



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

**LA INVISIBILIDAD SOCIAL DEL PUEBLO MAPUCHE EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CHILE Y EN ARGENTINA. UN ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA**

**La invisibilitat social del poble maputxe en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a Xile i a Argentina. Un anàlisi des de la teoria fonamentada**

**The social invisibility of the Mapuche people in the teaching and learning of social sciences in Chile and Argentina. An analysis from the Grounded Theory**

**ALEXIS ANDRÉS SANHUEZA RODRÍGUEZ**

Universidad Católica de Temuco

<http://orcid.org/0000-0003-1339-5518>

asanhueza@uct.cl

Recibido: 04.10.2022 / Aceptado: 16.12.2022 / Publicado: 23.12.2023



© El autor

**Resumen.** La invisibilidad social de diversos grupos, personas, tiempos y espacios y memorias representan un problema fundamental en la didáctica de las ciencias sociales. El problema de investigación se configuró a partir de un conjunto de investigaciones en países con un pasado colonial, los vínculos históricos y educativos entre Chile, Argentina y el pueblo mapuche y el estado de la investigación en didáctica de las ciencias sociales en ambos países. Por lo tanto, el objetivo de la investigación es construir conocimiento que expliquen la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de las ciencias sociales a partir de la perspectiva de los y las profesores, de las comunidades mapuches y de los y las estudiantes de educación básica en Chile y en Argentina. Los resultados apuntan a una política oficial que pesa en los currículums y que influye en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y cultura mapuche.

**Palabras claves:** enseñanza de las ciencias sociales, población indígena, estudiante, análisis cualitativo.

**Resum.** La invisibilitat social de diversos grups, persones, temps i espais i memòries representen un problema fonamental a la didàctica de les ciències socials. El problema de recerca es va configurar a partir d'un conjunt d'investigacions a països amb un passat colonial, els vincles històrics i educatius entre Xile, Argentina i el poble maputxe i l'estat de la investigació en didàctica de les ciències socials a tots dos països. Per tant, l'objectiu de la recerca és construir coneixement que expliquin la invisibilitat social del poble maputxe en l'ensenyament de les ciències socials a partir de la perspectiva dels i les professors, de les comunitats maputxes i dels estudiants d'educació bàsica a Xile ia Argentina. Els resultats apunten a una política oficial que pesa en els currículums i que influeix en l'ensenyament i l'aprenentatge de la història i la cultura maputxe.

**Paraules clau:** ensenyament de les ciències socials, població indígena, estudiant, anàlisi qualitativa.

**Abstrac.** The social invisibility of various groups, people, times and spaces and memories represent a fundamental problem in the teaching of social sciences. The research problem was configured from a set of investigations in countries with a colonial past, the historical and educational links between Chile, Argentina and the Mapuche people, and the state of research in the didactics of social sciences in both countries. Therefore, the objective of the research is to build knowledge that explains the social invisibility of the Mapuche people in the teaching of social sciences from the perspective of teachers, Mapuche communities and education students. basic in Chile and

Argentina. The results point to an official policy that weighs on the curricula and influences the teaching and learning of Mapuche history and culture.

**Keywords:** social science, indigenous peoples, students, qualitative analysis.

---

## INTRODUCCIÓN

La invisibilidad social de diversos grupos, personas, tiempos, espacios y memorias representan un problema fundamental en la didáctica de las ciencias sociales con una perspectiva crítica que trabaja por el cambio social y la formación de una ciudadanía democrática. La preocupación por la exclusión en la enseñanza de la historia de las mujeres, los y las niñas y de los pueblos originarios, es una discusión que proviene desde las últimas décadas del siglo pasado, pero persiste hasta nuestros días. Esta perspectiva de investigación se ha interesado por reflexionar sobre diversos aspectos en la enseñanza de las ciencias sociales. Y, además, de los desafíos necesarios para incluir a los grupos ausentes en el quehacer diario de los y las profesoras y así contribuir a visibilizar un mundo en donde todas y todos seamos actores sociales capaces de transformar la sociedad que habitamos (Marolla, Pinochet y Sant, 2018; Massip, Castellví y Pagès, 2020; Santisteban, 2015; Jara, 2019).

La invisibilidad social es una categoría que surge en la filosofía y que se aplica en la enseñanza de las ciencias sociales para explicar los procesos de exclusión, marginación y dominación de los diversos grupos sociales. En nuestra investigación indagamos en un tema socialmente relevante que es la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en la educación primaria en Chile y en Argentina. El pueblo mapuche es un pueblo originario que mantuvo y controló un territorio extenso que va desde el océano Atlántico hasta el océano Pacífico en América del Sur. De esta forma, el Wallmapu –país o territorio mapuche– se encuentra dividido por la Cordillera de los Andes, estableciendo dos espacios geográficos diferentes: Puelmapu –actual Argentina– y el Ngulumapu –actual Chile–. El pueblo mapuche soportó la invasión del imperio español, pero fue conquistado y anexado forzosamente por los Estados nacionales de Chile y de Argentina. En la actualidad, es invisibilizado socialmente

por los Estados y explotado económicamente por la vorágine del capitalismo interesado en los recursos naturales en los territorios mapuches. A pesar de esta situación, la situación del pueblo mapuche en Chile y en Argentina no es una excepción en el concierto de investigaciones en didáctica de las ciencias sociales que han indagado el lugar que ocupan los pueblos originarios en los distintos países como Canadá, México o Brasil (Seixas, 2012; McGregor, 2017; Da Silva, Pagès y De Cavalho, 2016; Cerezer y Pagès, 2014; Plá, 2016).

Pero ¿cuál es la situación actual del pueblo mapuche? ¿por qué es un tema de interés en la enseñanza de la historia en Chile y en Argentina que se encuentra invisibilizado socialmente? ¿existe una lógica soterrada en la enseñanza de la historia en ambos países que invisibiliza socialmente al pueblo mapuche? ¿qué explicación podemos construir a partir de la voz de los y las profesoras, de las comunidades mapuches sobre la invisibilidad social del pueblo originario? ¿qué imágenes construyen los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche en ambos países? A partir de estas preguntas, la siguiente investigación busca hacer explícitas aquellas teorías que conducen de una determinada manera al profesorado en su ejercicio profesional cuando enseña la historia del pueblo mapuche. Además, indagar en las representaciones sociales que construye el alumnado nos pueden entregar pistas sobre su percepción, los aprendizajes o ideas que se construyen en espacios de contacto interétnico característico de escuelas situadas en contexto mapuche. También analizamos las representaciones sociales de participantes del pueblo mapuche con el fin de aportar a la visibilización social de la historia y cultura mapuche en Chile y en Argentina. De esta forma, nuestro interés es poner énfasis en diversos aspectos: el pensamiento del profesor, las representaciones sociales que construyen los y las alumnas y los conocimientos orales de la sociedad mapuche.

## MARCO TEÓRICO

### La investigación sobre el pensamiento del profesorado

Los modelos de investigación en educación que buscaban comprender la enseñanza a través de la eficacia del profesor o la profesora se realizaron en función de las características personales del docente –presagio-producto– y, con posterioridad, en función de las actitudes del profesor o de la profesora que se vinculan con un buen

rendimiento de los alumnos –proceso-producto–. El modelo dominante –proceso-producto– en la investigación se guiaba por la idea de que el comportamiento del profesor o profesora es quien genera mayor aprendizaje en los estudiantes y, además, este aprendizaje podría medirse por medio de pruebas y test (Contreras, 1990). En palabras de Gimeno y Pérez (1997), el objetivo de este modelo de investigación sobre la enseñanza es:

(...) establecer correlaciones entre patrones o pautas de comportamiento del profesor/a, que pueden estimarse como estilos definidos de enseñanza (variable independiente denominada aquí proceso), y el rendimiento académico de los alumnos/as (variable dependiente, denominada aquí producto). (...) Será necesario y suficiente entrenar a los futuros profesores/as en el dominio de tales métodos o estilos docentes, de modo que su reproducción en la práctica escolar garantice la eficacia de los resultados. (p.83)

De acuerdo con Lowyck (1984), la crítica al modelo dominante en la investigación ha recaído, entre otros elementos, en la consideración de los profesores como: "(...) as information processors, interacting with the environment in a unique and idiosyncratic way. (...) Teaching behavior cannot be understood as the sum of relatively isolated, elementary behaviors" (p. 7). Pérez y Gimeno (1988) y Peters (1984) determinan que la actuación del profesor o de la profesora se encuentra mediada por su pensamiento racional que, sin duda, no es objetivo y no representa una copia de la realidad. Por lo tanto, "Teachers can be considered to be a rational professional who act in such a way as to realize certain goals" (Peters, 1984, p. 20). Ambos elementos –el pensamiento racional del profesor y la relación entre el pensamiento y la acción– son fundamentales en la diferenciación del paradigma del pensamiento del profesorado.

Desde la década de los años setenta, se ha desarrollado un enfoque que aporta otras lecturas sobre la práctica educativa y que ha centrado su interés en el quehacer del profesor en cuanto hace suyo el currículo y, a través de ciertas decisiones y conocimientos, controla lo que ha de pasar en el aula. Como explica Clark (1979), García (1987) y Pagès (1997), el origen de estas investigaciones sobre el pensamiento del profesor –o Teacher

Thinking– se desarrollaron a partir del trabajo de Jackson (2001) y Taylor (1970). La crítica que hace Jackson (2001) en el apogeo del paradigma educativo de proceso-producto supone la necesidad de comprender el pensamiento del profesor para tener mayor claridad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gimeno y Pérez, 1988). En palabras de Jackson (2001): “El problema estriba, así parece, en la distinción entre la preocupación primaria del profesor y la última; en los pensamientos y prácticas que dominan sus acciones inmediatas con los estudiantes (...)” (p. 192).

Este cambio paradigmático que tiene como foco el pensamiento de los y las profesoras, también se hizo efectivo en las investigaciones sobre el pensamiento y la práctica en el campo del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Armento (1991), por ejemplo, explica que el punto de vista acerca de los profesores y profesoras ha cambiado de acuerdo con el trabajo teórico, pero también empírico de la investigación. En esta línea, la perspectiva teórica e investigativa del paradigma del pensamiento del profesor ha incidido especialmente en los estudios sociales: “Some have argued that heart of the social studies teacher`s role is decision making.” (Armento, 1991, p. 189). En este marco, las preguntas de investigación deberían enfocarse en:

How do social studies teachers make decision? What decision do they make? How do social studies teacher model decision-making processes for students? How, indeed, is social decision making made a part of student`s lives by teachers? These are only a few of the many question awaiting social studies researcher who seek to better understand the role of teacher as decision maker. (Armento, 1991, p. 189)

Cuban (1991) explica que en la historia de la docencia en los estudios sociales los profesores y las profesoras –desde 1960– han sido considerados como profesionales que son capaces de tomar decisiones en torno al currículo. Adler (2008) precisa que la investigación: “in teacher education turned to a focus on the development of professional thinking and decision making, with lees focus on skill acquisition” (p. 331). Las conclusiones de la investigación realizada por Thornton (1991), explican que el profesor o profesora de Ciencias Sociales es un guardián o controlador del currículo: “There seems to be little reason to doubt that teacher gatekeeping usually results in instruction that is

textbook-based, teacher-dominated recitation and lecture.” (p. 246). La finalidad del conjunto de estas investigaciones son mejorar la relación teoría-práctica en el ejercicio profesional y entregar pistas para la formación inicial y permanente de profesores en el área. Desde ahí, la investigación en didáctica de las ciencias sociales se ha ocupado de las creencias del profesorado, los propósitos de la enseñanza, sus representaciones, concepciones y sus conocimientos (Mellado y Chaucono, 2015; Valencia, 2016).

### **La invisibilidad social en la enseñanza de las ciencias sociales**

La invisibilidad social ha sido vinculada a diversos regímenes escópicos que se han construido en la historia. Los marcos teóricos que se han aproximado al estudio de las invisibilidades sociales se relacionan con el poder, el control y la vigilancia a través de la idea del panóptico (Foucault, 1976), la visión del espectáculo en la obra de Debord (2004), la perspectiva fenomenológica de la conciencia en Husserl (2011) o en la de Merleau-Ponty (2010) y en la teoría crítica principalmente en Honneth (1997). Jay (2003 y 2007) y Tomás (2010), indican que el conjunto de estos aportes toca diversos aspectos de la invisibilidad social y demuestra la poliédrica forma del fenómeno estudiado, del poder que existe en la mirada –o en el sentirse observado– y en el proceso deshumanizador para excluir aquello que es parte de la realidad social.

La invisibilidad social de diversos grupos ha pasado de ser un problema a un tema de investigación y, actualmente, una categoría hermenéutica que permite interpretar y comprender fenómenos particulares en diversas disciplinas de las ciencias sociales (Thompson, 2005; Tomás, 2010; Voirol, 2005). Bourdin (2010) explica que la invisibilidad social es una categoría hermenéutica que busca interpretar un fenómeno contradictorio que implica ser y estar en el mundo, pero no ser visto o ser escuchado. La categoría hunde sus raíces en la filosofía social crítica y se relaciona con una serie de conceptos que ayudan a comprender la situación de individuos o sociedades subyugadas: “Tras la alienación, la explotación, la dominación, el desprecio social, la invisibilidad sería la última categoría que profundizaría la experiencia del sometimiento.” (Bourdin, 2010, p. 19).

La aplicación de la categoría de la invisibilidad social en la didáctica de las ciencias sociales, ha desarrollado un conjunto de investigaciones que se han centrado – preferentemente– en 3 ámbitos centrales: 1) la formación de profesores y de profesoras

(Ortega, Marolla y Heras, 2020; Sanhueza, Pagès, González-monfort y González, 2022; Anguera et al, 2018; Marolla y Pagès, 2015; Santisteban, 2015), 2) las representaciones sociales de los y las estudiantes sobre los grupos invisibles (Sanhueza, Pagès y González-Monfort, 2022; Marolla, 2018; Massip y Pagès, 2016 y 3) la revisión del currículo y los textos escolares (Pagès, Villalón y Zamorano, 2017; Pinochet y Urrutia, 2016; Cerezer y Pagès, 2014; Sant y 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 y González-Monfort, 2019; Sanhueza, Carriaga, Cuevas y González, 2018; Sanhueza, Pagès y González-Monfort, 2020).

## **MARCO METODOLÓGICO**

### **Paradigma de la investigación**

El paradigma que adoptamos en esta investigación es el socio-crítico. Dicho paradigma es útil para nuestra investigación pues considera un conjunto de valores, conocimientos y procedimientos que intervienen en la construcción de saber científico con el objetivo de transformar la sociedad (Bhavnani, Chua y Collins, 2014). Por lo tanto, la configuración paradigmática y sus enclaves críticos determinaron en nuestra indagación la forma en que observamos –política, económica y socialmente– la enseñanza de la historia tanto en Chile como en Argentina. Además, influye en la forma en que actuamos e intervenimos en el campo educativo y tomamos decisiones teóricas y metodológicas con la finalidad de acceder a un mayor conocimiento de la realidad social para intervenir en ella y cambiarla. Por lo tanto, el paradigma socio-crítico permeó todos los aspectos de la investigación: “from topic selection to research design to the final representation and dissemination of the research findings and all phases in between” (Leavy, 2014, p. 3).

### **La investigación cualitativa en la didáctica de las ciencias sociales**

En nuestra investigación consideramos que la investigación cualitativa presta una real utilidad puesto que nos posiciona en el mundo para indagar sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche. De esta forma, abrimos a una forma de abordar dicha problemática

en el mundo empírico a través de datos descriptivos que recuperamos de los y las participantes con el objetivo de conocer, explicar y contribuir al cambio de la vida social (Denzin y Lincoln, 2012). En este sentido, estamos de acuerdo con Taylor, Bodgan y DeVault (2016) quienes explican que la investigación cualitativa nos ayuda a descubrir pluralidades de mundos de vida y, además, favorece la profundización teórica de la problemática en el contexto en el que interactúan las personas que están implicadas o viven la problemática social con la finalidad de reconstruir los mundos sociales y ofrecer una comprensión llena de riqueza. Es decir, para nuestra indagación la investigación cualitativa nos permite acercarnos al problema de la invisibilidad social del pueblo mapuche que está ahí afuera para, de esta forma, describir, entender y explicar fenómenos sociales desde la perspectiva de los y las profesoras, los y las estudiantes y las autoridades y miembros de comunidades mapuches (Flick, 2015).

A partir de estas ideas, entendemos que la investigación cualitativa es crítica en tanto que es la base para una reconceptualización radical de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en la cual trabajamos con el propósito de transformar nuestras propias vidas (Packer, 2013). Por lo tanto, en nuestra investigación, la unión del paradigma socio-crítico y la investigación cualitativa deben averiguar el qué pero también el por qué de la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia con la finalidad de transformar los obstáculos que impiden repensar la enseñanza de la historia (Habermas, 1987).

### **La Teoría Fundamentada (TF)**

En nuestro proceso de investigación, pensamos en la TF como una metodología ecléctica en la cual se desarrollan diversas perspectivas o tradiciones. Consideramos, del mismo modo que Bryant y Charmaz (2007), que el aporte original –de Glaser y Strauss– es la construcción y el desarrollo de una rica mezcla metodológica en un contexto en el cual se necesitaba dar una base científica que igualara el estatus cuantitativo de la época:

In seeking to provide a firm and valid basis for qualitative research, their early position can be interpreted as justification for a naïve, realist form of

positivism, which holds that the veracity of a theory can be determined simply by recourse to 'the data'. (Bryant y Charmaz, 2007, p. 33)

En nuestra investigación, pensamos en la TF como un conjunto de pautas flexibles y analíticas a modo de derrotero que nos permitió desarrollar un flujo teórico en diferentes capas y niveles con el objetivo de construir teorías de alcance medio que explicaran la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina (Charmaz, 2013; Soneira, 2006; Strauss y Corbin, 2002). Asimismo, coincidimos con Stern (2007) y Hood (2007) en tanto que consideramos que el producto de la TF –teorías sustantivas o formales– deben tener sentido para los y las participantes/lectores y que los componentes principales –*Troublesome Trinity*– con este propósito son el Muestreo Teórico -MT-, el Método Comparativo Constante -MCC- y el desarrollo de conocimiento.

Para esta investigación hemos considerado el modelo sistemático de Strauss y Corbin (2002) y el proceso reflexivo de la versión constructivista de Charmaz (2013) (Figura 1). Dicha decisión nos permite desarrollar un proceso riguroso, sistemático y flexible en el modo de observar y de analizar los datos, pero, además, de asumir como investigadores una postura reflexiva y crítica en el modo de conocer y de posicionarse en la realidad. Por lo tanto, el esquema de análisis que utilizamos en la investigación se sintetiza como *Paradigma de la Codificación* para resaltar la relación dialéctica entre el proceso de investigación –y de sus componentes– con las estructuras de la realidad social que intervienen tanto en los y las participantes como en los investigadores. De esta manera, los componentes esenciales del proceso de investigación son: 1) MT o, 2) el MCC, 3) La Codificación Teórica -CT-, 4) el uso de Memos, 5) la Construcción de modelos teóricos, 6) la sensibilidad teórica y 7) la reflexividad de los y las investigadoras. Nuestra investigación, en esta perspectiva, une todos los componentes para la generación de un flujo teórico para la construcción de teoría formal –Modelos Teóricos–.



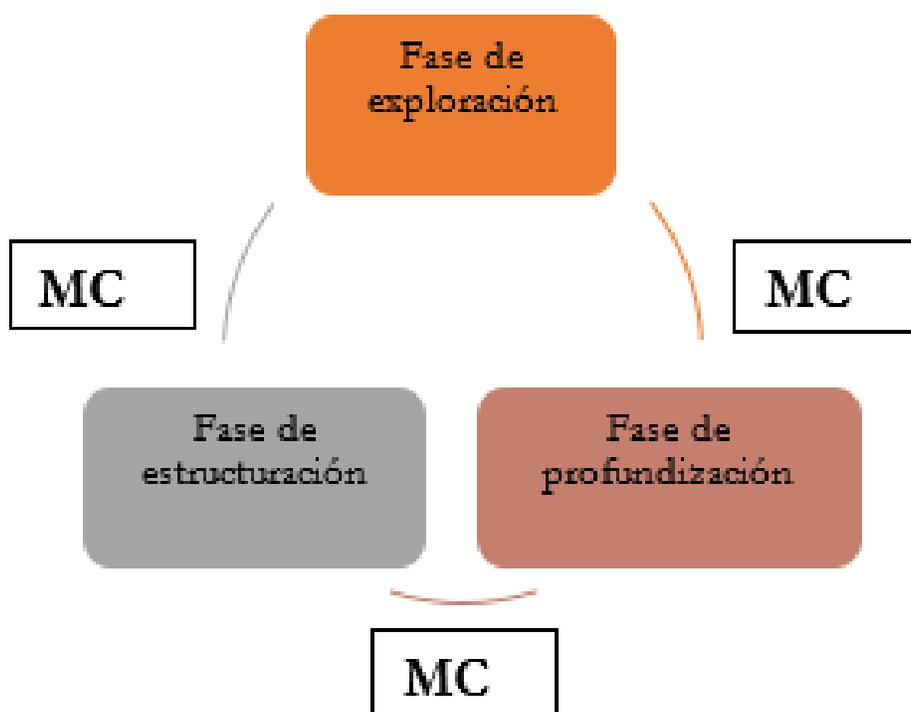
Figura 1. Proceso de análisis de la investigación.

### El proceso de investigación en la TF

El MT y el MCC se extendieron en el marco del trabajo de campo que se desarrolló en Chile y en Argentina entre los meses de enero y de septiembre del año 2019. En el caso de Chile se llevó a cabo en La Región del Biobío, La Región de La Araucanía, La Región de los Lagos y La Región de los Ríos. En Argentina el trabajo de campo se desarrolló entre la Provincia de Neuquén y la Provincia de Río Negro, en la nordpatagonia. Basados en las ideas Urquhart (2019), Corbin y Strauss (2015) y Strauss y Corbin, (2002), diseñamos el MT en tres fases: 1) fase de exploración, 2) fase de profundización y 3) fase de estructuración (Figura 2).

En la primera fase de exploración aplicamos a través de Google Forms y en papel 40 cuestionarios a profesores y profesoras que realizan clases de historia y de ciencias sociales en la educación primaria en Chile –26 cuestionarios– y en Argentina –14

cuestionarios–1. El cuestionario es un instrumento estructurado y estandarizado preferentemente cuantitativo que puede contener preguntas de respuesta breve y cuyo objetivo es medir opiniones, grados de acuerdo o satisfacción (Blanco, 2015). El instrumento fue diseñado tomando como referencia tres fases: 1) una revisión de literatura en didáctica de las ciencias sociales con respecto al pueblo mapuche, 2) cuestionarios de otras tesis doctorales de la especialidad y 3) revisión de pares. En esta última etapa el instrumento fue enviado, comentado y revisado por dos doctores del área de la didáctica de las ciencias sociales.



*Figura 2.* Fases del MT y el MCC.

La segunda fase de profundización la realizamos basándonos en el primer análisis de los cuestionarios. En este proceso emergieron diversos conceptos, propiedades y dimensiones que orientaron el MT y el MCC y nos ayudaron a seleccionar a profesores y profesoras en distintas localidades de ambos países. Es decir, como el MT y el MCC nos

---

ayudó a orientar la investigación a varios casos, hemos optado por aquellos y aquellas profesoras que podrían ser casos extremos y de variación máxima con el objetivo de profundizar y dar variabilidad al flujo teórico (Patton, 2002). Por lo tanto, seleccionamos a 12 profesores y profesoras –6 en Chile y 6 en Argentina– que entrevistamos en profundidad con el objetivo de ampliar los significados que encontramos en los cuestionarios. Los y las docentes que participaron en esta fase en Chile poseen distintas formaciones académicas como docentes generalistas y especialistas en historia pero que ejercen efectivamente en la educación primaria. Esta realidad específica de Chile no es un problema para nuestra investigación puesto que el MT y el MCC buscan la heterogeneidad de los datos y de las perspectivas sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la educación primaria en ambos países.

En la segunda fase de profundización realizamos entrevistas semiestructuradas y en profundidad y observación participante de clases con docentes y con miembros de comunidades mapuches<sup>2</sup>. Además, realizamos grupos focales con estudiantes de primaria. Nuestra decisión se basó en la maximización de las posibilidades comparativas y, de esta forma, triangular las perspectivas para otorgar mayor profundidad al flujo teórico (Fontana y Frey, 2015). En la misma etapa de profundización, tomamos la decisión de ampliar el MT en diversas perspectivas para desarrollar una explicación más profunda sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en ambos países.

En el caso de los y las docentes el objetivo que buscamos fue capturar las perspectivas de los y las participantes de la investigación sobre: 1) las finalidades de enseñar historia y ciencias sociales, 2) el lugar del pueblo mapuche en el currículo del área y 3) la enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche en Chile y en Argentina. En el caso de las autoridades y miembros del pueblo mapuche en Chile y en Argentina buscamos conocer: 1) la enseñanza de la historia y el pueblo mapuche, 2) el lugar del pueblo mapuche en el currículo y los contenidos referidos a su pasado y presente, 3) conocimientos históricos y culturales que contribuyan a visibilizar socialmente la historia del pueblo mapuche.

En la última etapa de la fase de profundización realizamos grupos de discusión para conocer las representaciones sociales de los y las alumnas de aquellos profesores y

---

profesoras seleccionadas en Chile y en Argentina. Los diversos grupos focales se realizaron con los y las estudiantes de los y las profesoras de la fase de profundización y fueron seleccionados de acuerdo con sus criterios –profesores–. De los 6 grupos focales que realizamos –3 en Chile y 3 en Argentina– consideramos dos alumnos y dos alumnas entre los 11 y los 13 años, pertenecientes al último –o cercano– grado de primaria. Dichos alumnos y alumnas fueron seleccionados por los y las participantes. Por último, se seleccionaron en todas las entrevistas grupales a estudiantes con ascendencia mapuche y no mapuches. Barbour (2013) señala que los grupos de discusión se basan en la estimulación activa de la interacción en el grupo y entre los participantes para formar un consenso, un marco explicativo o ponderar prioridades. La utilización estratégica de esta técnica de investigación nos dio la posibilidad de triangular tanto lo que piensan que hace el profesor, lo que les gustaría aprender y lo que conocen del pueblo mapuche. Nos proporcionó además información vital sobre el discurso social, las ideas y los prejuicios que tienen los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche, las fuentes de información que consultan y el rol de la enseñanza de la historia en la vida social. Además, en nuestra investigación lo utilizamos fundamentalmente para observar la manera en que colectivamente construyen una definición, contraponen los argumentos y constituyen las representaciones sociales (Kamberelis y Dimitriadis, 2015). La finalidad de realizar los grupos focales fue la exploración de las representaciones sociales y de triangular estas perspectivas –las respuestas– en el marco de las teorías a nivel sustantivo que se sostienen en la TF.

En la última fase de estructuración, encadenamos y sistematizamos los datos cualitativos –y cuantitativos– de los cuestionarios, de las entrevistas –grupales e individuales– 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 análisis de los datos en la TF**

El proceso de codificación teórica se implementó en cada una de las fases de investigación. En nuestro estudio, las fases de exploración, de profundización y de estructuración son capas de análisis que nos permitieron definir el MT y, de la misma

forma, a través del MCC, comparar incidentes, definir dimensiones, los rasgos y las propiedades para dar profundidad a cada concepto labrado en los modelos teóricos. Con este propósito, en nuestra investigación, el uso de diagramas y memos fueron pasos fundamentales para el desarrollo de las teorías en cuanto que nos favoreció una configuración creativa y vinculante de los hechos, eventos e incidentes hallados en el proceso a través del Paradigma de la Codificación (Reichertz, 2019). Principalmente la construcción de los diagramas o redes en ATLAS.ti favoreció el desarrollo de los modelos teóricos a través de la visualización entre los conceptos, las categorías centrales y las subcategorías y, además, el establecimiento de vínculos entre las categorías y las subcategorías para dar cuenta de las propiedades, de causas, efectos y finalidades.

La construcción de teoría a partir de la codificación de los datos es una actividad intelectual, práctica y crítica en la cual se integran todos los procesos de la TF –por ejemplo, el MT o el MCC– de manera simultánea e iterativa. Siguiendo las ideas de Belgrave y Seide (2019), la codificación en el enfoque sistemático de la TF está orientado a la técnica en la codificación abierta, axial y selectiva y, también, al desarrollo conceptual a través del uso de memos y de diagramas teóricos.

Strauss y Corbin (2002) y Gibbs (2012), indican que la etapa de codificación se divide en un proceso de interrogación de los datos que consiste en:

- C. Abierta: una lectura inicial del texto para identificar conceptos, propiedades y dimensiones que está orientado por las siguientes preguntas ¿Qué es lo que nos plantean los participantes? ¿Qué más podría ser? ¿Cómo representar los fenómenos en categorías? ¿Cómo varían las propiedades de las categorías? ¿De qué forma varían las propiedades de las categorías? ¿De qué forma podemos representar la realidad social a través de estos conceptos?
- C. Axial: 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 que se encuentra orientado por estas preguntas ¿Cuál es la relación causa/interviniente/asociativa entre estos conceptos y las categorías? ¿Cómo se

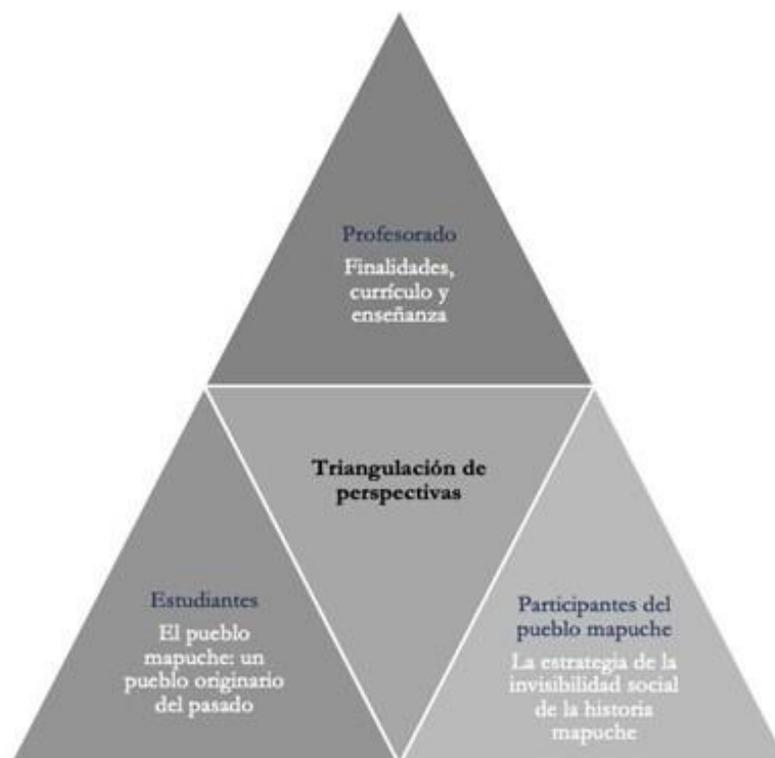
ligan estas relaciones conceptualmente entre lo que plantean los y las participantes?

- C. Selectiva: 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. La pregunta esencial es: ¿Cómo se integran o se encadenan en un marco conceptual mayor los conceptos, las categorías y las subcategorías para explicar la realidad social?

## RESULTADOS

### **La triangulación de perspectivas: Los y las profesoras, estudiantes y autoridades mapuches en Chile**

En este apartado buscamos triangular las teorías sustantivas sobre el pensamiento de los y las profesoras, las representaciones sociales de los y las estudiantes y lo que plantean las autoridades mapuches sobre la invisibilidad del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile (Figura 3).



*Figura 3.* Triangulación de perspectivas de los y las participantes sobre el problema de investigación en Chile

Basados en los diferentes puntos de vista de los y las participantes, nuestros objetivos para la triangulación son: 1) *acercar las posturas de los y las participantes sobre el problema de investigación*, 2) *complejizar la explicación a la que conducen las teorías sustantivas sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile* y, finalmente, 3) *integrar en un nivel superior las teorías sustantivas con la meta de saturar los conceptos, las categorías y las subcategorías construidas*.

Las finalidades de enseñar historia y ciencias sociales en los y las profesores se corresponde con la formación de una identidad nacional que ayude a comprender los cambios y las continuidades de la historia. Es decir, que contribuya a posicionar comprensivamente a los y las estudiantes frente a los diversos episodios de la historia chilena. No obstante, la finalidad de enseñar historia mapuche se alinea con un concepto de reconocimiento que, para los y las docentes, implica incluir más contenido –historia o

cultura mapuche– con la meta de que los y las estudiantes se acerquen a la cosmología y comprendan o descubran el fundamento de los episodios de violencia que se muestran –principalmente– en los medios de comunicación. Violencia que brota en el contexto mapuche asociado a elementos políticos, pero también económicos vinculados a la recuperación territorial y la no explotación de los recursos principalmente forestales. El reconocimiento tiene un sentido cultural y guía las decisiones que toman los y las docentes en la práctica y se tensa con las demandas curriculares y con la posición – pedagógica, política e identitaria– de cada docente. Elementos que moldean la forma en que los y las maestras tratan el contenido mapuche en el aula. En este sentido, los y las docentes plantean que *El reconocimiento del pueblo mapuche* influye en *El acercamiento a la perspectiva mapuche* y gestiona el tratamiento en el aula de *La violencia en el territorio mapuche*. Estos elementos en el aula contribuirían al tratamiento principalmente de aspectos ligados a la cultura con la finalidad que los y las alumnas reconozcan en el pueblo mapuche conocimientos propios y, de esta forma, cuestionen las imágenes negativas que portan los y las estudiantes.

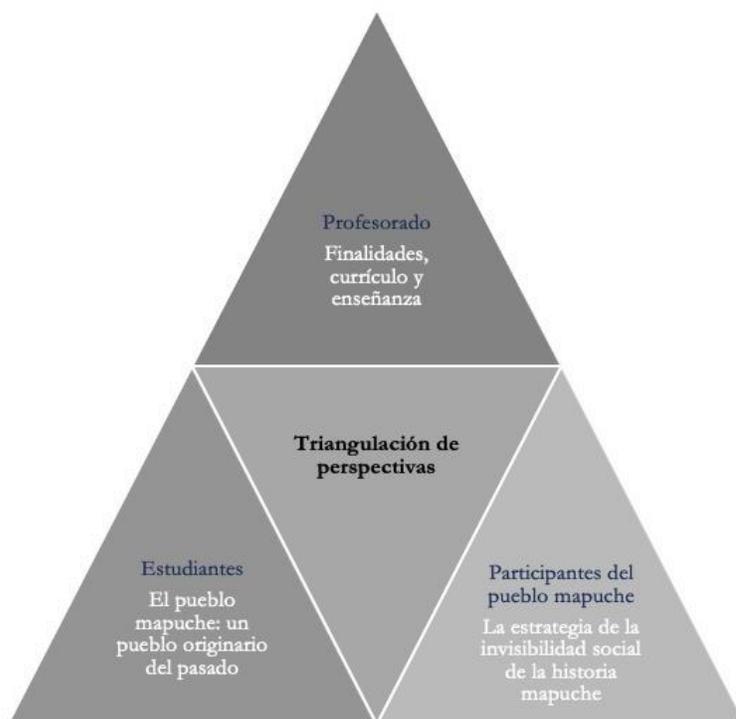
Los y las estudiantes entienden que el pueblo mapuche es el origen de la sociedad chilena actual. Pero, además, lo identifican con ciertas prácticas culturales –religiosidad– y otros aspectos o invariantes culturales con los cuales los describen como la vestimenta y la alimentación. Sin embargo, en su representación social también consideran que el pueblo originario mapuche corresponde al pasado y que, en realidad, es un estadio anterior a la sociedad en la que ellos y ellas se desarrollan. Las características o las descripciones que ofrecen los y las estudiantes se hacen en tiempo pretérito. Consideramos que las diferencias existentes entre ellos y ellas –estudiantes– con el pueblo mapuche son culturales, pero están determinadas en gran medida por una distancia temporal – pasado/presente o antecesor/sucesor–. En este sentido, la enseñanza de la historia los informa preferentemente sobre las prácticas culturales del pasado lo que contribuye a fijar o delimitar el campo de actuación temporal del pueblo mapuche.

Las autoridades mapuches tienen como finalidad transformar las representaciones sociales negativas que circulan en la sociedad. En la categoría *La enseñanza basada en el reconocimiento*, las autoridades mapuches plantearon que lo normal en la enseñanza de la historia es que se exhiba al pueblo mapuche asociado a ciertas prácticas culturales y con un tipo de vestimenta antigua, tosca o salvaje. Es decir, el concepto de

reconocimiento que elaboran las autoridades mapuches se fundamenta en varios elementos: 1) el primero incide en la eliminación de los planes, de los programas y de la enseñanza de la historia, ideas estereotipadas que fijan imágenes sobre la forma que tienen los pueblos originarios de vestirse o de alimentarse, 2) también consideran que la enseñanza para todos los y las niñas debe construirse basados en la memoria social mapuche y que, en definitiva, 3) es necesario dar a entender que los pueblos originarios pueden conservar elementos culturales o religiosos y trabajar en distintos espacios de poder en la sociedad. Por lo tanto, una enseñanza basada en el reconocimiento se debería abordar desde la formación inicial o permanente de los y las profesoras.

### La triangulación de perspectivas: Los y las profesoras, estudiantes y autoridades mapuches en Argentina

En este segmento, buscamos triangular las teorías sustantivas sobre el pensamiento de los y las profesoras, las representaciones sociales de los y las estudiantes y lo que plantean los participantes del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Argentina (Figura 4).



*Figura 4.* Triangulación de perspectivas de los y las participantes sobre el problema de investigación en Argentina.

Al igual que en el contexto chileno, buscamos triangular las perspectivas de los y las participantes de la investigación con la finalidad de: 1) *acercar las posturas de los y las participantes sobre el problema de investigación*, 2) *complejizar la explicación a la que conducen las teorías sustantivas sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Argentina* y, finalmente, 3) *integrar en un nivel superior las teorías sustantivas con la meta de saturar los conceptos, las categorías y las subcategorías construidas*.

El conjunto de categorías y subcategorías que explican los propósitos de enseñar historia se encuentran asociados a ***El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina***. Los y las profesoras tienen el propósito de formar ciudadanos y ciudadanas socialmente comprometidas con la finalidad de que los y las estudiantes comprendan las problemáticas actuales y logren construir un posicionamiento fundamentado ante las injusticias sociales. La categoría central, por lo tanto, explica la necesidad de ***El desarrollo de la conciencia histórico-temporal*** y ***La formación de una identidad colectiva***. Ambas subcategorías exploran en los y las profesoras los conceptos que tienen sobre la actuación socialmente comprometida y la construcción colectiva y social de la identidad. También consideran como fundamental la formación de profesores y profesoras para ***La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia***. Esta última categoría está condicionada por las demás subcategorías y sus propiedades, pero, además, desarrolla un concepto de reconocimiento social que vincula la identidad, la integración y el respeto. Esto último solapa esta subcategoría con la central pues busca un reconocimiento como posición crítica e informada que cuestione los atropellos hacia el pueblo mapuche.

La imagen central que tienen los y las alumnas sobre el pueblo mapuche es estática y la asocian principalmente con el pasado. ***El pueblo mapuche: un pueblo originario del pasado*** revela una imagen que ellos y ellas construyen y que en su base tiene un preconcepción asociado al retraso cultural. Lo mapuche, en este sentido, es antónimo de lo moderno. Elemento que explican cuando en sus palabras los y las estudiantes separan su tiempo y su realidad de la realidad mapuche. El pueblo mapuche es una sociedad que

tiene conocimientos propios que siguen viviendo igual que en el periodo colonial y aislados de la ciudad moderna. Aun así, consideran que es un pueblo que tiene ciertos conocimientos sobre la vida, la vestimenta y la alimentación.

Los participantes mapuches consideran que a través de la enseñanza de la historia es posible *La construcción de una ciudadanía intercultural*. Es decir, un tipo de ciudadano o ciudadana que es capaz de moverse entre el mundo occidental y los saberes de los pueblos originarios. Con este propósito consideran que la formación de los y las profesoras en historia o cultura mapuche es fundamental porque *La política oficial del conocimiento en Argentina* que reposa en el currículo, distorsiona sus conocimientos e impone imaginarios sociales en los y las niñas. En este sentido, lo intercultural es un diálogo desde el respeto que invita a pensar en distintas formas de ser y estar en el mundo y que contribuye a la visibilización del pueblo mapuche.

Al cruzar las diferentes perspectivas sobre las finalidades de enseñar historia y ciencias sociales, tanto los y las profesoras y los participantes de las comunidades mapuches, consideran que es necesario construir una ciudadanía crítica e intercultural. Es decir que, para el caso mapuche, que los y las alumnos conflictúan el presente y se posicionen frente a los episodios de violencia y actúen en esa línea. El concepto soterrado que existe en la expresión de los y las profesoras al plantear que la finalidad de enseñar historia y ciencias sociales es Abrir cabezas es dar a entender a los y las estudiantes que pueden cambiar el mundo de forma colectiva y, además, que es posible transitar –de ida y de vuelta– hacia otras temporalidades, espacios o memorias. No obstante, la representación social central que tienen los y las estudiantes invisibiliza al pueblo mapuche en el presente. Si bien dicha imagen expone o reconoce ciertas prácticas de conocimiento en el pueblo mapuche en el tiempo colonial, las mismas se prolongan hasta el tiempo presente. Además, al igual que en el caso chileno, los y las estudiantes consideran que el pueblo mapuche habita fuera de la civitas o de la polis. Por lo tanto, la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en ambos países pareciera alimentar aprendizajes turísticos basados en la alimentación, la vestimenta o la economía, pero no ayuda a comprender el mundo. El pueblo mapuche es invisibilizado socialmente en el presente y se fija una imagen anclada en el pasado.

## Conclusiones

Las teorías sustantivas que construimos sobre las finalidades de enseñar historia y/o cultura mapuche tienen como categorías centrales *El reconocimiento del pueblo mapuche* en el caso de Chile y *La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia* en el contexto argentino. En dichas construcciones teóricas se deslizan una serie de elementos que influyen en los propósitos que buscan los y las docentes a través de la enseñanza de la historia mapuche tanto en Chile como en Argentina. Los elementos son: 1) *el peso de la formación de una identidad nacional y colectiva*, 2) *la necesidad de comprender los cambios y las continuidades de la historia*, 3) *el impacto de la violencia política y los enfrentamientos entre las sociedades chilena, argentina y el pueblo mapuche* y 4) *el reconocimiento social del pueblo mapuche*.

Con respecto al currículo de historia y ciencias sociales, las teorías que elaboramos a nivel sustantivo subrayan *La política oficial del conocimiento en Chile* y *La política oficial del conocimiento en Argentina*. La política oficial son lineamientos estatales que plasman una intencionalidad política, económica y territorial y que es el núcleo desde el cual opera la invisibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en ambos países. En conformidad a las teorías sustantivas que elaboramos en Chile y en Argentina podemos afirmar que: 1) *la política oficial del conocimiento responde a intereses de los estados chileno y argentino con fines políticos, económicos y territoriales*, 2) *la política oficial del conocimiento opera en el currículo de historia y ciencias sociales invisibilizando socialmente la memoria del pueblo mapuche y obviando el despojo territorial y los conflictos actuales* y 3) *la formación de los y las profesoras es clave para controlar, interpretar y cuestionar la política oficial del conocimiento*.

La práctica de enseñar historia o cultura del pueblo mapuche en Chile y en Argentina las hemos caracterizado a través de dos teorías sustantivas. Consideramos que los modelos teóricos que construimos se relacionan con las finalidades de enseñar historia y con la política oficial del conocimiento. Para el caso chileno la categoría central la llamamos **La práctica de enseñar historia mapuche en Chile** y, para el contexto argentino, la caracterizamos como **La responsabilidad política-pedagógica en la enseñanza de la historia en Argentina**. A partir de las categorías y de las subcategorías de ambos modelos teóricos afirmamos que en la práctica: 1) *Los episodios de violencia, la presión familiar e institucional y los intereses económicos dificultan el tratamiento de los conflictos en el aula*, 2) *Los y las profesoras buscan transformar las representaciones sociales de los y las*

*estudiantes enfocando su enseñanza en los aspectos culturales y 3) los conflictos se tratan siempre y cuando emerja preferentemente de los y las estudiantes.*

Los y las docentes piensan que la invisibilidad social del pueblo mapuche es parte de la política educativa de ambos Estados y que opera específicamente en el currículo y en la formación inicial de profesores y de profesoras de historia y ciencias sociales. La política oficial son lineamientos gubernamentales que tienen el objetivo de salvaguardar los intereses políticos, territoriales y económicos que tienen ambos países en el territorio mapuche. Con este propósito, los y las maestras explican que en los programas de estudio de ciencias sociales se invisibiliza socialmente: 1) *los conflictos sociales y económicos del presente*, 2) *la memoria mapuche* y 3) *la perspectiva de su propia historia*. A partir de esto, de acuerdo con los y las profesoras, en los currículos de primaria se privilegia una enseñanza del pasado, memorística y superficial que aborda la vestimenta, la alimentación, la religiosidad y la relación con la naturaleza.

De acuerdo con lo que piensan los y las maestras, el tema mapuche es un problema político que tiene mucha relevancia social y que caldea cada cierto tiempo la opinión pública. Por lo tanto, 1) *la política oficial del conocimiento*, 2) *la violencia que existe entre las sociedades*, 3) *la presión familiar*, 4) *las representaciones sociales que circulan en la comunidad educativa*, 5) *la escasa formación inicial en historia o cultura mapuche* y 6) *los intereses económicos*, influyen en las finalidades y en los objetivos de aprendizaje que buscan los y las docentes que aprendan los y las estudiantes. A partir de estos elementos, los resultados evidencian que los y las maestras asocian la invisibilidad a un: 1) *escaso contenido curricular*, 2) *a la desvalorización social* y 3) *a una escasa formación inicial*.

En cuanto a las representaciones sociales de los y las estudiantes nos hemos preguntado cuáles y a través de qué fuentes o medios de información construyen los preconceptos o imágenes sociales del pueblo mapuche. A través de los modelos teóricos podemos afirmar que las imágenes centrales y secundarias en ambos contextos son estables y muestran principalmente a un pueblo mapuche asociado a conceptos, acciones y una forma de vida pretéritos que se prolonga en la actualidad. Por medio de las imágenes centrales *El pueblo mapuche: origen de la sociedad chilena* y *El pueblo mapuche: un pueblo originario del pasado*, aseveramos que las imágenes centrales que construyen los y las estudiantes del pueblo mapuche son: 1) *un pueblo antecesor o un estadio anterior de los Estados de Chile y de Argentina*, 2) *un pueblo originario o una civilización que tiene*

*conocimientos y que vive en el pasado y 3) un pueblo que permanece en la antigüedad y tiene, por lo tanto, un retraso cultural.*

La última parte de la investigación buscó conocer qué representaciones sociales tienen los participantes y las autoridades mapuches, pero, también, qué pistas o claves nos pueden ofrecer para visibilizar la historia y la cultura mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria. En respuesta a la primera pregunta específica, la representación social central que tienen los participantes y las autoridades mapuches tanto en Chile como en Argentina acerca de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, se corresponde con una construcción o un diseño que los invisibiliza como pueblo. Los componentes que construirían la invisibilidad de la historia mapuche en la educación primaria en Chile y en Argentina serían: 1) *la homogeneización cultural y la invisibilidad de la historia y la cultura mapuche*, 2) *la construcción de una historia de bronce que en el currículo o textos escolares se transforma en la oficial y que tiene la finalidad de difamar al pueblo mapuche* y, por último, 3) *un diseño o estructura que los cercena socialmente y que responde a un interés político y económico de ambos Estados.*

Para responder a la segunda pregunta específica teorizamos sobre posibles elementos que podrían contribuir a visibilizar la historia mapuche en la educación primaria en ambos países. Las representaciones sociales periféricas son ideas o imaginarios que tienen los participantes y las autoridades mapuches que pueden contribuir a la visibilización de su historia y cultura en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina. En este sentido, las representaciones sociales secundarias en ambos países exponen tres claves que son necesarias incluir en la formación de profesores y de profesoras, en los planes y programas de ciencias sociales a nivel nacional y en el aprendizaje de los y las alumnas. Los elementos son: 1) *el reconocimiento del proceso de la usurpación y el genocidio*, 2) *la integración del ser mapuche y de la memoria* y 3) *la construcción de una ciudadanía intercultural.*

## NOTAS

1. Doctor en educación por la universidad autónoma de barcelona, docente del departamento de didáctica y práctica de la facultad de educación de la universidad católica de temuco. miembro de la red chilena de enseñanza e investigación de las ciencias sociales (rediecs).

2. Los cuestionarios aplicados en argentina fueron aplicados en papel de manera manual y todos los y las profesoras en chile contestaron el cuestionario en google forms.
3. En cada una de las entrevistas a profesores y profesoras y participantes de las comunidades mapuches, se leyeron y aplicaron los consentimientos informados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S. (2008). The education of social studies teachers. En Levstik, L. y Tyson, C. (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 329-350). New York: Routledge.
- ANGUERA, C., GONZÁLEZ-MONFORT, N., HERNÁNDEZ, A., MUZZI, S., ORTEGA, D., PAGÈS, J., A. SANTISTEBAN (2018). Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Edits.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 403-413). Valladolid: AUPDCS/Universidad de Valladolid.
- ARMENTO, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. In J. Shaver (ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 380-395). New York, Estados Unidos de América: Maxwell McMillan International.
- BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- BELGRAVE, L. Y SEIDE, K. (2019). *Coding for Grounded Theory*. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *Current developments in grounded theory* (pp. 167-185). California, United States of America: Sage.
- BOURDIN, J. C. (2010). *La invisibilidad social como violencia*. Universitas Philosophica, 27(54), 15-33.
- BHAVNANI, K., CHUA, P. Y COLLINS, D. (2014). Critical approaches to qualitative research. En Leavy (ed.), *The Oxford Handbook of qualitative research* (pp. 165-178). New York, United States of America: Oxford University Press.

BRYANT, A. Y CHARMAZ, K. (2007). Grounded theory in historical perspective: an epistemological account. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *The sage handbook of Grounded Theory* (pp. 31-57). California, United States of America: Sage.

BLANCO, C. (2015). *Encuesta y estadística. Métodos de investigación cuantitativa en Ciencias Sociales y Comunicación*. Buenos Aires: Editorial Brujas.

CEREZER, O. Y PAGÈS, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès, y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 2, pp. 37-44). Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, España: Akal.

CORBIN, J. Y STRAUSS, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Los Angeles, United States of America: Sage.

CLARK, C. (1979). Five faces of research on teaching. *Occasional Paper*, 24, 1-13. Recuperado de: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197910\\_clark.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_clark.pdf)

CUBAN, L. (1991). History of teaching in social studies. In J. Shaver (ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 121-140). New York, Estados Unidos de América: Maxwell McMillan International.

CHARMAZ, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En: N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Vol. III (pp. 270-325). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Gedisa.

DA SILVA, L., PAGÈS, J. Y DE CARVALHO, M. (2016). *La temática indígena en la enseñanza de la historia: recursos para profesores*. Clío & Asociados. La historia enseñada, (22), 8-19.

DEBORD, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Valencia, España: Pre-textos.

DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Barcelona, España: Gedisa.

FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*. España: Ediciones Siglo XXI.

FONTANA, A. Y FREY, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140-202). Barcelona, España: Gedisa.

FLICK, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

FLICK, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

GARCÍA, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: CEAC.

GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.

GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor. Infancia y aprendizaje*, (42), 37-63.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid, España: Tecnos.

HOOD, J. (2007). Orthodoxy vs. Power: The definition traits of grounded theory. A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *The sage handbook of Grounded Theory* (pp. 151-164). California, United States of America: Sage.

HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Crítica.

HUSSERL, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Barcelona, España: Herder.

JACKSON, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Morata.

JARA, M. A. (2019). ¿Qué aporta la didáctica de la historia a la formación de la ciudadanía?. En G. Funes y M. A. Jara (Comp.), *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (pp. 167-175). Neuquén, Argentina: educo/REUN.

JAY, M. (2003). *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

JAY, M. (2007). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Madrid, España: Akal.

KAMBERELIS, G. Y DIMITRIADIS, G. (2015). Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 494-532). Barcelona, España: Gedisa.

LEAVY, P. (2014). Introduction. En Leavy (ed.), *The Oxford Handbook of qualitative research* (pp. 1- 14). New York, United States of America: Oxford University Press.

LOWYCK, J. (1984). Teacher thinking and teacher routines: a bifurcation?. In R. Halkes y J. K. Olsen (edits.), *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education* (pp. 7-18). Lisse, Holand: Swets & Zeitlinger.

MAROLLA, J., PINOCHET, S. Y SANT E. (2018). Los y las invisibles desde la didáctica de las ciencias sociales. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 215-225). Neuquén, Argentina: UNCOMA/UAB.

MAROLLA, J. (2018). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos. *Revista colombiana de educación*, (77), 37-59.

MAROLLA, J. Y PAGÈS, J. (2015). Ellas sí tienen historia. *Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres*. Clío & Asociados. La historia enseñada, (20), 223-236.

MASSIP, M. Y PAGÈS, J. (2016). Humanos contra humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 447-457). Las Palmas de Gran Canaria, España: Entinema.

MELLADO, M. Y CHAUCONO, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 15(3), 1-19.

MERLEAU-PONTY, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión

MCGREGOR, H. (2017). One classroom, two teachers? Historical thinking and Indigenous education in Canada. *Critical Education*, 8(14), 1-18.

ORTEGA, D., MAROLLA, J. Y HERAS, D. Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En E. Díez y J. Rodríguez (dirs.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (89-103). Barcelona, España: Editorial Octaedro.

PACKER, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

PAGÈS, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209-226). Barcelona, España: ICE/HORSORI.

PAGÈS, J. VILLALÓN, G. Y ZAMORANO, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. *Educacao & Realidade*, 42(1), 161-182.

PATTON, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California, United States of America: Sage.

PETERS, J. (1984). Teacher: intentionality, reflection and routine. In R. Halkes y J. K. Olsen (eds.), *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education* (pp. 19-34). Lisse, Holand: Swets & Zeitlinger.

PINOCHET, S. Y URRUTIA, N. (2016). Entre la academia y el aula: la aparición de actores marginados en la historia y su enseñanza. *Revista de Historia y Geografía*, 34(1), 135-156.

PLÁ, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudios comparativos en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 53-77. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce53.77>

REICHERTZ, J. (2019). Abduction: The logic of Discovery of grounded theory – An update review. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *The sage handbook of Grounded Theory* (pp. 259-281). California, United States of America: Sage.

SANHUEZA, A., CARRIAGA, M., CUEVAS, L. Y GONZÁLEZ, U. (2018). Memorias del despojo mapunche y su implementación en ámbitos educativos. Experiencia en la Escuela Trafún Chico, comuna de Panguipulli. En G. Pozo (ed.), *Expoliación y violación de los derechos*

*humanos en territorio mapunche. Cartas del padre Sigifredo, Misión de Panguipulli, año 1905* (pp. 477-498). Santiago, Chile: Ocho Libros.

SANHUEZA, A., PAGÈS, J. Y GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: la memoria social sobre el malon y el awkan en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 3-22.

SANHUEZA, A., PAGÈS, J. Y GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2020). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (31), 50-62. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9612>.

SANHUEZA, A., PAGÈS, J., GONZÁLEZ-MONFORT, N. Y GONZÁLEZ, G. (2022). La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile. *Educacao e pesquisa*, 48, 1-21.

SANHUEZA, A. (2022). ¿Qué pueden aportar los (in)visibles en la enseñanza de la historia? Un estudio de casos en Chile y en Argentina sobre la (in)visibilidad del pueblo mapuche. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. de Alba (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 707-716). Valencia, España: Tirant lo Blanch.

SANT, E. Y PAGÈS, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?. *Historia y memoria*, (3), 129-146.

SANTISTEBAN, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz, J. L. De la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres, España: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

SEIXAS, P. (2012). Indigenous Historical Consciousness: An Oxymoron or a Dialogue?. En M. Carretero, M. Asencio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of a National Identities* (pp. 125-138). Charlotte: Information Age Publishing.

SONEIRA, J. (2006). La "Teoría fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-174). España: Gedisa.

STERN, P. (2007). On solid grounded: essential properties for growing grounded theory. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *The sage handbook of Grounded Theory* (pp. 114-126). California, United States of America: Sage.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

TAYLOR, P. (1970). *How teachers plan their cours*. Great Britain: National Foundation for Educational Research.

TAYLOR, S., BOGDAN, R. Y DEVAULT, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource*. New Jersey, United States of America: Wiley.

TOMÁS, J. (2010). La notion d'invisibilité sociale. *Cultures et Sociétés*, (16), 103-109.

THORNTON, S. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. En Shaver, J. (ed.), *Handbook of research on social Studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp.237-248). New York: Macmillan.

THOMPSON, J. (2005). La nouvelle visibilité. *Réseaux*, 129-130(1), 59-87.

URQUHART, C. (2019). Grounded theory's best kept secret: the ability to build theory. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *Current developments in grounded theory* (pp. 89-106). California, United States of America: Sage.

VALENCIA, L. (2016). Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (15), 75-87.

VOIROL, O. (2013). Invisibilité sociale et invisibilité du social. En H. Faes (Coord.), *L'invisibilité sociale. Approches critiques et anthropologiques* (pp. 57-93). Paris: L'Harmattan.