000-0001-8718-417X

## Resumen

El artículo propone una teoría sustantiva que busca explicar el fenómeno de la invisibilidad social del pueblo mapuche en el currículo escolar de Historia y Ciencias Sociales a partir de lo que piensan, dicen y hacen los profesores y profesoras de educación primaria en Chile. La investigación se llevó a cabo través de la teoría fundamentada en su modalidad sistemática y reflexiva. El estudio se desarrolló a partir de la triangulación de cuestionarios, entrevistas y observaciones participantes aplicadas a docentes del ciclo básico. El proceso de investigación integró los diversos componentes de la teoría fundamentada en un esquema organizativo que incluyó la estructura propuesta por Strauss y Corbin (2002) con el objetivo de formar nuestra teoría. La codificación de los datos fue realizado con el apoyo del software ATLAS.ti. Los resultados revelan una política oficial del conocimiento que opera en el currículo y que transforma en invisible la historia y la memoria mapuche en el currículo de Historia. Además, intervienen ciertos mecanismos que mantienen la invisibilidad social como las pruebas estandarizadas, la formación de docentes y la comunidad educativa.

## Palabras clave

Enseñanza de la historia – Cultura mapuche – Diversidad cultural – Diseño curricular.

**1-** El conjunto de datos que da soporte a los resultados de este estudio no está disponible públicamente, debido a los protocolos de confidencialidad de los datos. La solicitud de acceso a los datos se puede hacer directamente al autor, por el e-mail alexis.sanhueza.03@gmail.com. Este trabajo se hace con el apoyo realizado por CONICYT BCH/DOCTORADO 72180226.

**2-** Universidad Católica de Temuco, Chile. Contacto: asanhueza@uct.cl

**3-** Fallecido el 03 de junio del 2020.

**4-** Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Contactos: neus.gonzalez@uab.cat; gustavo.gonzalez@uab.cat



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243440esp>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## ***The social invisibility of Mapuche people in the teaching of History in Chile***

*This article proposes a substantive theory intended to explain the Mapuche people's social invisibility phenomenon in the History and Social Sciences school curriculum, based on what elementary school teachers think, say and do in Chile. The research method was designed using Grounded Theory through its systematic and reflexive modality. This study was developed by means of a triangulation method combining questionnaires, interviews and participant observations, applied to elementary school teachers. The investigation integrated the different elements of Grounded theory into an organizational scheme that included the structure proposed by Strauss and Corbin (2002) and the research process for the purpose of developing our theory. The data codification process was conducted with the help of ATLAS.ti software. The results show an official knowledge policy that operates within the curriculum and makes the Mapuche history and memory invisible in the History school curriculum. Furthermore, there are certain mechanisms that intervene in the maintenance of this social invisibility, such as standardized tests, the professional development of elementary school teachers and the educational community.*

### **Keywords**

*History teaching – Mmapuche culture – Cultural diversity – Curriculum design.*

---

### **Introducción**

El artículo se inscribe en una línea de investigación que analiza la invisibilidad de actores relevantes como las mujeres, los niños y niñas, los pueblos originarios y las minorías sexuales en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Además, esta línea plantea los desafíos necesarios para incluirlos en el quehacer diario de los profesores y las profesoras y así contribuir a visibilizar un mundo en donde todos seamos actores sociales capaces de transformar la sociedad (MAROLLA; PINOCHET; SANT, 2018).

La invisibilidad social de diversos grupos ha pasado de ser un problema a un tema de investigación y, actualmente, una categoría hermenéutica que permite comprender un fenómeno contradictorio que implica ser y estar en el mundo, pero no ser visto o escuchado (THOMPSON, 2005; TOMÁS, 2010; VOIROL, 2005). Bourdin (2010) y Brighenti (2007) indican que la invisibilidad social se relaciona con otras categorías como la explotación, la dominación y el desprecio social. En este orden, ser invisible socialmente es la última experiencia del sometimiento e implica un signo de la estructura social que mutila la existencia de grupos como las mujeres, los niños y niñas, las minorías sexuales y los pueblos originarios. La invisibilidad social, por lo tanto, muestra una línea de una textura que es más profunda y de inagotable conocimiento (MERLEAU-PONTY, 2010;

LE BLANC, 2009). La visibilidad es el anverso de la invisibilidad, sin embargo, ambas son partes de un mismo proceso –de construcción social– que pesa sobre los individuos o sobre sus actividades en el espacio público. En palabras de Le Blanc (2009): “Ainsi, le visible et l’invisible sont-ils des constructions sociales et non pas seulement les formes transcendantes de l’apparaître et du disparaître attachées à la plasticité des vie” (p. 195). Král (2014) y Honneth (1997 y 2011) explican que la invisibilidad social no debe ser relacionada –únicamente– con la falta de presencia –conocimiento–, sino con la negación de la existencia en el sentido social –reconocimiento–. Es decir, con la subestimación de su rol como actor social relevante en el espacio público. Por lo tanto, la invisibilidad social encierra en el centro un conjunto de luchas políticas que giran en torno a la identidad, al género, la raza o la clase. Voirol (2013) y Brighenti (2007) explican que existen modalidades de invisibilidad social. De acuerdo con esto, existen umbrales mínimos o máximos que ayudan a comprender las posibilidades de una visibilidad justa y no contribuir a la distorsión de las representaciones sociales.

En el área de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, la discusión sobre la invisibilidad se ha centrado en los ámbitos epistemológicos de la Historia con la finalidad de reflexionar sobre un conocimiento histórico fundamental para los y las ciudadanas. Es decir, de cuestionar el paradigma historiográfico que privilegia el saber histórico ligado a elementos políticos e institucionales (HEIMBERG, 2015; MATOZZI, 2015). Precisamente, en esta área se han desarrollado un conjunto de investigaciones que se han centrado –preferentemente– en tres ámbitos fundamentales: 1) la formación de profesores y de profesoras (ORTEGA; MAROLLA; HERAS, 2020; ANGUERA *et al.*, 2018; MAROLLA; PAGÈS, 2015; SANTISTEBAN, 2015; CERECER; PAGÈS, 2013); 2) las representaciones sociales de los y las estudiantes sobre los grupos invisibles (MAROLLA, 2018, 2019; MASSIP; PAGÈS, 2016; GONZÁLEZ-MONFORT; PAGÈS; SANTISTEBAN, 2015); y 3) la revisión del currículo y los textos escolares (SANHUEZA; PAGÈS; GONZÁLEZ-MONFORT, 2019a, 2020; PAGÈS; VILLALÓN; ZAMORANO, 2017; PINOCHET; URRUTIA, 2016; PAGÈS.; VILLALÓN, 2013; VILLALÓN; PAGÈS, 2013, 2015; PAGÈS; SANT, 2012; SANT; PAGÈS, 2011). No obstante, otras investigaciones han indagado sobre qué efectos tiene una enseñanza centrada en los hechos políticos y militares en los grupos invisibles y, además, qué conocimientos pueden aportar los grupos invisibles a la enseñanza de la Historia (SANHUEZA; PAGÈS; GONZÁLEZ-MONFORT, 2019b; SANHUEZA *et al.*, 2018; TURRA; CATRIQUIR; VALDÉS, 2017).

Esta forma última de sometimiento minimiza la participación de la comunidad educativa mapuche y otorga un mayor conocimiento a los saberes occidentales por sobre aquellos conocimientos ancestrales. Esto se demuestra con la exclusión de la enseñanza y del aprendizaje de la historia de los saberes del pueblo mapuche en torno a la geografía y a la concepción de tiempo y de la temporalidad (CARTES, 2021; CUBILLOS; 2015). Esta última idea se encuentra en relación con el concierto de investigaciones en el ámbito educativo en sociedades que han sufrido el colonialismo como en México, Brasil o Canadá (CEREZER, 2019; SANHUEZA; PAGÈS; GONZÁLEZ-MONFORT, 2019b; PLÁ, 2016; SEIXAS, 2012).

## **La Teoría Fundamentada en la didáctica de la historia y las ciencias sociales**

En la investigación en didáctica de las ciencias sociales es fundamental explicar las diversas transiciones que existen entre el plano teórico, el diseño de investigación y la obtención de los datos (GONZÁLEZ, 2010). En este sentido, la Teoría Fundamentada –TF– presta real utilidad a la investigación desde una corriente crítica pues permite realizar formulaciones profundas de la realidad social en donde ocurre el fenómeno didáctico que se estudia (RAMOS, 2017).

El diseño de la investigación es cualitativo y las fases de recolección de los datos, de análisis y de interpretación se realizaron de forma interactiva para generar teoría basado en los datos (FLICK, 2015; MENDIZÁBAL, 2006; RUIZ, 2012). La metodología y los procedimientos que se utilizaron para la investigación provienen de la TF en su diseño sistemático. Strauss y Corbin (1998) plantean que la TF es una metodología general para desarrollar teoría basada en los datos analizados y recopilados metódicamente. De acuerdo con Soneira (2006), esta modalidad consiste en un conjunto de pasos analíticos para garantizar la construcción de una teoría. Además, ofrece a los y las investigadoras herramientas para manejar gran cantidad de datos y relacionar conceptos o elementos constitutivos de la teoría emergente. Los procedimientos centrales que ofrece el modelo desarrollado por Strauss y Corbin (2002) son el Método Comparativo Constante –MCC–, el Muestreo Teórico –MT– y el proceso de codificación de los datos –abierto, axial y selectivo–.

## **Descripción del contexto y de los y las participantes en el estudio**

El trabajo de campo en Chile lo realizamos entre marzo y junio del 2019 entre La Región del Biobío, La Región de La Araucanía, La Región de los Lagos y La Región de los Ríos. La selección de estos territorios se debe a que las escuelas en las cuales enseñan los y las docentes se caracteriza históricamente como *Ngulumpamu* –actual Chile– que es parte del *Wallmapu* –país mapuche–.

De los 26 docentes –13 hombres y 13 mujeres– que participaron en el estudio solo 6 se identificaron con el pueblo mapuche. La experiencia profesional de los y las participantes en dicho contexto se caracteriza por una marcada concentración en los tramos iniciales que van desde los 0 a 10 años de experiencia –19 docentes. Mientras que 7 docentes se han desarrollado profesionalmente entre 11 a más de 30 años. La formación inicial de los y las docentes fue la siguiente: 14 profesores y profesoras tienen una formación generalista y en la práctica deben enseñar todas o casi todas las asignaturas. Por otro lado, 12 profesores y profesoras son docentes especialistas en Historia y Geografía que se han preparado para enseñar en secundaria, pero se han desarrollado principalmente en la educación primaria debido a las mayores oportunidades laborales. Los profesores y profesoras que participaron de las entrevistas y de las observaciones serán referenciados con el término PF y un número asignado –PF1–. Por otro lado, quienes hayan participado

en la aplicación de cuestionarios serán identificados con el término CH y un número asignado -CH1-.

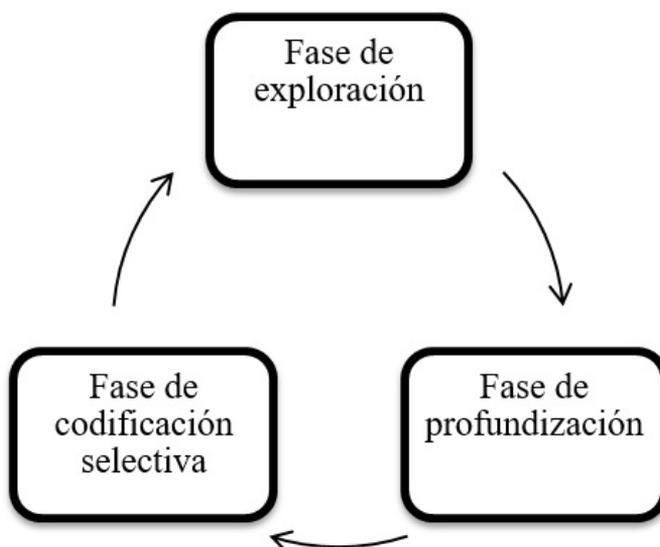
A continuación, explicaremos la forma en que la estructura -componentes de la TF- se integran en el proceso de la investigación específica que se lleva a cabo. Con esta finalidad, ocuparemos el concepto de paradigma de la codificación para explicar el esquema organizativo de todos los procedimientos que se utilizaron para desarrollar un flujo teórico que permitió la emergencia de una teoría sustantiva sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en el currículo de historia y ciencias sociales. Por lo tanto, los procedimientos que se describan no son estáticos y, por el contrario, se realizan de forma simultánea.

### **El paradigma de la codificación en el flujo de teorización**

En esta investigación el MT se desarrolla en el campo de estudio motivado principalmente por el descubrimiento y profundidad de los conceptos y las teorías más que por los y las participantes *per se* (CORBIN; STRAUSS, 2015). El MT en la investigación es un bucle que desarrolla una relación permanente entre las preguntas de análisis, la recolección de información y el desarrollo de conceptos.

En nuestro estudio el MT se realizó en tres etapas interconectadas que fueron evolucionando de acuerdo con el análisis que realizamos de los instrumentos y de los conceptos que fuimos develando. Las etapas que se diseñaron fueron: 1) la fase de exploración; 2) la fase de profundización; y 3) la fase de codificación selectiva (Figura 1).

**Figura 1-** Fases del MT



Fuente: Elaboración propia.

La primera fase de exploración se desarrolló a través de la aplicación de cuestionarios a veintiséis profesores y profesoras que daban clases de ciencias sociales en la educación básica –en las regiones nombradas–. El instrumento fue diseñado basándonos en otras investigaciones y tesis doctorales de la especialidad y, también, tomando como referencias los cambios que realizaron especialistas del área. Strauss y Corbin (2002) explican que la interacción de métodos cualitativos y cuantitativos debe seleccionarse tomando como referencia la construcción de la teoría emergente. Por este motivo, los cuestionarios fueron utilizados para explorar lo que piensan los y las docentes sobre: 1) el lugar del pueblo mapuche en el currículo escolar; y 2) para orientar el muestreo teórico hacia acontecimientos, lugares y personas que ampliaran los significados de las categorías.

La fase de profundización se realizó basándonos en el primer análisis de los cuestionarios. A través de este análisis emergieron diversos conceptos, propiedades y dimensiones que nos ayudaron a seleccionar a diversos profesores y profesoras en distintas localidades. El propósito de esta acción fue maximizar las posibilidades comparativas y, de esta forma, otorgar mayor profundidad al flujo teórico. Por lo tanto, realizamos entrevistas en profundidad a seis profesores y profesoras para ahondar en el lugar del pueblo mapuche en el currículo del área (KVALE, 2011). Además, en esta etapa, realizamos anotaciones de campo a través de las observaciones participantes a dos profesores y a una profesora (GOETZ; LE COMPTE, 1988).

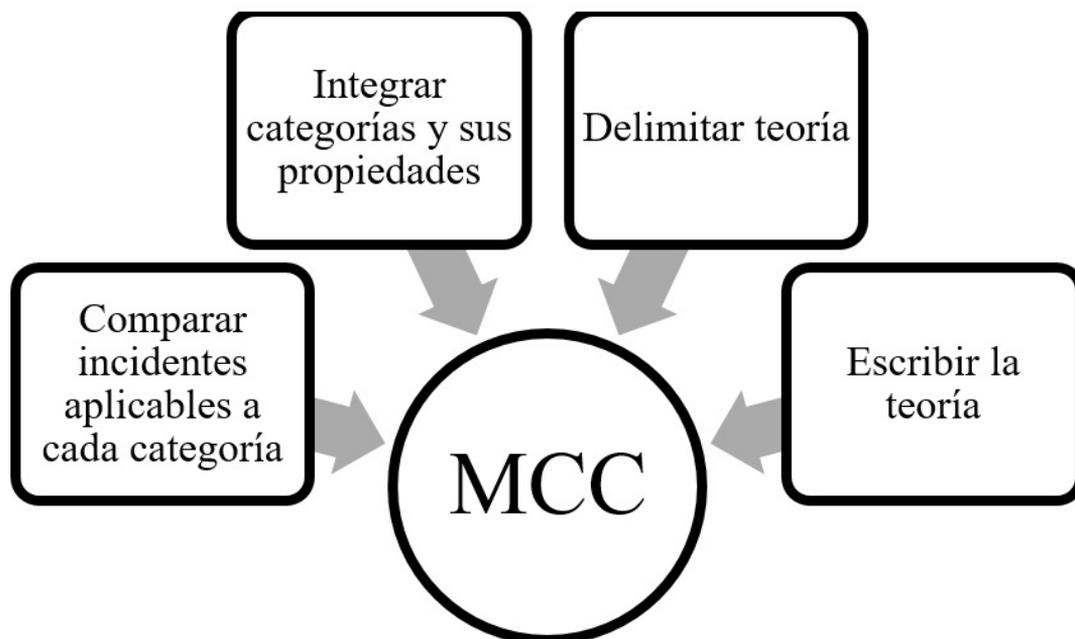
En la última fase de codificación selectiva, sistematizamos los datos cualitativos de los cuestionarios, de las entrevistas y de las notas de campo. La razón para triangular los datos en esta fase es el potencial que existe para captar los distintos significados y sentidos para la generación de la teoría formal (FLICK, 2014).

## **El proceso de construcción de teoría en la Teoría Fundamentada**

En nuestra investigación los métodos de la Teoría Fundamentada se moldean recíprocamente en la recolección y el análisis de los datos y, en este sentido, el MT es inseparable del MCC para desarrollar la teoría (CHARMAZ, 2013). Para nuestra investigación, el MCC presta real utilidad porque se mantiene en una permanente tensión con el MT y permite manejar los diferentes tipos de datos que obtuvimos por la búsqueda de conceptos y, además, para el proceso de fragmentación y generalización en el análisis con la finalidad de construir un flujo teórico continuo en el desarrollo de categorías y conceptos (CORBIN, 2016).

El MCC en nuestro estudio combina un procedimiento analítico de comparación y un proceso de desarrollo teórico para generar teoría de forma sistemática. Con esta finalidad seguimos la propuesta de pasos de Glaser y Strauss (2006) que proponen un proceso continuo o de capas que permiten el crecimiento de la saturación de la teoría sustantiva (Figura 2).

**Figura 2-** Pasos del MCC

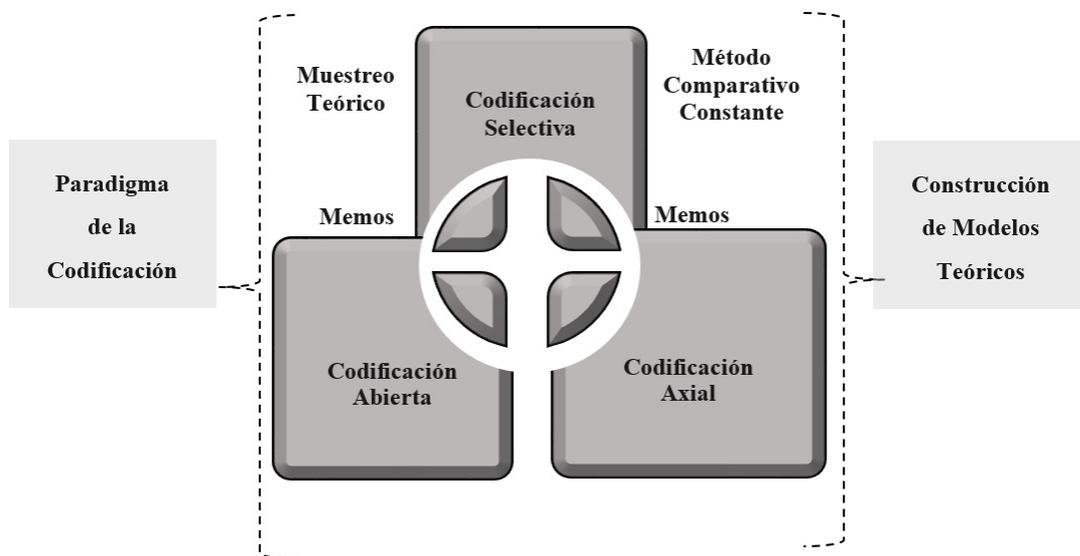


Fuente: Elaboración propia a partir de Glaser y Strauss (2006).

Abela, García-Nieto y Pérez (2007), mencionan que la teoría sustantiva es aquella que se elabora a través de una investigación empírica en un área específica. En el caso de la investigación que llevamos a cabo, entendemos por teoría un conjunto de categorías y subcategorías que se encuentran relacionadas y que forman una red que contribuye a explicar el fenómeno de la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile (STRAUSS; CORBIN, 2002).

Soneira (2006) y Gibbs (2012) indican que por medio del MCC el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea para generar teoría. Strauss y Corbin (2002) indican que la etapa de codificación se divide en: 1) Una lectura inicial del texto para identificar conceptos, propiedades y dimensiones –Codificación abierta–; 2) Una etapa secundaria de precisión, desarrollo y relación sistemática de las categorías y de las subcategorías por medio de relaciones asociativas, contradictorias o causales entre personas, contextos o estructuras –Codificación axial–; y 3) Una etapa final de integración y de refinación de la teoría a través del desarrollo de categorías centrales conectadas a las subcategorías para formar teoría (Figura 3).

**Figura 3-** Proceso de construcción de teoría



Fuente: Elaboración propia.

Uno de los desafíos más importantes en nuestra investigación fue avanzar de una descripción a una teoría que explique la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia. En nuestra perspectiva, las teorías comienzan esencialmente con conceptos. La TF en nuestro proceso de investigación observa palabras, incidentes, cosas, eventos y personas. Es decir, categorías o principalmente conceptos. El ejercicio teórico en la TF tiene por finalidad encontrar aquello que subyace a lo particular y encuentra sentido en lo general. Visto de esta manera, por ejemplo, los profesores y las profesoras entrevistados representan un conjunto de rasgos y propiedades que se correlacionan con sus experiencias individuales en torno a las vicisitudes en la enseñanza, logros, identidad política o sentimientos. Los conceptos y categorías allí obtienen una importancia fundamental en nuestra investigación porque estas experiencias que porta cada docente comparten ciertos elementos comunes que son etiquetados en categorías o propiedades que caracterizan rasgos. Por lo tanto, los conceptos proporcionan puentes entre los participantes y entre los participantes y en el mundo (CORBIN; STRAUSS, 2015; PACKER, 2013).

El proceso de análisis se realizó a través del software ATLAS.ti que contribuyó en tres procesos fundamentales en la elaboración de la teoría que, como indica San Martín (2014), facilita la gestión de la información para el análisis de documentos primarios –entrevistas, observaciones y cuestionarios– de manera secuencial durante el proyecto. El análisis a través de la codificación teórica –codificación abierta, axial y selectiva– y el uso de memos y de códigos in vivo apoyan la reflexión sobre los datos, y el análisis mismo, en el flujo teórico. Y, por último, el uso de la función de red conceptual en el software

permitió relacionar los códigos, las subcategorías y las categorías a través de condiciones, contextos y dimensiones para crear modelos explicativos que se apoyen en los datos (COFFEY; ATKINSON, 2003).

Basados en este proceso teórico, desarrollamos el modelo teórico/explicativo del pensamiento de los y las profesoras sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en el currículo de historia y ciencias sociales de educación básica en Chile (Tabla 1).

**Tabla 1-** Proceso de construcción de teoría

<i>La política oficial del conocimiento</i>	
Subcategorías	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La invisibilidad de la historia y la memoria del pueblo mapuche</li> <li>• La formación de profesores y profesoras</li> <li>• Los obstáculos y las propuestas para el cambio social</li> <li>• Los y las profesoras como controladores del currículo</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

En el proceso de análisis realizado a través del MT, el MCC y la codificación teórica emergieron cinco categorías de la triangulación de los datos de los cuestionarios, de las entrevistas y las observaciones (Tabla 2).

**Tabla 2-** Citas de profesores/as

Categorías	Citas
1- La política oficial del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yo creo que el Estado tendría que asumir responsabilidades que no quiere. Entonces, admitir los errores que ellos –el Estado– han cometido sería grave. Es mejor que no se indague más allá y que quede –en el currículo– el tema flotando.</li> </ul>
2- La invisibilidad de la historia y de la memoria mapuche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación chilena no quiere que nosotros sepamos toda nuestra historia. Se cortó una parte de la historia de Chile y se habló de solo una parte de la historia. Y eso es lo que no se cuenta y no se va a decir en la historia de Chile porque también tendrían harta que responder las instituciones educativas que hoy nos siguen mintiendo sobre nuestra historia.</li> </ul>
3- La formación de profesores/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En las universidades se enseña muy poco o nada acerca de los pueblos originarios.</li> </ul>
Los obstáculos y posibilidades para el cambio social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una gran parte de la sociedad no reconoce el tema de la ocupación –despojo territorial–, no reconocen el tema con la importancia que merece.</li> </ul>
4- Los y las profesoras como controladores del currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños preguntan: profesor, ¿qué pasa? Sobre todo, aquí en Chile el año pasado con el tema de Camilo Catrillanca ¿profesor por qué pasó eso? ¿dónde se origina todo eso? Los niños preguntan y uno debe estar apto para poder responder y quizás dejar el contenido de lado y profundizar en eso.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

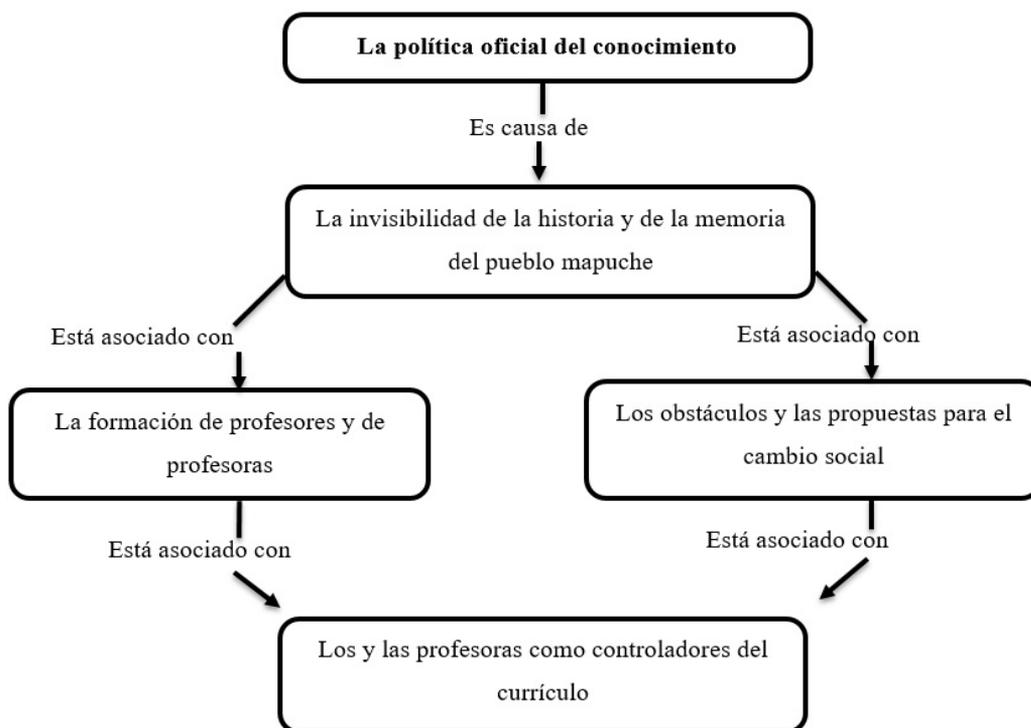
A continuación, presentamos y desarrollamos el modelo explicativo a partir de lo que dicen los y las profesoras sobre el lugar que tiene el pueblo originario en el currículo

escolar de historia. El modelo explicativo se diseñó a partir de relaciones propositivas –se relaciona con/ es causa de– entre la categoría central y las subcategorías (Figura 4).

## La política oficial del conocimiento

Los profesores y las profesoras dicen que el lugar del pueblo mapuche en el currículo se encuentra condicionado por el tratamiento interesado que recibe su historia y su cultura. “La política oficial del conocimiento” reúne los significados que dan los y las profesoras a la intencionalidad política y se caracteriza por tener tres propiedades que son: 1) La subalternidad de la memoria mapuche sobre el despojo territorial; 2) La evasión de las responsabilidades del Estado de Chile sobre el actual conflicto entre sociedades; y 3) La producción y distribución de las representaciones sociales en las sociedades chilena y mapuche.

Figura 4- Modelo teórico sobre “La política oficial del conocimiento”



Fuente: Elaboración propia.

Los profesores y las profesoras dicen que “La política oficial del conocimiento” tiene como propósito subalternizar la memoria del pueblo mapuche y su papel como actor social en la vida pública. El tratamiento interesado que se le da al contenido del pueblo mapuche opera como un ejercicio de control y define la historia que se enseña y la que

se deja de enseñar. El propósito de estas acciones sería ocultar las responsabilidades del Estado chileno con respecto al despojo territorial y humano que experimenta el pueblo mapuche. Algunos de los profesores y las profesoras mencionan lo siguiente:

Yo creo que el Estado tendría que asumir responsabilidades que no quiere. Entonces, admitir los errores que ellos –el Estado– han cometido sería grave. Es mejor que no se indague más allá y que quede –en el currículo– el tema flotando. (Entrevista personal PF1, 18 de marzo del 2019).

Se da muy poca importancia en el currículo de Educación Básica. Y eso tiene que ver netamente con la política pública. Pero está directamente relacionado con las personas que están dentro del Gobierno y específicamente en el Ministerio de Educación. ¿Por qué no quieren que se sepa? ¿Por qué no quieren que se conozca y se analice? ¿o se interprete más los procesos históricos del pueblo mapuche? (Entrevista personal PF5, 18 de abril del 2019).

Pero yo creo que no nos dicen esas cosas porque al Estado, o el currículo, o al Ministerio de Educación, no le conviene mencionar todas las atrocidades que sufrimos nosotros como pueblo. (Entrevista personal a PF3, 25 de abril del 2019).

La finalidad de “La política oficial del conocimiento” de acuerdo con los profesores y las profesoras es producir “La invisibilidad de la historia y de la memoria mapuche”. Esta categoría se caracteriza por explicar los siguientes procesos: 1) la invisibilidad curricular del pueblo mapuche; 2) los factores/instrumentos que producen la invisibilidad curricular; y 3) los efectos de la invisibilidad en el aprendizaje de los y las estudiantes. Los y las profesoras dicen que “La invisibilidad de la historia y de la memoria mapuche” se produce: “Por las exigencias curriculares” (CH23). Esto quiere decir que a pesar de que el tema mapuche es debatido abiertamente en la sociedad y suscita conflictos y controversias, en la escuela no es posible tratarlo. Además, los y las docentes dicen que existen factores e instrumentos que determinan su minusvaloración, como la gran cantidad de contenido en el currículo y lo que evalúan las pruebas estandarizadas: “No es que no sea relevante, pero los establecimientos se enfocan en las pruebas estandarizadas” (CH24). Los factores/instrumentos tales como la extensión curricular y las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional son instrumentos que tienen por objetivo controlar o alinear lo que se enseña o se deja de enseñar con “La política oficial del conocimiento”:

El principal problema del currículum actual de historia es lo extenso de sus unidades y el privilegio que le otorga al conocimiento erudito. Por este motivo, abarcar de manera efectiva una unidad mapuche es casi imposible porque no son evaluadas en profundidad por las pruebas estandarizadas. (CH22).

Los profesores y las profesoras indican que “La invisibilidad de la historia y de la memoria mapuche y La política oficial del conocimiento” contribuyen a que los y las estudiantes no comprendan lo que pasa en el mundo a partir de la Historia y las Ciencias Sociales, pero, además, construyan caricaturizaciones sobre el pueblo mapuche:

[...] lo único lamentable es que algunas veces los niños y las niñas no logran entender lo que pasa. Porque el tema de Camilo Catrillanca –asesinado por la policía chilena– genera una tensión entre el tema mapuche y por otro lado el tema Carabineros de Chile que se supone una institución que vela por la paz, entonces es paradójico para ellos y muchas veces no es entendible. (Entrevista personal a PF6, 14 de marzo 2019).

[...] lo que yo he visto, por lo menos, es una caricaturización del pueblo mapuche. Como el indígena con sus características primitivas, de guerrero, de luchador, de mantenerse en pie de guerra. En ese aspecto son las ilustraciones que muestra el texto de estudio. (Entrevista personal a PF2, 17 de mayo del 2019).

“La invisibilidad de la historia y de la memoria mapuche” está relacionada con la formación de profesores y de profesoras y con los obstáculos para el cambio social. En el análisis que realizamos, los profesores y las profesoras mencionan que la formación que reciben no responde a los desafíos que les impone el aula o no los capacita para tratar la temática mapuche. Basados en lo que dicen, la categoría sobre la formación se caracteriza por: 1) Una escasa formación histórica o cultural con respecto al pueblo mapuche; 2) Una dificultad para tratar y para dar respuesta a qué enseñar o qué quiero que aprendan mis estudiantes; y 3) Un conjunto de propuestas/soluciones que piensan y dicen los profesores y las profesoras que se podrían incluir en la formación.

La formación de profesores y de profesoras en relación con la historia y la cultura de los pueblos originarios y, específicamente, del pueblo mapuche es escasa: “En las universidades se enseña muy poco o nada acerca de los pueblos originarios”. (CH11). Otra profesora dice que: “Como docente considero que no tengo conocimientos suficientes sobre el tema mapuche, ya que no he profundizado en el estudio del tema y quizá debería perfeccionarme en esa área” (Entrevista personal a PF1, 18 de marzo del 2019). La falta de preparación que mencionan los y las docentes se transforma en un obstáculo para visibilizar la historia y memoria mapuche, pues al considerar que no tienen conocimientos suficientes sobre la historia o la cultura no se logra profundizar o diseñar situaciones de aprendizaje más allá de las exigencias curriculares:

Muchos docentes no tienen un conocimiento sobre los pueblos originarios y su cultura, menos sobre las razones de sus problemáticas actuales por lo tanto privan a sus estudiantes de participar en instancias de reflexión profunda sobre estas temáticas. (CH7).

La escasa preparación de los y las profesoras en la historia y la cultura mapuche convierte en una tarea compleja dar a entender a los y las estudiantes las problemáticas actuales: “Actualmente ha habido grandes conflictos que son difíciles de entender si no se tiene conocimiento de los hechos que generaron la problemática” (CH15).

La tercera dimensión de la formación de profesores y de profesoras considera una serie de propuestas/soluciones que emergen desde la práctica. Los y las maestras creen que es necesario incluir los conflictos actuales y la memoria mapuche para que los niños y niñas comprendan las problemáticas de la realidad que les rodea: “Es necesario incorporar la historia compleja para entender la realidad actual de los conflictos y contribuir a la

solución de estos” (CH17). Introducir los conflictos actuales en la formación de profesores y profesoras responde a la “[...] realidad propia de nuestros territorios las cuales aún no se han solucionado, considerando además que es justa la causa mapuche” (CH24). Así, de esta forma, se daría sentido a lo que pasa en el mundo de los y las estudiantes, “Contextualizar las problemáticas actuales y las del pasado, fomentando el pensamiento crítico” (CH3). Uno de los profesores explicó que conocer la cultura mapuche posibilitó transformar su enseñanza: “Mis vivencias así lo indican, yo no me crié en un contexto mapuche, pero al estar inmerso en su cultura y poder conocerla más, siento que los entiendo mejor y puedo darles otra perspectiva a mis clases” (CH2). En definitiva, los y las docentes dicen que:

Creo que, si esto fuese incorporado, los docentes tendríamos mayor conocimiento y herramientas para enseñar el tema adecuadamente. Muchas veces no se profundiza en ello porque los docentes no se sienten lo suficientemente competentes para enseñar este contenido a los alumnos. Al mismo tiempo el tema mapuche es relevante para nuestra historia, no sólo pasada sino también presente. (CH6).

Los obstáculos y las propuestas para el cambio social la organizamos en torno a lo que dicen los y las profesoras sobre algunos factores que contribuyen a “La invisibilidad de la historia y la memoria mapuche”. Uno de los obstáculos que dicen enfrentar los y las docentes es el escaso reconocimiento que le otorgan las diversas comunidades educativas a la historia o la cultura mapuche:

Lamentablemente la sociedad en nuestro país hoy en día ya no lo acepta de buena forma. Por ejemplo, acá estamos todos los años en el sur de Chile implementando por políticas del Estado, en educación básica, la enseñanza de mapuzungun –lengua mapuche–. Desde primero básico y segundo básico, en desmedro de las horas de inglés. Pero uno acá conversa y como el pueblo, la localidad, es bastante pequeña, uno habla con los padres y los apoderados ¿qué les parece esto? ¿qué les parece esto otro? Estaban, pero, ofuscados, muy enojados, porque quitan horas de inglés para enseñar mapuzungun. (Entrevista personal a PF4, 16 de marzo 2019).

La segunda dimensión de los obstáculos y las propuestas para el cambio social la relacionamos con lo que dicen los y las profesoras para generar una transformación en la sociedad. Las sugerencias están orientadas hacia la incorporación de las familias o de las comunidades educativas, la inclusión de conocimiento mapuche de manera transversal en los distintos currículos y en la formación de profesores y la aproximación a construir escuelas interculturales:

[...] se debe trabajar con la sociedad, con los padres y con los apoderados. Así que sería bueno comenzar desde los más pequeñitos enseñándole esto, pero con una educación también a la familia. Explicarles porque se va a hacer y que ellos también se sumen. Comencemos en donde estamos nosotros insertos en zona de pueblos originarios. (Entrevista personal a PF4, 16 de marzo 2019).

Deberíamos generar un cambio cultural. Creo que en Chile necesitamos un cambio cultural y deberíamos hacerlo. (...) ver que podemos empezar a intervenir en el currículum nacional de acuerdo con los pueblos originarios, sobre todo el mapuche. Hoy en día hay escuelas que dedican meramente al tema cultural mapuche, se designan a ellas mismas interculturales. (Entrevista personal a PF5, 18 de abril del 2019).

Finalmente, la educación transforma esta sociedad. Eso si yo tengo como un sueño. Estas personas que hacen los Marcos regulatorios, o las Bases Curriculares, o Plan de Estudio si lo pueden modificar y lo pueden adaptar de esta forma, yo creo que la educación puede mejorar la sociedad. Pero eso tiene que llegar a discusiones a nivel de Estado o de Gobierno. Entonces esa sería mi aspiración más positiva. (Entrevista personal a PF3, 25 de abril del 2019).

La caracterización de los y las profesoras como controladores del currículum la construimos a partir de preguntar y de observar la forma en que los y las docentes le otorgan vida al currículum, pero, además, de las reflexiones que hacen luego de finalizar la clase. A partir de las notas de campo realizadas, los profesores y las profesoras tratan la temática mapuche de acuerdo con el lugar que dispone el currículum. Es decir, siguen el itinerario curricular oficial y enseñan historia o cultura mapuche cuando los objetivos de aprendizaje de “La política oficial del conocimiento” lo mencionan. Dichos objetivos de aprendizaje visibilizan la historia o la cultura mapuche ligado a la historia colonial o al inicio de la conformación del territorio nacional de Chile en el siglo XIX. Por ejemplo, un profesor luego de finalizar la clase dijo que: “[...] como profesor tengo que ir priorizando y viendo, enseñando más allá de lo que el currículum te permite” (Entrevista personal a PF6, 14 de marzo del 2019). Por lo tanto, aunque el espacio es mínimo para tratar el tema mapuche, los y las docentes hacen esfuerzos por profundizar en el tema por dos razones. La primera razón tiene que ver con el contexto sociocultural en el cual enseñan –contexto mapuche– y, en segundo lugar, con responder a las preguntas que emergen de los y las estudiantes ante los episodios de violencia que sacuden el contexto y la opinión pública.

El contexto es fundamental en la enseñanza y alienta a profundizar en los temas que afectan al mundo cotidiano de los y las alumnas. Sin embargo, de acuerdo con las notas de campo, las evaluaciones estandarizadas dan sentido a los énfasis que se hacen de los contenidos. Por lo tanto, la realidad social es el resorte –preferente– desde el cual emergen preguntas de los y las estudiantes para comprender el presente:

Acá en la zona en la que nos encontramos nosotros es importante el tema. Porque yo tengo un grupo bastante mayoritario de alumnos de descendencia de pueblos originarios, en este caso mapuche o huilliche. (Entrevista personal a PF4, 16 de marzo 2019).

[...] los niños preguntan: profesor, ¿qué pasa? Sobre todo, aquí en Chile el año pasado con el tema de Camilo Catrillanca ¿profesor por qué pasó eso? ¿dónde se origina todo eso? Los niños preguntan y uno debe estar apto para poder responder y quizás dejar el contenido de lado y profundizar en eso. (Entrevista personal a PF6, 14 de marzo del 2019).

Finalmente, esta última categoría se encuentra influenciada por “La política oficial del conocimiento” y los mecanismos que producen “La invisibilidad de la historia y la memoria mapuche”. Los profesores y las profesoras en la práctica controlan el currículo condicionados, principalmente, por la escasa formación en historia y cultura mapuche, lo que dificulta el tratamiento del tema mapuche en la enseñanza de la historia.

## **Discusión y conclusiones**

El artículo buscó desarrollar una teoría a nivel sustantivo del proceso de invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la Historia en Chile, tomando como referencia la voz de los profesores y de las profesoras de educación básica. A partir de este objetivo, utilizamos la categoría de invisibilidad social desde la filosofía social crítica para comprender como se materializa la negación social –reconocimiento– en el currículo de Historia y Ciencias Sociales. La teoría que desarrollamos reconoce el carácter político de la educación que implica una selección interesada de contenidos y significados con propósitos hegemónicos (APPLE, 2016; GIROUX, 2003). El proceso de selección que ocurre en la enseñanza de la historia no es parcial:

[...] y esconde a muchos de los y de las protagonistas de la historia, que evita tratar los conflictos existentes en cualquier país, que presenta a los demás –a las otras naciones, a los otros pueblos– como las responsables de los males de les han ocurrido, etc. (PAGÈS, 2007, p. 208).

Los y las profesoras dicen que la invisibilidad social del pueblo mapuche se debe a un tratamiento políticamente interesado que ocurre en tres niveles. Es decir, “La política del conocimiento oficial” produce la invisibilidad social del pueblo mapuche en: 1) el currículo de Historia y Ciencias Sociales; 2) en la formación inicial; y 3) en la minusvaloración de su papel como actor social en la vida pública. Las investigaciones con relación a la invisibilidad social del pueblo mapuche en el currículo y en los textos escolares explican que ser invisible no es sinónimo de un escaso contenido histórico, o de falta de investigaciones en las diversas áreas de referencia de las Ciencias Sociales. Por el contrario, se correlaciona con el control de los significados y la producción y la distribución de representaciones unilaterales (SANHUEZA; PAGÈS; GONZÁLEZ-MONFORT, 2019b; PINOCHET; URRUTIA, 2016; VILLALÓN; PAGÈS, 2015; PAGÈS; VILLALÓN, 2013). “La política del conocimiento oficial” invisibiliza la historia y la memoria del pueblo mapuche al fijar la historia que se debe enseñar, al producir caricaturas –violento, resistente o guerrero– y, en definitiva, al restar importancia al contenido a través de los énfasis que hacen las pruebas estandarizadas (SANHUEZA *et al.*, 2018).

Los resultados sobre la formación de los profesores y de las profesoras y las propuestas que surgen desde la práctica para el cambio social se unen a una serie de investigaciones que consideran que la especificidad del contexto mapuche es un requerimiento que no responde a las necesidades del profesorado para enfrentar la práctica diaria (TURRA, 2015; TURRA; FERRADA, 2013). Pero, además, los y las profesoras dicen que es importante incluir a las comunidades educativas para generar cambios en las representaciones sociales. Por lo tanto, resulta necesario formar profesores y profesoras que sean capaces de

cuestionar la realidad social para transformar la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales (SANTISTEBAN, 2015).

La teoría sustantiva que construimos sostiene que la invisibilidad social del pueblo mapuche es una construcción social cuyo objetivo es ocultar los conocimientos o las perspectivas del pueblo mapuche para invisibilizarlos socialmente en el espacio público. Como indican Le Blanc (2009) y Honneth (1997), la invisibilidad social que pesa sobre el pueblo mapuche los deshumaniza y niega su participación en el espacio público como es la educación o el aula. Pero, además, siguiendo las ideas de Brighenti (2007), la “Política del conocimiento oficial” contribuye a construir y fijar ciertas representaciones sociales con una carga negativa.

Los y las profesoras son conscientes de este procesamiento y manipulan el currículo y tratan de dar respuesta a las interrogantes que tienen los y las estudiantes sobre la realidad social. Sin embargo, esto se obstaculiza por la falta formación disciplinar y por diversos mecanismos que maneja “La política del conocimiento oficial” para “La invisibilidad de la historia y de la memoria del pueblo mapuche”. En este sentido, es un desafío en la formación del profesorado tratar de comprender como el carácter político e ideológico de la educación crea invisibilidades sociales para homogeneizar la vida social. Con esta finalidad, es necesario investigar las invisibilidades sociales a través de lo que piensan los y las profesoras, lo que aprenden los y las alumnas y el impacto que genera la expresión de sometimiento social a los que se transforman en invisibles.

## Referencias

ABELA, Jaime; GARCÍA-NIETO, Antonio; PÉREZ, Ana María. **Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo**. Madrid: CIS, 2007.

ANGUERA, Carles *et al.* Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. *In*: LÓPEZ, Esther; GARCÍA, Carmen Rosa; SÁNCHEZ, María (ed.). **Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales**. Valladolid: Universidad de Valladolid / Aupdcs, 2018. p. 413-422.

APPLE, Michael. **Ideología y currículo**. Madrid: Akal, 2016.

BOURDIN, Jean Claude. La invisibilidad social como violencia. **Universitas Philosophica**, Bogotá, v. 27, n. 54, p. 15-33, jun. 2010.

BRIGHENTI, Andrea. Visibility: A Category for the Social Sciences. **Current Sociology**, New York, v. 55, n. 3, p. 323-342, may. 2007.

CARTES, Daniela. **Las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión mapuche**. Estudio de casos de escuelas de la región de la Araucanía, Chile. Barcelona: UAB, 2021. 281 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2021.

CERECER, Osvaldo; PAGÈS, Joan. Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. *In*: PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (coord.). **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro**: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Aupdcs / Universitat Autònoma de Barcelona, 2013. p. 37-44.

CEREZER, Osvaldo. **Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI**: a diversidade em debate. Curitiba: Appris, 2019.

CHARMAZ, Kathy. La teoría fundamentada en el siglo XXI: aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. v. 3. Barcelona: Gedisa, 2013. p. 270-325.

COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. **Encontrar el sentido a los datos cualitativos**: estrategias complementarias de investigación. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2003.

CORBIN, Juliet. La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. *In*: BÉNARD, Silvia (coord.). **La Teoría Fundamentada**: una metodología cualitativa. México, DC: Universidad Autónoma de Aguas Calientes, 2016. p. 13-54.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. **Basics of qualitative research**: techniques and procedures for developing Grounded Theory, New York: Sage, 2015.

CUBILLOS, Froilan. **Conocimiento territorial ancestral de las comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew**. 2015. 201 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2015. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/384601> Acceso en: 15 ag. 2020.

FLICK, Uwe. **El diseño de la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2015.

FLICK, Uwe. **La gestión de la calidad en la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2014.

GIBBS, Graham. **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2012.

GIROUX, Henry. Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. **Una antología crítica**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. New Brunswick: Aldine Transaction, 2006.

GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GONZÁLEZ, Gustavo. La teoría entre teoría y campo de investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *In*: ÁVILA, Rosa María; RIVERO, María Pilar; DOMÍNGUEZ, Pedro (ed.). **Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales**. Zaragoza: IFC/UPDCS, 2010. p. 167-174.

GONZÁLEZ-MONFORT, Neus; PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. ¿Quién protagoniza la historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria. *In*: HERNÁNDEZ, Ana María; GARCÍA, Carmen Rosa; DE LA MONTAÑA, Juan Luis (ed.). **Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro**: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres: Universidad de Extremadura/ Aupdcs, 2015. p. 801-812.

HEIMBERG, Charles. Réflexions pour une didactique de l'histoire des invisibles. *In*: HERNÁNDEZ, Ana María; GARCÍA, Carmen Rosa; DE LA MONTAÑA, Juan Luis (ed.). **Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro**: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres: Universidad de Extremadura / Aupdcs, 2015. p. 635-647.

HONNETH, Axel. **La lucha por el reconocimiento**: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica, 1997.

HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Trotta, 2011.

KRÁL, Françoise. **Social invisibility and diaporas in anglophone literatura and culture**: the fractal gaze. New York: Palgrave: MacMillan, 2014.

KVALE, Steinar. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2011.

LE BLANC, Guillaume. **L'invisibilité sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

MAROLLA, Jesús. La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 77, p. 37-59, 2019.

MAROLLA, Jesús. Sujetos-víctimas o sujetos-políticos: las concepciones de los y las estudiantes chilenas sobre los roles de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *In*: LÓPEZ, Esther; GARCÍA, Carmen Rosa; SÁNCHEZ, María (ed.). **Buscando formas de enseñar**: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales. Valladolid: Universidad de Valladolid / Aupdcs, 2018. p. 985-995.

MAROLLA, Jesús; PAGÈS, Joan. Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. **Clio & Asociados**, Buenos Aires, n. 21, p. 223-236, 2015.

MAROLLA, Jesús; PINOCHET, Sixtina; SANT, Edda. Los y las invisibles desde la didáctica de las ciencias sociales. *In*: JARA, Miguel; SANTISTEBAN, Antoni (coord.). **Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica**. Neuquén: Uncoma / UAB, 2018. p. 215-225.

MASSIP; Mariona; PAGÈS, Joan. Humanos contra humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar. *In*: GARCÍA, Carmen Rosa; ARROYO, Aurora; MEDIERO, Beatriz (coord.). **Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales**: educar para una ciudadanía global. Las Palmas de Gran Canaria: Entinema, 2016. p. 447-457.

MATOZZI, Ivo. La historia desde abajo en la historia general escolar. *In*: HERNÁNDEZ, Ana María; GARCÍA, Carmen Rosa; DE LA MONTAÑA, Juan Luis (ed.). **Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro**: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres: Universidad de Extremadura / Aupdcs, 2015. p. 259-267.

MENDIZÁBAL, Nora. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *In*: VASILACHIS, Irene (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 65-106.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Lo visible y lo invisible**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010.

ORTEGA, Delfín; MAROLLA, Jesús; HERAS, Davinia. Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. *In*: DíEZ, Enrique; RODRÍGUEZ, Juan Ramón (coord.). **Educación para el bien común**: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente. Barcelona: Octaedro, 2020 p. 89-103.

PACKER, Martín. **La ciencia de la investigación cualitativa**. Bogotá: Uniandes, 2013.

PAGÈS, Joan. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *In*: ÁVILA, Rosa María; LÓPEZ, José Rafael; FERNÁNDEZ, Estibaliz (ed.). **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización**. Bilbao: Aupdcs, 2007. p. 205-215.

PAGÈS, Joan; SANT, Edda. Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 91-117, 2012.

PAGÈS, Joan; VILLALÓN, Gabriel. Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. **Analecta Calasanciana**, Madrid, v. 74, n. 109, p. 29-66, 2013.

PAGÈS, Joan; VILLALÓN, Gabriel; ZAMORANO, Alicia. Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 161-182, 2017.

PINOCHET, Sixtina; URRUTIA, Nelson. Entre la academia y el aula: la aparición de actores marginados en la historia y su enseñanza. **Revista de Historia y Geografía**, Santiago de Chile, v. 34, n. 1, p. 135-156, 2016.

PLÁ, Sebastián. Currículum, historia y justicia social: estudio comparativo en América Latina. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 71, p. 53-77, 2016.

RAMOS, Juan Carlos. Usos y alcances de la Teoría Fundamentada en la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *In*: MARTÍNEZ, Ramón; GARCÍA-MORIS, Roberto; GARCÍA, Carmen Rosa (ed.). **Investigación en didáctica de las ciencias sociales**: retos, preguntas y líneas de investigación. Córdoba: Universidad de Córdoba / Aupdcs, 2017. p. 510-518.

RUIZ, José Ignacio. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.

SAN MARTÍN, Daniel. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Tijuana, v. 16, n. 1, p. 104-122, 2014.

SANHUEZA, Alexis; PAGÈS, Joan; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus. Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: la memoria social sobre el malon y el awkan en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. **Perspectiva Educacional**, Valparaíso, v. 58, n. 2, p. 3-22, 2019b.

SANHUEZA, Alexis; PAGÈS, Joan; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus. La historia mapuche en el currículo y en los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. **Clío & Asociados**, Buenos Aires, n. 31, p. 50-62, 2020.

SANHUEZA, Alexis; PAGÈS, Joan; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus. ¿Qué formación reciben los futuros docentes que enseñarán historia mapuche? La formación inicial del profesorado en ciencias sociales en Chile y en Argentina. *In*: HORTAS, Maria João; DIAS, Alfredo; DE ALBA, Nicolás (ed.). **Enseñar y aprender ciencias sociales**: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica. Lisboa: Escola Superior de Educação / Aupdcs, 2019a. p. 864-871.

SANHUEZA, Alexis *et al.* Memorias del despojo mapunche y su implementación en ámbitos educativos: experiencia en la Escuela Trafún Chico, comuna de Panguipulli. *In*: POZO, Gabriel (ed.). **Expoliación y violación de los derechos humanos en territorio mapuche**: cartas del padre Sigifredo, misión de Panguipulli, año 1905. Santiago de Chile: Ocho Libros, 2018. p. 477-498.

SANT, Edda; PAGÈS, Joan. ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? **Revista Historia y Memoria**, Tunja, n. 3, p. 129-146, 2011.

SANTISTEBAN, Antoni. La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. *In*: HERNÁNDEZ, Ana María; GARCÍA, Carmen Rosa; DE LA MONTAÑA, Juan Luis (ed.). **Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro**: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres: Universidad de Extremadura / Aupdcs, 2015. p. 383-394.

SEIXAS, Peter. Indegenous historical consciousness: an oxímoron or a dialogue? *In*: CARRETERO, Mario; ASENSIO, Mikel; RODRÍGUEZ-MONEO, María (ed.). **History education and the construction of a national identities**. Charlotte: Information Age, 2012. p. 125-138.

SONEIRA, Abelardo. La "Teoría fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. *In*: VASILACHIS, Irene (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 153-174.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa**: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2002.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Grounded Theory methodology: an overview. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). **Strategies of qualitative inquiry**. London: SAGE, 1998. p. 158-183.

THOMPSON, John. La nouvelle visibilité. **Réseaux**, París, v. 129-130, n. 1, p. 59-87, 2005.

TOMÁS, Julia. La notion d'invisibilité sociale. **Cultures et Sociétés**, París, v. 16, n. 1, p. 103-109, 2010.

TURRA, Omar. Profesorado y saberes históricos-educativos mapuches en la enseñanza de la historia. **Revista Electrónica Educere**, San José, v. 19, n. 3, p. 1-20, 2015.

TURRA, Omar; CATRIQUIR, Desiderio; VALDÉS, Mario. La identidad negada: historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 342-356, 2017.

TURRA, Omar; FERRADA, Donatila. La formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 229-242, 2013.

VILLALÓN, Gabriel; PAGÈS, Joan. La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena: el caso de los textos de estudio de historia de Chile. **Diálogo Andino**, Arica, n. 47, p. 27-36, 2015.

VILLALÓN, Gabriel; PAGÈS, Joan. ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar?: La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudios de historia de Chile de educación primaria. **Clío & Asociados**, Buenos Aires, v. 17, n. 1, p. 119-136, 2013.

VOIROL, Olivier. Invisibilité sociale et invisibilité du social. In: FAES, Hubert *et al.* (coord.). **L'invisibilité sociale: approches critiques et anthropologiques**. Paris: L'Harmattan, 2013. p. 57-93.

VOIROL, Olivier. Présentation: visibilité et invisibilité: une introduction. **Réseaux**, Paris, v. 129-130, n. 1, p. 9-36, 2005.

*Recibido en: 10.09.2020*

*Revisado en: 09.02.2021*

*Aprobado en: 07.04.2021*

**Alexis Sanhueza Rodríguez** es doctor en educación con especialidad en didáctica de las ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesor de la Universidad Católica de Temuco y miembro de la Red Chilena de Enseñanza de las Ciencias Sociales (REDIECS).

**Joan Pagès Blanch** (1948-2020) es doctor en ciencias de la educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesor de didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona desde 1977 hasta el 03 de junio del 2020.

**Neus González-Monfort** es doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es catedrática en didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS).

**Gustavo González Valencia** es doctor por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es catedrático en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS).