

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral

La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales en Chile y en Argentina. Un análisis desde la Teoría Fundamentada

Doctorando: Alexis Sanhueza Rodríguez

Directores: Dra. Neus González-Monfort

Dr. Gustavo González Valencia

Barcelona, 2021



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral

La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales en Chile y en Argentina. Un análisis desde la Teoría Fundamentada

Doctorando: Alexis Sanhueza Rodríguez

Directores: Dr. Joan Pagès Blanch

Dra. Neus González-Monfort

Dr. Gustavo González Valencia

Barcelona, 2021

La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y el aprendizaje

Esta tesis ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), a través del Programa de Becas-Chile, Doctorado en el Extranjero en el año 2017. Código de becario 72180226

Eduardo Galeano

El libro los abrazos (1993)

Los nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

A Karen, mi compañera de vida, por darme a entender que la enseñanza y la investigación encuentran su vínculo fundamental en la generosidad, la preocupación y en el amor.

Al cariño incondicional de mi hermano y su familia, de mis padres, y mis suegros.

A los primos, los y las amigas.

Al idealismo de los profesores y de las profesoras.

Al futuro de quienes serán los encargados de mejorar la sociedad.

A Joan Pagès, gracias por ser experiencia transformadora en mi camino.

A Neus González-Monfort por tener la suficiente calidad intelectual y humana por hacer parecer lo difícil un poco más fácil.

Al profesor Miguel Ángel Jara por demostrarme que la generosidad y la humanidad es la base para mejorar la sociedad.

A todos y todas las integrantes de REDIECS. Gracias por dar sentido a la tarea solitaria de formarse y transformarse en la investigación.

A todos y todas quienes me acompañaron en este viaje.

En fin, a la vida, a la ciudad de las *passejades*.

Resumen

El problema de investigación de esta tesis doctoral se construye a partir de los siguientes elementos: 1) el concierto de investigaciones en países con una marcado pasado colonial que muestran el lugar minusvalorado que tienen los pueblos originarios en los currículos y, del mismo modo, el valor de una formación de profesores y de profesoras ligada a la justicia social, 2) los vínculos históricos y educativos entre Chile y Argentina con respecto al pueblo mapuche, 3) las investigación en didáctica de la historia en ambos países y, por último, 4) la relación entre la teoría y la práctica de enseñar historia mapuche. En este sentido, esta investigación se ubica en la línea de las invisibilidades sociales que sostiene que la enseñanza de la historia excluye a grupos oprimidos y no avanza al ritmo de las ciencias referentes. Por lo tanto, la pregunta general y las preguntas específicas más relevantes que expresan el problema de investigación son:

- P. General: ¿Qué elementos y/o factores configuran 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?
- P. Específica: ¿Qué piensan los y las profesoras sobre 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?
- P. Específica: ¿Qué representaciones sociales sobre el pueblo mapuche tienen los y las alumnas de educación primaria en Chile y en Argentina?
- P. Específica: ¿Qué conocimientos pueden aportar los participantes y las autoridades mapuches que pueden contribuir a la visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en educación primaria en Chile y en Argentina?

En este contexto, nuestra indagación tiene por objetivo general y por objetivos específicos más relevantes los siguientes:

- O. General: Construir teorías a nivel sustantivo y formal que expliquen la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en educación primaria en Chile y en Argentina.
- O. Específico: Explicar los elementos que de acuerdo con los y las profesoras contribuyen a la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia.
- O. Específico: Describir y explicar las representaciones sociales que tienen los y las alumnas de educación primaria sobre el pueblo mapuche en Chile y en Argentina.
- O. Específico: Describir y analizar los conocimientos orales de los participantes y autoridades mapuches que pueden contribuir a la visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina.

Con la meta de responder las preguntas y alcanzar los objetivos, nuestra investigación une el paradigma socio-crítico y la investigación cualitativa con la finalidad de averiguar el *qué* pero también el *por qué* de la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia. Por lo tanto, para esta investigación el paradigma crítico y la investigación cualitativa representan la base para una reconceptualización radical de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En esta estructura metodológica, los diversos componentes de la investigación –preguntas, objetivos, métodos e instrumentos– se diseñaron tomando como referencia la metodología general de la Teoría Fundamentada en su formato sistemático y constructivista. En el plano operativo de la estructura metodológica de la investigación, desarrollamos un extenso trabajo de campo entre enero a septiembre del año 2019 en Chile y en Argentina. De esta forma, en la etapa de exploración aplicamos cuestionarios (40) y en la etapa de profundización realizamos entrevistas (12), focus group (6) y observación participante. En la fase de estructuración, analizamos sistemáticamente los datos que recogimos con el objetivo de construir conocimiento tomando como referencia la perspectiva de los y las docentes, miembros de las comunidades mapuches y los y las estudiantes. La finalidad de aplicar estos instrumentos fue indagar en:

- El pensamiento de los y las profesoras. Las finalidades de enseñar historia mapuche en un contexto social convulsionado, la forma en que enfrentan el currículo y el fundamento que construyen para tomar unas decisiones y controlar que se enseña y que se deja de enseñar sobre la historia mapuche en el aula.
- Las representaciones sociales de los y las alumnas. Qué imágenes –central y secundarias– del pueblo mapuche construyen en Chile y en Argentina, cuál es el rol de la historia en ella y qué otras fuentes inciden en aquellos preconceptos.
- Las representaciones sociales de las comunidades mapuches. Qué imágenes –central y periféricas– tienen de la enseñanza de la historia los participantes y las autoridades mapuches en Chile y en Argentina, qué efectos produce la invisibilidad social y qué elementos pueden contribuir a la visibilización social.

Los componentes fundamentales de la Teoría Fundamentada que incidieron en la forma de organizar y analizar los datos fueron guiados por el Paradigma de la Codificación y son: 1) el Muestreo Teórico, 2) el Método Comparativo Constante, 3) La Codificación Teórica, 4) el uso de Memos, 5) la Construcción de modelos teóricos, 6) la sensibilidad teórica y 7) la reflexividad de los y las investigadoras. Todos estos componentes en el proceso de análisis fueron auxiliados por el software de ATLAS.ti –versión 8.4.5–. Para asegurar la gestión de la calidad en el proceso de investigación realizamos los siguientes procedimientos: 1) validación comunicativa, 2) triangulación de técnicas, datos y perspectivas de participantes, 3) riqueza de los datos y 4) una extensa participación en el campo.

Los resultados nos permitieron construir teorías sustantivas para explicar y describir: 1) el pensamiento de los y las profesoras sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en ambos países, 2) las representaciones sociales de los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche y 3) las representaciones sociales de autoridades del pueblo originario que permiten visibilizar la enseñanza de la historia del pueblo mapuche en ambos países. En definitiva, dichas construcciones teóricas revelan la forma en que estas directrices oficiales se plasman en los programas en ambos países e influyen en las finalidades, la interpretación y la práctica de enseñar historia y cultura mapuche.

Abstract

The research problem of this doctoral thesis is built from the following elements: 1) the concert of researches in countries with a marked colonial past that show the undervalued place that native peoples have in the curricula and, in the same way, the value of the teacher training linked to social justice, 2) the historical and educational links between Chile and Argentina with respect to the Mapuche people, 3) research in didactics of history in both countries and, finally, 4) the relationship between the theory and practice of teaching Mapuche history. In this sense, this research is located in the line of social invisibilities that maintains that the teaching of history excludes oppressed groups and does not advance at the pace of the referent sciences. Therefore, the general question and the most relevant specific questions that express the research problem are:

- G. Question: What elements and / or factors make up the social invisibility of the Mapuche people in the teaching of history and social sciences in primary education in Chile and Argentina?
- S. Question: What do the teachers think about the social invisibility of the Mapuche people in the teaching of history and social sciences in primary education in Chile and Argentina?
- S. Question: What social representations about the Mapuche people do primary school students in Chile and Argentina have?
- S. Question: What knowledge can the mapuche participants and their authorities contribute to the social visibility of the Mapuche people in the teaching of history in primary education in Chile and Argentina?

In this context, our investigation has the following general objective and the most relevant specific objectives:

- G. Objective: Construct theories at a substantive and formal level that explain the social invisibility of the Mapuche people in the teaching of history and social sciences in primary education in Chile and Argentina.

- S. Objective: Explain the elements that according to the teachers contribute to the social invisibility of the Mapuche people in the teaching of history.
- S. Objective: Describe and explain the social representations that primary school students have about the Mapuche people in Chile and Argentina.
- S. Objective: Describe and analyze the oral knowledge of the Mapuche participants and authorities that can contribute to the social visibility of the Mapuche people in the teaching of history in primary education in Chile and Argentina.

With the goal of answering the questions and achieving the objectives, our research combines the socio-critical paradigm and qualitative research in order to find out the what but also the why of the social invisibility of the Mapuche people in the teaching of history. Therefore, for this research, the critical paradigm and qualitative research represent the basis for a radical reconceptualization of the teaching of history and the social sciences. In this methodological structure, the various components of the research - questions, objectives, methods and instruments - were designed taking as a reference the general methodology of Grounded Theory in its systematic and constructivist format. At the operational level of the methodological structure of the research, we developed extensive field work between January and September 2019 in Chile and Argentina. Thus, in the exploration stage we applied questionnaires (40) and in the deepening stage we conducted interviews (12), focus groups (6) and participant observation. In the structuring phase, we systematically analyze the data we collected in order to build knowledge, taking as a reference the perspective of teachers, members of the Mapuche communities, and students. The purpose of applying these instruments was to investigate:

- The thinking of the teachers. The purposes of teaching Mapuche history in a convulsed social context, the way they face the curriculum and the foundation they build to make decisions and control what is taught and what is not taught about Mapuche history in the classroom.

- The social representations of the students. What images –central and secondary– of the Mapuche people build in Chile and Argentina, what is the role of history in it and what other sources influence those preconceptions.
- The social representations of the Mapuche communities. What images - central and peripheral - do the participants and the Mapuche authorities in Chile and Argentina have of the teaching of history, what effects social invisibility produces and what elements can contribute to social visibility.

The fundamental components of Grounded Theory that influenced the way of organizing and analyzing the data were guided by the Coding Paradigm and are: 1) Theoretical Sampling, 2) the Constant Comparative Method, 3) Theoretical Coding, 4) the use of Memos, 5) the Construction of theoretical models, 6) the theoretical sensitivity and 7) the reflexivity of the researchers. All these components in the analysis process were assisted by the ATLAS.ti software –version 8.4.5–. To ensure quality management in the research process, we carry out the following procedures: 1) communicative validation, 2) triangulation of techniques, data and participant perspectives, 3) richness of data and 4) extensive participation in the field.

The results allowed us to construct substantive theories to explain and describe: 1) the teachers' thoughts on the social invisibility of the Mapuche people in both countries, 2) the social representations of the students about the Mapuche people and 3) the social representations of authorities of the original people that allow to make visible the teaching of the history of the Mapuche people in both countries. Ultimately, these theoretical constructions reveal the way in which these official guidelines are embodied in the programs in both countries and influence the purposes, interpretation and practice of teaching Mapuche history and culture.

Resum

El problema d'investigació d'aquesta tesi doctoral es construeix a partir dels següents elements: 1) el conjunt d'investigacions en països amb una marcada passat colonial que mostren el lloc infravalorat que tenen els pobles originaris en els currículums i, de la mateixa manera, el valor d'una formació docent lligada a la justícia social, 2) els vincles històrics i educatius entre Xile i l'Argentina pel que fa a el poble maputxe, 3) les investigació en didàctica de la història en els dos països i, finalment, 4) la relació entre la teoria i la pràctica d'ensenyar història maputxe. En aquest sentit, aquesta investigació se situa en la línia de les invisibilitats socials que sosté que l'ensenyament de la història exclou grups oprimits i no avança al ritme de les ciències referents. Per tant, la pregunta general i les preguntes específiques més rellevants que expressen el problema d'investigació són:

- P. General: Quins elements i / o factors configuren la invisibilitat social del poble maputxe en l'ensenyament de la història i de les ciències socials en l'educació primària a Xile i a Argentina?
- P. Específica: Què pensen els i les professors sobre la invisibilitat social del poble maputxe en l'ensenyament de la història i de les ciències socials en l'educació primària a Xile i a Argentina?
- P. Específica: Quines representacions socials sobre el poble maputxe té l'alumnat d'educació primària a Xile i a Argentina?
- P. Específica: Quins coneixements poden aportar els participants i les autoritats maputxes que poden contribuir a la visibilització social del poble maputxe en l'ensenyament de la història en educació primària a Xile i a Argentina?

En aquest context, la nostra indagació té per objectiu general i per objectius específics més rellevants els següents:

- O. General: Construir teories a nivell substantiu i formal que expliquin la invisibilitat social del poble maputxe en l'ensenyament de la història i de les ciències socials en educació primària a Xile i a Argentina.
- O. Específic: Explicar els elements que d'acord amb els i les professores contribueixen a la invisibilitat social del poble maputxe en l'ensenyament de la història.
- O. Específic: Descriure i explicar les representacions socials que tenen els i les alumnes d'educació primària sobre el poble maputxe a Xile i a Argentina.
- O. Específic: Descriure i analitzar els coneixements orals dels participants i autoritats maputxes que poden contribuir a la visibilització social del poble maputxe en l'ensenyament de la història en l'educació primària a Xile i a Argentina.

Amb la finalitat de respondre les preguntes i assolir els objectius, la nostra investigació uneix el paradigma socio-crític i la investigació qualitativa amb la finalitat d'esbrinar el què però també el per què de la invisibilitat social del poble maputxe en l'ensenyament de la història. Per tant, per a aquesta investigació el paradigma crític i la investigació qualitativa representen la base per una reconceptualització radical de l'ensenyament de la història i de les ciències socials. En aquesta estructura metodològica, els diversos components de la investigació -preguntes, objectius, mètodes i instruments- es van dissenyar prenent com a referència la metodologia general de la Teoria Fonamentada en el seu format sistemàtic i constructivista. En el pla operatiu de l'estructura metodològica de la investigació, es va desenvolupar un extens treball de camp entre gener a setembre de l'any 2019 a Xile i Argentina. D'aquesta manera, en l'etapa d'exploració s'apliquen qüestionaris (40) i en l'etapa d'aprofundiment es van realitzar entrevistes (12), focus group (6) i observació participant. En la fase d'estructuració, s'analitzen sistemàticament les dades que es van recollir amb l'objectiu de construir coneixement prenent com a referència la perspectiva dels i les docents, membres de les comunitats maputxes i els i les estudiants. La finalitat d'aplicar aquests instruments va ser indagar en:

- El pensament dels i les professors. Les finalitats d'ensenyar història maputxe en un context social convulsionat, la forma en què s'enfronten el currículum i el fonament que construeixen per prendre unes decisions i controlar què s'ensenya i què es deixa d'ensenyar sobre la història maputxe a l'aula.
- Les representacions socials dels i les alumnes. Què imatges -centrals i secundàries- del poble maputxe construeixen a Xile i a Argentina, quin és el paper de la història en ella i quines altres fonts incideixen en aquells preconceptes.
- Les representacions socials de les comunitats maputxes. Què imatges -centrals i perifèriques- tenen de l'ensenyament de la història dels participants i les autoritats maputxes a Xile i a Argentina, quins efectes produceix la invisibilitat social i quins elements poden contribuir a la visibilització social.

Els components fonamentals de la Teoria Fonamentada que van incidir en la forma d'organitzar i analitzar les dades van ser guiats pel Paradigma de la Codificació i són: 1) el mostreig teòric, 2) el mètode comparatiu constant, 3) la codificació teòrica, 4) l'ús de memos, 5) la construcció de models teòrics, 6) la sensibilitat teòrica i 7) la reflexivitat dels i les investigadores. Tots aquests components en el procés d'anàlisi van ser assistits pel programari ATLAS.ti -versió 8.4.5-. Per assegurar la gestió de la qualitat en el procés d'investigació realitzem els següents procediments: 1) validació comunicativa, 2) triangulació de tècniques, dades i perspectives de participants, 3) riquesa de les dades i 4) una extensa participació al camp.

Els resultats ens van permetre construir teories substantives per explicar i descriure: 1) el pensament dels i les professors sobre la invisibilitat social del poble maputxe en tots dos països, 2) les representacions socials dels i les estudiants sobre el poble maputxe, i 3) les representacions socials d'autoritats del poble originari que permeten visibilitzar l'ensenyament de la història del poble maputxe en tots dos països. En definitiva, aquestes construccions teòriques revelen la forma en com aquestes directrius oficials es plasmen en els programes en tots dos països i influeixen en les finalitats, la interpretació i la pràctica d'ensenyar història i cultura maputxe.

Índice

| | |
|---|-----------|
| <u>RESUMEN</u> | 6 |
| <u>ABSTRACT</u> | 9 |
| <u>RESUM</u> | 12 |
| <u>INTRODUCCIÓN</u> | 23 |
| <u>CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN</u> | 29 |
| 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 30 |
| 1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA | 41 |
| 1.3 PREGUNTAS, SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN | 48 |
| 1.3.1 PREGUNTA GENERAL DE INVESTIGACIÓN | 48 |
| 1.3.2 PREGUNTAS ESPECÍFICAS | 48 |
| 1.3.3 OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN | 49 |
| 1.3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN | 49 |
| 1.3.5 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN | 50 |
| 1.4 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO | 52 |
| <u>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</u> | 55 |
| 2.1 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA TEORÍA CRÍTICA | 56 |
| 2.2 LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO | 65 |
| 2.3 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS Y LAS ALUMNAS | 70 |
| 2.4 LA INVISIBILIDAD SOCIAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES | 77 |
| 2.4.1 LA INVISIBILIDAD SOCIAL EN LA FILOSOFÍA SOCIAL CRÍTICA | 77 |
| 2.4.2 LA INVISIBILIDAD SOCIAL EN LA HISTORIOGRAFÍA | 81 |
| 2.4.3 LA INVISIBILIDAD SOCIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA | 86 |
| 2.5 LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS INVISIBILIDADES SOCIALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA | 92 |
| 2.5.1 LA INVISIBILIDAD SOCIAL DEL PUEBLO MAPUCHE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CHILE | 92 |

| | |
|--|----|
| 2.5.2 LA INVISIBILIDAD SOCIAL DEL PUEBLO MAPUCHE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ARGENTINA | 98 |
|--|----|

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO **105**

| | |
|---|------------|
| 3.1 PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN: SOCIO-CRÍTICO | 106 |
| 3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN: CUALITATIVA | 111 |
| 3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: LA TEORÍA FUNDAMENTADA | 114 |
| 3.3.1 EL PARADIGMA DE LA CODIFICACIÓN Y LA REFLEXIVIDAD EN LA TF | 117 |
| 3.3.2 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN LA TF | 120 |
| 3.3.2.1 Las técnicas de investigación en la generación de teoría a través del MT y el MCC | 123 |
| 3.3.3 EL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DE CONSTRUCCIÓN DE TEORÍA A NIVEL SUSTANTIVO Y FORMAL EN DCS | 139 |
| 3.3.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN | 151 |
| 3.3.4.1 Contexto histórico | 151 |
| 3.3.4.2 Planificación del trabajo de campo | 152 |
| 3.4 LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA | 154 |
| 3.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO | 158 |

CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN **161**

| | |
|---|------------|
| 4.1 LAS TEORÍAS A NIVEL SUSTANTIVO PARA EL CONTEXTO CHILENO | 162 |
| 4.1.1 LA CARACTERIZACIÓN DE LOS Y LAS PARTICIPANTES EN LA ETAPA DE EXPLORACIÓN EN CHILE | 162 |
| 4.1.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS Y LAS PROFESORAS DE LA ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN EN CHILE | 166 |
| 4.1.3 EL PENSAMIENTO DE LOS Y LAS PROFESORAS SOBRE LA INVISIBILIDAD SOCIAL DEL PUEBLO MAPUCHE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CHILE | 170 |
| 4.1.3.1 La finalidad de enseñar historia mapuche en Chile | 170 |
| 4.1.3.2 La política oficial del conocimiento en el currículo en Chile | 178 |
| 4.1.3.3 La práctica de enseñar historia mapuche en Chile | 198 |
| 4.2 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL PUEBLO MAPUCHE EN CHILE | 222 |
| 4.2.1 LA REPRESENTACIÓN SOCIAL CENTRAL | 224 |
| 4.2.1.1 El pueblo mapuche: origen de la sociedad chilena | 224 |
| 4.2.2. ASPECTOS PERIFÉRICOS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL | 226 |
| 4.2.2.1 El pueblo mapuche y los conflictos | 226 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.2.2 La enseñanza y el aprendizaje del otro | 228 |
| 4.2.2.3 Un pueblo que defiende el derecho a la vida | 230 |
| 4.2.2.4 Las relaciones chileno-mapuche | 232 |
| 4.2.2.5 Las fuentes de información | 234 |
| 4.3 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS AUTORIDADES MAPUCHES EN CHILE | 240 |
| 4.3.1 LA IMAGEN CENTRAL DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL | 243 |
| 4.3.1.1 La construcción de la invisibilidad social de la historia mapuche en Chile | 243 |
| 4.3.2 LAS IMÁGENES PERIFÉRICAS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL | 246 |
| 4.3.2.1 El aprendizaje de la historia mapuche | 246 |
| 4.3.2.2 El ser mapuche | 248 |
| 4.3.2.3 La enseñanza basada en el reconocimiento | 250 |
| 4.4 LA TRIANGULACIÓN DE PERSPECTIVAS: LOS Y LAS PROFESORAS, ESTUDIANTES Y AUTORIDADES MAPUCHES EN CHILE | 256 |
| 4.5 LAS TEORÍAS A NIVEL SUSTANTIVO PARA EL CONTEXTO ARGENTINO | 266 |
| 4.5.1 LA CARACTERIZACIÓN DE LOS Y LAS PARTICIPANTES EN LA ETAPA DE EXPLORACIÓN EN ARGENTINA | 266 |
| 4.5.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS Y LAS PROFESORAS DE LA ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN EN ARGENTINA | 268 |
| 4.5.3 EL PENSAMIENTO DE LOS Y LAS PROFESORAS SOBRE LA INVISIBILIDAD SOCIAL DEL PUEBLO MAPUCHE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ARGENTINA | 270 |
| 4.5.3.1 El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina | 271 |
| 4.5.3.2 La política oficial del conocimiento en Argentina | 289 |
| 4.5.3.3 La responsabilidad política-pedagógica en la enseñanza de la historia en Argentina | 307 |
| 4.6 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL PUEBLO MAPUCHE EN ARGENTINA | 327 |
| 4.6.1 LA IMAGEN CENTRAL DE LOS Y LAS ESTUDIANTES ARGENTINOS SOBRE EL PUEBLO MAPUCHE | 329 |
| 4.6.1.1 El pueblo mapuche: un pueblo originario del pasado | 329 |
| 4.6.2 ASPECTOS PERIFÉRICOS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL | 333 |
| 4.6.2.1 Las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche | 333 |
| 4.6.2.2 Un escaso reconocimiento del pueblo mapuche en la sociedad argentina | 336 |
| 4.6.2.3 Las influencias de las fuentes de información | 338 |
| 4.7 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS AUTORIDADES MAPUCHES EN ARGENTINA | 343 |
| 4.7.1 LA IMAGEN CENTRAL DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL | 344 |
| 4.7.1.1 LA ESTRATEGIA DE LA INVISIBILIDAD SOCIAL DE LA HISTORIA MAPUCHE EN ARGENTINA | 344 |
| 4.7.2 REPRESENTACIONES SOCIALES PERIFÉRICAS | 351 |
| 4.7.2.1 El reconocimiento del genocidio | 351 |

| | |
|--|------------|
| 4.7.2.2 La integración del saber mapuche en la enseñanza | 354 |
| 4.7.2.3 La construcción de una ciudadanía intercultural | 357 |
| 4.8 LA TRIANGULACIÓN DE PERSPECTIVAS: LOS Y LAS ESTUDIANTES Y LAS AUTORIDADES MAPUCHES EN ARGENTINA | 362 |
| <hr/> | |
| CAPÍTULO 5 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y VALORACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN | 373 |
| <hr/> | |
| 5.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN CHILE Y EN ARGENTINA | 374 |
| 5.2 CONCLUSIONES | 385 |
| 5.3 VALORACIONES GENERALES Y PROPUESTAS DE FUTURO | 398 |
| <hr/> | |
| REFERENCIAS | 403 |
| <hr/> | |
| ANEXOS | 448 |
| <hr/> | |
| ANEXO 1: TRABAJOS ACADÉMICOS REALIZADOS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL | 448 |
| ANEXO 2: MODELO DEL CUESTIONARIO APLICADO EN CHILE Y EN ARGENTINA | 450 |
| ANEXO 3: INSTRUMENTO DE ENTREVISTAS EN CHILE | 456 |
| ANEXO 4: CONSENTIMIENTO APLICADO PROFESORES/AS | 458 |
| ANEXO 5: ENTREVISTAS AUTORIDADES O PARTICIPANTES MAPUCHES | 459 |
| ANEXO 6: CONSENTIMIENTO INFORMADO AUTORIDADES Y PARTICIPANTES MAPUCHES | 461 |
| ANEXO 7: FOCUS GROUP APLICADO A ESTUDIANTES EN CHILE Y EN ARGENTINA | 462 |
| ANEXO 8: MODELO DE NOTAS DE CAMPO | 464 |

Índice de Figuras

- Esquemas

| | |
|---|-----|
| Esquema 1 Elementos esenciales del problema de investigación | 34 |
| Esquema 2 Influencia teórica en la teoría de las Representaciones sociales de Moscovici | 71 |
| Esquema 3 Conceptos utilizados para referirse a la invisibilidad social en la didáctica de las ciencias sociales | 87 |
| Esquema 4 Elementos paradigmáticos de la investigación | 107 |
| Esquema 5 Estructura de la investigación | 108 |
| Esquema 6 Proceso de análisis de investigación | 117 |
| Esquema 7 Bucle del MT en la investigación | 121 |
| Esquema 8 Fases del MT y el MCC | 123 |
| Esquema 9 Relación de las técnicas con la estructura de la investigación | 124 |
| Esquema 10 Selección de los y las participantes en el desarrollo de la teoría | 126 |
| Esquema 11 Relación entre las teorías sustantivas y las teorías formales en la investigación | 142 |
| Esquema 12 Preguntas que orientaron el proceso de codificación | 143 |
| Esquema 13 Resultados de la codificación teórica en el software ATLAS.ti | 147 |
| Esquema 14 Proceso de codificación teórica de los datos | 149 |
| Esquema 15 Actividades del trabajo de campo en el año 2019 | 153 |
| Esquema 16 Distribución del trabajo de campo entre Chile y Argentina | 153 |
| Esquema 17 Estrategias para garantizar la calidad de la investigación | 156 |
| Esquema 18 Triangulaciones para gestionar la calidad | 157 |
| Esquema 19 Relación de la metodología con otros componentes de la investigación | 159 |
| Esquema 20 Estudiantes que participaron en la investigación en Chile | 222 |
| Esquema 21 Triangulación de perspectivas de los y las participantes sobre el problema de investigación en Chile | 256 |
| Esquema 22 Estudiantes que participaron en la investigación en Argentina | 327 |
| Esquema 23 Triangulación de perspectivas de los y las participantes sobre el problema de investigación en Argentina | 362 |
| Esquema 24 Preguntas generales y específicas de la investigación | 386 |

| | |
|--|-----|
| Esquema 25 Relación entre las preguntas, los objetivos y los participantes en la investigación | 396 |
|--|-----|

- Gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 Relación entre el género y la pertenencia a un pueblo originario | 163 |
| Gráfico 2 Años de experiencia profesional | 163 |
| Gráfico 3 Relación género y título profesional | 164 |
| Gráfico 4 Estudios de postgrados | 165 |
| Gráfico 5 Relación título profesional y último grado académico alcanzado | 165 |
| Gráfico 6 Finalidades de la enseñanza de la historia de los profesores y profesoras en Chile | 170 |
| Gráfico 7 Caracterización del pueblo mapuche en el currículo | 179 |
| Gráfico 8 Preferencia de estrategias de enseñanza utilizadas para enseñar historia del pueblo mapuche en Chile | 200 |
| Gráfico 9 Relación entre el género, la identificación con el pueblo mapuche y los años de ejercicio profesional en Argentina | 267 |
| Gráfico 10 Las finalidades de la enseñanza de la historia en Argentina | 271 |
| Gráfico 11 La representación del pueblo mapuche en el currículo de ciencias sociales en Argentina | 289 |
| Gráfico 12 Preferencia de estrategias de enseñanza utilizadas para enseñar historia del pueblo mapuche en Argentina | 309 |

- Imágenes

| | |
|---|-----|
| Imagen 1 Ejemplo de la representación del pueblo mapuche en un texto escolar chileno | 186 |
| Imagen 2 Diapositiva utilizada en las clases realizadas en el trabajo de campo en Chile | 206 |
| Imagen 3 Extracto del texto escolar de historia y ciencias sociales en Chile | 211 |
| Imagen 4 Extracto de diapositiva utilizada en clases en un curso de primaria en Chile | 212 |

• Modelos teóricos

| | |
|---|-----|
| Modelo teórico 1 Las teorías sustantivas sobre el pensamiento de los y las profesoras en Chile | 171 |
| Modelo teórico 2 Las finalidades de enseñar historia mapuche en Chile | 173 |
| Modelo teórico 3 La política oficial del conocimiento en el currículo chileno | 183 |
| Modelo teórico 4 La práctica de enseñar historia mapuche en Chile | 203 |
| Modelo teórico 5 Representaciones sociales sobre el pueblo mapuche de los y las estudiantes en Chile | 223 |
| Modelo teórico 6 Las representaciones sociales de las autoridades mapuches en Chile | 242 |
| Modelo teórico 7 Las teorías sustantivas sobre el pensamiento de los y las profesoras en Argentina | 273 |
| Modelo teórico 8 Las finalidades de la enseñanza de la historia de los y las profesoras en Argentina | 277 |
| Modelo teórico 9 La política oficial del conocimiento en Argentina | 292 |
| Modelo teórico 10 La responsabilidad político-pedagógica en la enseñanza de la historia en Argentina | 312 |
| Modelo teórico 11 Las representaciones sociales de los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche en Argentina | 328 |
| Modelo teórico 12 Las representaciones sociales de los participantes mapuches en Argentina | 345 |

• Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 Organización curricular de la historia del pueblo mapuche en Chile y en Argentina | 37 |
| Tabla 2 Relación entre preguntas, objetivos y supuestos en la investigación | 53 |
| Tabla 3 Evolución de los estudios sobre la invisibilidad social | 78 |
| Tabla 4 Diferencias entre las tradiciones de la TF | 115 |
| Tabla 5 Ejemplificación del análisis del MCC en la TF | 122 |
| Tabla 6 Resumen de técnicas aplicadas en el trabajo de campo en Chile y en Argentina | 127 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 7 Pauta de preguntas entrevistas semiestructurada | 132 |
| Tabla 8 Entrevistas semiestructuradas comunidades mapuches | 134 |
| Tabla 9 Observaciones participantes es escuelas de Chile | 136 |
| Tabla 10 Grupos focales con estudiantes en Chile y en Argentina | 137 |
| Tabla 11 Cuadro de especificaciones de las proposiciones entre categorías centrales y subcategorías utilizadas | 141 |
| Tabla 12 Ejemplificación de la codificación teórica en la fase de exploración | 144 |
| Tabla 13 Ejemplificación de la codificación teórica en la fase de profundización | 145 |
| Tabla 14 Ejemplificación de la codificación teórica en la fase de estructuración | 146 |
| Tabla 15 Ejemplificación de la relación entre subcategorías y citas | 146 |
| Tabla 16 Ejemplificación del funcionamiento de las propiedades en las categorías o subcategorías | 150 |
| Tabla 17 Triangulación de las perspectivas de los y las participantes en Chile | 257 |
| Tabla 18 Triangulación de las perspectivas de los y las participantes en Argentina | 363 |
| Tabla 19 Síntesis de las investigaciones relacionadas con el tema de estudio | 379 |
| Tabla 20 Aspectos centrales de la investigación | 385 |
| Tabla 21 Pregunta, objetivo y supuesto con relación a los y las profesoras en Chile y en Argentina | 387 |
| Tabla 22 Preguntas, objetivos y supuesto con respecto a las representaciones sociales de los y las estudiantes | 390 |
| Tabla 23 Preguntas, objetivos y supuesto de investigación con respecto a los participantes mapuches en Chile y en Argentina | 392 |
| Tabla 24 Pregunta y objetivo general de la investigación | 394 |

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 crítica y 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 de las últimas décadas del siglo pasado pero que 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.

Las investigaciones en la didáctica específica en Chile y en Argentina han contribuido a entender que la invisibilidad social del pueblo mapuche en ambos contextos se caracteriza fundamentalmente por un relato histórico interesado, que presenta una narración unilateral que excluye la historia y la memoria mapuche y que distribuye representaciones estereotipadas y folklorizadas en las comunidades nacionales.

En este sentido, nuestra investigación se posiciona desde la teoría crítica en educación para indagar en los fenómenos educativos con el objetivo de descubrir intenciones soterradas con la finalidad de conocer cómo se enseña y cómo se aprende la historia mapuche en Chile y en Argentina para, de esta forma, plantear acciones alternativas o cambios en la formación de profesores y de profesoras que contribuyan a la construcción de una ciudadanía comprometida con la democracia y el cambio social (Santisteban, 2017; 2018 y 2019b).

A partir de este escenario, nuestro interés por indagar este problema surge de la práctica y se une a un interés político y pedagógico y que tiene por finalidad construir una explicación fundamentada sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en educación primaria en Chile y en Argentina. Con este objetivo hemos construido una serie de teorías sustantivas y formal a partir de tres ejes:

- El pensamiento de los y las profesoras. Las finalidades de enseñar historia mapuche en un contexto social convulsionado, la forma en que enfrentan el currículo y el fundamento que construyen para tomar unas decisiones y controlar qué se enseña y qué se deja de enseñar sobre la historia mapuche en el aula.
- Las representaciones sociales de los y las alumnas. Qué imágenes –central y secundarias– del pueblo mapuche construyen en Chile y en Argentina, cuál es el rol de la historia en ella y qué otras fuentes inciden en aquellos preconceptos.
- Las representaciones sociales de las comunidades mapuches. Qué imágenes –central y periféricas– tienen de la enseñanza de la historia los participantes y las

autoridades mapuches en Chile y en Argentina, qué efectos produce la invisibilidad social y qué elementos pueden contribuir a la visibilización social.

Para construir una explicación sobre la forma en que se configura la invisibilidad social del pueblo mapuche diseñamos nuestra investigación bajo el paradigma socio-crítico y la vinculamos con la investigación cualitativa a través de la metodología general de la Teoría Fundamentada –de ahora en adelante TF– en una vertiente crítica, reflexiva y sistemática. Los componentes fundamentales de la TF fueron organizados a través del Paradigma de la codificación y son: 1) el Muestreo Teórico, 2) el Método Comparativo Constante, 3) La Codificación Teórica, 4) el uso de Memos, 5) la Construcción de modelos teóricos, 6) la sensibilidad teórica y 7) la reflexividad de los y las investigadoras. Todos estos componentes en el proceso de análisis fueron auxiliados por el software de ATLAS.ti –versión 8.4.5–.

Las técnicas e instrumentos que se aplicaron consistieron en una serie de cuestionarios, entrevistas y observaciones participantes a profesores y profesoras, pero, además, entrevistas a autoridades mapuches y entrevistas grupales a estudiantes de educación primaria en Chile y en Argentina. El trabajo de campo se llevó a cabo desde enero a septiembre del año 2019. De esta forma, nuestra investigación aspira a utilizar todos los componentes para construir teorías a nivel sustantivo y formal con la meta de responder a las preguntas y objetivos diseñados.

Las preguntas generales y específicas que buscamos responder en la investigación son:

- **P.G.** ¿Qué elementos y/o factores configuran 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?
- **P.E.1:** ¿Qué piensan los y las profesoras sobre 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?

- **P.E.2:** ¿Qué representaciones sociales sobre el pueblo mapuche tienen los y las alumnas de educación primaria en Chile y en Argentina?
- **P.E.3:** ¿Cuáles son los medios o fuentes de información que influyen en la construcción de las representaciones sociales en los y las alumnas de educación primaria en Chile y en Argentina?
- **P.E.3:** Qué representaciones sociales tienen los participantes y las autoridades mapuches acerca de la enseñanza de la historia mapuche en la educación primaria en Chile y en Argentina?
- **P.E.4:** ¿Qué conocimientos pueden aportar los participantes y las autoridades mapuches para contribuir a la visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina?

Para responder a estos interrogantes hemos trazado una serie de objetivos generales y específicos que son:

- **O.G.:** Construir teorías a nivel sustantivo y formal que expliquen la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en educación primaria en Chile y en Argentina.
- **O.E.1:** Explicar los elementos que de acuerdo con los y las profesoras contribuyen a 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
- **O.E.2:** Describir y explicar las representaciones sociales que tienen los y las alumnas de educación primaria sobre el pueblo mapuche en Chile y en Argentina
- **O.E.3:** Caracterizar y analizar las fuentes de información que influyen en la construcción de las representaciones sociales de los y las estudiantes de educación primaria en Chile y en Argentina
- **O.E.4:** Caracterizar y analizar las representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia mapuche de los participantes y autoridades mapuches en la educación primaria en Chile y en Argentina

- **O.E.5:** Describir y analizar los conocimientos orales de los participantes y autoridades mapuches que puedan contribuir a la visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina

El esquema de la tesis tiene cinco capítulos en los cuales se encuentran los siguientes puntos:

- **Capítulo 1.** Los fundamentos de la investigación. Problema, justificación, preguntas y objetivos.
- **Capítulo 2.** El marco teórico y el estado de las investigaciones. La enseñanza desde la perspectiva crítica, el pensamiento de los y las profesoras, las representaciones y la invisibilidad social.
- **Capítulo 3.** El marco metodológico. Paradigma, tipo de investigación, el diseño, las técnicas de investigación y los participantes.
- **Capítulo 4.** Resultados de la investigación. Teorías sustantivas sobre el pensamiento de los y las profesoras, sobre las representaciones de los y las estudiantes, de los participantes del pueblo mapuche y triangulaciones de perspectivas para saturar los hallazgos en Chile y en Argentina.
- **Capítulo 5.** Conclusiones. Discusión de los resultados con el estado de las investigaciones en ambos países y valoraciones generales de la investigación y las respuestas a las preguntas y los objetivos de la investigación.

Finalmente, toda tesis doctoral es un viaje. Es decir, un largo peregrinaje por la incertidumbre de la investigación en el cual van sucediendo cosas que nos van formando, autoformando y transformando. Desde que iniciamos la tesis doctoral en el año 2017 han existido un conjunto de convulsiones sociales, políticas e ideológicas en Chile, en Argentina, en Cataluña y en el mundo –COVID-19–.

En los años 2017 y 2018 existieron cúspides de violencia entre las sociedades chilena, mapuche y argentina. En Chubut, provincia de la Patagonia argentina, primero

la desaparición y luego la muerte sospechosa del simpatizante y participante en la recuperación de territorio ancestral mapuche ocupado por la compañía transnacional Benetton, Santiago Maldonado, generó un debate nacional que culpó finalmente a los procedimientos de la fuerza pública. En el sur de Chile, en el marco de una política de encarcelamiento de líderes mapuches llamada *Operación Huracán*, la policía especialmente entrenada para *resolver* el problema mapuche, montó un escenario falso –robo de automóviles– para ocultar el asesinato del mapuche Camilo Catrillanca. En el año 2019, el llamado *estallido social chileno* o la primavera de octubre, dejó al menos tres lecciones en relación con el pueblo mapuche. Primero, que el anhelo de reconocimiento, de justicia social y profundización de la democracia es algo que comparte el pueblo mapuche y el pueblo chileno. Luego, colocó en el debate público la idea de construir un Estado plurinacional. Pero, además, entendió la brutalidad con que actúa el Estado de Chile a través de la policía para *resolver* los conflictos sociales.

El conjunto de estos acontecimientos –entre otros personales– han marcado el viaje investigativo del tesista y, también, establecen el marco o el trasfondo de la investigación doctoral. En este sentido, al igual que Jara y Santisteban (2018), entendemos que, en este contexto, más que nunca, necesitamos una enseñanza de la historia crítica para formar una ciudadanía informada que cuestione el poder y permita tomar decisiones autónomas para actuar ante las injusticias sociales y en la vida pública.

Capítulo 1 Fundamentos de la investigación

En el primer capítulo de la tesis describiremos algunos componentes esenciales del diseño de investigación como la formulación del problema y la justificación. Además, detallaremos el proceso inductivo de la pregunta de investigación, de los objetivos y de los supuestos. Para finalizar, haremos una síntesis a través de un esquema para relacionar los distintos elementos de la investigación.

1.1 Planteamiento del Problema

*Entonces corre la sangre
No sabe el indio qué hacer
Le van a quitar su tierra
La tiene que defender
El indio cae muerto
Y el afuerino de pie
Levántate, Manquilef
Arauco tiene una pena, Violeta Parra*

Hoy es difícil de aceptar la idea de que todos los países son culturalmente homogéneos. En el mundo existen 194 países soberanos que albergan 7139 lenguas vivas de 476 millones de indígenas que se encuentran en tan solo 90 Estados en el mundo¹. La invisibilidad social de los pueblos originarios en la enseñanza de la historia –y en los sistemas educativos en general–, es algo que se ha constatado en la mayoría de los países en que se mantuvo un pasado colonial y refleja el lugar minusvalorado que ocupan al interior de la sociedad dominante.

En el caso de Estados Unidos de Norteamérica, las investigaciones sobre las Primeras Naciones y su tratamiento curricular indican que los relatos escolares impactan significativamente en la conciencia histórica de los estudiantes (Lock y Lindley, 2007; Martínez, 2014). Las investigaciones de Journell (2009), Warner (2015) y Jacob (2017), en torno a los Estándares Educativos de los Estudios Sociales y la legislación, han demostrado que las Primeras Naciones continúan identificándose como inhumanos o víctimas que no han aportado nada significativo a los Estados Unidos de Norteamérica.

¹ Para recabar la información sobre los países soberanos se consideró la información entregada por la Organización de Naciones Unidas que considera 194 Estados miembros contando al Vaticano. Para obtener los datos de las lenguas vivas en el año 2021 consultamos la página web: www.ethnologue.com. Dicha información es pública y es recopilada y distribuida por SIL International. Por último, el Banco Mundial el 19 de marzo del 2021 señaló que existen más de 476 millones de indígenas en tan solo 90 países soberanos. Para tener más información consultar el siguiente enlace: <https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples>.

Lo que coincide con las investigaciones de Banks y Nguyen (2008) que da cuenta de los desafíos que tienen los y las docentes para favorecer en los y las estudiantes una mayor comprensión de las historias y de las cosmologías de las Primeras Naciones.

En el contexto canadiense, el informe final de la Comisión *Honoring the Truth, Reconciling for the Future* (2015), contribuye a repensar el valor de la educación, de la formación de los y las profesoras y el lugar que tienen los pueblos originarios en el currículo con la finalidad de favorecer el cambio social, que se cuestionen los prejuicios y se elimine el racismo. De acuerdo con Battiste y Youngblood (2018), el sistema educativo debe terminar con el genocidio cultural en la educación obligatoria y establecer como meta la justicia cognitiva para la revitalización de la cultura, los idiomas, la espiritualidad y la Historia de los pueblos de las Primeras Naciones en Canadá. En esta línea, Seixas (2012) y McGregor (2017) explican que la reforma a los estudios sociales en Canadá ha prestado más atención al sentido que otorgan los Pueblos Originarios al pasado, para luchar contra los procesos de exclusión, neocolonización y el racismo.

En México, sucede algo parecido. Las investigaciones de Campos (2010), Cardoso (2006), Corona y Le Mûr (2017), Gnade-Muñoz (2010) sobre textos escolares y los pueblos originarios indican que existen una serie de estereotipos y la presencia de racismo. De esta forma, las imágenes que se utilizan en los textos que se distribuyen a nivel nacional se hace referencia al indígena como encarnación del pasado prehispánico, la folklorización de sus costumbres y su atraso cultural. Elementos que se describen dentro de una exaltación de la historia nacional en textos escolares que inclusive son solo para la enseñanza de pueblos indígenas. La falta de pertenencia cultural y contextualización de la enseñanza de la historia –y de otras asignaturas escolares–, para niños indígenas y no indígenas, implica un relato de poder que niega la voz de los pueblos originarios (Batalla, 2005; Köster, 2016; Plá, 2016). En palabras de Rodríguez y Velásquez (2014): “(...) en ese camino de incertidumbre se le ha condenado a morir de inanición y pobreza, relegándolo a ocupar un lugar protagónico tan solo en los escaparates de la historia. (p. 79).

En Brasil, como indican Da Silva, Pagès y De Cavalho (2016) y Cerezer y Pagès (2014), han existido cambios legislativos que obligaron a incluir en la educación básica y secundaria la cultura afrobrasileña y la indígena. Sin embargo, todavía la historia que se enseña está centrada en hechos políticos que tiene como protagonista a la clase dominante. Este avance en reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de Brasil, no se ha traspasado a las prácticas de aula. Las investigaciones de Alencar, De Oliveira y Sousa (2010), De Araujo (2014) y Moraes (2013), indican que a pesar de la obligatoriedad de la ley del año 2008 –11.645/08– ha persistido un tipo de enseñanza que mantiene la visión de la cultura blanca, etnocéntrica, machista y estereotipada.

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. En Argentina se reconocen por el Estado 34 pueblos originarios y en Chile solo 9². En la historia de ambos países existen un conjunto de encuentros y desencuentros que están condicionados por las campañas militares que Chile y que Argentina emprendieron de la mano contra el pueblo mapuche: “Las acciones concertadas de ambos ejércitos terminaron por aniquilar la resistencia indígena” (Pinto, 2003, p. 207). En estos conflictos el pueblo mapuche fue reubicado, deportado y enviado a campos de concentración que desencadenó que perdieran sus tierras, los bienes materiales y se separaran los núcleos familiares³. En palabras del profesor argentino Guillermo Saccomanno:

² En Argentina, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censo, en el Censo del año 2010 se identificaron 205.009 personas como descendientes del pueblo mapuche. En Chile, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística en el Censo del año 2017, 1.754.147 personas se identificaron con el pueblo mapuche.

³ En el apartado Contextualización Histórica habrá un resumen de la política de la época en la cual fue invadido el pueblo mapuche por ambos Estados. De acuerdo con los datos recopilados por Tricot (2011), en Argentina la información sobre la expoliación territorial y humana son inconsistentes. Sin embargo, se estima que el Estado argentino anexó 3 millones de kilómetros a su territorio al finalizar la invasión. El Estado chileno anexó por su lado 5 millones de hectáreas al territorio nacional. En estos datos no hemos considerado la sistemática violación sistemáticas de los derechos humanos, la situación de empobrecimiento, los enviados a campos de concentración en Argentina y las víctimas de ambos ejércitos. Para ver más revisar sobre esto, como ejemplo, en

La Conquista del Desierto fue una ofensiva militar y cultural de exterminio. Después del ejército cayó la iglesia. Los bautizaron de prepo con apellidos castizos. Muchas veces les encajaron el apellido del prócer que estaba más cercano al registro civil. Así muchos eran Sarmiento, Mitre, Belgrano. Se daban cuenta que si seguían llamando mapuches sufrirían más persecución. (Saccomanno, 2011, p. 171).

A partir de la derrota militar, los sistemas educacionales en ambos lados de la cordillera, en consonancia con las ideas de construcción nacionales decimonónicas, se encargaron de sembrar en el imaginario colectivo ciertas ideas interesadas sobre el pueblo mapuche (Tricot, 2011). En este sentido, en ambos Estados la educación y la enseñanza de la historia se ha utilizado para blanquear y hacer cruzar el umbral de la civilización al pueblo mapuche (Caniuqueo, 2006; Pinto, 2003; Mulet, 2019; Donoso, 2008). En la actualidad, luego de resistir la invasión española, de Chile y de Argentina, soportan la ola capitalista transnacional que buscan explotar los recursos forestales y petroleros que existen en sus territorios (Pairican, 2015).

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? El problema de investigación nace a partir de tres elementos fundamentales (Esquema 1). El primer rasgo retoma los antecedentes internacionales que informan sobre el valor de la formación de los y las profesoras y de las Primeras Naciones para favorecer la justicia social y cognitiva de los pueblos originarios en la enseñanza de la historia, con el objetivo de contribuir a la erradicación del racismo y los estereotipos en todo el sistema educativo. El segundo

Argentina consultar la obra que coordinó Osvaldo Bayer (2010): “La historia de la残酷idad argentina” y, en Chile, el trabajo editado por Gabriel Pozo (2018): “Expoliación y violación de los derechos humanos en territorio mapunche”.

componente son los vínculos históricos y educativos entre las sociedades chilenas, mapuche y argentina que se pueden rastrear a través de la enseñanza de la historia. El último elemento del problema de investigación se establece en la relación entre la teoría y la práctica de enseñar historia o cultura mapuche en distintos niveles educativos. En este sentido, la reflexión en la práctica es un elemento basal para nosotros que liga tanto los antecedentes investigativos a nivel internacional con los precedentes históricos-educativos que une a ambos países con respecto al pueblo mapuche. Así, el propósito de la tesis doctoral, a partir de los elementos mencionados, nos mueve no solo a describir una situación problema sino, más bien, a construir una explicación crítica a partir de lo que dicen, piensan y sienten los y las profesoras, los y las estudiantes y los participantes de las comunidades mapuches sobre la invisibilidad social del pueblo originario mapuche tanto en Chile como en Argentina.

Esquema 1 *Elementos esenciales del problema de investigación*



Fuente: Elaboración propia (2021)

De esta forma, entendemos que el aula es un lugar en el cual se cruzan intereses económicos, políticos y sociales que intervienen en la enseñanza y en el aprendizaje de los y las futuras ciudadanas. Basados en estas ideas nuestra investigación indaga en:

- Las finalidades de enseñar historia mapuche en contexto interétnico
- La práctica de enseñar historia mapuche
- El posicionamiento de los y las maestras de historia
- El control y las decisiones que toman los y las profesoras para dar vida al currículo
- La política de selección de conocimientos que existe en el currículo
- Las representaciones sociales de los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche
- El papel de la enseñanza de la historia en la invisibilidad del pueblo mapuche
- Los efectos de la invisibilidad social en la enseñanza de la historia en el pueblo originario
- Los aportes que los invisibilizados socialmente –el pueblo mapuche– pueden realizar para transformar la enseñanza de la historia

Nuestro problema de estudio, por lo tanto, se ubica en la línea de investigación de las invisibilidades sociales en la didáctica de la historia. Estamos de acuerdo con Villalón y Pagès (2013 y 2015) y Massip, Castellví y Pagès (2020), que por un lado la historia que se enseña no avanza al corriente de los hallazgos en las disciplinas de referencia y, además, que la historia escolar sigue centrada de manera mayoritaria en los procesos políticos nacionales y excluye a la gran mayoría de protagonistas. Para nosotros la línea de indagación tiene por finalidad repensar la educación y la enseñanza de las ciencias sociales ligadas a la justicia social, pero, también, reflexionar sobre los desafíos necesarios para incluir –por ejemplo, a los niños y las niñas y a las mujeres– en el quehacer diario de los/as profesores y así construir una ciudadanía que valore positivamente las distintas identidades, ideas, personas y actores sociales (Marolla, Pinochet y Sant, 2018; Sanhueza, Cartes y Maya, en prensa).

En nuestra investigación entendemos que el currículo chileno y el argentino son construcciones sociales que responden a diversos énfasis, corrientes y grupos sociales dominantes (Pagès, 1994; McLaren, 1997; McCarthy, 1994; Apple, 2008; Torres, 2017). También consideramos que la concepción curricular positivista en los planes y programas ha invisibilizado socialmente la historia de los y las niñas, de las mujeres y la de los pueblos originarios. Desde nuestra perspectiva el currículo tiene una determinada

posición política y pedagógica que encomienda a la enseñanza de la historia la tarea de formar ciudadanos de acuerdo con el sistema de valores hegemónicos que ha sido principalmente vinculados al nacionalismo con un corte eurocentrífugo y a la defensa de la patria (Pagès, 2007; Apple, 2008).

En Chile los contenidos que tratan la historia o la cultura del pueblo mapuche en el diseño curricular de educación primaria tienen por finalidad que los y las estudiantes aprendan la forma de vida del pasado, la ubicación geográfica, la vida en la sociedad colonial, el inicio de la sociedad mestiza y la conformación del territorio nacional. Estos elementos son tratados a lo largo de la educación primaria a nivel nacional. Hasta estos momentos, la educación primera consta de 8 años –1º grado a 8º grado–.

En el caso de las provincias estudiadas en el contexto argentino –Neuquén y Río Negro–, el objeto de la enseñanza es la realidad social o el mundo social. Es decir, la relación entre el pasado, el presente y el futuro. El tema mapuche se ubica –preferentemente– en ambos diseños provinciales en el segundo ciclo básico –cuarto y quinto grado de primaria– y tiene por finalidad contribuir a la formación de una identidad y a la ciudadanía en el contexto de la globalización, utilizando la historia regional y la geografía crítica (Tabla 1). En el caso de Chile el currículo es único y se aplica en todo el territorio. En el caso de Argentina, como Estado Federal, existe una Ley de Educación Nacional (LEN) que propone orientaciones y principios educativos para todo el territorio nacional. Cada Provincia en Argentina puede elaborar sus propias leyes Orgánicas de Educación. En este caso la Provincia de Neuquén o de Río Negro no escapa a la lógica que se reproduce a nivel nacional en los NAP –Núcleos de Aprendizaje Prioritarios– elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación.

Tabla 1 *Organización curricular de la historia del pueblo mapuche en Chile y en Argentina*

| País | Cursos/Ciclos | Unidades/Ejes | Objetivos de Aprendizaje/Contenido (resumen) |
|-----------|----------------------|---|---|
| Chile | 2º básico | Los pueblos originarios de Chile | Descripción de modos de vida Comparar el modo de vida y expresiones culturales (pasado) |
| | | La sociedad chilena y sus orígenes | Ubicación y relación en mapas Aportes de los pueblos originarios a la sociedad chilena (alimentos, palabras, etc.) |
| | | Tradiciones, costumbres y la conquista de América | Reconocer tradiciones culturales pasado/presente |
| | 5º básico | Los viajes de descubrimiento y la conquista de América | Conquista de Chile Impacto de la Conquista de Chile |
| | | Período colonial en Chile | Efectos de la Conquista Sociedad mestiza Relaciones entre españoles y mapuches |
| | | Independencia y construcción territorial de Chile | Conformación territorial de Chile |
| | 6º básico | Formación del Chile colonial | Comercio y sociedad colonial Convivencia y conflictos |
| | | | |
| | 8º básico | | |
| | | | |
| | | | |
| Argentina | Provincia de Neuquén | Primer ciclo | |
| | | Las huellas del pasado en el presente: Prácticas culturales | La vida cotidiana de diversos grupos en el pasado y en el presente Reconocimiento de los aportes de los pueblos originarios a la sociedad provincial |
| | | Las sociedades a través del tiempo (la época de los antiguos) | Construir imágenes de la vida cotidiana de la sociedad en las diferentes etapas del proceso histórico provincial |
| | | | |
| | | | |

La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y el aprendizaje

| | | |
|---|--|---|
| | Prácticas culturales | Conocer y valorar las prácticas culturales de distintos grupos sociales de la provincia |
| Segundo ciclo | | |
| Primer año | Las sociedades a través del tiempo (Los pueblos originarios – periodo colonial) Neuquén, nuestro lugar: (Las relaciones hispano-criollas y los pueblos originarios) | Construir imágenes de la vida cotidiana de la sociedad en las diferentes etapas del proceso histórico provincial Identificar la relación entre procesos registrados en otros contextos y los desarrollados localmente |
| Segundo año | Prácticas culturales | Conocer y valorar las prácticas culturales de distintos grupos sociales de nuestro país |
| Tercer ciclo | | |
| Primer año | Neuquén, nuestro lugar Prácticas culturales | Identificar la relación entre procesos registrados entre otros contextos y los desarrollados en el actual territorio neuquino Valorar la diversidad cultural como resultado del legado de distintos grupos sociales Desarrollar el sentido de pertenencia, reconociendo el sentido pluricultural de la sociedad argentina |
| Argentina <i>Provincia de Río Negro</i> | Neuquén, nuestro lugar | Identificar la relación entre procesos registrados entre otros contextos y los desarrollados en el actual territorio neuquino |
| Primer y Segundo año | Espacios y sociedades en la región patagónica, presente y pasado | Segundo ciclo Organización de los pueblos originarios antes de la conquista española Conquista española y orden colonial La conquista de la Patagonia. Pasado y presente |

Fuente: Adaptado de Sanhueza (2021)

Al revisar ambas propuestas curriculares, coincidimos con algunos autores y autoras como Villalón y Pagès (2013a y 2013b), Nagy (2017), Van Alphen y Parellada (2018), Sanhueza (en prensa) y Sanhueza, Pagès y González (en prensa), quienes plantean que son diseños curriculares diferentes, pero con construcciones similares. Esto quiere decir que la historia mapuche aparece subsumida a una narrativa que da cuenta del proceso de construcción y formación de los Estados de Chile y de Argentina. Los sujetos y las Unidades de Aprendizaje no evidencian narrativas, enunciaciones y periodizaciones que contemplen la historia vivida y contada por los invizibilizados. Por lo tanto, la historia que se enseña a los y las niñas mapuches y no mapuches proviene de una historiografía que poco o nada ha incorporado otros relatos.

La invisibilidad social de los pueblos originarios en el currículo de historia se ha desarrollado a través de procesos de subalternidad producto del predominio de las historias nacionales por sobre sus historias o prácticas de conocimiento local (Mignolo, 2013; Spivak, 2009 y 2010). Producto de esto los pueblos originarios han tenido que reaprender su mundo: "El sistema escolar está directamente implicado en este proceso. Las primeras escuelas redefinieron nuestro mundo y la posición de los pueblos indígenas en él a través del currículo y su subyacente teoría del conocimiento" (Tuhiwai, 2016, p. 61). A través de estos procedimientos de representación de los otros, en textos y en el currículo escolar, las sociedades nacionales elaboran distintas representaciones o imágenes de los grupos externos y, además, reafirman la propia (Ferro, 1993).

Desde la investigación en didáctica de las ciencias sociales, la evidencia apunta a que el o la profesora es posiblemente un agente de cambio fundamental en la enseñanza de la historia. Esta opinión la sostienen la mayoría de los autores cuyas investigaciones consideran que el profesor, en cuanto cierra la puerta del aula, toma decisiones de acuerdo con sus conocimientos, ideología y creencias, rediseñando el currículo de acuerdo con el contexto en que se encuentra (Turra, 2009; Ross, 1987, Thornton, 1991 y 1993; Pagès, 1997; Giroux, 1997 y 2003). En efecto, un determinado ejercicio profesional, una determinada visión de la sociedad, implica en alguna medida, que los y las alumnas construyan una idea de nación, de patria o de democracia (Castorina,

Barreiro y Carreño, 2012). Los y las estudiantes a través de estos primeros relatos van estableciendo de forma primigenia ideas sobre la historia, el tiempo, los espacios y su rol en la comunidad local y global. Esta huella, indeleble pero móvil, se va transformando con el paso del tiempo a través de la experiencia personal, familiar y, también, por la influencia de los medios de comunicación y el trasfondo ideológico de la sociedad dominante.

La investigación que planteamos busca responder a las siguientes preguntas: ¿es posible visibilizar e incluir la perspectiva y saberes mapuche en la historia escolar? ¿Qué posibilidades hay de transformar las representaciones del pueblo mapuche en el currículo de ciencias sociales? ¿es posible preparar al profesorado para desmontar los relatos estereotipados sobre el pueblo mapuche? ¿Qué ideas o representaciones sociales intenta el o la profesora que construyen sus estudiantes? ¿qué fuentes de información influyen en las representaciones sociales de los y las alumnas? A partir de estas preguntas, nuestra 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. Enseñar, como acto político, implica una toma de posición con respecto a la historia, a las problemáticas sociales, a los y las invisibles en el currículo escolar y sus finalidades. 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. La triangulación de estos posicionamientos aportará al desarrollo en la didáctica específica en Chile y Argentina, contribuyendo a los desafíos que demanda la investigación en el área en ambos países (Henríquez, 2014; González, 2014).

1.2 Justificación del Problema

La realización de la investigación responde a varias motivaciones que nos impulsaron a fundamentar el por qué llevarla a cabo. Con esta finalidad hemos decidido hacer referencia a dos elementos que son las motivaciones personales y, también, a la investigación que vincula la enseñanza de la historia y el cambio social. Al primer elemento lo subtitulamos como *vivir en la frontera* y el segundo aspecto lo llamamos *investigar para la justicia social del pueblo mapuche*.

Vivir en la frontera

Nací en la ciudad de Coronel y viví en un sector conocido como Lagunillas⁴ que adquirió su nombre por una batalla entre españoles y mapuches en el tiempo colonial –en 1557–. Dicha localidad correspondía a la antigua frontera territorial –La Baja Frontera⁵– en la cual se dieron sendas batallas entre españoles y mapuches. Los enfrentamientos con el pasar del tiempo construyeron un espacio dual que en mi infancia –y así hasta la adultez– siempre evidenciaban la existencia de múltiples tiempos, diversos espacios, diferentes historias. Otras formas de nombrar, de pensarse en el tiempo y en el espacio. Así lo demuestran los nombres de las ciudades, de las calles, de escuelas, de monumentos, hitos y conmemoraciones que hacían referencia a un pueblo oculto al que le decían mapuche, indios, o, simplemente, *esos*. Sin embargo, los relatos sobre el pueblo mapuche abundaban en memorias familiares y brotaban al nombrar aspectos de la naturaleza, en el lenguaje o en la simple búsqueda de medicina natural. Elementos que actualmente conviven con la cultura occidental –hoy mayoritaria– en las ciudades que eran parte de su territorio ancestral o *Wallmapu*.

⁴ La ciudad de Lagunillas se ubica en la comuna de Coronel y se encuentra a 30 kilómetros de la ciudad de Concepción, Chile.

⁵ La Baja Frontera hace alusión a la división natural que hace el río Biobío entre españoles, mapuches y los mestizos en la época colonial. Actualmente en Chile este territorio se correspondería a las regiones VIII, IX y X.

Este proceso de crecimiento en un contexto de frontera se nutrió más aun por el paso por la escuela –como alumno y luego como profesor–. En la escuela entendí que la Historia prestaba su utilidad para referenciar al pasado en sus aspectos monumentales y anticuarios de acuerdo con la crítica de Nietzsche (2016). Allí la enseñanza de la historia figuraba como pieza clave o dispositivo para montar diferentes prejuicios y representaciones sobre el vencido como violento, resistente o simplemente flojos (Llancavil, Mansilla, Mieres y Montanares-Vargas, 2015; Mansilla, Llancavil, Mieres y Montanares-Vargas, 2016). Como alumno entendía que esta otra forma de nombrar o de pensar el mundo era invisible. Historias que no son todavía historias en un doble sentido, lo que se conoce es más bien un discurso de poder y, además, están lejos de ser historias concluidas (Bonfil Batalla, 2005).

Mi formación en Chile como historiador y luego como profesor de la especialidad fue de corte eurocéntrico. Cuestión que en mi práctica docente fue problemática por tres razones. La primera es de tipo teórico o conceptual pues no disponía de conocimiento profundo para lograr enseñar el tema mapuche. En segundo lugar, fue frustrante porque no alcanzaba mis finalidades al no tener los recursos para que mis alumnos y alumnas accedieran a entender la existencia de otros espacios e historias de un pueblo que merece la misma dignidad humana. Y, por último, no lograr relacionar el pasado y el presente para fundamentar la situación del pueblo mapuche. Sin embargo, me hizo consciente de los obstáculos curriculares, el escaso reconocimiento social del pueblo mapuche y su reflejo en los programas de estudio, en los libros de texto y en la formación inicial.

Mi primer acercamiento con el mundo mapuche lo realicé cuando como profesor opté por realizar un Máster en Educación y decidí hacer una investigación con un extenso trabajo de campo –2014 y parte del 2015– en una comunidad mapuche en el sector cordillerano entre Chile y Argentina. En dicha investigación viví en una escuela chilena en contexto mapuche. El profesor y el *lonko* –jefe de la comunidad– me dieron acceso a realizar clases de historia, caminar por la comunidad y conversar con padres, madres y los y las niñas. En el proceso de investigación y de acción construimos un texto escolar para enseñar con otros saberes el proceso de despojo territorial que ocurrió en la

comunidad a manos del Estado de Chile y de Argentina. Pero, en el trascurso de la investigación, entendí el rol clave del profesor en la formación de los y las estudiantes mapuches como futuros ciudadanos y ciudadanas, la forma en que impacta en la enseñanza la intervención de la policía y el papel que juega el factor económico en las representaciones sociales⁶.

Finalmente, considero que a partir de los años noventa la emergencia de los pueblos originarios en Chile y en Argentina representa un tema socialmente relevante o vivo que de vez en cuando irrumpen, crispa los ambientes nacionales y genera reacciones histéricas –actitudes xenófobas, racistas o acusaciones de terrorismo–. La aparición repentina de los temas o las demandas de los pueblos originarios hunde sus raíces en el levantamiento indígena en el Ecuador en 1990, las conmemoraciones del V centenario del Descubrimiento de América en 1992 y el alzamiento de Chiapas en 1994 (Zapata, 2016). En Chile y en Argentina los relatos de encuentros y desencuentros son largos. No obstante, en las últimas décadas ha existido un encadenamiento de hechos que han marcado cúspides de violencia en ambos países que, por ejemplo, se pueden representar en las muertes de Alex Lemun (2002), Matías Catrileo (2007), Santiago Maldonado (2017), Rafael Nahuel (2017) y Camilo Catrillanca (2018) (Goicovic, 2015). En nuestra perspectiva, al igual como lo explica Bengoa (2013), pensamos que esta violencia, en gran medida, es respuesta del desconocimiento principalmente de la misma historia. Para nosotros la enseñanza de la historia debe formar ciudadanos socialmente comprometidos y que cuestionen o se posicen ante situaciones de injusticia social.

⁶ En los años en que trabajé y realicé el proceso de investigación la comunidad educativa que estaba alrededor de la escuela fue intervenida por las fuerzas policiales chilenas por las protestas de las comunidades mapuches por el robo de tierras y la destrucción de espacios religiosos y ceremoniales.

Investigar para la justicia social del pueblo mapuche

Una de las motivaciones para investigar la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia nos conduce al estado de las investigaciones en ambos países. El pueblo mapuche⁷, tanto en Chile como en Argentina, ha sido representado de diversas formas en textos escolares y en el currículo de historia y ciencias sociales. Por ejemplo, su presencia ha sido caracterizada por una constante inclusión/exclusión, a saber:

- El pueblo mapuche es incluido desde una posición inferior y anexa solo para narrar las historias nacionales (Artieda, 2005; Riedemann, 2012; Nagy, 2013; Sáez, 2016; Pagès, Villalón y Zamorano, 2017; Portales, 2004; Pinto, 2003).
- La caracterización del pueblo mapuche se encuentra asociada a imágenes, textos o actividades con una marcada carga negativa que los relaciona con conceptos asociados: al retraso, al salvaje, al terrorista, al guerrero y al rebelde (Villalón y Pagès, 2015; Novaro, 2003; Turra, 2009; Bail, D'Amico, Gómez y Víjarra, 2010; Sanhueza, Pagès y González, 2020).
- Además, su presencia queda anclada en el pasado colonial, invisibilizando su presente, las relaciones de dominación e, incluso, dejando entrever su extinción (Nagy, 2017; Godoy, Hoces y Roa, 2006; Altamirano, Godoy, Manghi y Soto, 2014; Briones, 2005).

El conjunto de estas investigaciones entra en tensión con las demandas que han surgido de los pueblos originarios desde los años noventa en la llamada emergencia indígena en Chile y en Argentina. Situación que obligó a ambos Estados a adoptar y ratificar acuerdos a nivel internacional que propenden a la superación de un enfoque de

⁷ Se utiliza mapuche – en singular - debido a que su traducción al castellano es: “Gente de la Tierra”. Lo que contiene la expresión tanto en singular como en plural.

asimilación en políticas de educación. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)⁸, en este sentido, aconsejó en materia de educación lo siguiente:

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados. (OIT, 2006, p. 47)

Para nosotros el convenio de la OIT sirvió de plataforma para que los países desarrollaran un marco legal de protección a nivel educativo. En el caso chileno, por ejemplo, se promulga la denominada Ley indígena (1993)⁹ que, en su apartado de Educación y Cultura, ratifica su compromiso en torno a la idea de eliminar prejuicios de las unidades programáticas a nivel nacional. En Argentina, Carrizo (2019), Quilaqueo y Fernández (2010) y Hecht (2015) explican que desde el primer lustro en la década de los ochenta se ha desarrollado una apertura a la diversidad cultural. Posteriormente, la Ley Federal de Educación –LEN–, en el año 1993, reconoció a los pueblos originarios. No obstante, a través de la Ley de Educación del año 2006, el Ministerio de Educación se comprometió con la Educación Intercultural Bilingüe –EIB–. Cuestión que se aplica en cada provincia que investigamos –Neuquén y Río Negro– y que se puede observar en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios –NAP– elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación. En definitiva, los acuerdos nacionales e internacionales reconocen demandas históricas de la sociedad mapuche en educación (Foerster y Montecino, 1988; Tricot, 2011).

Sin embargo, la EIB diseñada por ambos Estados se centra preferentemente en la lengua y se focaliza en aquellos lugares con alta densidad de población indígena.

⁸En este trabajo se hace referencia al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, específicamente el artículo 31: “Educación y Medios de Comunicación”.

⁹La Ley Indígena 19.253 trata la educación específicamente en el Título IV. Allí se refiere a los temas de cultura y educación. En Argentina, se encuentran la ley 23.302/85 y, con posterioridad, la ley General de Educación.

Localizando y restringiendo la interculturalidad en solo una parte de la sociedad. Sin embargo, para nosotros es clave generar un cambio en los planes y programas de estudio a nivel nacional para que la sociedad chilena y argentina cuestione la mirada peyorativa que propagan los textos, el currículo o los medios de comunicación (Bengoa, 2000). En esta línea, los resultados de las investigaciones han evidenciado que, a nivel de la enseñanza escolar, los contenidos de la Educación Intercultural Bilingüe se encuentran sujetos a las asignaturas *más importantes* como matemáticas, lenguaje e historia. Las razones para esto son:

- La falta de elaboración de programas educativos propios y la incidencia de las pruebas estandarizadas a nivel nacional (Llanquinao, 2009; Marilaf, 2017)
- La escasa preparación inicial y permanente del profesorado y la existencia de prejuicios sobre los conocimientos mapuche (Turra, 2012; Turra, Ferrada y Villena, 2013; Turra y Ferrada, 2016; Muñoz, 2016).

Para nuestra investigación estos resultados tienen diversos efectos. Primero, la sujeción al currículo nacional de historia implica no considerar el contexto cultural en el cual se realiza la enseñanza. También invisibiliza socialmente los saberes mapuches y, finalmente, reproduce los prejuicios y estereotipos que se encuentran en los textos y en el currículo de historia. Así lo evidencian los estudios de discriminación percibida que han recalcado que la escuela, la historia escolar, los recursos didácticos y el profesorado, impulsan un imaginario racista. La historia escolar, en esta perspectiva, se transforma en una forma de discriminación macrosocial en los cuales la sociedad mapuche es percibida como salvaje, violenta y con escasa capacidad intelectual (Merino, Quilaqueo, Saiz, 2008; Quilaqueo, Merino y Saiz, 2007; Pino y Merino, 2010). Otros estudios que han retratado trayectorias escolares de niños mapuche en escuelas chilenas no han mostrado mayores divergencias. Más bien, reafirman que las relaciones entre las sociedades –chilena, argentina y mapuche– se construyen a la base de representaciones sociales estereotipadas cuyo origen se encuentra asociado a la escuela (Poblete, 2003; Turra, Catriquir y Valdés, 2017).

Finalmente, nuestra investigación siguiendo las ideas de Loncon (2017) trata de contribuir a la construcción de una enseñanza de la historia que incorpore desde el reconocimiento la historia y la cultura mapuche considerando que: 1) es necesario descifrar los obstáculos, los nudos y las dificultades que tienen los y las profesoras para incluir la historia o la cultura mapuche en la enseñanza, 2) es necesario conocer los obstáculos o las ideas que predisponen el aprendizaje de los y las estudiantes y 3) es fundamental consultar a los pueblos originarios para incluir desde su perspectiva, claves para enseñar su historia.

1.3 Preguntas, supuestos y objetivos de investigación

La construcción y el desarrollo de la pregunta de investigación la realizamos en tres etapas. Primero, elaboramos una pregunta general de investigación para facilitar la reflexión y tomar decisiones fundamentadas para acercarnos al campo de estudio. En segundo lugar, tomamos como referencia la experiencia profesional, la personal y la literatura académica para definir los actores o los participantes que nos ayudarían a comprender la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia tanto en Chile como en Argentina. A partir de este presupuesto, definimos el enfoque de investigación basados en la Teoría Fundamentada –TF–. El enfoque de investigación contribuyó a moldear los demás componentes del diseño metodológico y, en este sentido, a pensar en preguntas de investigación específicas con una suficiente apertura hacia los y las participantes para ir descubriendo conceptos y categorías.

1.3.1 Pregunta general de investigación

1. ¿Qué elementos y/o factores configuran 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?

1.3.2 Preguntas específicas

- *Profesores*
 1. ¿Qué piensan los y las profesoras sobre 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?
- *Estudiantes*
 2. ¿Qué representaciones sociales sobre el pueblo mapuche tienen los y las alumnos de educación primaria en Chile y en Argentina?

3. ¿Cuáles son los medios o fuentes de información que influyen en la construcción de las representaciones sociales en los y las alumnas de educación primaria en Chile y en Argentina?
- *Participantes del pueblo mapuche*
4. ¿Qué representaciones sociales tienen los participantes y las autoridades mapuches acerca de la enseñanza de la historia mapuche en la educación primaria en Chile y en Argentina?
5. ¿Qué conocimientos pueden aportar los participantes y las autoridades mapuches para contribuir a la visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina?

1.3.3 Objetivo general de la investigación

1. Construir teorías a nivel sustantivo y formal que expliquen la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en educación primaria en Chile y en Argentina.

1.3.4 Objetivos específicos de la investigación

- *Profesores*
- 1. Explicar los elementos que de acuerdo con los y las profesoras contribuyen a 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

- *Estudiantes*
 2. Describir y explicar las representaciones sociales que tienen los y las alumnas de educación primaria sobre el pueblo mapuche en Chile y en Argentina
 3. Caracterizar y analizar las fuentes de información que influyen en la construcción de las representaciones sociales de los y las estudiantes de educación primaria en Chile y en Argentina
- *Participantes de las comunidades mapuches*
 4. Caracterizar y analizar las representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia mapuche de los participantes y autoridades mapuches en la educación primaria en Chile y en Argentina
 5. Describir y analizar los conocimientos orales de los participantes y autoridades mapuches que puedan contribuir a la visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina

1.3.5 Supuestos de investigación

- *Profesores*
 1. Los y las profesoras asocian la invisibilidad del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en educación primaria en torno a tres elementos: 1) escaso contenido curricular, 2) desvalorización social del pueblo mapuche y 3) escasa formación para enseñar la historia y la cultura de pueblo mapuche

- *Estudiantes*
 2. Las representaciones sociales de los y las estudiantes en Chile y Argentina giran en torno a ideas primarias y secundarias que abordan características históricas sobre su alimentación, vestimenta, los lugares en que habitaban y, además, la resistencia o la rebeldía que ofrecieron al imperio español en el período de conquista. Las fuentes que nutren las representaciones sociales se encuentran asociadas a la escuela, la familia y los medios de comunicación masiva
- *Participantes mapuches*
 3. Los participantes o autoridades del pueblo mapuche tanto en Chile como en Argentina construyen representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia y la cultura, a través de sus experiencias escolares que portan una serie de estereotipos y racismo que transformó en invisible su cultura de origen. Los participantes coinciden en que existen una serie de elementos que pueden contribuir a la visibilización de la historia y la cultura en la educación primaria en Chile y en Argentina

1.4 Síntesis del capítulo

Con la finalidad de relacionar las preguntas, los objetivos y los supuestos de la investigación, hemos diseñado un esquema con el propósito de visualizar con más facilidad la relación entre las preguntas y los objetivos específicos de la investigación. Como se ha mencionado con anterioridad, el objetivo general de la tesis es:

- Construir teorías a nivel sustantivo y formal que expliquen la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en educación primaria en Chile y en Argentina.

En la tabla 2 se encuentran las preguntas, los objetivos específicos y los supuestos (Tabla 2).

Tabla 2 Relación entre preguntas, objetivos y supuestos en la investigación

| Pregunta | Participantes | Preguntas específicas | Supuestos | Objetivos específicos |
|---|---------------|--|---|---|
| ¿Qué elementos y/o factores configuran 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? | Profesores | ¿Qué piensan los y las profesoras sobre 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? | Los y las profesoras asocian la invisibilidad del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en educación primaria en torno a tres elementos: 1) escaso contenido curricular, 2) desvalorización social del pueblo mapuche y 3) escasa formación para enseñar la historia y la cultura de pueblo mapuche | Explicar los elementos que de acuerdo con los y las profesoras contribuyen a 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 |
| | Estudiantes | ¿Qué representaciones sociales sobre el pueblo mapuche tienen los y las alumnas de educación primaria en Chile y en Argentina? | Las representaciones sociales de los y las estudiantes en Chile y Argentina giran en torno a ideas primarias y secundarias que abordan características históricas sobre su alimentación, vestimenta, los lugares en que habitaban y, además, la resistencia o la rebeldía que ofrecieron al imperio español en el período de conquista. Las fuentes que | Describir y explicar las representaciones sociales que tienen los y las alumnas de educación primaria sobre el pueblo mapuche en Chile y en Argentina. |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | representaciones sociales en los y las alumnas de educación primaria en Chile y en Argentina? | nutren las representaciones sociales se encuentran asociadas a la escuela, la familia y los medios de comunicación masiva | Caracterizar y analizar las fuentes de información que influyen en la construcción de las representaciones sociales de los y las estudiantes de educación básica en Chile y en Argentina. |
| Participantes de comunidades mapuche | ¿Qué representaciones sociales tienen los participantes mapuches acerca de la enseñanza de la historia mapuche en la educación primaria en Chile y en Argentina? | Los participantes o autoridades del pueblo mapuche tanto en Chile como en Argentina construyen representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia y la cultura, a través de sus experiencias escolares que portan una serie de estereotipos y racismo que transformó en invisible su cultura de origen. Los participantes coinciden en que existen una serie de elementos que pueden contribuir a la visibilización de la historia y la cultura en la educación primaria en Chile y en Argentina | Caracterizar y analizar las representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia mapuche de los participantes o autoridades mapuches en la educación primaria en Chile y en Argentina |
| | ¿Qué conocimientos pueden aportar los participantes y las autoridades mapuches para contribuir a la visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina? | | Describir y analizar los conocimientos orales de los participantes y autoridades mapuches que puedan contribuir a la visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina |

Fuente: Elaboración propia (2021)

Capítulo 2: Marco teórico

El planteamiento teórico de la investigación se encuentra compuesto por cuatro componentes. En el primer elemento sintetizamos los trabajos que se han realizado con relación a la investigación y la enseñanza de la historia desde la perspectiva crítica. Este apartado representa el posicionamiento teórico general de la investigación y busca converger con los diversos apartados de la tesis doctoral. El segundo elemento caracteriza la investigación que se ha realizado en torno al pensamiento de los y las profesoras. Además, como tercer elemento, hemos considerado importante analizar teóricamente –y también metodológicamente– el funcionamiento de las representaciones sociales en la enseñanza de la historia. En el cuarto componente caracterizamos la línea de investigación de las invisibilidades sociales desde la filosofía social crítica y desde la historiografía. Con este objetivo, terminamos abordando la investigación desde la didáctica de las ciencias sociales sobre el pueblo mapuche tanto en Chile como en Argentina.

2.1 La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales desde la Teoría crítica

Soy un hombre invisible.

No soy un trasto de esos que

atormentaban a Edgar Allan Poe

ni uno de los ectoplasmas de vuestras películas de Hollywood.

Soy un hombre real, de carne y hueso, con músculo y humores,
e incluso podría afirmarse que tengo una mente (Ellison, 2016, p. 11)

Las bases teóricas de esta investigación se sustentan principalmente de la teoría crítica proveniente de la Escuela de Frankfurt y, además, considera las teorías radicales de la educación que se desprenden de ella. Bórquez (2012) y Martínez (2014) explican que, en la actualidad, el objeto de estudio de la teoría crítica es variado y su propósito es hacer más vasta la democracia. Giroux (2003a y 2004) explica que los aportes de la teoría crítica han generado en el campo de los estudios curriculares y de la enseñanza categorías y modos de análisis que posibilitan condiciones de transformación y de cambio social. Martínez (2014) menciona que: “Todas estas teorías y sus estudiosos tienen en común una visión crítica de la sociedad y de la educación y asumen una posición decidida contra las relaciones de opresión” (p. 33). McLaren y Giroux (1998) exponen que una de las principales tareas realizadas por la teoría crítica ha sido revelar el verdadero papel de la escuela en nuestra vida política y cultural:

Los teóricos de la tradición crítica examinan la enseñanza como una forma de política cultural. Desde esta perspectiva, la enseñanza representa siempre unas formas de vida social, siempre está implicada en relaciones de poder y de prácticas sociales, y privilegia aquellas formas de conocimiento que proporcionan una visión específica del pasado, del presente y el futuro. (p. 37)

La investigación sobre el currículo y la enseñanza desde este posicionamiento implica ir más allá de los modelos dominantes –positivista e interpretativo– en la educación. Carr y Kemmis (1988), Carr (2002) y Charlot (1981) indican que los enfoques naturalista y fenomenológico han pasado por alto algunos elementos claves para

entender la configuración social, política e histórica de la educación. De acuerdo con Apple (2008) y Giroux (2003a y 2004) ambas tradiciones en investigación –positivista e interpretativa– han generado formas de entender la realidad educativa tomando como referencia el rendimiento y la socialización. La lógica de enfocar el rendimiento permite investigar el logro educativo considerando que el currículo y la enseñanza son elementos neutros, apolíticos y ahistóricos. Como explica Giroux (1998) los modos de razonamiento tecnocrático conservan el conocimiento que habita en el currículo en una esfera de objetividad. Su finalidad es la maximización de la productividad académica basados en un currículo y una enseñanza estandarizada y comparable. Por otro lado, la perspectiva fenomenológica o interpretativa establece como su interés fundamental conocer la forma en que la escuela socializa a los alumnos a través de unos valores determinados por la sociedad. De esta forma, la perspectiva de la socialización entiende la creación social de los significados, pero ignora el contexto político, cultural y económico que los construye, o en caso contrario, porque se refuerzan unos valores sobre otros. En palabras de Giroux (1998), fundamentalmente la perspectiva de la socialización está limitada por su incapacidad de esclarecer como las estructuras sociales promueven la hegemonía ideológica.

Ambas tradiciones, de acuerdo con Apple (2008): “(...) desestiman casi totalmente algunas funciones latentes de la forma y contenido del currículo escolar.” (p. 47). Por lo tanto, no establecen conexiones con el papel que juega la escuela –el currículo y la enseñanza–, en la preservación de la cultura dominante o, en otras palabras, la relación entre la enseñanza de un determinado conocimiento escolar, la cultura, la política, el poder y el conocimiento:

La pregunta ignorada es cómo trabajan en realidad las escuelas para producir desigualdades a nivel de clases sociales, raza, etnia y sexo, junto con los antagonismos fundamentales que las caracterizan. ¿De qué manera la dominación y subordinación son introducidas en el lenguaje, en los textos (a través de la exclusión) y en las prácticas sociales (expectativas reducidas)? ¿Cómo se expresa el poder dentro de las escuelas en relaciones que confirman algunos grupos en tanto que niegan a otros? (Giroux, 1998, p. 81)

La perspectiva neomarxista siguiendo los planteamientos de McCarthy (1994), se divide generalmente en dos esquemas teóricos llamados “estructuralista” y “culturalista”. El primer esquema –en los años 60`y 70`– sigue una línea de análisis de la realidad educativa centrada en el papel político de la educación, enfocándose en críticas economicistas a la escolarización. Bowles y Gintis (1985) han investigado sobre las relaciones del sistema educativo y el sistema económico. Los autores han resaltado las estructuras de dominación y subordinación a través de un currículo oculto que fomenta normas, valores y habilidades en una situación de correspondencia entre ambos sistemas –económico y educativo–:

Estas diferencias de las relaciones sociales entre y dentro de las escuelas, reflejan en parte los entornos sociales de los estudiantes y sus probables posiciones económicas futuras. Así, los negros y otras minorías se concentran en escuelas cuyo orden interno represivo, arbitrario y generalmente caótico, sus estructuras coercitivas de autoridad y las ínfimas posibilidades de progreso reflejan las características de puestos de trabajo inferiores. (Bowles y Gintis, 1985, p. 177)

La meritocracia y el coeficiente de inteligencia también se ha estudiado en torno a la estructura de clases y el éxito económico futuro. Bowles y Gintis (1972) critican el desempeño que tiene el “I.Q.ismo” en la legitimación del sistema de estratificación y el sistema social de división del trabajo. El papel de la educación, a través de un currículo tecnocrático, permitiría legitimar las estructuras de dominación a través de los principios de correspondencia: “Las relaciones sociales de la escuela y la vida familiar corresponden a las relaciones sociales de producción” (Bowles y Gintis, 1972, p. 84). La idea de correspondencia entre los sistemas productivo y educativo anteriormente había sido investigada por Jackson (2001; 2007; 2012), desde diferentes perspectivas y propósitos. Aunque no enfoca su trabajo desde la teoría neomarxista, al estudiar la vida en las aulas desde un enfoque etnográfico, descubre una dimensión implícita en el currículo y en la enseñanza.

El currículo escolar y la enseñanza, por lo tanto, tendría un componente de verticalidad en las relaciones sociales –administración central, currículo, profesor y

alumno— elemento que sería determinante en los estudiantes pertenecientes a grupos sociales oprimidos para la adquisición de valores relacionados a la responsabilidad, obediencia y esfuerzo. Los rasgos necesarios y reforzados a través del currículo y la enseñanza se encuentran en la línea de la clase social y el rol del trabajo:

(...) los situados en la base de la jerarquía se centran en la obediencia y el respeto a las reglas, y los que se encuentran en lo alto, donde el margen discrecional es considerable, necesitan una mayor capacidad de tomar decisiones, sobre normas interiorizadas. (Bowles y Gintis, 1972, p. 85)

Las críticas a este enfoque neomarxista en educación, se dirigen hacia la reducción del proceso de escolarización a la forma en que funciona la preservación del sistema capitalista de trabajo, subsumiendo temas relacionados a la raza, el género, la etnia y a la estructura de clases (Giroux y Flecha, 1992; McCarthy, 1998). En la misma línea, no centran su atención en los significados o en los efectos que el currículo escolar que se crean en el aula (Giroux, 2003b; Apple, 1996). Por último, el funcionamiento mecanicista de los principios de correspondencia que explican la correlación entre el sistema educativo y el productivo, no establecen posibilidades de cambio social a través de los actores en el aula —profesores, alumnos y comunidad educativa—, más bien todo lo contrario:

(...) las conclusiones a las cuales llegan Bowles y Gintis son verdaderas sentencias donde se afirma que la educación solo sirve para perpetuar o reproducir el sistema capitalista. Para ellos, es inconcebible que en el sistema educativo puedan existir contradicciones que abran a favor de la resistencia crítica, y que contribuyan al cambio social. (Bórquez, 2012, p. 144).

La perspectiva culturalista en el ámbito neomarxista, reúne en su análisis sobre el currículo y la enseñanza distintas tradiciones teóricas que retoman el papel político e ideológico de la educación. El enfoque cultural no solo considera a la escuela como un sistema de reproducción económico y social enmarcados en teorías como: la correspondencia o la reproducción social. Al análisis económico se une un examen al

conocimiento que permite profundizar sobre qué significados se recogen y legitiman en el currículo y en la enseñanza. Las implicaciones del poder, la ideología, el control social, el proceso de agenciamiento y el conocimiento definido como oficial son elementos que han carecido en la investigación en el campo del currículo y la enseñanza. La teoría neomarxista desde un enfoque cultural piensa al currículo como una política cultural que enfatiza aspectos sociales, económicos y políticos para comprender las características de la enseñanza contemporánea:

(...) reconocer la importancia de la finalidad de la educación que pretende crear las condiciones necesarias para la transformación social a través de la constitución de estudiantes que sean sujetos políticos conocedores de su situación histórica, racial, sexual y de clase, así como de las fuerzas implícitas que dan forma a sus vidas, y que están políticamente y éticamente motivados por la libertad y la emancipación humana. (McLaren y Giroux, 1997, p. 57)

De acuerdo con Giroux (2003b), la camisa de fuerza teórica suprime la acción humana y la subjetividad. Para Apple (2008), la escasa tradición situacional en investigación educativa: “lo que debe hacer el investigador es situar estas actividades en la arena, más amplia, del conflicto económico, ideológico y social” (p. 26). De esta forma, la escuela, el currículo y una determinada enseñanza, procesa tanto personas como a conocimientos (Young, 1993).

Un currículo democrático que considera estos aspectos, de acuerdo con Apple y Bane (2000) y Giroux (2003b), implica un mayor acceso y complejidad de la información, perspectivas e ideas más allá de la tradición selectiva. Sin embargo, la lógica de la tradición selectiva reduce el abanico de conocimientos a un conocimiento oficial que silencia otras voces que se encuentran fuera de la cultura dominante. Apple (1996 y 1997a y 1997b) y Bernstein (1998), mencionan que la política del conocimiento oficial no es un acto neutral, pues, involucra la tradición selectiva de alguien, como individuo o colectivo, acerca de lo que se considera legítimo de enseñar en las aulas. A pesar de no ser una imposición, las relaciones de poder dentro de un marco ideológico de una sociedad determinada condicionan la lógica selectiva del conocimiento que se legitima para ser

enseñado. La hegemonía y la ideología, en el sentido que indican Freire (2017), Apple (2008, 2001 y 1996) y Torres (1996), actúan moldeando nuestra visión de mundo de acuerdo con la política cultural del grupo dominante a través de significados y prácticas que se dan en lo cotidiano. El proceso de saturación de la conciencia que persigue la hegemonía construye un sentido determinante sobre la realidad. Al saturar la conciencia, la hegemonía construye una forma ideológica opresiva que, entre otras cosas, expone al otro –mujeres, pueblos originarios, trabajadores, etc.– como fuente de ignorancia:

En la visión <<bancaria>> de la educación, <<el saber>>, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión (...). (Freire, 2017, p. 62)

El grupo dominante apoya, dentro de un paraguas ideológico, un pasado u origen común para todos los grupos oprimidos. Por lo tanto, basado en un falso consenso de cultura en común, la escuela, el currículo y la enseñanza se transforman en una distribución del capital cultural del grupo dominante:

La escuela como principal instancia legítima de legitimización de lo arbitrario culturalmente que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases y, su trámite, a la reproducción de clase existente (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 17).

La reproducción del capital cultural del grupo dominante como conocimiento oficial por el Estado, es mediado por el currículo y la enseñanza. En este sentido, los teóricos de la reproducción y transmisión cultural han logrado estudiar el currículo vinculando temas acerca de la cultura, raza, etnia, género y clase y las relaciones de dominación en la escuela. Los aportes de los teóricos de la reproducción cultural a la teoría crítica de la educación consisten en dotar a la escuela de una cierta autonomía:

(...) hay que tener en cuenta también el pasado singular de la institución escolar cuya autonomía relativa se expresa objetivamente en la aptitud de retraducir y reinterpretar,

en cada momento de la historia, las demandas externas en función de normas heredadas de una historia relativamente autónoma. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 151)

La escuela, desde esta perspectiva, no es un reflejo económico determinado por la cultura dominante como explica la perspectiva marxista estructuralista. En esta línea, los procesos ideológicos y culturales en la escuela guardan relativa autonomía respecto a la estructura económica. El análisis que realiza Bourdieu y Passeron (1996) al sistema de enseñanza explica que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que la imposición y el arbitrio cultural es el resultado de las relaciones desiguales de poder entre grupos. La violencia y el arbitrio cultural opera de forma sutil por medio de los significados que se reproducen a través de la relación pedagógica: “Se comprende que el término de <<violencia simbólica>> que indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneísticas de la acción pedagógica como acción no violenta (...)” (Bourdieu y Passeron, 1996, pp. 37-38). Bernstein (1988 y 1998) explica que el objetivo de una determinada organización, distribución y evaluación del currículo es la validación de modelos específicos de autoridad y control social. De esta forma, el currículo escolar –el oculto y el explícito– configura específicamente la experiencia escolar a través de mensajes que se encuentran en el núcleo del currículo, la enseñanza y la evaluación.

El aporte fundamental de la perspectiva culturalista es tomar conciencia de las relaciones de dominación existentes en el ámbito general de la sociedad y, además, de las relaciones pedagógicas en particular. En esta perspectiva, se ha desarrollado una teoría que tiene en su centro la resistencia y el conflicto elaborando posibilidades de transformación social. Torres (1996) expone que esta perspectiva se encuentra -como hemos explicado- ligada a la Escuela de Frankfurt ampliando, además, los aportes teóricos de la reproducción cultural de origen europeo. Los trabajos de Giroux (2004) Willis (2017) o Freire (2017) son muestra de este proceso. En esta línea, Freire (1999; 2008; 2017) determina que la enseñanza y el currículo poseen una naturaleza política e ideológica que, de forma consciente o inconsciente, transmite unos significados y excluye otros, deshumanizando a aquellos que no han conquistado la palabra: mujeres, los y las

niñas y los pueblos originarios. De esta forma, el currículo, la escuela y la enseñanza debe visibilizar a minorías étnicas -entre otros grupos minoritarios- repensando el currículo y las representaciones tradicionales que impulsa la enseñanza. Esto implica descubrir que no solo su incorporación o inclusión en el currículo es importante, sino que se visibilicen como hombres para generar posibilidades de transformación de su situación de opresión (Freire, 2017). Giroux (2004) expone que el valor pedagógico de la resistencia implica reformular las relaciones entre ideología, cultura y hegemonía para esclarecer su presencia en el currículo y, en definitiva, en la práctica del profesorado.

En nuestra perspectiva, la Didáctica de las Ciencias sociales desde una mirada crítica, retoma el testimonio poliédrico de la Teoría crítica en la educación para, esta manera, aplicar el conocimiento y la comprensión a la valoración dialéctica de las situaciones, de los fenómenos y de los hechos para descubrir intenciones soterradas y plantear políticas o acciones alternativas (Benejam, 1997). Asimismo, entendemos que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales debe preocuparse por formar una ciudadanía más responsable y comprometida con el cambio social y la democracia (Santisteban, 2017; 2018 y 2019ay 2019b; Santisteban y González-Monfort, 2019). De esta forma, pensamos que:

(...) la enseñanza de las ciencias sociales debería conseguir que el alumnado desarrolle conocimientos y habilidades para comprender el mundo, situarse en él y participar en su mejora tanto a nivel local como a nivel mundial, pasando por todas las escalas intermedias necesarias. Estos aprendizajes deberían permitir a la ciudadanía implicarse, en primer lugar, en la vida de las comunidades e involucrarse activamente en la resolución de aquellos problemas e injusticias que los afectan de manera general, como comunidad, o que afectan a determinados colectivos o a sus miembros. La idea básica que subyace bajo el concepto de justicia social es que cualquier comunidad y persona tienen derecho a ser tratadas de manera equitativa. La conquista de la equidad para todos se convierte en el norte de la enseñanza de las ciencias sociales y de la formación ciudadana. (Gutiérrez y Pagès, 2018, p. 24)

Al igual que Ross (2014, 2015 y 2020), consideramos que los estudios sociales deberían ser un espacio en el cual los y las niñas analicen problemas sociales de la vida

cotidiana de manera holística, sean capaces de rastrear relaciones a través del pasado y del presente para comprender significativamente un problema y, finalmente, imaginar un futuro en el que se resuelvan a través de la acción social. Por lo tanto, coincidimos que en la base de la Didáctica de las Ciencias Sociales existen una serie de conceptos asociados a la Teoría crítica como justicia social, la defensa de la democracia, la valoración de la diversidad social y cultural y el cuestionamiento radical. Para esta investigación, por lo tanto, entendemos que uno de los retos actuales –necesario y urgente– en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales es la visibilización social de diversos grupos excluidos de la vida pública (Jara y Santisteban, 2019).

2.2 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 vinculaban 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 generaba mayor aprendizaje en los estudiantes y, además, este aprendizaje podría medirse por medio de pruebas y test (Contreras, 1990). En palabra 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), Taylor (1970) y Zahorik (1970). La crítica que hace Jackson 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 (Pérez y Gimeno, 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).

Clark y Yinger (1979) y Clark y Lempert (1985), explican que la investigación desde el pensamiento del profesorado se ha centrado en tres elementos:

- El estudio de la planificación de los profesores,
- La investigación de las decisiones que toma el profesorado y
- Las características y el conocimiento práctico en torno a la enseñanza.

El avance de las investigaciones en la línea del pensamiento del profesorado según lo señalado por Clark (1985), ha transitado desde una imagen de los y las docentes centrada en la toma de decisiones hacia un docente reflexivo:

In the past ten years, the image of the teacher implicit or explicit in research on teacher thinking has involved. Decision-making has been replaced with ‘sense-making’ as the central cognitive activity of teachers. (This is not say that teachers do not make decisions, but rather that teachers’ decision-making is now seen as one among several activities in the service of making meaning for themselves and students.). (p. 216)

En esta investigación pensamos a los y las profesoras como profesionales críticos y reflexivos que investigan su práctica con el objetivo de innovar para mejorar la relación entre teoría y práctica (Carr y Kemmis, 1988; Schön, 1998; Elliot, 2000).

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 less 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). Sus resultados, además, nos ayudan a confirmar que existen tres elementos centrales bajo los cuales los investigadores pueden plantear su interés en el campo:

- En primer término, la utilización de estudios de caso puede ser una rica fuente de información para comprender en profundidad como los y las profesoras controlan el currículo de la especialidad.
- En segundo lugar, consideramos como prioritario la formación de los docentes como controladores –gatekeepers– del currículo. La finalidad de este objetivo es que el profesorado construya respuestas fundamentadas que apunten a mejoras en el currículo y la enseñanza.
- En último término, puede ser determinante identificar casos reales de profesores que son controladores del currículo para demostrar su utilidad en la enseñanza.

Las investigaciones se han clasificado de diversas formas haciendo énfasis: 1) en la formación del profesorado (Adler, 2008), 2) sobre el desarrollo profesional (Van Hover, 2008) y 3) en el significado de las ciencias sociales, su planificación, la enseñanza y sus propósitos (Thornton, 1991 y 1993; Van Hover y Yeager, 2007). De acuerdo con Pagès (1997), la investigación sobre el pensamiento del profesorado se puede dividir en:

- Las concepciones del profesorado acerca del significado de las ciencias sociales
- Las investigaciones sobre la programación que realiza el profesorado
- Las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales

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; Villalón, 2015).

Para esta investigación nos concentraremos, por un lado, en las representaciones sociales que tienen los profesores y las profesoras acerca de la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la Historia. En este ámbito destaca la investigación

de Evans (1991), quién determina que la investigación sobre las concepciones del profesorado son determinantes para conocer y relacionar los siguientes elementos:

- El impacto que tienen las concepciones del profesor en el currículo que transmite
- La influencia de las concepciones del profesor en las representaciones que construyen los y las alumnas
- La relación que existe entre las concepciones del profesorado y las actitudes o los rendimientos de los alumnos y las alumnas

Las concepciones y el posicionamiento del profesorado son claves para invisibilizar socialmente a la sociedad mapuche en el contexto educativo de acuerdo con las investigaciones en el área (Turra, 2017, 2015; Turra, Ferrada y Villena, 2013; Bruzzone, López y Pizarro, 2014; Segura y Núñez, 2011; Álvarez-Santullo, Álves, Forno, Rivera y Fuenzalida, 2011).

2.3 Las representaciones sociales de los y las alumnas

La noción de representación social aparece por primera vez en la obra: El psicoanálisis su imagen y su público (Moscovici, 1979). La corriente teórica que inauguró Moscovici en la década de 1960 marcó un giro –social– en la Psicología Social que, hasta ese momento, era dominada por el enfoque individual desarrollado en Norteamérica. En palabras de Herzlich (1975):

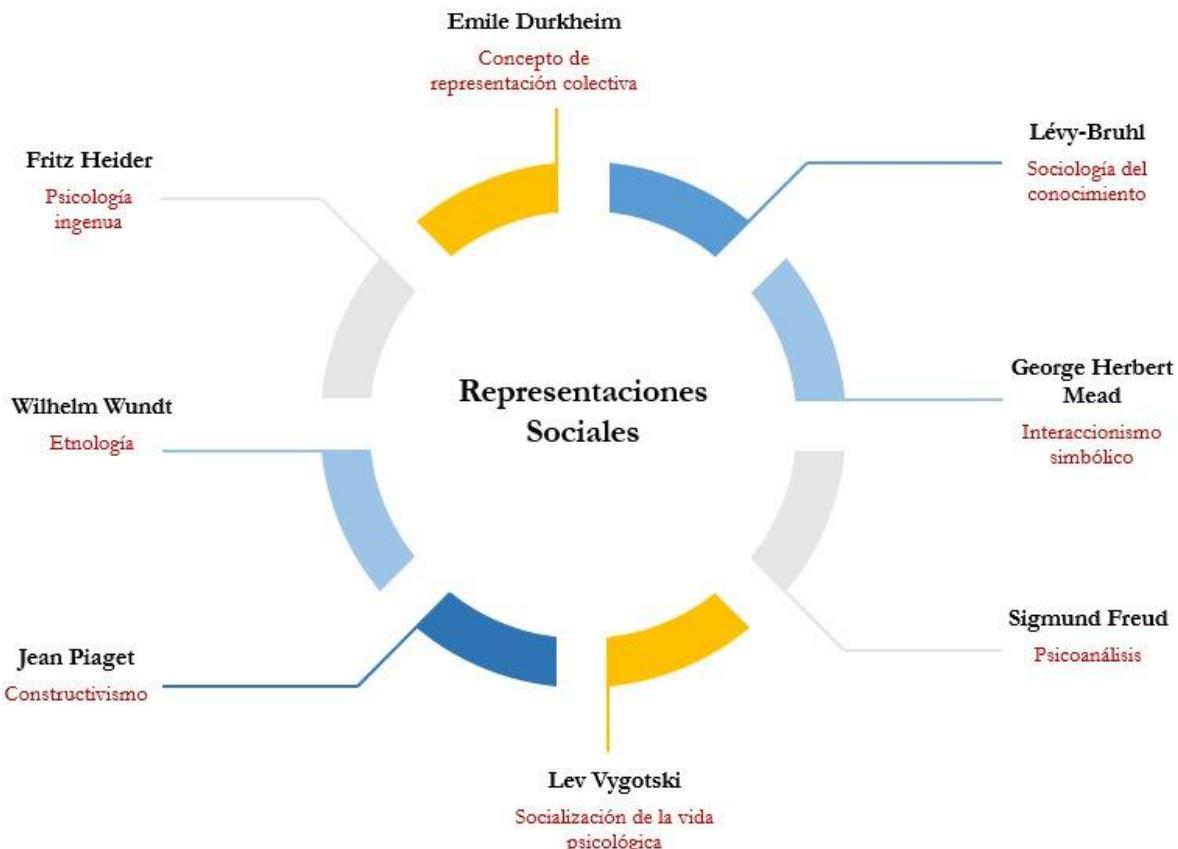
Mientras que en la influencia anglosajona es, en la actualidad, preponderante en la psicología social, mientras que ésta mantiene los más estrechos lazos con la psicología general, el concepto de representación se relaciona con una tradición diferente: europea y esencialmente sociológica. (p. 391)

Guevara (2005), Rodríguez (2002), Araya (2002) y Mora (2002) explican que las fuentes que han influenciado la teoría de las representaciones sociales de Moscovici son variadas (Esquema 2). No obstante, existe coincidencia sobre la influencia decisiva de la teoría de Durkheim –concepto de representación colectiva– y de Lévy-Bruhl –sociología del conocimiento–.

El estudio realizado en Francia por Moscovici (1979) tuvo por finalidad examinar el proceso de transformación que sufría una disciplina científica –el psicoanálisis– al traspasarse desde el campo de los especialistas a la población en general. La noción del concepto, descrita en las primeras páginas de su trabajo, fue:

(...) una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada en forma pasiva, se capta como el reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas, exteriores a ella. (Moscovici, 1979, p. 16)

Esquema 2 *Influencia teórica en la teoría de las Representaciones sociales de Moscovici*



Fuente: Elaboración propia a partir de Guevara (2005); Rodríguez (2002); Araya (2002); Mora (2002) y Castorina (2008)

La organización de imágenes y su contenido se desarrollan a partir de la relación de un sujeto –individuo o colectivo– con un objeto –una idea, una persona o un hecho-externo (Paicheler, 1986). De acuerdo con León (2001), dicha relación –entre el sujeto y el objeto– se desarrolla a través de unas determinadas operaciones mentales –percepción, memoria y la atención– las cuales reemplazan el objeto por un símbolo. Por lo tanto, “Una representación siempre es la representación de algo para alguien” (Abric, 2001, p. 12). Sin embargo, no hay representaciones de cualquier elemento de la realidad. En palabras de León (2001): “los grupos sociales manejan el concepto piedra, pero quizás con alta probabilidad no existe una representación social de las piedras” (p. 370). Las representaciones sociales –como fenómeno y teoría– es profundamente social y, por lo tanto, es relevante para la vida social de los grupos. No obstante, no son homogéneas al interior de la sociedad. Al ser construcciones simbólicas de la realidad, se transforman

en comunes para un grupo determinado. No obstante, se encuentran sujetas al marco histórico, social y cultural de la sociedad en que residen. Por lo tanto, coincidimos con Farr (1986) quien explica que las representaciones sociales tienen: “una doble función. Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Lo que es desconocido o insólito conlleva una amenaza, ya que no tenemos una categoría en la cual clasificarlo” (p. 503). En esta línea, Duveen y Lloyd (2008) explican que las representaciones sociales son tipos particulares de conocimiento que tienen como función aportar a las colectividades comprensión y comunicación a través de medios intersubjetivamente compartidos. Jodelet (1986) menciona que las representaciones sociales son una forma de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana. Lo social interviene por medio del contexto, la comunicación, el marco cultural, los valores y las ideologías de grupos específicos de pertenencia:

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. (Jodelet, 1986, p. 474)

De acuerdo con Vergara (2008) y Rodríguez (2002), las representaciones sociales se generan a partir de procesos comunicativos identificados como de anclaje y de objetivación. Wagner y Hayes (2011), explican que el mecanismo de anclaje permite situar a los grupos extraños en ideas o en contextos conocidos para clasificar y nombrar de acuerdo con las necesidades sociales del grupo. Este proceso proyecta en el objeto – que se está representado socialmente– ciertas cualidades y significados que median las interacciones presentes y futuras. La objetivación de acuerdo con Jodelet (1986) y con Vergara (2008) es la transformación de conceptos abstractos en imágenes concretas, lo que permite identificar palabras con cosas: “Por ejemplo, el SIDA se materializa en homosexualidad” (Vergara, 2008, p. 66).

La naturaleza social y la variedad de las representaciones sociales han permitido que sea pertinente para tratar objetos de estudios desde la política, el medio ambiente y

la educación (Jodelet, 2000). Gilly (1986) determina que en el campo de la educación la teoría de las representaciones sociales se ha utilizado para comprender los conjuntos organizados de significaciones sociales sobre el proceso educativo. Jodelet (2011) especifica que la articulación entre educación y representaciones sociales permite estudiar las complejas relaciones dialécticas que se dan en el sistema escolar. Lo cual puede ser detectado a través de prácticas y discursos de actores concretos –padres, los y las alumnas y profesores y profesoras–. De esta forma, Gilly (1996) explica que:

(...) el campo educativo aparece como el lugar privilegiado para ver como se construyen, evolucionan y se transforman las representaciones sociales en los grupos sociales y para aclarar el papel de estas construcciones en las relaciones de éstos con los objetos de su representación. (p. 69)

Siguiendo la clasificación que realiza Gilly (1986), la investigación en el área de la educación se ha realizado en tres aspectos: las instituciones, la escuela y los agentes. Prado de Souza (2011) menciona que específicamente en el análisis de los agentes educativos, las líneas de investigación son las siguientes:

- Estudios centrados en los profesores y las profesoras: análisis de la génesis y del proceso de construcción de las representaciones
- Estudios centrados en los y las alumnas: identificación de representaciones sociales sobre aspectos específicos, problemas de la vida cotidiana y escolar
- Estudios centrados en los y las alumnas, profesorado y otros agentes educativos: efectos y desempeño de representaciones que afecten el desempeño

Castorina (2017) plantea que las investigaciones se han centrado en el campo de la identidad profesional docente. En este sentido, las representaciones sociales de los y las alumnas son analizadas en torno al efecto de la evaluación o del fracaso escolar. No obstante, la investigación es todavía escasa en el ámbito de la adquisición de conocimientos sociales particularmente en ciencias sociales:

El hecho de que aparezcan con frecuencia RS conflictivas en sala de clase y en particular las investigaciones realizadas en ambientes multiétnicos, van imponiendo a las RS como condiciones del aprendizaje, no solo como conocimientos previos sino como un prerequisito del aprendizaje. (Castorina, 2017, p. 6)

El aporte de la psicología al campo de la didáctica de las ciencias sociales ha sido considerablemente ventajoso para esta última. A pesar de sus diferentes situaciones y tradiciones que, en algún sentido, ha permitido asumir algunos postulados acríticamente (Pagès, 1993). Las representaciones sociales no escapan de este escenario. Pagès y Oller (2007) indican que las representaciones sociales son un conjunto de informaciones, de opiniones y valores que construyen un pre-saber que ayuda a generar explicaciones con algún grado de complejidad. Por lo tanto, es clave para la enseñanza de conocimientos sociales: “(...) interrogarse sobre sus orígenes y su génesis, es imprescindible para la enseñanza, ya que se considera que aprender consiste en modificar estas representaciones.” (Pagès y Oller, 2007, p. 6). Pagès (1997) explica que las representaciones, preconceptos o los estereotipos se desarrollan a partir de conocimiento anteriormente adquirido, pero, además, de la experiencia que desarrollan los y las alumnas en el contexto sociocultural en que viven. Por lo tanto, en la enseñanza de la historia las representaciones actúan predisponiendo a los estudiantes –a veces de forma inconsciente– actuando de filtro ante nuevos conocimientos o impidiendo o facilitando el aprendizaje. De acuerdo con Pagès (1997, p. 221), las investigaciones en torno a las representaciones sociales de los estudiantes podrían clasificarse de la siguiente forma:

- Las concepciones de los y las alumnas acerca de la historia
- Las investigaciones acerca del conocimiento geográfico
- Las investigaciones sobre conceptos o hechos sociales concretos

Los aportes a las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales han permitido indagar en la formación inicial del profesorado, en sus ideas sobre la enseñanza, la transformación a propósito de la práctica y sus finalidades (Castillo, 2016; Jara, 2012; González, 2013) Sin embargo, en el caso de esta investigación, es fundamental conocer las representaciones sociales de los estudiantes, para, como indican Pagès y Oller

(2007) y Salinas (2017), comprender cómo y a partir de qué fuentes se construyen tales representaciones y transformar aquellos prejuicios o estereotipos no contrastados con el avance científico. Respecto al problema de estudio que orienta esta investigación, las indagaciones se han concentrado en el profesorado en formación y en los y las estudiantes del nivel medio (Montanares-Vargas, 2017a y 2017b).

El abordaje teórico-metodológico de las representaciones sociales actualmente se han centrado en el desarrollo de aspectos procesuales y estructurales según las diversas escuelas que han indagado en el tema:

Cuando hablamos de procesual y estructural nos referimos entonces a modos de apropiación de la teoría. En este sentido se pueden estudiar los procesos de una manera mecánica, en términos de estructura, o dinámica, en términos de dialécticas de intercambio. Por su lado los contenidos pueden ser enfocados como estructuras organizadas o como procesos discursivos. En términos de su parentesco con otras corrientes teóricas, un enfoque procesual de las representaciones sociales asumiría ciertas características del Interaccionismo Simbólico Procesual; mientras que un enfoque estructural asumiría características cercanas a la psicología social cognitiva de la línea estadounidense dominante. (Banchs, 2000, p. 4)

En el caso de nuestra investigación, nos aproximamos a las representaciones sociales de los y las estudiantes y los miembros de las comunidades mapuche –en Chile y en Argentina– a través de entrevistas individuales y grupales en el marco de un proceso de investigación mayor a través de la Teoría Fundamentada¹⁰. Esta metodología general por medio de sus procedimientos y mecanismos de análisis nos permite centrarnos en el contenido, pero, además, organizar y construir un núcleo central e imágenes periféricas (Rodríguez, 2007; Moliner, 2007). Es decir, nos permite describir el contenido de las representaciones sociales, pero también relacionar hechos, acontecimientos e incidentes con el objetivo de explicar en profundidad las representaciones sociales:

¹⁰ En adelante nos referiremos a la Teoría fundamentada como TF.

Se reconstruyen inductivamente categorías generales a partir de elementos particulares, así como contenidos socialmente compartidos por medio de comparaciones de representaciones singulares. Al finalizar esta etapa se obtiene una descripción exhaustiva de los contenidos de las RS del grupo social investigado. Sin embargo, el aporte esencial de esta metodología se expresa en la segunda etapa, el análisis relacional. A través de este se reconstruye la estructura interna de las RS, es decir las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos. (Araya, 2002, p. 70)

Por lo tanto, por medio de los procedimientos de la TF¹¹ reconstruiremos las representaciones sociales a nivel teórico basados en dos etapas que harán referencia a un análisis de nivel descriptivo y relacional con la finalidad de comprender las representaciones sociales de los y las estudiantes y de las autoridades de comunidades mapuches.

¹¹ Los procedimientos a los cuales nos referimos son: El muestreo teórico, el método comparativo constante, la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva. Todos estos aspectos y procedimientos serán explicados con mayor profundidad en el apartado metodológico de la tesis.

2.4 La invisibilidad social en la enseñanza de las ciencias sociales

La invisibilidad social es un problema social complejo que es posible relacionarlo con diversas perspectivas disciplinares como, por ejemplo, en la psicología social, la antropología o la sociología. En el caso de esta investigación desarrollaremos tres apartados que son: 1) *la invisibilidad social desde la filosofía social crítica*, 2) *la invisibilidad social en la historiografía* y 3) *la invisibilidad social en la enseñanza de la historia*. Finalmente, describiremos y analizaremos una serie de investigaciones que tratan la invisibilidad social de los pueblos originarios en Chile y en Argentina.

2.4.1 La invisibilidad social en la filosofía social crítica

La obra literaria *El hombre Invisible* de Ellison (2016), trata la situación de los afroamericanos en Estados Unidos de Norteamérica en el siglo XX y comenta que la invisibilidad que sufren no es producto de un problema o una alteración bioquímica en la pigmentación de su piel. Más bien, procede de una predisposición en los ojos de aquellas personas con las cuales trata. Desde esta perspectiva, en nuestra investigación problematizaremos teóricamente la invisibilidad social como un elemento político que han tocado diversos pensadores y disciplinas para representar un problema que se conecta con el reconocimiento social, la vida pública y la formación de una ciudadanía crítica.

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.

Estos trabajos a nivel teórico se han traspasado a diversas disciplinas en las ciencias sociales que han indagado las exclusiones en los ámbitos del trabajo femenino, el desarrollo infantil, la inmigración y el racismo –entre otros aspectos– (Tabla 3). Dichas investigaciones han remarcado la relación entre la invisibilidad social y la exclusión, la explotación y el desprecio.

Tabla 3 *Evolución de los estudios sobre la invisibilidad social*

| Autor | Características | Disciplinas |
|-----------------------------------|---|----------------------------|
| John Edward Anderson (1949) | La invisibilidad del desarrollo del comportamiento infantil | Psicología infantil |
| Edward Clifford (1963) | La invisibilidad de los sujetos como una simple presencia que no aporta al juego social | Psicología social |
| Yves Barel (1982) | Marginación social de los trabajadores | Sociología del trabajo |
| Jean-Didier (1982) | La invisibilidad de la lengua materna en el extranjero | Lingüística |
| Yvonne Mignot-Lefebvre (1985) | El trabajo doméstico de las mujeres en la economía | Sociología del trabajo |
| René Gallissot (1985) | El racismo y la inmigración | Sociología |
| Teresa Cristina Carreteiro (1993) | Exclusión social en la construcción de la identidad | Sociología |
| Jean-Marie Foucart (1992) | La formación de clase en los profesores sociales | Educación |
| Francine Saillant (1999) | Teoría y epistemología en las prácticas médicas | Antropología/salud pública |

Fuente: Elaboración propia a partir de Tomás (2010).

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).

Le Blanc (2009) indica que la visibilidad y la invisibilidad se encuentran unidos por hilos imperceptibles y que lo visible es una cualidad que muestra una textura superficial de algo –o de alguien– que es más profundo pero imperceptible. En palabras de Merleau-Ponty (2010): “(...) lo propio de lo visible, como decíamos, es ser superficie de inagotable profundidad. (p. 127)”. Por lo tanto, la visibilidad sería el anverso de la invisibilidad que, sin embargo, son partes de un mismo proceso –de construcción social– que pesa sobre los individuos o sobre sus actividades en el espacio público. Por lo tanto, la invisibilidad se expresa en una forma última de deshumanización y de subordinación total que se expresa socialmente pues, la existencia humana, es un hecho conferido o una revelación manifiesta a otros y a otras. A partir de esta idea, la invisibilidad social se relaciona con el reconocimiento, con la validación política y el derecho a participar en la vida pública: “Visibility is closely associated to recognition. (...) Recognition is a form of social visibility, with crucial consequences on the relation between minority groups and the mainstream.” (Brighenti, 2007, p. 329). Kràl (2014) y Honneth (2011 y 1997) explican que la invisibilidad social no debemos relacionarla –únicamente– con la falta de presencia física –conocimiento–, sino con la negación de la existencia en el sentido social –reconocimiento–. 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) explica que existen umbrales mínimos o máximos que ayudan a comprender las posibilidades de una visibilidad justa y, con todo, a evitar las distorsiones en la visibilidad que podría influir en la construcción de las representaciones sociales. En palabras de Brighenti:

Clearly, one's positioning behind or beyond the thresholds of fair visibility raises the problem of the management of one's social image in one's own terms. Therefore, when philosophers and political activists support the claims for recognition put forward by minority groups, one should be aware that the very social relationship producing recognition can produce denial of recognition, too. Distortions in visibility lead to distortions in social representations, distortions through visibility. (Brighenti, 2007, p. 330)

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 y González, 2019a; 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, en prensa; Marolla, 2018 y 2019; Massip y Pagès, 2016 y 3) *la revisión del currículo y los textos escolares* (Pagès, Villalón y Zamorano, 2017; Pinochet y Urrutia, 2016; Villalón y Pagès, 2015, 2013a y 2013b; Mariotto y Pagès, 2014; Pagès y Villalón, 2013; Pagès y Sant, 2012; 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, 2019b; Sanhueza, Carriaga, Cuevas y González, 2018; Sanhueza, Pagès y González-Monfort, 2020; Sanhueza, en prensa).

2.4.2 La invisibilidad social en la historiografía

La emergencia de nuevos actores –protagonistas o agentes– en la historiografía coincide con un giro de los historiadores y, junto a ello, de las escuelas historiográficas en la búsqueda de renovadas conexiones entre la sociedad, la cultura y la economía. Este golpe de timón se puede apreciar en el ámbito historiográfico desde principios del siglo XX de la mano de la Nueva Historia. Sin embargo, como indican Vázquez (1978) y Fontana (2016) originalmente la narración histórica ha estado centrada preferentemente en los hechos de la clase dirigente, es decir, los hechos políticos de un grupo de notables que dirigen el destino de la sociedad: “los orígenes de la historia escrita están ligados a la justificación del estado monárquico por el doble proceso de señalar su origen sagrado y de identificarlo con el pueblo” (Fontana, 2016, p. 16).

La identificación de la clase dirigente con el Estado como agentes o personajes únicos y determinantes en el curso de la historia no se puede adjudicar solamente a lo que se ha caracterizado como *historia tradicional*. De acuerdo con Burke (1996), la historiografía tradicional hace referencia al trabajo realizado por Leopold von Ranke y, en mayor medida, a sus discípulos que desarrollaron sus postulados hasta 1950. La *historia rankiana* se vincula, generalmente, con la historia positivista, la tradición historiográfica alemana y la corriente del historicismo alemán (Bourdé y Martín, 2004; Carbonell, 1986). Dichos postulados impactan, en gran medida, en los personajes que protagonizan la historia. En palabras de Fontana (2001):

Ranke hablará siempre con reverencia al poder y con respeto de los dirigentes, atribuyendo sus actos a los motivos más elevados. El historiador preparaba así el camino hacia la sumisión absoluta de los ciudadanos al poder, sin discusiones ni críticas, ya que el estado encarna a la nación y ésta no hace otra cosa que seguir las pautas que ha fijado el dedo de Dios. (p. 170)

La forma tradicional de hacer historia, de acuerdo con Casanova (1991), implicaba el desarrollo de narrativas cargadas de acontecimientos políticos y militares. El actor principal es el Estado –y sus servidores– que, como individuos, se relacionan con

otros Estados. El impulso científico *rankeano* generó un agotamiento del modelo académico en el período de entreguerras. La tradicional historia política entre Estados que se ocupaba de reyes, dirigentes y militares pareció no lograr entender lo que afectó la vida de todos los hombres, las mujeres y niños y niñas (Fontana, 2001). En este marco, desde la escuela de los Annales la crítica a la *historia historizante*, como le llamó Febvre (1982), recayó en que solo ofrecía del pasado destellos, sin mucha humanidad:

Las cosas sí, por su puesto. ¿los hombres?, ¿qué se les habría perdido en los talleres de Clío? Así, pues, ni una palabra sobre la evaluación de las burguesías en un período tan rico en hechos sociales. Nada sobre la evolución de las masas artesanales y obreras de la misma época. (Febvre, 1982, p. 152)

Para nosotros y de acuerdo con Bloch (2000 y 2001), consideramos que la historia tiene por objeto esencial a los hombres –y las mujeres– en sociedad, en tanto que la historia es ciencia de lo humano en el tiempo. La revolución historiográfica francesa amplió el abanico de objetos de estudios de la historia al tener contacto con las ciencias sociales. De esta forma, todas las actividades de los hombres y las mujeres son de interés al conformar la realidad social. Es decir, la vida colectiva, las actividades económicas, las instituciones, las civilizaciones. Por lo tanto, como explica Braudel (1970), al pensar en una realidad más compleja o entrecruzada, como lo evidencian las ciencias sociales, es necesario reaccionar contra una historia arbitrariamente reducida a la función de héroes:

(...) no creemos en el culto de todos esos semidioses, o, dicho con mayor sencillez, nos oponemos a la orgullosa frase unilateral de Treitschke: <<Los hombres hacen la historia.>> No, la historia también hace a los hombres y modela su destino: la historia anónima, profunda y con frecuencia silenciosa, cuyo incierto pero inmenso campo se impone ahora abordar. (Braudel, 1970, pp. 26-27)

El grupo de Annales aportó a la conquista de ciertos territorios que los historiadores más tradicionales no habían explorado. De esta manera, la conducta humana y grupos sociales que antes no habían obtenido reconocimiento ahora forman parte del quehacer historiográfico (Burke, 1996).

Para nuestra investigación también es valioso –y en paralelo al grupo de Annales– el aporte de los marxistas británicos –como la perspectiva neomarxista de la teoría crítica en el apartado 2.1–, que trataron de visibilizar otros agentes importantes a través de la historia social y la historia desde abajo. Thompson (2000) inscribe la historia social y la historia desde abajo dentro de una perspectiva historiográfica radical:

(...) cuando examinamos una cultura tradicional, se deben interesar más por la recuperación de estados de conciencia pasados y del entramado de relaciones sociales y domésticas, que de los procesos y la lógica del cambio. Están más interesadas en el ser que en el llegar a ser. A medida que algunos de los principales actores de la historia se alejan de nuestra atención –los políticos, los pensadores, los empresarios, los generales– avanza un inmenso reparto de personajes secundarios, de quienes habíamos supuesto que eran meros acompañantes del proceso. (p. 21)

La historia desde abajo o la historia de la gente corriente comienza como campo de estudio especializado con los estudios de la historia de masas en el siglo XVIII, empapado del trabajo realizado por la tradición francesa desde los trabajos de Michelet y, posteriormente, el grupo de Annales (Hobsbawm, 1998). Rudé (2009), uno de los precursores de la historia de la gente corriente en el ámbito británico, considera que las multitudes tienen un papel significativo en la historia que ha sido poco explorado por la historia tradicional. La gentuza sin nombre o la turba, como ha calificado la historia tradicional, carece de interés por estar subsumida a intereses externos, siendo un instrumento pasivo. Sin embargo, aquellas manifestaciones políticas tales como huelgas, rebeliones o insurrecciones populares mantienen motivos y experiencias subyacentes que es necesario rescatar. Tomando como referencia aportes de la sociología, se visibilizan otros agentes en la historia como los campesinos, las minorías raciales, los huelguistas y los bandidos; es decir, hombres y mujeres de carne y hueso:

(...) el papel desempeñado por los campesinos y los artesanos rurales en las revueltas francesas y por los obreros industriales en las inglesas; la particular propensión de los tejedores y mineros a destruir las maquinarias en las disputas industriales inglesas; la juventud de algunos de los insurrectos, pero no de otros, el papel desempeñado por las

mujeres en algunas de las grandes journées de la Revolución Francesa (...). (Rudé, 2009, p. 231)

En este sentido, nuestra investigación recupera la perspectiva de Hobsbawm (1987 y 1997) quien explica que en el ámbito marxista la historia de la gente corriente comienza a llamar la atención desde el crecimiento del movimiento obrero. Por lo tanto, en un sentido clásico, la gente corriente eran aquellas agrupaciones sociales que llevaron a cabo la lucha obrera: “(...) a la que se podía considerar antecesora del movimiento” (Hobsbawm, 1997, p. 647). Entendemos que la historia desde abajo acentúa la historia de la gente corriente que implica conocer en profundidad las sociedades: “No pueden dejar de hacerlo, toda vez que su tema, la gente corriente constituye el grueso de toda la sociedad” (Hobsbawm, 1997, p 585). El reconocimiento como objeto de estudio para nosotros implica todo el grueso de la sociedad. Es decir, el rescate de las experiencias históricas de los grupos subordinados con la finalidad de reivindicar su papel activo en la formación de la historia y, además, entender su lugar en el presente. La gente corriente, por lo tanto, constituyen la mayor parte del género humano en tanto que sus vidas –lo que hacen, piensan y sienten– tiene valor para ser visibilizado en el desarrollo histórico de las sociedades (Hobsbawm, 1959; 2001 y 1999).

Los pueblos originarios aparecen en la historia a través de un proceso de inclusión/exclusión. Su invisibilidad en la historia, tanto individual como colectiva, se inició con el proceso de expansión imperial a finales del siglo XV. Aunque sin duda también se relaciona con otras colonizaciones británicas, francesas y portuguesas. En este sentido, para nosotros la colonización española representó el inicio de la modernidad en Europa y el comienzo de la colonialidad en los territorios conquistados (Castro-Gómez, 2005; Dussel, 1992; Mignolo, 2013). La crítica a la historiografía dominante de corte europeo, en que se incluyeron los pueblos originarios como sujetos sin historia fue funcional a la ideología colonizadora y al orden colonial establecido por la metrópolis (Bonfil Batalla, 2005).

Para esta investigación la crítica a los procesos de colonización se desarrolló desde dos líneas de investigación. Los estudios Postcoloniales, por ejemplo, a través de autores como Said (2001 y 2002), Spivak (2009 y 2010) y Guha (2002) desarrollaron trabajos principalmente en la India Británica y los países asociados a la Commonwealth. Los autores desde esta perspectiva tomaron como referencia aportes de la escuela marxista británica, específicamente, de los trabajos de Thompson (1995 y 2000) y Hobsbawm en relación con la “historia desde abajo”. En esta línea, se desplegó una historia *de los vencidos* o *los subalternos* que se construyó: “en contra de la versión dada por la historiografía de élite” (Spivak, 2009, p. 19). Esto para nosotros contribuyó a visibilizar a aquellos protagonistas que la historia europea había desplazado:

¿Permitiremos que estas voces de queja sean apagadas por el estrépito de la historiografía estatista? ¿Qué clase de historia de nuestro pueblo se construía, si se hiciese oídos sordos a estas historias que representan, para este período, la densidad de las relaciones de poder en una sociedad civil donde la autoridad del colonizador estaba todavía lejos de hallarse establecida?. (Guha, 2002, p. 24)

La segunda línea la representan los estudios decoloniales y la Epistemología del Sur que insisten en que a pesar de la emergencia de los nuevos Estados en América Latina en el siglo XIX se mantiene, todavía, un estado de colonialidad global que se expresa en formas de colonización del saber y del ser. (Mignolo, 2007; Santos, 2010 y 2017). Para nosotros la colonialidad a diferencia del período colonial, es una expresión específica del imperialismo que se desarrolla como política cultural en el cual los *indios americanos*—marginales, paganos, salvajes o inferiores— fueron desprovistos de humanidad (Tuhiwai, 2016). La posición —humana o casi humana— coincide con las discusiones sobre la jerarquía de las razas, su inferioridad natural y su nivel de salvajismo. La controversia de Valladolid, en Las Casas (1552), corresponde al corazón del fundamento para excluir como agente capacitado de intervenir en la historia: “(...) creía que los indios eran bárbaros por naturaleza y por tanto estaban destinados a ser esclavos por naturaleza” (p. 33). Por lo tanto, para nosotros la invisibilidad social y, como efecto, la marginación como actores de los pueblos originarios en la historia se produce como efectos de la colonización:

(...) nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categoría de seres humanos, de actores históricos y entes racionales. (Mignolo, 2007, p. 30)

En nuestra perspectiva y retomando los planteamientos de Fanon (1983 y 2009), la historia que se construyó en los nuevos Estados nacionales en el siglo XIX se realizó como prolongación de la historia europea, representando a los colonizados en una situación colonial que define sus límites y su posición de sujeto invisible socialmente:

El colono hace historia. Su vida es una epopeya, una odisea. (...) El colono hace historia y sabe que la hace. Y como se refiere constantemente a la historia de la metrópoli, indica claramente que esta aquí como prolongación de esa metrópoli. La historia que escribe no es, pues, la historia del país al que despoja, sino la historia de su nación (...). (Fanon, 1983, p. 25)

Desde nuestro posicionamiento crítico, es necesario visibilizar socialmente a los pueblos originarios o las primeras naciones en la historia, pero, sin duda, en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

2.4.3 La invisibilidad social en la enseñanza de la historia

En nuestro planteamiento, al igual que Villalón y Pagès (2013a), consideramos que generalmente, el currículo y los textos escolares de historia no han avanzado al corriente de la investigación disciplinar. Como consecuencia, en las escuelas todavía persiste una historia tradicionalmente política vinculada a la elaboración de valores hegemónicos que invisibiliza socialmente a los y las niñas, a los pueblos originarios, a las mujeres y a las minorías sexuales (Massip, Castellví y Pagès, 2020; Pagès, 1994 y 2007).

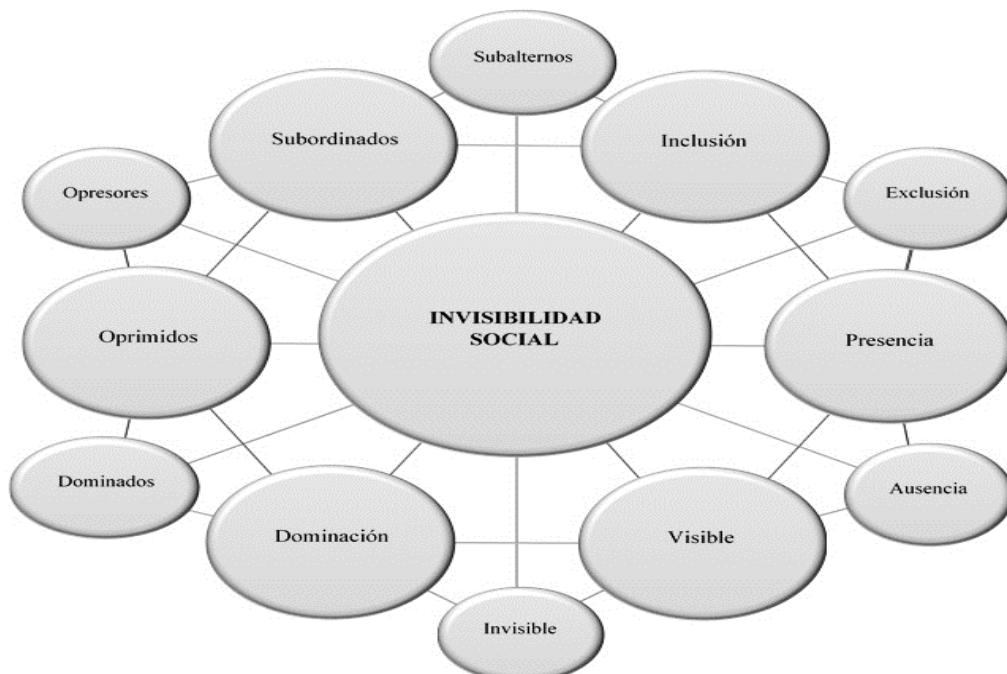
Las investigaciones sobre las invisibilidades sociales en la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, han utilizado diversos conceptos y expresiones para demostrar

la ausencia o la escasa presencia –en el currículo o en la formación inicial–y, también, como un calificativo de una situación de injusticia –de oprimidos/as o de excluidos/as– que opera sobre alguien o algo (Esquema 3).

Con esta preocupación, entendemos al igual que Marolla, Pinochet y Sant (2018) y Sanhueza, Cartes y Maya (En prensa), que esta línea de investigación tiene por finalidad repensar la enseñanza ligada a la justicia social y cognitiva de los grupos invisibilizados socialmente. Es decir:

El desafío se enfoca en orientar las acciones del profesorado en pos de un reconocimiento de todas y todos en la construcción del mundo desde el aula. Tarea compleja si pensamos en la homogeneización cultural en la cual nos desenvolvemos día tras día. Incluir a los invisibles socialmente y visibilizar fenómenos ausentes en la sala de clase es un acto de justicia y de formación en valores, es reconocer el trabajo de hombres y mujeres comunes y corrientes que han entregado su vida por la construcción de este presente. Tomando las palabras del maestro Joan Pagès, es necesario dotar a todos y todas la misma dignidad humana. (Sanhueza, Cartes y Maya, en prensa)

Esquema 3 *Conceptos utilizados para referirse a la invisibilidad social en la didáctica de las ciencias sociales*



Fuente: Extraído de Sanhueza, Cartes y Maya (En prensa).

Además, entendemos que esta línea de investigación toca tres aspectos claves para la enseñanza de la historia: 1) *la formación de profesores y de profesoras* (Pagès y Santisteban, 2012; Santisteban, 2015), 2) *los aspectos epistemológicos y disciplinares de la historia y el posicionamiento en la enseñanza* (Heimberg, 2015 y Matozzi, 2015) y 3) *la formación de ciudadanos y ciudadanas socialmente comprometidos con un mundo mejor*. (Sanhueza, Cartes y Maya, en prensa; Massip, Castellví y Pagès, 2020; Marolla, Pinochet y Sant, 2018). Pero, fundamentalmente la línea de estudio comprende que la enseñanza de la historia ha de servir para tratar la vida en sociedad, desde un punto de vista más humano: “¿No tendrían que ser las personas el centro principal de nuestra enseñanza? ¿No son, las Ciencias Sociales, una mirada a la humanidad desde la humanidad para entender quien somos y hacia dónde vamos?” (Massip y Pagès, 2014, p. 447).

Morin (2015), explica que se debe focalizar la educación: “para enseñar el oficio de vivir” (p. 15). Todos somos protagonistas y, en alguna medida, dejamos una huella en el pasado. La crítica de Nietzsche (2016) a la utilidad de la historia para la vida, implica pensar la Historia más allá de un conjunto de hechos monumentales realizados por grandes hombres. Siguiendo los planteamientos de la teoría crítica, la línea que trata de visibilizar socialmente a los y las niñas, a los pueblos originarios y a las mujeres –entre otros elementos y actores sociales– tiene por finalidad la humanización y el cambio social. Es decir, entendemos que enfrentar la invisibilidad social implica emprender una batalla por la humanización de la historia que se enseña con el propósito de preparar para la vida a los y las estudiantes, contribuir a la identificación de las desigualdades y de los mecanismos de invisibilidad –deshumanización–, observar las condiciones que nos hace humanos y dotar de igual dignidad a todos los y las personas para transformar la realidad:

La historia contribuye a hacernos conscientes del enorme poder que tenemos los seres humanos para transformar la realidad; a saber, que siempre hay dificultades que vencer, pero que las cosas se pueden cambiar; para aprender que el coraje, el valor, la indignación y la planificación de estrategias adecuadas ante situaciones de injusticia fueron requisitos que quienes nos antecedieron utilizaron para sobreponerse a situaciones terriblemente duras e inhumanas. (Torres, 2017, p. 137)

La inclusión de otros protagonistas a la historia oficial es algo reciente y plantea cuestiones incómodas en el plano académico, pero que es importante para visibilizar a todos los grupos transformados en invisibles. Bonfil Batalla (2005), Jara y Salto (2016) y Sanhueza, Pagés y González-Monfort (2019), explican que las historias sobre los pueblos originarios y su reflejo en la enseñanza representan más un discurso de poder para justificar su dominación que un relato para narrar su papel en la historia. En palabras de Mariotto y Pagès (2013):

La aceptación de las personas comunes, de las minorías étnicas, de las mujeres y de otros actores hasta entonces silenciados en la historia, no es fácil. El debate se centra a menudo sobre su papel en la historia y, también, en el papel del historiador en este escenario. (p. 38)

Para nosotros existe una coincidencia entre los grupos invisibilizados en el currículo de ciencias sociales y los grupos minoritarios que han sido oprimidos por la cultura de la dominación. Dicha relación se establece en la invisibilidad social de sus funciones, perspectivas y conocimientos en la vida pública –que para nosotros es la escuela–. Al igual que Freire (2017), pensamos que los oprimidos son producto de la violencia que proviene de los opresores. La cultura de la dominación transforma a los oprimidos o los marginados en *seres para otro*. Es decir, en el caso del pueblo mapuche, pensamos que el pasado es invisibilizado socialmente a través de un ejercicio de poder que define cual ha de ser su historia. La transformación en otro se desarrolla desde una forma que los incluye para fijar una historia, pero excluye o invisibiliza sus conocimientos de la escuela o del espacio público: “(...) los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de” (Freire, 2017, p. 65). La inclusión desde esta perspectiva implica la elaboración de una historia que contiene ciertas representaciones unilaterales por la selección de la cultura que se realiza en el currículo de ciencias sociales. Esta selección no tiene nada de neutral. La tradición selectiva, como indica Apple (2008), dicta que no se enseñe seriamente la historia de mujeres, entre otros grupos. Más bien, se piensa en la historia de los grandes hombres, generalmente, militares y de la élite. Giroux y McLaren (1998), explican que esta posición revela un proceso de exclusión de los grupos minoritarios en la enseñanza de la historia:

La enseñanza de la historia como materia escolar (...) refleja fundamentalmente las perspectivas y los valores de los hombres blancos y de clase media. Demasiado frecuentemente son excluidas las historias de las mujeres, los grupos minoritarios y los indígenas. (pp. 117-118)

Al igual que la escritora Chimamanda Ngozi (2018), planteamos que el peligro de enseñar una sola historia no es solo que los estereotipos que se construyen de los otros sean falsos, es que son incompletos. Para nosotros la historia escolar se transforma en un relato de poder, pues no solo se atreve a contar la historia de los grupos minoritarios, sino que la convierte en su historia definitiva que: “priva a las personas de su dignidad. Nos dificulta reconocer nuestra común humanidad. Enfatiza en qué nos diferenciamos en lugar de en qué nos parecemos.” (Ngozi, 2018, p. 23).

En nuestro posicionamiento en la investigación, los grupos oprimidos no son invisibles, sino que son invisibilizados. Su transformación en sujetos invisibles en el currículo escolar se genera, en gran medida, por la concepción hegemónica del currículo de ciencias sociales que convierte la diferencia en desigualdad al incluir a los grupos desde una posición de subordinados. Marc Ferro (1993) explica que, a través de la representación de los otros, las sociedades nacionales reafirman la imagen propia: “No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños” (p. 5).

Para nosotros las representaciones que se hacen del pueblo mapuche se debe a su posición subalterna en las sociedades chilena y argentina. En este sentido, seguimos los planteamientos de Spivak (2009), que indica que el proceso de subalternidad tiene dos componentes solapados que ayudan a entender su funcionamiento. En primera instancia se invisibiliza la naturaleza de un grupo social por otra funcional a los intereses políticos o económicos de turno. Este nuevo relato procesa las perspectivas, las funciones e ideas sin considerar los conocimientos del grupo oprimido. Por lo tanto, se realiza un relevo intelectual que se caracteriza por un *hablar por ellos* y cuyo objetivo es la persuasión del resto de la sociedad. Por lo tanto, la invisibilidad social determina un tipo

de inclusión del pueblo mapuche, pero desde una posición de subordinación en el currículo que implica la continuidad del proceso de invisibilidad.

La invisibilidad de los pueblos originarios en el currículo, por lo general, ha generado historias *contrapuestas* por la diferencia sustancial que existe con el conocimiento que resguardan del pasado bajo el colonialismo (Tuhiwai, 2016). Desde este punto de vista, su invisibilidad social en la enseñanza de la historia, a pesar de la inclusión en el currículo escolar, no ha significado un cambio de su posición subordinada a la historia nacional de Chile y de Argentina.

2.5 Las investigaciones sobre las invisibilidades sociales de los pueblos originarios en la enseñanza de la historia

2.5.1 La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile

Las investigaciones sobre el pueblo mapuche en campos disciplinares como la Historia, la Antropología o, en general, las Ciencias Sociales es abundante. En el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha avanzado en esta línea en vista de aportar al profesorado de la especialidad en formación, inicial o permanente, información relevante sobre la perspectiva en que es representado o incluido el pueblo mapuche –y sobre otros grupos sociales– para transformar la práctica educativa. La enseñanza, en este sentido, es una actividad política transformadora que según indican Freire (2008) y Giroux (1997), requiere criticar las ideologías tecnocráticas:

Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. (Giroux, 1997, p. 176)

La representación del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia ha sido investigada tomando diversos objetos de investigación y desde diferentes marcos teóricos. A continuación, analizaremos las investigaciones en torno a:

- Los textos escolares y el currículo
- Las representaciones sociales de estudiantes
- La formación de profesores
- Propuestas didácticas

Uno de los aspectos más indagados en esta línea han sido los textos y el currículo del área. Se ha demostrado que la imagen y la escritura en los textos escolares de educación básica –5º y 6º grado– caracterizan un concepto de *pueblo originario* y de *pueblo*

mapuche que soterradamente sugiere su extinción (Altamirano, Godoy, Maghi y Soto, 2014). Además, se ha señalado concretamente que el currículo oculta la historia del siglo XX y los conflictos entre el Estado chileno y el pueblo mapuche y los conceptos que se asocian en su tratamiento son folklóricos y ligados a la resistencia, la guerra o la rebeldía (Villalón y Pagès, 2015).

Riedemann (2012), Maureira y Soto (2018), al historizar –entre 1846 y el 2000– los textos escolares de ciencias sociales que tratan al pueblo mapuche y plantea que: 1) Los textos escolares lo muestran en una posición inferior y negativa al interior de la sociedad chilena, 2) existe una representación que se basa en la *no-presencia* que se va adecuando a los intereses de cada época y los gobiernos de turno y 3) la temática mapuche se trata como un elemento auxiliar para explicar la historia de Chile. Resultados similares detalla Reyes (2021) quien al analizar distintos textos escolares de historia y ciencias sociales –desde 1850 hasta 1930–, menciona la necesidad de replantear críticamente los manuales para transformar las imágenes estereotipadas y prejuiciadas que no favorecen el fomento de la interculturalidad. Sáez (2016), en esta línea, señala que al revisar los textos escolares –el año 2014– las actividades dirigidas a los y las estudiantes presentan al pueblo mapuche como rebelde y su incorporación se construye a partir de un discurso nacionalista. Pinochet y Urrutia (2016) señalan que, si bien la presencia del pueblo mapuche es mayor en textos escolares de historia y ciencias sociales, el modo en que son incorporados los ancla a un pasado remoto y atemporal. Godoy, Hoces y Roa (2006) en su investigación determinaron que: 1) los textos construyen una historia sesgada y unilateral, 2) se invisibilizan las relaciones de dominación y 3) la historia escolar del pueblo mapuche continúa siendo una historia de los vencidos marcada por el racismo. Las investigaciones de Smith (2010) y la de Montañares y Heeren (2020) señalan que los textos escolares entre primaria y secundaria tratan la historia reciente de la Araucanía –territorio mapuche– enfocándose en la ocupación territorial y al avance del Estado chileno desde una mirada occidental que invisibiliza las perspectiva y voces del pueblo mapuche. Turra, Minte y Lagos (2019), a través de un análisis crítico del discurso, encuentran categorías exclutorias con:

(...) contenidos hegemónicos/exclusores –que– recrea, en pleno siglo XXI, los sentidos de una historia escolar que tributa a los imaginarios nacionales, en tanto propone un relato donde la cultura occidental y el despliegue estatal se posicionan como ejes articuladores del desarrollo histórico (...) simplificando la relación interétnica a un esquema interpretativo dicotómico: civilizados/bárbaros y ocupación/sometimiento. En este esquema de interpretación, la sociedad originaria, el pueblo mapuche, es representado como un otro que aparece pasivamente en el relato histórico -cuando aparece-, fruto de una operación simbólica del cual resulta desprovista de toda historicidad. (p. 11)

En las investigaciones de Sanhueza, Pagès y González-Monfort (2019 y 2020) y Pozo (2017) han destacado que no solo se presenta al pueblo mapuche desprovisto de historia en los textos escolares. Dichos trabajos que han propendido hacia la intersección entre la didáctica de las ciencias sociales y un trabajo etnográfico basados en la memoria social del pueblo mapuche desde la antropología y la lingüística han permitido plantear que los textos escolares manipulan interesadamente la perspectiva del pueblo mapuche sobre su propia historia. En palabras de Sanhueza, Pagès y González-Monfort (2019):

La invisibilidad del Pueblo Mapuche en la enseñanza de la historia en Chile no procede únicamente del poco contenido histórico presente en los programas de estudio. La subalternidad del Pueblo Mapuche en la enseñanza de la historia en Chile se desprende del control de significados y su representación de forma unilateral e incompleta. (p. 4)

Estos hallazgos es posible relacionarlos con algunas investigaciones sobre el currículo de historia y ciencias sociales. Por ejemplo, la investigación de Pagès, Villalón y Zamorano (2017) y Villalón, Zamorano y Albornoz (2019), señalan que en el currículo la historia mapuche se encuentra marcada por la invisibilidad, el aprendizaje acrítico y una historia de bronce. Turra (2009), subraya las mismas características al destacar el currículo como *turístico* por la descripción superficial y folklórica del pueblo mapuche.

El conjunto de las investigaciones señala que el pueblo mapuche es un sujeto invisibilizado y es representado como rebelde, guerrero y violento a través de los contenidos que tienen como corolario el proceso de despojo denominado como

“Ocupación de la Araucanía” en el siglo XIX y principios del XX. La inclusión, por lo tanto, es otro recurso para reforzar la historia nacional y alimentar unilateralmente los prejuicios y representaciones negativas sobre el *vencido*. Dispositivos de poder y saber que han negado históricamente la voz mapuche y que han ayudado a proliferar imaginarios de salvajes y bárbaros (Turra, Catriquir y Valdés, 2017; Mansilla, Llancavil, Mieres y Montañares-Vargas, 2016; Llancavil, Mansilla, Mieres y Montañares-Vargas, 2015).

Las investigaciones que han puesto el foco sobre el alumnado son más bien escasas, pero dejan en discusión elementos claves para la enseñanza de la historia. Montañares-Vargas (2017b), al investigar las representaciones sociales de los y las estudiantes de secundaria en la región de la Araucanía en Chile, menciona que a pesar de que valoran la enseñanza de la historia para comprender el presente, en la práctica, no logran acceder a un conocimiento que los oriente sobre lo que sucede en el mundo mapuche y sus conflictos con la sociedad chilena. La familia es la principal fuente de información puesto que el profesorado trata de evitar el contenido que conlleva conflictos en la actualidad. Por otro lado, Bruzzone, López y Pizarro (2014), al investigar la conciencia histórica de estudiantes en la enseñanza media, mencionan que la enseñanza de la historia es la principal fuente de información para aproximarse a la cosmología y a la historia mapuche. Sin embargo, la idea que tienen los y las alumnas sobre el pueblo mapuche se encuentra cargada de una gran cantidad de prejuicios y estereotipos que giran en torno a la violencia y la resistencia. Los autores plantean que en la imagen que tienen los y las estudiantes reconocen un quiebre en el pueblo mapuche relacionado con el enfrentamiento con el reino español en el período colonial.

En el caso de los y las estudiantes mapuches la valoración que tienen de la enseñanza de la historia es negativa. Los estudios biográficos, de trayectorias escolares y las narrativas acerca de la experiencia escolar de Poblete (2003), Pino y Merino (2010), Turra, Catriquir y Valdés (2017) y Turra (2012 y 2017), plantea que la historia que se enseña refuerza episodios de discriminación o estereotipos que dificultan las relaciones interétnicas entre compañeros/as chilenos y mapuches y predispone el aprendizaje: “(...) la manifestación de situaciones de conflictividad y discriminación en la clase de historia,

expresiones que sin duda se inscriben en el proceso histórico de construcción del social y cultural en el contexto Mapuche/no Mapuche (...)” (Turra, 2017, p. 804). En esta línea, los estudios de discriminación percibida ubican a la enseñanza de la historia como una forma de discriminación macrosocial, que afecta la imagen que construye la sociedad chilena y distorsiona las representaciones que posee la propia sociedad mapuche (Merino, Quilaqueo y Saiz, 2008; Marimán, 2006).

El conjunto de investigaciones sobre los manuales escolares, el currículo y las representaciones sociales de los y las estudiantes, determinan que la formación del profesorado es clave en el tratamiento de la historia o de la cultura mapuche en la escuela. En este caso las investigaciones han señalado distintos elementos a considerar para nuestra investigación. Segura y Núñez (2011), señalan que al comparar varios casos en Chile los y las profesoras enseñan de forma tradicional sin considerar el contexto o la comunidad educativa. Además, reconocen que los y las docentes desconocen el conflicto mapuche-chileno y se informan preferentemente por los medios de comunicación. Esta investigación se vincula con los hallazgos de Turra, Valdés y Salcedo (2012), quienes mencionan que: 1) los profesores de historia en contexto mapuche no producen programas propios y no adaptan su enseñanza a la cultura de los y las estudiantes y 2) los aprendizajes en los y las estudiantes desde una perspectiva tradicional asociadas a la disciplina genera desarraigamiento y conflictividad. En esta línea, las conclusiones del trabajo realizado por Montañares-Vargas (2017b), al analizar las representaciones sociales del profesorado en formación de una universidad de la región de la Araucanía, apuntan a que los futuros profesores observan como necesario dar un tratamiento alternativo a la temática mapuche en el currículo de historia, incluyendo otros saberes o conocimientos locales. En la investigación de Sánchez, Jara, Correa, Crespo y Sánchez (2015), con profesores y profesoras en formación inicial concluyen que: 1) la temática mapuche no tiene un espacio o un lugar con mayor énfasis en la formación inicial con relación a la relevancia social, 2) no tienen un dominio conceptual del tema y 3) no valoran positivamente al pueblo y la cultura mapuche y por lo tanto no le otorgan relevancia como profesores en formación. Turra (2012 y 2015), en esta perspectiva, explica que el profesorado que se encuentra en ejercicio en contexto mapuche rechaza o exhibe

prejuicios sobre el conocimiento mapuche. Esto implica que los y las docentes en ejercicio consideran que los conocimientos mapuches no son enseñables a pesar de valorar las orientaciones curriculares sobre la diversidad cultural. La investigación de Cifuentes, Ebner, Irrazábal, Martínez y Valdés (2014), indican que existe una disociación entre el discurso y la práctica docente. Así, por ejemplo, los y las docentes valoran la multiculturalidad, la diversidad y la inclusión, pero en la práctica se ajustan a lo que determina el currículo.

En gran medida, estas problemáticas, se deben a: 1) la estandarización de la formación de los y las profesoras en base a escenarios homogéneos, 2) la implementación en la escuela de programas de lengua o cultura mapuche sin contemplar cambios en las mallas curriculares de los y las docentes, 3) la intervención de agencias de calidad que obstaculizan la incorporación de temas mapuches en la formación inicial y 4) una escasa reflexión sobre la enseñanza en contexto mapuche (Turra y Ferrada, 2016; Turra, Ferrada y Villena, 2013; Sanhueza, Pagès y González-Monfort, 2019; Montañares-Vargas, 2018).

Las propuestas de enseñanza buscan construir un puente entre el conocimiento escolar y el conocimiento o saberes ancestrales mapuches y que se han desarrollado en el ámbito de la enseñanza del tiempo, la recuperación de la memoria social como fuente para enseñanza de la historia y la geografía. Quintriqueo, Quilaqueo, Gutiérrez y Peña-Cortés (2015), han desarrollado un manual para docentes de los primeros cursos de la educación primaria que busca divulgar avances en el área de la interculturalidad, en los saberes geográficos y nociones del tiempo del pueblo mapuche en la enseñanza de las ciencias sociales. Cartes (2021), en su tesis doctoral indaga la invisibilidad de la multitemporalidad en contextos de contacto interétnico y propone una serie de pistas para reconocer la concepción de tiempo y espacio mapuche. Sanhueza, Carriaga, Cuevas y González (2018), proponen un texto escolar alternativo basados en la recuperación de la memoria social en una comunidad en la Región de los Ríos en Chile. A partir de un trabajo en el cual articulan un enfoque etnográfico y entrevistas narrativas visitando a *kimches* –sabios–, *lonkos* –jefes de comunidad– y miembros de la comunidad educativa construyen el texto *Del malon al awkan. Memorias de la comunidad*. Dicho texto reúne las

memorias que explican la historia de la comunidad, el despojo territorial a manos del Estado chileno y la nueva invasión capitalista que busca recursos naturales. Cubillos (2015), realiza un atlas didáctico bilingüe que tiene por objetivo recuperar conocimientos geográficos de una comunidad mapuche para que sean enseñados en la escuela.

Estas propuestas de enseñanza se han centrado en la memoria social o los saberes mapuche y han destacado la participación de las comunidades y el valor de sus conocimientos para la enseñanza de la historia y la geografía. La importancia de las propuestas es que buscan replantear a través del conocimiento de la memoria social los procesos, las perspectivas y los conceptos que ha colonizado la sociedad dominante. El tratar de descifrar desde la memoria social mapuche los conceptos de espacio, tiempo y de despojo tiene como efecto la visibilización de la cosmología mapuche y el impacto humano y material del despojo.

2.5.2 La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Argentina

Las investigaciones en didáctica de la historia y de las ciencias sociales en relación con pueblos originarios en general –y al pueblo mapuche en particular– se han aproximado a la práctica de la enseñanza a través de los siguientes objetos de indagación:

- Los textos escolares
- El tratamiento y la ubicación de los pueblos originarios en el currículo y
- Las propuestas de enseñanza

Las investigaciones de Artieda (2005; 2006; 2009; 2015; 2018), tratan de descubrir los ritmos y los cambios en el discurso histórico que existieron sobre los pueblos originarios en los textos escolares de ciencias sociales. Con esta finalidad analiza los manuales –entre 1880 y hasta el 2000– y sus hallazgos permiten identificar que: 1) los discursos escolares sobre el pueblo mapuche van cambiando de acuerdo a las relaciones entre el Estado, los pueblos originarios y la política de multiculturalidad, 2) la

representación de los pueblos originarios en los textos realza lo arcaico, lo residual y se relaciona con el espacio mínimo que tienen en la sociedad y 3) se justifica la ocupación y el despojo territorial basados en los intereses económicos y la violencia de los pueblos originarios. Teobaldo y Nicoletti (2009), indican que el desarrollo histórico y temático sobre los pueblos originarios en los manuales de ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX caracterizaban a los pueblos originarios como:

- El salvaje e incivilizado que debía ser aniquilado para homogeneizar a la población
- Como objeto arqueológico y naturalmente bárbaro
- Como sujeto ahistórico en un espacio altamente productivo para la nación

Lewkowicz (2015), Lewkowicz y Rodríguez (2015) y Van Alphen y Parellada (2018), indican que la narración, por ejemplo, del despojo territorial mapuche se desarrolla dentro de una expansión territorial del Estado con el objetivo de modernizar la nación. Cuestión que a comenzado a cambiar debido a las leyes y a los discursos sobre la diversidad cultural. En este sentido, existe una mayor presencia de los pueblos originarios en los textos escolares, pero esto no garantiza que la enseñanza de la historia se abra a otras perspectivas, otras voces o considerar perspectivas críticas en contextos de identidades plurales.

El tratamiento y la ubicación de los pueblos originarios en el currículo de ciencias sociales ha acusado recibo de los acuerdos internacionales –como el de la OIT– y de las demandas de los pueblos originarios que reclaman mayor visibilidad social en la educación. Nagy (2013 y 2017) y Carrizo (2019), señalan que con la aplicación de la Ley Nacional –nº 26.206– y su aplicación a través de las Leyes Federales de los distintos Estados contribuyeron a establecer ejes para la Educación Intercultural Bilingüe pero también el reconocimiento de las historias locales y de la diversidad cultural de los pueblos originarios en la enseñanza de la historia. Sin embargo, las directrices legales tratan de normalizar las diferencias puesto que son aceptadas mientras no sean amenazas para la nación. Es decir, se excluyen las desigualdades y los conflictos territoriales, económicos y sociales. Novaro (2003), por ejemplo, al investigar los contenidos

curriculares, las respuestas de los y las alumnas y de los y las profesoras del área, consideran que: 1) *la historia que se enseña no trata los conflictos y las desigualdades que oprimen a los pueblos originarios*, 2) *la enseñanza de los pueblos originarios transita entre un pasado etnocentrista y esencialista y un presente y futuro relativista en tanto a su existencia*. Estos elementos se relacionan con la investigación de Jara y Salto (2016), quienes plantean que a partir de los años noventa los cambios curriculares en la Provincia de Río Negro han marcado un golpe de timón en la construcción de los pueblos originarios, pero persisten en una periodización histórica clásica del continente, en la vida de los pueblos originarios y la conquista y colonización. Los autores señalan que los textos escolares presentan propuestas homogeneizantes y que los profesores y las profesoras propenden tanto hacia prácticas innovadoras, pero también a las tradicionales:

Sin embargo, como venimos sosteniendo, subyace un sentido cristalizado y poco cuestionado sobre la antinomia *civilización y barbarie* o sobre las llamadas campañas del desierto. Cuestión que se ve tanto en el relato lineal del pasado a la hora de explicar en la clase como en las fuentes o recursos didácticos que frecuentemente acompañan las explicaciones en la clase: las imágenes o fotografías. (p. 372)

Bail et al. (2010), en una investigación similar, indagan cómo se enseña en diversas escuelas el despojo territorial hacia el pueblo mapuche –*Campaña del Desierto*–. En este sentido, a partir del trabajo de campo y de la revisión de literatura, determinan que el pueblo mapuche es enseñado en la escuela como:

- Los indios como cosas del pasado
- Los indios como salvajes y vagos
- La Argentina sin indios
- Los indios como los buenos y los blancos como los malos
- Los indios como los pueblos originarios

Las autoras al reconocer que existen obstáculos en la formación inicial que obstaculizan la búsqueda de recursos para innovar en la práctica, proponen una enseñanza que gire en torno a testimonios de la época y el uso de fotografías. Calfupan,

Cárdenas y Marican (2018), señalan que existe una disociación entre la teoría y la práctica puesto que los y las docentes se sustentan en perspectivas críticas pero que durante la enseñanza: 1) posicionan en el pasado a los pueblos originarios, 2) se refieren a los pueblos originarios principalmente a través de estereotipos y 3) no se hace referencia al conflicto político, económico y social. La investigación de Sanhueza (en prensa), en torno a los diseños curriculares de Chile y de Argentina con respecto del pueblo mapuche, considera que:

En cada diseño curricular la historia de los pueblos originarios aparece subsumida a una narrativa que da cuenta del proceso de construcción y formación del estado moderno. Para el caso de los sub-ejes planteados para el currículo rionegrino o el de las Unidades de Aprendizaje para el caso chileno, no se evidencian narrativas, enunciaciones y periodizaciones que contemplen la historia vivida y contada por los (in)visibilizados. (En prensa)

Los autores proponen que la enseñanza de la historia en ambos países responde a intereses políticos y económicos de los Estados de Chile y de Argentina y que, con la finalidad de contribuir a visibilizar socialmente al pueblo mapuche, es necesario relevar el conocimiento que existe en la memoria social de las comunidades mapuches. Pero, además, es necesario indagar y fortalecer la formación de los profesores y de las profesoras como agentes críticos para que la enseñanza de la historia no solo documente el pasado sino, más bien, contribuya a contrastar los prejuicios y estereotipos y tomen una posición informada sobre lo que pasa en el mundo (Sanhueza, Pagès y González-Monfort, en prensa).

Las propuestas de enseñanza tratan de innovar sobre: 1) la enseñanza con respecto al despojo territorial y humano en la *Conquista del Desierto* y 2) los sucesos actuales como la intervención y los efectos neoliberal en territorio mapuche. Salto (2020), presenta y propone un juego para la enseñanza de *La Conquista del Desierto* que tiene por nombre *La Conquista del Wallmapu* –país mapuche–:

(...) es un juego de simulación en el que propongo reconocer situaciones de conflicto provocadas por las campañas militares lideradas por J. A. Roca. En particular, para identificar y promover comprensiones sobre motivos y consecuencias de la Conquista del Wallmapu durante este periodo. (Salto, 2020, p. 70)

El material se ha aplicado y compartido tanto con profesores y profesoras de primaria y de la especialidad de historia que se encuentran en ejercicio y en formación inicial. En su conjunto, destacan las posibilidades que otorga el juego en tanto que sirve para identificar los actores, las estrategias de la política de la época, pero, además, contribuye a la reflexión y la problematización de los y las estudiantes sobre la situación estudiada. Otro material es el producido por Winderbaum (2015), que trata *Los pueblos originarios*. Dicho material es posible utilizarlo como una unidad didáctica o un proyecto. Es aplicable en primaria y en secundaria y repasa la historia, forma de vida prehispánica, aspectos religiosos, pero, además, los efectos de la emergencia del Estado de Argentina y el genocidio y el etnocidio hacia el pueblo mapuche. Las actividades buscan que los y las alumnas conozcan la historia relacionando el pasado con el presente.

Añahual (2018), presenta una propuesta didáctica para el ciclo medio en la Ciudad de Neuquén con la finalidad de abordar los problemas de afectan a la comunidad a partir de la explotación hidrocarburífeña –petróleo y gas natural–. Con esta finalidad propone un juego de simulación. Las preguntas que buscó abordar la secuencia didáctica en torno a los problemas socioambientales en la región fueron: “¿Cuáles son sus consecuencias? ¿Cuál es el rol de los centros urbanos? ¿Cuál es el papel de los actores sociales que habitan esas regiones? ¿Qué conflictos de intereses se generan? ¿Cómo perciben estos problemas los/las estudiantes en el aula?” (p. 55). La experiencia al aplicar el juego de simulación permitió posicionar a los y las estudiantes frente a problemáticas actuales y que se observan en la vida cotidiana. Además, al abordar las condiciones ecológicas, económicas, sociales, culturales y éticas del extractivismo que afecta al territorio mapuche, consideraron y acordaron propuestas y soluciones. Una propuesta similar es la que realizaron Martínez y Monzón (2018), para tratar problemas sociales candentes desde perspectivas interdisciplinares en la formación inicial. Con esta idea trataron de abordar la visibilización de un problema social que incluyó la desaparición forzosa de

Santiago Maldonado, las políticas de Estado, el pueblo mapuche y la intervención extractivista de sus territorios: “Utilizamos también como recursos didácticos audiovisuales de tipo documental: Awka liwen, Pueblos Originarios, Huellas de un Siglo. El objetivo de nuestra selección era aproximarnos a los núcleos conceptuales: Genocidio, procesos socioétnicos identitarios, conflictos sociales, diversidad cultural, desigualdad social, cosmovisión” (p. 174).

Capítulo 3: Marco metodológico

En este capítulo explicaremos la forma en que nos acercamos al mundo social con la finalidad de llevar a cabo la investigación. Primero describiremos el paradigma y los elementos críticos a los cuales suscribimos nuestras diversas acciones e intervenciones con los y las participantes en el proceso de indagación en el campo de estudio. Caracterizamos, además, el tipo, la tradición de la investigación cualitativa y el proceso de análisis que seleccionamos para acceder y construir conocimiento sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en Chile como en Argentina.

Repasamos de manera breve el contexto histórico en el que investigamos, la planificación del trabajo de campo y la forma en que enfrentamos el problema de la gestión de la calidad en la construcción de las teorías a nivel sustantivo y formal.

3.1 Paradigma de la investigación: socio-crítico

*Por lo tanto, la investigación es un acto de preocupación:
queremos conocer aquello que es más intrínseco al ser.*

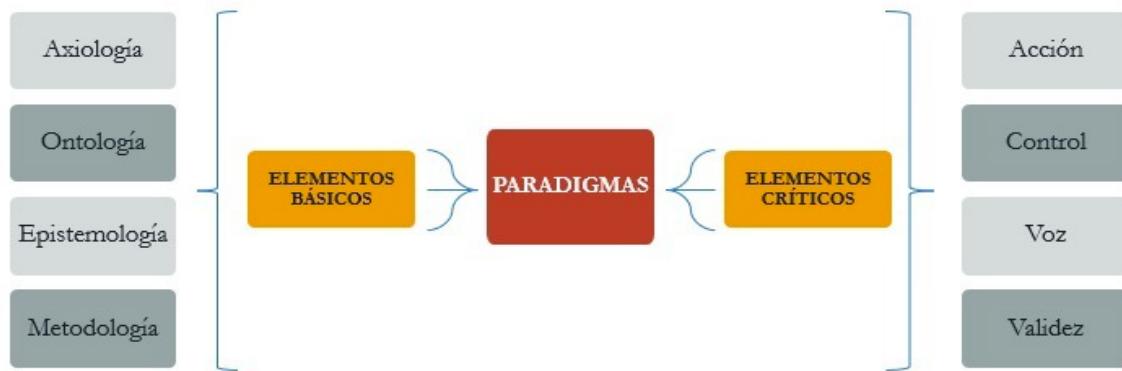
Preocuparse es servir y compartir nuestro ser con aquello que es más intrínseco al ser.

Preocuparse es servir y compartir nuestro ser con quienes amamos. (Van Manen, 2003, p. 24)

En nuestra investigación el paradigma es una forma de saber tácito que caracteriza una manera de observar y de proceder en el mundo que construyen y que comparten las comunidades científicas a modo de una constelación de preguntas, métodos y técnicas y que, en nuestro proceso de indagación, define la cosmovisión de los investigadores sobre la realidad social, política y educativa (Lincoln, Lynham y Guba, 2018; Sabariego, 2014 y Sandín, 2003).

A partir de este fundamento, entendemos que los paradigmas pueden caracterizarse estableciendo conexiones entre sus elementos básicos y también por los elementos críticos que emergen de su aplicación en el contexto de estudio (Esquema 4). En nuestra tarea como investigadores entendemos que los elementos básicos y críticos corresponden a la estructura filosófica que sostiene y que atraviesa completamente el proceso investigativo en torno a la invisibilidad social del pueblo mapuche. En este sentido, coincidimos con los planteamientos de Leavy (2014), Packer (2013) y Della Porta y Keating (2008), en relación con que los aspectos que fundamentan a los paradigmas corresponden a la estructura filosófica –axiología, ontología, epistemología y metodología– que moldea la forma de ver el mundo a través de los elementos críticos –acción, control, voz y validez–.

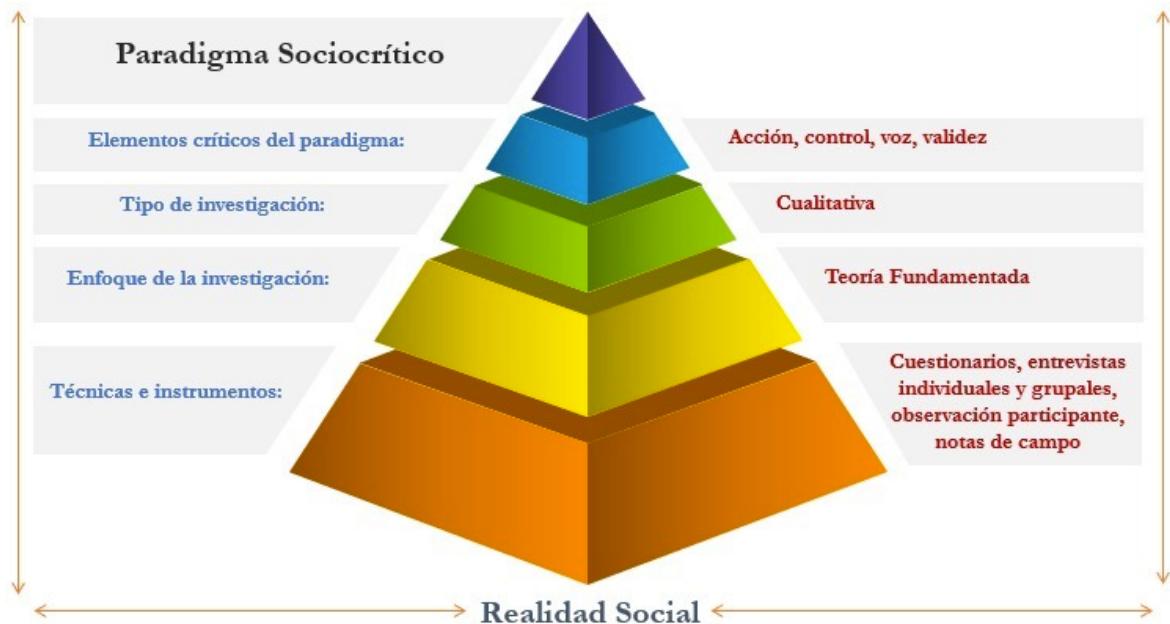
Esquema 4 *Elementos paradigmáticos de la investigación*



Fuente: Elaboración propia (2021) a partir de Guba y Lincoln (2018), Denzin y Lincoln (2012) y Lincoln, Lynham y Guba (2018).

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; Sandín, 2003; Díaz y Pinto, 2017). 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 (Esquema 5). 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).

Esquema 5 *Estructura de la investigación*



Fuente: Elaboración propia (2021).

Consideramos, además, que para nuestra investigación el paradigma socio-crítico plantea una visión transformadora del mundo y otorga un lugar central al estudio de las vidas de diversos grupos humanos marginados (Creswell y Creswell, 2018; Vasilachis, 2006). Pero, principalmente, nos ayuda a descubrir las pautas de conocimiento, las condiciones sociales y las actividades prácticas que controlan la vida pública y privada y que fijan una determinada racionalidad (Popkewitz, 1984; Spencer, Pryce y Walsh, 2014).

Situarnos en los elementos básicos del paradigma socio-crítico, por lo tanto, nos ayuda a plantear que el conocimiento que existe sobre la enseñanza de la historia y sobre el pueblo mapuche es proposicional e instrumentalmente valioso para la emancipación social. Además, nos permite señalar que la relación entre Chile, Argentina y el pueblo mapuche se encuentra atravesada por valores sociales, políticos, históricos, raciales o de género. La relación transaccional e intersubjetiva entre los y las investigadores y los y las participantes de la investigación, se encuentra mediada por dichos elementos, valores e intereses y, con el objetivo de acceder a esta realidad, entablamos relaciones vinculares y dialógicas como orientadoras en el devenir del proceso metodológico entre los y las profesoras, los y las estudiantes y el pueblo mapuche. Aspecto que ha sido central en la

investigación que hemos llevado a cabo para comprender, describir, explicar y, basados en esto, trabajar en un discurso emancipatorio ético que posibilite el cambio social (Lincoln, Lynham y Guba, 2018; Creswell y Poth, 2018; Denzin y Lincoln, 2012; Denzin 2017; Ladson-Billings y Donnor, 2012).

Los elementos críticos del paradigma se introdujeron en el campo de estudio de manera simultánea. *La acción, el control, la voz y la validez* se desarrollaron en todo el proceso de investigación reconociendo que el método no es garantía de objetividad y que la investigación en educación es una actividad práctica y moral. También es necesario considerar que el poder y la política se encuentran inmersos en el proceso de indagación y que debemos realizar y defender juicios involucrándonos de forma inmediata en procesos sociales complejos. Por lo tanto, esta investigación define *la acción* como el interés por el desarrollo de teorías sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche con el objetivo de contribuir al cambio social en la educación para una ciudadanía global y crítica. El *control* lo relacionamos con nuestras prácticas de investigación como grupo investigador/transformador tratando de conducir la reflexión en el campo al retornar a las comunidades mapuches y educativas –gradualmente– para profundizar los significados, corregir los hallazgos y, con posterioridad, generar cambios en el futuro. En nuestra investigación *la voz* se identifica con las descripciones densas que en el estudio entremezcla perspectivas de los y las investigadores y de los participantes, más allá de una descripción neutral. Por último, *la validez* la vinculamos con aquellos procedimientos que utilizamos para garantizar la credibilidad de nuestras teorías sustantivas o formales sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina. Dichos elementos fueron: la triangulación, la validación comunicativa, la participación intensa y la riqueza de los datos producidos (Smith y Hodkinson, 2017; Denzin, 2017; Guba y Lincoln, 2012).

En esta investigación la articulación de los elementos básicos y críticos en el marco del paradigma socio-crítico se vinculan con la cosmovisión de los investigadores sobre el mundo y el rol de la investigación cualitativa con una perspectiva crítica. Es decir, pensamos que la relación entre los elementos paradigmáticos –básicos y críticos–

favorecen la reconstrucción de nuestra visión acerca de la enseñanza de la historia y de la historia del pueblo mapuche tanto en Chile como en Argentina, con la finalidad de socavar aquello que parece natural y, de esta forma, cuestionar lo obvio (Christians, 2012; Kincheloe y McLaren, 2012).

3.2 Tipo de investigación: cualitativa

El tipo de investigación sobre la cual trabajamos es la cualitativa. Pensamos que dicho tipo de investigación ya no es identificable como aquella que emerge en los límites de la investigación cuantitativa. La diversidad de las posiciones teóricas –por ejemplo, el interaccionismo simbólico o la etnometodología– han desarrollado una identidad –o identidades– que forman un conjunto de rasgos comunes o tradiciones que contribuyen a comprender qué es la investigación cualitativa, qué características posee y qué implica hacer investigación cualitativa en el siglo XXI (Flick, 2007; Ruiz, 2012; Taylor y Bogdan, 2010).

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 y, de esta forma, abrirnos 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, Bogdan y DeVault (2016) y Yin (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).

Estos elementos: mundo empírico, contexto, vida cotidiana, descripción, entendimiento y explicación han sido claves en el trabajo de campo realizado y de gran utilidad para la triangulación de las técnicas, de los datos y de la información. En este

sentido, consideramos que realizar investigación cualitativa crítica en interacción con el pueblo mapuche presenta un *terreno resbaladizo* para los investigadores cualitativos. En concreto, coincidimos con las ideas de Tuhiwai (2012 y 2016) y de Bishop (2012) en tanto que es necesario que la investigación cualitativa debe invitar a los propios investigadores a transformarse en la resistencia y, así, nombrar aquello que se interponga en los cambios y colocar la investigación al servicio del cambio social. Es decir, de la transformación de las escuelas, de la enseñanza y de la visibilización social o del reconocimiento público del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia tanto en Chile como en Argentina.

La investigación cualitativa crítica es fundamentalmente comprensiva de los fenómenos sociales, culturales e históricos y en el proceso metodológico hemos comprobado su potencialidad para interactuar con las otras y los otros participantes de nuestra investigación. La relevancia, el sentido y la actividad de la investigación cualitativa se encuentran en la sensibilidad que otorga al investigador para comprender e interpretar diversos problemas sociales atendiendo a la pluralidad de los mundos de vida (Flick, 2007; Vasilachis, 2006). Para la investigación que planteamos resulta fundamental explicar la forma en que los y las participantes –docentes, estudiantes y autoridades mapuches– entienden el problema de la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia para aportar en la tarea de formar ciudadanos comprometidos socialmente (Taylor y Bogdan, 2010; Canales, 2006; Cotán, 2016).

Para esto es importante replantear la investigación cualitativa a la luz del paradigma seleccionado para investigar críticamente en un mundo globalizado y privatizado. Con este propósito, Kimcheloe y McLaren (2012) asocia el concepto de criticalidad evolutiva con el uso del *bricolaje* de la investigación cualitativa para explicar que:

En esta inquietud crítica por un cambio social justo, el bricolaje busca un entendimiento profundo de los márgenes de las sociedades occidentales y el conocimiento y las formas de saber de los pueblos no occidentales. Dicho conocimiento profundo ayuda a los *bricoleurs* a remoldear y sofisticar la teoría social, los métodos de investigación y las

estrategias interpretativas, puesto que disciernen nuevos tópicos que investigar. (Kimcheloe y McLaren, 2012, p. 267)

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 (Packer, 2013; Habermas, 1987).

3.3 Diseño de la investigación: la Teoría Fundamentada

Los componentes de la investigación –preguntas, objetivos, métodos, entre otros– se diseñaron en torno a la tradición o el enfoque de la TF en su formato sistemático y constructivista (Maxwell, 2019; Flick, 2015). Abela, García-Nieto y Pérez (2007) y Clark (2019), mencionan que el surgimiento de la TF se correlaciona con el encuentro de dos tradiciones sociológicas que marcaron el inicio de una defensa por la investigación cualitativa. Las tradiciones sociológicas que lograron la primacía en la primera mitad del siglo XX en la sociología norteamericana eran provenientes de la Universidad de Chicago y de la Universidad de Columbia. Dichas prácticas intelectuales se preocuparon por el desarrollo del interaccionismo simbólico y del análisis cualitativo –escuela de Chicago– y por los métodos cuantitativos y la construcción de teoría sociológica –escuela de Columbia–. Este contexto intelectual marcó el trabajo en conjunto entre Glaser y Strauss para desarrollar, en primera instancia, un estudio con un fuerte componente de trabajo de campo llamado “Awareness of Dying” (Glaser y Strauss, 1965) y, con posterioridad, plantear una metodología general en la obra: “The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research” (Glaser y Strauss, 1967). En palabras de Corbin y Strauss (2015):

During their work together, Glaser and Strauss worked out a methodology that combined their mutual sociological backgrounds with their diverse but complementary approaches to doing research. The methodology they developed became known as grounded theory. It was published in the text *The Discovery of Grounded Theory*. (p. 28)

En nuestro proceso de investigación, pensamos en la TF como una metodología ecléctica en la cual se desarrollan diversas perspectivas o tradiciones (Tabla 4). 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, el Método Comparativo Constante y el desarrollo de la o las teorías.

Tabla 4 *Diferencias entre las tradiciones de la TF*

| Diseño Emergente (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978) | Diseño Sistemático (Strauss y Corbin, 2002) | Diseño Constructivista (Charmaz, 2006) |
|---|--|--|
| Considera solo aquellos datos recogidos por el investigador directamente | Consideran instrumentos de producción de datos como cuestionarios y observaciones | El diseño constructivista critica a los modelos anteriores por considerar que utilizan presupuestos positivistas |
| Se desarrollan inicialmente la MCC y el desarrollo de la teoría formal y sustantiva | Crean en la incorporación de software de análisis de datos | El enfoque constructivista enfatiza el fenómeno de estudio en lugar de los métodos para investigarlo |
| Le interesa desarrollar una teoría que explique lo que pasó, lo que va a pasar y que está pasando | Su finalidad es construir una buena teoría que explique un fenómeno de la realidad | Se asume la postura reflexiva del investigador y la elaboración de teorías |

Fuente: Elaboración propia (2021) sobre los aportes de (Charmaz, 2006 y 2013; Abela et al., 2007; Strauss y Corbin, 2002; Bryant, 2017)

Consideramos para nuestra investigación que las diversas visiones de la TF son parte del proceso de maduración de la metodología y en la práctica no deben considerarse como trincheras. Por lo tanto, estamos de acuerdo con las ideas de Bryant (2006 y 2007) quien plantea que es posible adecuar las versiones de la TF para conducir a resultados útiles y reveladores:

Researchers need to have some awareness of the distinctive views when searching out and studying GTM-oriented publications, but they should not feel that they have to express a preference or adherence to one form or another. Use of research methods is not a case of taking sides, rather one of whatever works. (Bryant, 2017, p. 87)

Para esta investigación hemos considerado el modelo sistemático de Strauss y Corbin (2002) y el proceso reflexivo de la versión constructivista de Charmaz (2006 y 2013) (Esquema 6). 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 participantes como en los investigadores. De esta manera, los componentes esenciales del proceso de investigación son: 1) el Muestreo Teórico, 2) el Método Comparativo Constante, 3) La Codificación Teórica, 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–.

La relación entre la TF y la didáctica de las ciencias sociales en una perspectiva crítica es beneficiosa pues permite realizar formulaciones profundas de la realidad social en donde ocurre el fenómeno didáctico que se estudia (Ramos, 2017). En la didáctica de las ciencias sociales se han abordado, recientemente, algunas investigaciones basadas en TF. Un ejemplo es la tesis de Escribano (2019) sobre tiempo histórico y la formación

inicial docente o la tesis de Jiménez (2019) sobre las representaciones sociales del profesorado de primaria sobre el conflicto colombiano.

Esquema 6 *Proceso de análisis de la investigación*



Fuente: Elaboración propia (2021)

3.3.1 El paradigma de la codificación y la reflexividad en la TF

Nuestra investigación utiliza el concepto de paradigma de la codificación para explicar la integración –simultánea– que existe entre el funcionamiento de los componentes del esquema del estudio, de los procedimientos analíticos y de la estructura social –campo de estudio– en que se desarrolla el fenómeno estudiado (Strauss y Corbin, 2002). También la utilizamos como una perspectiva sobre los datos para ordenarlos, clasificarlos y relacionar conceptos en torno a las categorías y generar teoría fundamentada en los datos (Corbin y Strauss, 2015; Kelle, 2019). Flick (2007) explica que esta circularidad en el proceso de investigación de la TF es un rasgo central que otorga un lugar importante a los datos, a las técnicas apropiadas que se utilizarán para la recogida y a la elección de los y las participantes basados en su relevancia para el tema más que en la representatividad. En este orden de cosas, un elemento central es la reflexividad de los y de las investigadoras para generar una teoría formal con una finalidad crítica. Mruck y Mey (2007) explican que independiente de la variante específica

de la TF que se utiliza, en el proceso de investigación se dan interacciones complejas desde el planteamiento de la pregunta hasta la integración final en una teoría fundamentada:

Thinking about methods and reflexivity is a difficult task. Even a few minutes (interview) conversation appears far too complex for modest interpretative (and reflexive) procedures to be fully apprehended. Having this in mind, the old scientific dream to represent and interpret ‘what has been’ or ‘what has been truly important’ is doomed to failure or deficiency. (pp. 529-530)

En nuestro proceso de investigación planteamos que la reflexividad y la sensibilidad teórica contribuyen a definir la TF con una finalidad crítica: “Critical Grounded Theory highlights social processes and phenomena pertaining to the problems of power, inequality, and discrimination in all its varied manifestations” (Hadley, 2019, p. 565). Creemos que la TF puede impregnarse de los elementos paradigmáticos básicos y críticos que proponemos y que determina la cosmología del investigador y su visión del mundo social a través de los presupuestos epistemológicos, ontológicos y axiológicos que hemos transparentado (Escalante, 2011). Pensamos que la TF en una perspectiva crítica favorece una actividad científica analítica y reflexiva y que no es desinteresada por construir teorías sociales que expongan y argumenten la transformación de las relaciones de poder, discriminación y dominación (Hadley, 2019; Charmaz, 2013). Por lo tanto, compartimos las ideas de Charmaz (2013) sobre que:

Un investigador en el área de la justicia social puede emplear la teoría fundamentada a fin de establecer una agenda para futuras acciones, prácticas y políticas en el análisis, explicitando las relaciones entre los antecedentes teorizados, las condiciones actuales y las consecuencias de los grandes procesos. (p. 281)

La TF crítica en nuestra investigación presta utilidad en tanto se transforma en un derrotero al servicio de la reconceptualización radical de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales con la finalidad de construir teorías que si bien no son imparciales son socialmente relevantes. Pensamos que la investigación cualitativa, la teoría crítica y la TF por si solas –o en su conjunto– no pueden cambiar la educación y las prácticas de

los y las profesoras. Sin embargo, podemos aportar razones y argumentos para oponerse y encontrar caminos alternativos para la visibilización social del pueblo mapuche en la educación primaria en Chile y en Argentina.

En este contexto, la reflexividad en el proceso de indagación nos ayudó a pensar en formas innovadoras de percibir los problemas, de conducir éticamente el muestreo teórico y el análisis y, de esta forma, poner en movimiento las diversas etapas y capas de la TF con el objetivo de profundizar y otorgar variabilidad a las teorías para identificar desafíos, obstáculos y cambios para maximizar el valor de la investigación para el pueblo originario mapuche en Chile y en Argentina (Bainbridge, McCalman, Redman-McLaren y Whiteside, 2019; Charmaz, 2006 y 2013; Hadley, 2019).

Para nuestra investigación es fundamental el proceso de reflexión que hace el grupo investigador –los directores y el doctorando– para que en el proceso de codificación se unan palabras, personas, cosas e incidentes a conceptos con la finalidad de explicar la invisibilidad social del pueblo mapuche en Chile y en Argentina. En este sentido, pensamos que la codificación es un proceso de abstracción y de generalización que está unido por la fragmentación de los datos. Es decir, la idea de codificar los datos y de reemplazar las palabras de los y las entrevistadas –profesores/as, autoridades mapuches y estudiantes– es encontrar conocimiento objetivo a partir de las experiencias subjetivas de los y las participantes y de la reflexión del propio equipo de investigación en el campo. El paradigma de la codificación, en nuestra investigación, determina la forma en que la TF observa las cosas en el mundo como prototipos de categorías generales o conceptos. Dichos conceptos serían un puente entre personas y entre las personas y el mundo (Packer, 2013).

En el apartado que sigue evidenciamos de qué forma se traspasan las directrices del *Paradigma de la Codificación* y la reflexividad al proceso de investigación. Definiremos el aspecto procedimental de la estructura metodológica tomando como referencia el MT, el MCC, el uso de memos, la sensibilidad teórica y la construcción de modelos teóricos.

3.3.2 El proceso de investigación en la TF

La metodología y los procedimientos que se utilizaron en la investigación provienen de la TF en su diseño sistemático y reflexivo. Strauss y Corbin (1998) señalan 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 de relacionar los conceptos, las propiedades o los diversos elementos constitutivos de la teoría. Del conjunto de herramientas analíticas y de procedimientos que ofrece el modelo desarrollado por Strauss y Corbin (2002), utilizaremos el muestreo teórico –MT–, el método comparativo constante –MCC–, el proceso de codificación de los datos –abierto, axial y selectivo–, el uso de memos y de diagramas. El conjunto de este proceso se desarrolló apoyado por el software ATLAS.ti –versión 8.4.5–.

De acuerdo con Flick (2014) y Schereier (2018), el MT es un método de recopilación y de análisis que se encuentra unido por el desarrollo de teoría y que permite acudir a personas, acontecimientos e incidentes con el objetivo de nutrir la comparación de conceptos y de sus propiedades para dar profundidad y variación a los hallazgos que van surgiendo en el proceso de indagación. Por lo tanto, 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 y Strauss, 2015). Para nosotros el MT es un bucle en el cual se desarrolla una relación permanente entre las preguntas de análisis, la recolección de información y el desarrollo de conceptos (Esquema 7).

El MT es fundamental en nuestro proceso de investigación junto al MCC pues garantiza la diversidad de los datos y aumenta la profundidad de la teoría en curso al desarrollar las propiedades o las dimensiones de las categorías. El MCC se mantiene en una permanente tensión con el MT y permite manejar diversos tipos de datos que él o la investigadora puede fragmentar considerando las igualdades y las diferencias

conceptuales para generar un flujo teórico continuo en la construcción de categorías (Corbin, 2016; Corbin y Strauss, 2015).

Esquema 7 *Bucle del MT en la investigación*



Fuente: Elaboración propia (2021)

El MCC fue desarrollado en conjunto entre Glaser y Strauss (1967) y lo implementamos en la investigación como un procedimiento analítico de comparación y un proceso de desarrollo teórico para generar teoría de forma sistemática y reflexiva. Con esta finalidad, consideramos cuatro pasos que fluyeron entre: 1) la codificación teórica, 2) la integración de categorías, 3) delimitación de categorías y 4) la escritura de la teoría. Strauss y Corbin (2002) y Corbin (2010) consideran que es posible comparar constantemente incidentes o conceptos para integrar las categorías y sus propiedades y, de esta forma, delimitar la teoría y finalmente escribirla (Tabla 5). Pero, además, consideran fundamental hacer comparaciones teóricas con la finalidad de que la experiencia y el conocimiento del campo de estudio permita al investigador no forzar los datos sino más bien forzar la actividad reflexiva para examinar con más detención las propiedades y las dimensiones.

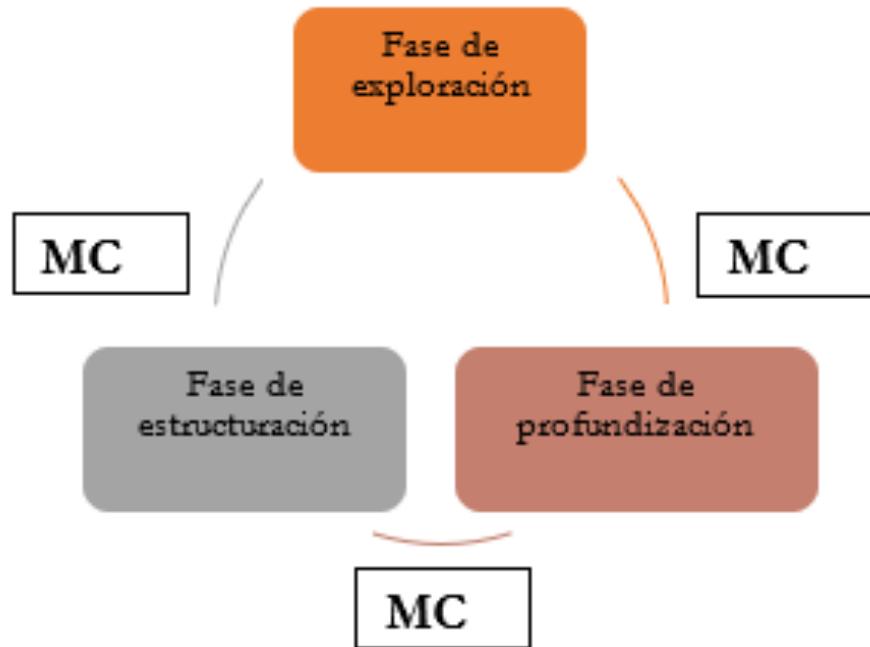
Tabla 5 *Ejemplificación del análisis del MCC en la TF*

| Etapa | De... | A... |
|------------------------------|---|--|
| 1) Codificación | Comparar incidentes: <i>Yo creo que el Estado tendría que asumir responsabilidades que no quiere (...)</i> | Categoría conceptual: <i>La política oficial del conocimiento</i> |
| 2) Integración | Comparar categorías. <i>Tipo y efectos de la invisibilidad social</i> | Relación entre categorías: <i>La invisibilidad de la historia y de la memoria mapuche</i> |
| 3) Delimitación de la teoría | Comparar a través de casos: <i>Estudiantes, comunidad mapuche.</i> | Conceptos de mayor nivel: <i>La invisibilidad social del pueblo mapuche</i> |
| 4) Escritura de la teoría | Cotejar y compendiar memos: <i>El contenido y observaciones sobre relaciones entre categorías</i> | Enunciados de relaciones generalizadas entre categorías: <i>Teoría a nivel sustantivo sobre el lugar del pueblo mapuche en el currículo chileno</i> |

Fuente: Elaboración propia a partir de Packer (2013)

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* (Esquema 8).

Esquema 8 *Fases del MT y el MCC*



Fuente: Elaboración propia (2021)

3.3.2.1 Las técnicas de investigación en la generación de teoría a través del MT y el MCC

Las técnicas de investigación utilizadas se introdujeron en cada una de las fases de la investigación y están sujetas al conjunto de decisiones paradigmáticas y al diseño de investigación que adoptamos (Esquema 9). Además, interactúan directamente con el MT y el MCC.

En la primera *fase de exploración* aplicamos –en forma online y física– 41 cuestionarios a profesores y profesoras que realizaban clases de ciencias sociales en la educación básica en Chile –26 cuestionarios– y en Argentina –14 cuestionarios–. 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; Sierra, 2002). 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* (Marolla, 2016; Meneses, 2020) 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.

Esquema 9 *Relación de las técnicas con la estructura de la investigación*



Fuente: Elaboración propia a partir de Inaba y Kakai (2019)

El cuestionario tenía como primer objetivo explorar el pensamiento de los y de las profesoras de Historia y Ciencias Sociales sobre el problema de estudio, tanto en Chile como en Argentina. El instrumento se construyó en dos partes principales y cuenta con 7 preguntas en total. El primer apartado sociodemográfico buscó explorar: 1) el género, 2) la nacionalidad, 3) el sentido de pertenencia hacia un pueblo originario, 4) los años de experiencia profesional, 5) el título profesional y 6) el último grado académico alcanzado. En el segundo apartado del instrumento indagamos sobre las finalidades de enseñar historia y ciencias sociales a través de un ítem de opción múltiple de una respuesta. También examinamos a través de una escala Likert con cinco aseveraciones el nivel de acuerdo y desacuerdo del lugar del pueblo mapuche en el currículo de ciencias sociales. Además, utilizamos resúmenes de textos para profundizar en la reflexión de la formación de los y las docentes a través de respuestas breves. Por último, buscamos

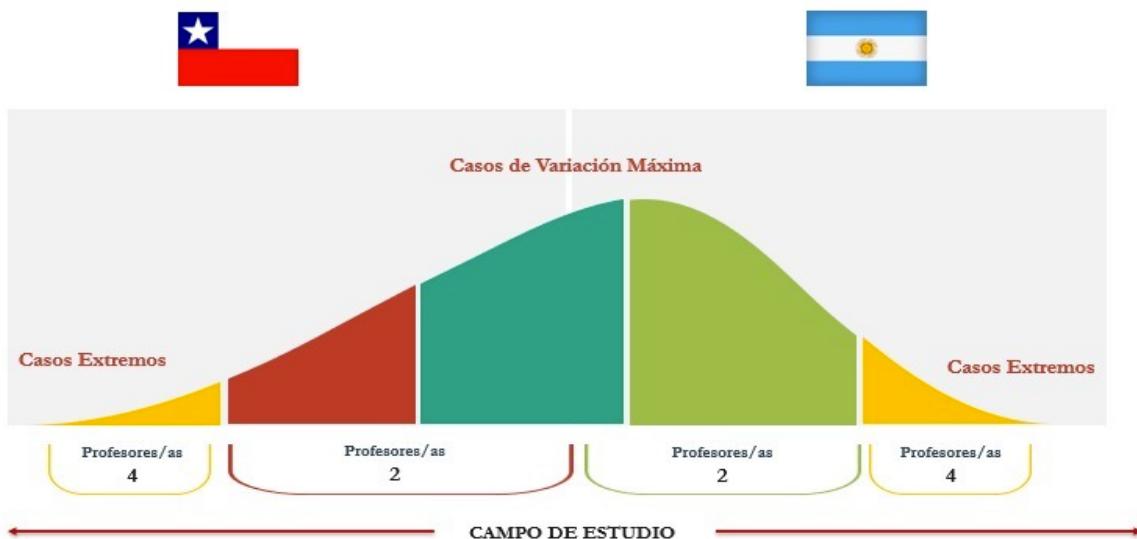
caracterizar la práctica de los y las docentes por medio de un ítem de escalamiento por rangos ordenados que tenía por objetivo jerarquizar los principales métodos de enseñanza utilizados.

En nuestra investigación, pensamos en que es posible utilizar de manera simultánea los métodos cualitativos y cuantitativos para la construcción de la teoría (Strauss y Corbin, 2002). Por este motivo, los cuestionarios fueron aplicados con un segundo objetivo que era orientar el muestreo teórico hacia la profundización y heterogeneidad de los conceptos, incidentes o acontecimientos en lugares y en personas que facilitaran dicho flujo teórico. Por lo tanto, en nuestra investigación ocupa un lugar eminentemente exploratorio o de inmersión en el campo con el objetivo de tener conocimientos previos y reconducir el proceso de investigación hacia etapas más críticas.

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 en ambos países. Pero, además, con el objetivo de incluir en el estudio participantes que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan densas las categorías, hemos adaptado a nuestro estudio algunos criterios para capturar la mayor cantidad de perspectivas en el campo de estudio. 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) (Esquema 10). El análisis de los cuestionarios nos ha permitido identificar que los casos de participantes extremos se ubican en los polos del campo de estudio y corresponden a profesores o profesoras que se identifican con el pueblo mapuche o que son miembros de comunidades y ocupan jefaturas en la organización tradicional. Además, profesores o profesoras que son conscientes de la problemática de la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia, pero encuentran obstáculos identitarios o curriculares que son insalvables para cambiar su enseñanza. Los casos de variación máxima se sitúan en el medio del campo de investigación y nos da la

posibilidad de incluir a distintos profesores y profesoras para cubrir con suficiencia el espectro de casos de la realidad social. 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 formaciones¹² 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 busca la heterogeneidad de los datos y de las perspectivas sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la educación primaria en ambos países.

Esquema 10 *Selección de los y las participantes en el desarrollo de la teoría*



Fuente: Elaboración propia (2021)

En la segunda fase de profundización desarrollamos entrevistas semiestructuradas y en profundidad y observación participante de clases con docentes y con miembros de comunidades mapuches. Además, realizamos grupos focales con estudiantes de primaria (Tabla 6). Nuestra decisión se basó en la maximización de las posibilidades comparativas

¹² La caracterización académica y profesional de los y las docentes en Chile y en Argentina se realiza en el capítulo cuarto.

y, de esta forma, triangular las perspectivas para otorgar mayor profundidad al flujo teórico.

Tabla 6 Resumen de técnicas aplicadas en el trabajo de campo en Chile y en Argentina

| Participantes | Técnicas | Participantes en | |
|---------------------------------|--|--|---|
| | | Chile | Argentina |
| | Cuestionarios | 26 | 14 |
| | Entrevistas semiestructuradas | 6 | 6 |
| Docentes | Observaciones participantes de aula notas de campo | 810 minutos que equivalen a 18 horas pedagógicas divididas en 3 docentes. Cada hora pedagógica corresponde a 45 minutos. | |
| Estudiantes | Focus group | 12 estudiantes divididos en 3 grupos compuestos por 2 alumnos y 2 alumnas de los profesores entrevistados y observados. Al menos 2 estudiantes en cada grupo dijeron tener ascendencia mapuche | 12 estudiantes divididos en 3 grupos compuestos por 2 alumnos y 2 alumnas de las profesoras entrevistadas. Al menos 2 estudiantes en cada grupo dijeron tener ascendencia mapuche |
| | Entrevistas semiestructuradas | 3 | 3 |
| Autoridades mapuches | Observación participante notas de campo | Participación en diversas estancias y celebraciones religiosas de las autoridades seleccionadas | Participación en diversas estancias y celebraciones religiosas de las autoridades seleccionadas |

Fuente: Elaboración propia (2021)

Las entrevistas fueron aplicadas tanto a los y las profesoras y a las autoridades y participantes de comunidades mapuches en Chile y en Argentina. En nuestra investigación dividimos las entrevistas siguiendo las ideas de Massot, Dorio y Sabariego (2009) y Fontana y Frey (2015). Es decir, de acuerdo con su estructura –plan general o temas– y en la situación en la que se realizaron –de manera concertada o espontánea en la observación participante–.

Las entrevistas semiestructuradas que aplicamos a los y las docentes y a las autoridades mapuches se realizaron a través de reuniones concertadas en las cuales contamos con un diseño o plan general que consideraba diversos temas a tratar, pero, además, con un enfoque reflexivo hacia el conocimiento que buscábamos obtener (Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar, 2014; Kvale, 2011). La estructura en este tipo de entrevistas es flexible y nos permite realizar contrapreguntas de seguimiento o complementarias cuando el asunto de interés abre otros aspectos (Páramo, 2017; Flick, 2007). El objetivo fundamental por el cual utilizamos este tipo de entrevistas fue motivar a los y las participantes para hablar en sus palabras con la meta de obtener un recuento en primera persona de las características o perspectivas sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia tanto en Chile como en Argentina (Packer, 2013).

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 (Tabla 7). 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 (Tabla 8).

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 este sentido, desarrollamos una etapa de observación participante tanto en escuelas, pero también en comunidades mapuches en Chile y en Argentina. Para nosotros la observación participante se basa en el supuesto de que la presencia y experiencia directa en el campo de estudio, ante los acontecimientos de la vida cotidiana de los participantes, garantiza la confiabilidad de los datos que se recogen y construye un aprendizaje sobre los sentidos que subyacen para comprender el problema de la invisibilidad social del pueblo mapuche (Guber, 2001 y 2004). Nosotros entendemos que la observación participante es fundamental para nuestra investigación porque:

- Toma parte y releva la perspectiva de los participantes sobre la definición de la realidad, del problema de estudio y los constructos que organizan su mundo (Goetz y LeCompte, 1988)
- Nos ayuda a gestionar la calidad de la investigación como un rasgo importante para la triangulación de las entrevistas individuales y grupales realizadas a los diversos participantes (Flick, 2014)
- Contribuye al flujo teórico en tanto es una forma de teoría y de teorización que puede beneficiar la comprensión del problema de estudio (Flick, 2007)
- Favorece una mayor conciencia acerca de las identidades en el contexto de estudio y como impacta el poder en las cuestiones de género, etnia o en general a las y los individuos que se encuentran invisibilizados socialmente (Angrosino, 2015)

La finalidad de realizar una inmersión completa en el campo de estudio la efectuamos para comprender e interpretar a través de notas de campo la visión de los y las entrevistadas (Angrosino, 2012 y 2015; Goetz y LeCompte, 1988). Las notas de campo se transformaron en memos en el software ATLAS.ti que ayudaron a pulir los conceptos, el flujo teórico y reflexión sobre los datos en todo el proceso de análisis en la TF.

En una primera instancia, realizamos observación participante a dos profesores y a una profesora que trabajan en educación primaria en distintos contextos en Chile. En Argentina no logramos acceder a las aulas por diversas actividades, festividades y actos como: el juramento a la bandera, la independencia de Argentina, el día de la Provincia de Río Negro y cierres de escuelas por eventos inesperados. En el caso chileno realizamos en total 9 observaciones participantes de 90 minutos –2 horas pedagógicas– que corresponden a 18 horas pedagógicas en total (Tabla 9). En las escuelas que realizamos observaciones participantes, adopté un rol de profesor/investigador que apoyó la labor de docencia en las clases de Historia y Ciencias Sociales y de Formación Ciudadana en la educación primaria. En dichas instancias participé en distintas clases y me permitieron realizar algunas intervenciones complementarias sobre la historia mapuche en las cuales pude explorar los conocimientos previos de todos y todas las alumnas.

En el caso de las comunidades mapuches en ambos países logramos participar en distintas actividades en un rol de profesor de Historia que se inicia en el conocimiento de la historia mapuche y que realiza estudios doctorales en España. En Chile, aprovechamos vínculos que habíamos mantenidos desde la tesis de máster en la zona de la Región de los Ríos con el objetivo de:

- Conocer e interactuar en una escuela chilena que se encuentra en el corazón de varias comunidades mapuches
- Permanecer en la casa del profesor/*longko* de la comunidad con la finalidad de ubicarnos en el contexto mapuche de forma permanente

En el contexto argentino, tuvimos que ir construyendo redes en las cuales tratar de ir labrando un camino hacia las comunidades mapuches. En una actividad relativa al conocimiento de la cultura e historia mapuche en Neuquén conocimos a la ñaña –hermana mayor– Rosario Flores –Pillan Cuze¹³– y que nos ayudó a:

¹³ Persona que tiene conocimientos sobre la cultura mapuche y sobre la medicina natural que es consultada para sanar a las personas de forma holística.

- Visitar y participar en una comunidad mapuche en la ciudad de Neuquén. En dicha comunidad participamos en la celebración del We tripantu¹⁴ en junio del 2019
- Visitar la Escuela de Arte Milenaria Mapuche en Neuquén en la cual logramos conversar con profesores y estudiantes. Dicha escuela enseña arte y cultura mapuche y se encuentra abierta a todos y todas aquellas que quieran realizar cursos específicos sobre arte, cultura e historia. Depende del Ministerio de Educación en la división de Educación Intercultural Bilingüe.

En definitiva, todas estas actividades prácticas y teóricas en el campo favorecieron la comprensión del problema de estudio desde la perspectiva de las comunidades mapuches en Chile y en Argentina.

¹⁴ El we tripantu es una celebración que se conoce comúnmente como el año nuevo mapuche. Sin embargo, representa además la renovación de las energías, el retorno y un nuevo comienzo. Un cambio en el ciclo de vida del mundo, de las personas y de la naturaleza.

Tabla 7 *Pauta de preguntas entrevistas semiestructurada*

| Temas | Preguntas | Docentes/fechas | |
|---|--|--|--|
| | | Chile | Argentina |
| 1- Las finalidades de enseñar historia y ciencias sociales | ¿Por qué cree que es importante que los alumnos y las alumnas aprendan Historia y Ciencias Sociales? ¿Qué piensa sobre el lugar que ocupa la Historia del Pueblo mapuche en el currículo de Historia y Ciencias Sociales? | ● Andrés 14 de marzo del 2019 ● Diego 15 de marzo del 2019 ● Juan 25 de abril del 2019 ● María 18 de marzo del 2019 ● Karen 17 de mayo del 2019 ● Víctor 18 de abril del 2019 | ● Paz 12 de junio del 2019 ● Nicol 01 de agosto del 2019 ● Natalia 05 de agosto del 2019 ● Blanca 21 de junio del 2019 ● Sara 13 de junio del 2019 ● Luz 29 de julio del 2019 |
| 2- El lugar del pueblo mapuche | ¿Por qué cree que el Pueblo Mapuche ocupa este lugar en el currículo de Historia y Ciencias Sociales? ¿Qué opina sobre las imágenes que se proyectan en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales sobre el Pueblo Mapuche? | | |
| 3- La enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche en Chile y en Argentina | ¿Por qué cree que el Pueblo Mapuche es representado de esta forma en los textos escolares de Historia y Ciencias sociales? | | |

¿Qué le gustaría que aprendieran los y las estudiantes acerca del Pueblo Mapuche en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales?, ¿lo enseña?, ¿por qué?

¿Qué decisiones toma con respecto a la enseñanza cuando te enfrentas a un contenido relacionado o que contempla la Historia del Pueblo Mapuche?

¿Qué criterios utilizas para decidir qué contenidos del Pueblo Mapuches enseñas?

Si enseñas o tratas temas sobre el Pueblo Mapuche ¿Crees que han cambiado las imágenes que tenían los y las alumnas sobre el Pueblo Mapuche?

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 8 *Entrevistas semiestructuradas comunidades mapuches*

| Temas | Preguntas | Autoridades mapuches/fechas | |
|--|--|--|---|
| | | Chile | Argentina |
| 1- La enseñanza de la historia y el pueblo mapuche | <p>¿Cuándo le enseñaban Historia en la escuela, qué imágenes tenía de su pueblo?</p> <p>¿Qué se enseñaba del Pueblo Mapuche en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales?</p> <p>¿Qué contenidos estaban relacionados con el Pueblo Mapuche cuando se enseñaba Historia y Ciencias Sociales?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Manuel 22 de abril del 2019 • José 25 abril del 2019 • Cristián 27 de marzo del 2019 | <ul style="list-style-type: none"> • Leonardo 26 de junio del 2019 • Miguel 01 de julio del 2019 • Sergio 28 de junio del 2019 |
| 2.- El lugar del pueblo mapuche en el currículo y los contenidos referidos a su pasado y a su presente | <p>En la actualidad, ¿Sabe qué se enseña en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales sobre el Pueblo Mapuche?</p> <p>¿Sabe qué se enseña de la Campaña del Desierto – o la Ocupación de la Araucanía–? ¿Cómo lo valora?</p> <p>¿Cree que lo que se enseña es suficiente o habría que enseñar alguna otra cosa? ¿Desde qué perspectiva se enseña? ¿por qué? Por ejemplo, a</p> | | |

partir de un breve texto, ¿Qué opina de la imagen que se da de los mapuches? ¿por qué cree que se da?, ¿qué les diría a sus autores?

¿Por qué piensa que aún se sigue enseñando al Pueblo Mapuche desde una perspectiva o idea negativa? ¿cuáles deben ser las causas?

¿Qué historia o conocimientos culturales debería enseñarse a los niños y a las niñas acerca del Pueblo Mapuche?

3.- Los conocimientos históricos y culturales que contribuyen a visibilizar socialmente la historia del pueblo mapuche

¿Qué piensa que se debería enseñar actualmente sobre el Pueblo Mapuche en las escuelas? ¿Qué del pasado? ¿Qué del presente?

¿Qué acciones podrían realizar desde la escuela para revertir esta tendencia?

Pensando en el futuro, ¿Qué cree que es necesario enseñar del Pueblo Mapuche a las sociedades chilena y argentina?, ¿por qué?

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 9 *Observaciones participantes en escuelas de Chile¹⁵*

| Profesores | Fechas | Instrumento | Cursos de primaria |
|-------------------|------------------------------|----------------|--------------------|
| | 06 mayo del 2019/2 horas | Notas de campo | 6º de primaria |
| 1.- Andrés | 11 de mayo del 2019/2 horas | | 6º de primaria |
| Ciudad de Lota | | | 7º de primaria |
| | 13 mayo del 2019/2 horas | | |
| | 10 de abril del 2019/2 horas | Notas de campo | 5º de primaria |
| 2.- María | | | 5º de primaria |
| Ciudad de Coronel | 08 de mayo del 2019/2 horas | | 6º de primaria |
| | 15 de mayo del 2019/2 horas | | |
| | 01 de abril del 2019/2 horas | Notas de campo | 8º de primaria |
| 3.- Diego | | | 8º de primaria |
| Ciudad de Contao | 02 de abril del 2019/2 horas | | 7º de primaria |
| | 03 de abril del 2019/2 horas | | |

Fuente: Elaboración propia (2021).

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 (Tabla 10).

¹⁵ 810 minutos que equivalen a 18 horas pedagógicas divididas en 3 docentes. Cada hora pedagógica corresponde a 45 minutos.

Tabla 10 *Grupos focales con estudiantes en Chile y en Argentina*

| | Estudiantes/profesores | Fechas | Temas tratados |
|---|------------------------------------|------------------|---------------------------|
| Chile | Profesor Andrés | 11 de abril del | Representaciones sociales |
| | Alumnos/as: Isidora – Maite | 2019 | sobre el Pueblo Mapuche |
| | -Luciano – Alfonso | | |
| | 7º grado de primaria | | Lo que piensa que hacen |
| | Profesora María | 10 de abril del | las profesoras |
| | Alumnos/as: Eliecer – | 2019 | |
| | Francisco – Victoria – Ignacia | | Lo que les gustaría |
| | 7º grado de primaria | | aprender sobre el pueblo |
| | Profesor Diego | 01 de abril del | mapuche |
| | Alumnos/as: Pilar – Marta – | 2019 | |
| Argentina <i>Provincia de Río Negro</i> | Emilia – Paulina | | |
| | 8º grado de primaria | | |
| | Profesora Luz | 14 de agosto del | |
| | Alumnos/as: Alexandro – | 2019 | |
| | Juan Pablo – Carolina – Flor | | |
| | 6º grado de primaria | | |
| | Profesora Paz | 14 de agosto del | |
| | Alumnos/as: Raúl – Alonso – | 2019 | Representaciones sociales |
| | Rocío – Helena | | sobre el Pueblo Mapuche |
| | 7º grado de primaria | | |
| | Profesora Natalia | 22 de julio del | Lo que piensa que hacen |
| | Alumnos/as: Sandra – Sofía – | 2019 | las profesoras |
| | Paula – Alán | | |
| | 7º grado de primaria | | Lo que les gustaría |
| | | | aprender sobre el pueblo |
| | | | mapuche |

Fuente: Elaboración propia (2021).

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 preconceptos 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; Taylor y Bogdan, 2010). 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. Con este propósito, la construcción del grupo focal lo realizamos de acuerdo con las directrices de Barbour (2013) y Fontana y Frey (2015) quienes determinan que el rol del entrevistador es directivo, las preguntas se encuentran estructuradas y el objetivo es esencialmente exploratorio. 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 a 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.

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). En suma, los diversos componentes contemplados en la estructura de la investigación buscaron alcanzar un punto de saturación teórica que:

Consiste más bien en alcanzar en la investigación, cuando la recolección de datos parece ser contraproducente porque lo “nuevo” que se descubre no le añade mucho a la explicación. O, como sucede a veces, al investigador se le acabe el dinero o el tiempo, o ambas cosas. (Strauss y Corbin, 2002, p. 149)

3.3.3 El proceso de análisis de la información y de construcción de teoría a nivel sustantivo y formal en DCS

Uno de los desafíos más importantes en nuestra investigación fue avanzar de una descripción a teorías –sustantivas o formales– que contribuyan a explicar la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina. 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 entrevistadas 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 o estudiante comparten ciertos elementos comunes que son etiquetados en conceptos, categorías o propiedades que caracterizan rasgos en los conceptos. Por lo tanto, los conceptos proporcionan puentes entre los participantes y entre los participantes y el mundo (Corbin y Strauss, 2015; Strauss y Corbin, 2002; Charmas, 2013; Packer, 2013).

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), entendemos que una teoría es un conjunto de categorías y subcategorías que se encuentran relacionadas por condiciones, por contradicciones o por asociación y que forman una red conceptual que contribuye a explicar un fenómeno. Pero, además, debe encajar con el entorno del cual hemos derivado la teoría y conducir a una explicación que contribuya a mejorar la práctica y la comprensión de los y las participantes por medio de las teorías a nivel sustantivo y formal que construimos sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche (Bryant, 2017).

Bryant (2017), Abela, García-Nieto y Pérez (2007), explican que las teorías sustantivas son aquellas que se elaboran a través de investigaciones empíricas en áreas

específicas y las teorías a nivel formal, por otro lado, serían aquellas que tienen un mayor nivel de desarrollo conceptual y que se pueden elaborar a partir de un conjunto de teorías sustantivas. Las teorías en la actualidad se ocupan en diversos campos de estudios porque manejan gran cantidad de información de fuentes variadas y permiten comunicar la comprensión actual de las condiciones complejas de la vida y el comportamiento humano. En nuestra investigación pensamos que la TF en una perspectiva sistemática y reflexiva se vincula con la perspectiva crítica en tanto que las teorías que se construyan se encuentren informadas de los acontecimientos sociopolíticos e históricos para abrir estructuras opresivas de pensamiento y de práctica (Kearney, 2007; Gibson, 2007).

Siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002), esta investigación desarrollará una base de teorías sustantivas sobre la cual sostendrá una teoría formal acerca de la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina. 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 (Charmaz, 2006; Reichertz, 2019; Corbin y Strauss; 2015) (Tabla 11). Principalmente la construcción de los diagramas favoreció el desarrollo de los modelos teóricos a través de:

- Visualizar las relaciones entre los conceptos, las categorías centrales y las subcategorías;
- Establecer vínculos entre las categorías y las subcategorías para dar cuenta de las propiedades, de causas, efectos y finalidades.

Las teorías que se construirán en ambos países están en relación con: 1) el pensamiento de los y las profesoras, 2) las representaciones sociales de los y las estudiantes y 3) las representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia que tienen las autoridades mapuches. El conjunto de estas teorías sustantivas sostendrá una teoría a nivel formal sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la educación primaria en Chile y en Argentina (Esquema 11). En este sentido, pensamos que para generar teoría es necesario detenerse, ponderar y repensar nuevamente para obtener *sensibilidad teórica*

al observar la vida desde distintos puntos de vista, hacer comparaciones, seguir pistas y construir ideas (Charmaz, 2006).

Tabla 11 *Cuadro de especificaciones de las proposiciones entre categorías centrales y subcategorías utilizadas*

| Relaciones vinculantes | Descripción |
|--|--|
| <i>Se tensiona con</i> | Representa la contraposición de las propiedades y rasgos entre las categorías o subcategorías vinculadas |
| <i>Es propiedad de / Se caracteriza por</i> | Representa los atributos o las características entre una categoría o de una subcategoría vinculadas |
| <i>Es causa de</i> | Representa una conexión de dependencia que se dirige al origen de un fenómeno que tiene un efecto y que vincula a dos o más categorías o subcategorías |
| <i>Está asociado con/ Está relacionado con</i> | Representa una conexión horizontal entre las propiedades o características de una categoría y una subcategoría |
| <i>Es finalidad de</i> | Representa un vínculo entre una categoría y una subcategoría que revela un propósito o un efecto de una categoría |

Fuente: elaboración propia (2021)

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.

Esquema 11 Relación entre las teorías sustantivas y las teorías formales en la investigación



Fuente: Elaboración propia (2021)

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: 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. En suma, todos estos procedimientos analíticos nos permitieron interrogar los datos –*Codificación selectiva*– (Esquema 12).

Esquema 12 *Preguntas que orientaron el proceso de codificación*

Codificación Abierta

¿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 representar la realidad social a través de conceptos?

Codificación Axial

¿Cuál es la relación causal/interviniente/asociativa entre estos conceptos y las categorías? ¿Cómo se ligan estas relaciones conceptualmente entre lo que plantean los y las participantes?

Codificación selectiva

¿Cómo se integran o encadenan en un marco conceptual mayor los conceptos, las categorías y las subcategorías para explicar la realidad social?

Fuente: Elaboración propia (2021)

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.

En la fase de exploración en el caso de los y las profesoras en Chile, por ejemplo, realizamos una primera codificación teórica de los datos cualitativos de los cuestionarios. Basados en esto, los hallazgos apuntaban a la creación de 5 categorías centrales (Tabla 12).

Tabla 12 *Ejemplificación de la codificación teórica en la fase de exploración*

| Fases de investigación | Codificación teórica | Modelos teóricos | | | | | |
|--|----------------------|---|---|--|---|--|----------|
| | Categorías centrales | Dificultades para incluir conocimientos mapuches en la enseñanza de la historia | Identidad subalterna | Desarrollar habilidades aprendiendo historia | Aporte de la cultura mapuche a la enseñanza de la historia | Una historia mapuche socialmente relevante, pero con escaso impacto en la formación | temática |
| Fase de exploración <i>(Cuestionarios)</i> | Subcategorías | Extensión curricular Evaluaciones estandarizadas Exigencias del currículo Conocimiento erudito | Violencia hacia el pueblo mapuche Comprensión de la realidad histórica Falta de tolerancia Asistencialismo Empoderamiento de los orígenes | Enseñanza contextualizada Visibilizar la voz mapuche Contextualización espacial y temporal Aprendizaje interactivo | Interculturalidad Encuadramiento curricular Actividades extraprogramáticas Aporte a la identidad nacional | Formación y tratamiento de temas mapuches socialmente relevante Escasa formación universitaria Temática minusvalorada | Temática |

Fuente: Elaboración propia (2021)

En la fase de profundización, siguiendo el ejemplo de los y las profesoras en Chile, comenzamos comparando incidentes y definiendo propiedades y características de las categorías. En esta capa superior de la codificación teórica, comparamos los incidentes encontrados en los cuestionarios con las entrevistas y con las notas de campo. Esta labor nos permitió saturar todos los procesos en tres categorías centrales para explicar el pensamiento de los y las docentes sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y ciencias sociales en la educación primaria en ambos países (Tabla 13).

Tabla 13 *Ejemplificación de la codificación teórica en la fase de profundización*

| Fases de investigación | Codificación teórica | Modelos teóricos | | |
|---|----------------------|--|---|--|
| | | Modelos teóricos | Modelos teóricos | Modelos teóricos |
| Fase de profundización <i>(entrevistas y notas de campo)</i> | Categorías centrales | Obstáculos para el cambio social: política, economía y currículo | Aporte de la cultura e historia mapuche a la enseñanza de la historia | Una socialmente pero con escaso impacto en la formación temática |
| | Subcategorías | Política de conocimiento oficial | Desconocimiento, conflictos y violencia estatal | Formación de identidad Comprender los cambios en la sociedad |
| | | (In)visibilidad de la historia y memoria mapuche | Perspectiva positiva | Reconocimiento al pueblo mapuche |
| | | Minusvaloración | Descubrir el conflicto mapuche chileno | Acercamiento a la Perspectiva mapuche |
| | | Subcategorías del contenido | Manipulación de la información | Violencia en territorio |
| | | Mapuche | Dificultades en el tratamiento del conflicto | mapuche Vivir la experiencia |
| | | Intencionalidad de la caricaturización | Aprendizaje | mapuche |
| | | Educación y cambio social | Posicionar a los estudiantes | Investigar para analizar el presente |
| | | Cambio y profesorado | | Entendimiento cultural |

Fuente: Elaboración propia (2021)

La última capa de la codificación teórica, en la fase de estructuración, nos permitió encadenar los modelos teóricos a ejes de análisis –finalidades, currículo, la enseñanza y el aprendizaje– con la finalidad de encontrar y desarrollar categorías centrales que definieran los modelos teóricos (Tabla 14). Cada una de las categorías centrales y las subcategorías construidas contienen citas –para ATLAS.TI– que dimensionamos con la finalidad de deslindar las propiedades y saturar teóricamente cada concepto (Tabla 15).

Tabla 14 *Ejemplificación de la codificación teórica en la fase de estructuración*

| Ejes de análisis | Finalidades | Currículo | Enseñanza y aprendizaje |
|----------------------------|--|---|--|
| Modelos construidos | Las finalidades de enseñar historia mapuche en Chile | La política oficial del conocimiento en el currículo en Chile | La práctica de enseñar historia mapuche en Chile |

Fuente: Elaboración propia (2021)

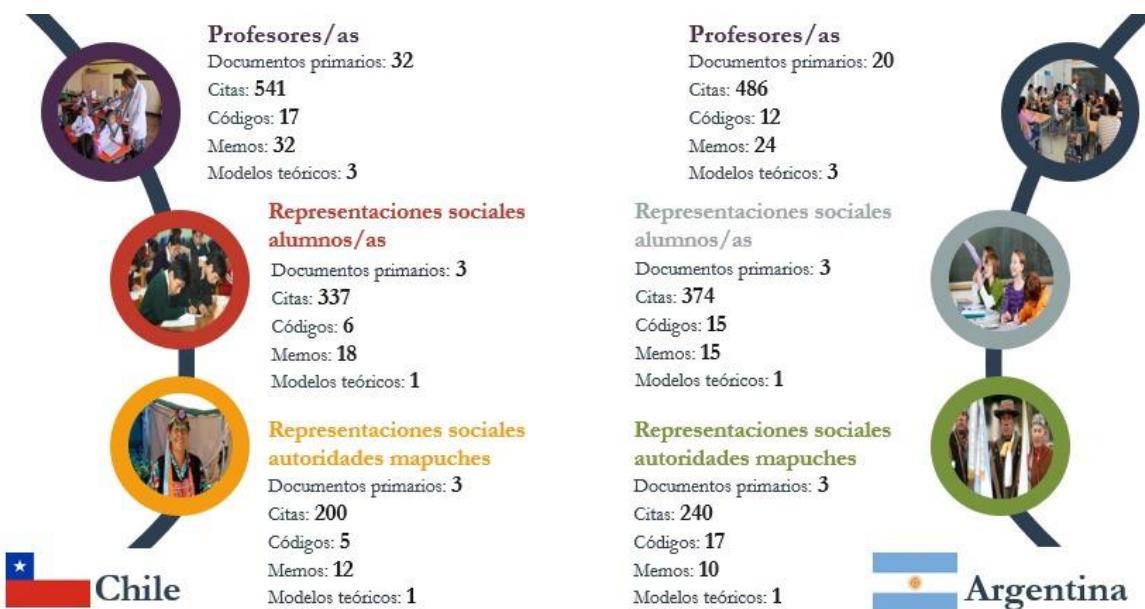
Tabla 15 *Ejemplificación de la relación entre subcategorías y citas*

| Subcategorías | Citas |
|--|---|
| La invisibilidad de la historia y de la memoria mapuche | 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 harto que responder las instituciones educativas que hoy nos siguen mintiendo sobre nuestra historia |
| La formación de profesores/as | En las universidades se enseña muy poco o nada acerca de los pueblos originarios |
| Los obstáculos y posibilidades para el cambio social | Una gran parte de la sociedad no reconoce el tema de la ocupación –despojo territorial, no reconocen el tema con la importancia que merece |
| Los y las profesoras como controladores del currículo | 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. |

Fuente: Elaboración propia (2021)

El conjunto de procedimientos que describimos en la práctica investigativa fue apoyado por el software ATLAS.ti –versión 8.4.5–. Como resultado en todo el proceso de investigación a través de la codificación teórica se construyeron más de un millar de citas que, en el transcurso del proceso de investigación y comparación, se condensaron en códigos y modelos teóricos/conceptuales (Esquema 13).

Esquema 13 *Resultados de la codificación teórica en el software ATLAS.ti*



Fuente: Elaboración propia (2021).

Para definir la categoría central en nuestra investigación, hemos utilizado la lista de criterios generada por Strauss y Corbin (2002, p. 161):

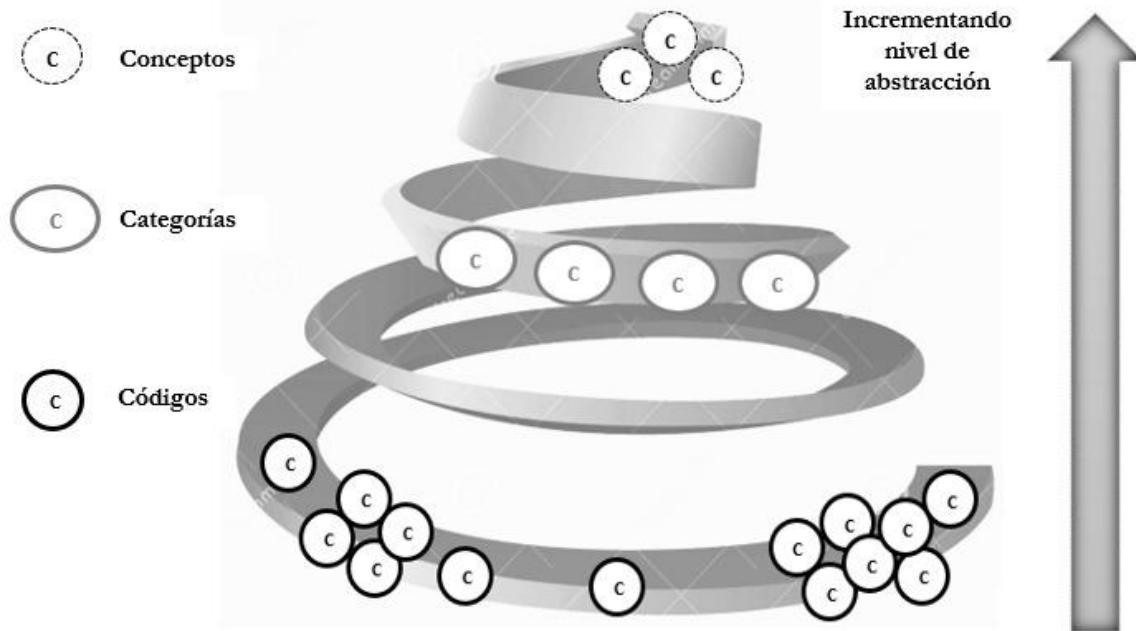
1. Tiene que ser central; o sea, que todas las otras categorías principales se pueden relacionar con ella.
2. Debe aparecer con frecuencia en los datos.
3. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados.
4. El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría más general.

5. A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo.
6. El concepto puede explicar las variaciones, así como el asunto central al que apuntan los datos; o sea, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo. También debería uno poder explicar los casos contradictorios o alternativos en términos de la idea central.

En el proceso de investigación, los datos cuantitativos que generaron los cuestionarios fueron examinados a través de un análisis descriptivo de variables y, junto a esto, los datos cualitativos fueron analizados en conjunto con las entrevistas y las observaciones. Este proceso de codificación sintetiza el tratamiento que realizamos a los datos cualitativos de los cuestionarios, de las entrevistas de las notas de campo y de las entrevistas grupales con todos y todas las participantes.

El proceso de análisis se realizó apoyado por el software ATLAS.ti que contribuyó en tres procesos fundamentales en la elaboración de la teoría. Los tres elementos fueron el establecimiento de memorándums, en la recuperación de textos – citas o códigos *in vivo* – y en la elaboración de redes semánticas para establecer relaciones proposicionales entre los códigos, las subcategorías, las categorías y los conceptos a través de sus propiedades, dimensiones y condiciones para crear modelos explicativos que se apoyen en los datos. Los modelos teóricos/conceptuales nos permitieron traspasar el umbral de la descripción a la elaboración de teoría pues establecimos relacionamos entre los códigos, subcategorías, categorías y los conceptos. Este ejercicio de organización de los datos concede un registro y un flujo conceptual que ajusta los datos a su esencia para exponer los hallazgos de manera sistemática y organizada (Corbin y Strauss, 2015). Las categorías y las subcategorías serían la agrupación de conceptos que son producidos a través de la comparación e integración en un orden más elevado. Los códigos serían las unidades básicas de sentido y las proposiciones son aquellas que se encuentran en los modelos teóricos y enuncian una relación entre dos categorías o propiedades (Esquema 14).

Esquema 14 *Proceso de codificación teórica de los datos*



Fuente: Adaptado y traducido de Bryant (2017)

Las propiedades son las características y rasgos de una categoría o subcategoría que en el análisis se destacan para explicar la densidad, las dimensiones y los conceptos que emergen (Soneira, 2006; Gibbs, 2012; Strauss y Corbin, 2002; Corbin, 2010) (Tabla 16). En nuestra investigación esta característica del análisis de la TF tiene tres objetivos:

- Observar efectos, condiciones, consecuencias y finalidades en las palabras –códigos y citas– de los y las participantes al interior de las categorías o subcategorías;
- Precisar los conceptos, categorías y subcategorías;
- Comparar los rasgos o características para establecer relaciones entre subcategorías en los modelos teóricos

Por lo tanto, en nuestro proceso de investigación y en el análisis debemos ir descubriendo rasgos y propiedades comparando –MCC– distintos casos heterogéneos –MT– para construir conocimiento. En palabras de Packer (2013):

El investigador entrevista a una persona porque es un ejemplo dentro de la categoría de “enfermera”, por ejemplo. No está interesado en el individuo en general. Para obtener este tipo de conocimiento debe comparar enfermeras con la finalidad de descubrir qué rasgos tienen en común (p. 83)

Finalmente, para nosotros el sentido del análisis de la TF en nuestra investigación se basó en procesos de abstracción y de generalización que se unen por la fragmentación de las glosas o los códigos que aglutinan, en su centro, una serie de incidentes relacionados a la enseñanza de la historia del pueblo mapuche en la educación primaria en Chile y en Argentina.

Tabla 16 *Ejemplificación del funcionamiento de las propiedades en las categorías o subcategorías*

| Categoría | Propiedades de la categoría | Citas contenidas en las categorías |
|--|--|---|
| | 1) <i>Ocultar y evadir las responsabilidades sobre el actual conflicto</i> | (...) todavía existe un sector y aquí ya nos alejamos del tema político-educativo, sino que vamos al tema político. Hay un tema político que va a impedir que eso pase –se cuente el despojo territorial–. La política aquí no va a permitir que existan cambios por intereses creados. |
| La política oficial del conocimiento en Chile | 2) <i>Subalternizar la memoria mapuche sobre el despojo</i> | Vemos que el pueblo mapuche está muy abandonado. 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? |

| | |
|---|--|
| 3) <i>Producir y distribuir representaciones sociales negativas del pueblo mapuche en la sociedad</i> | 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. |
|---|--|

Fuente: Elaboración propia (2021)

3.3.4 Contexto de la investigación

En este apartado queremos describir el contexto en el cual se desarrolló el trabajo de campo en Chile como en Argentina. En este propósito explicativo hemos decidido caracterizar el contexto histórico que une a Chile, a Argentina y al pueblo mapuche. Elemento clave para comprender el desarrollo de la teoría formal sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia. Además, realizamos una carta Gantt en el cual describimos las acciones más importantes en el trabajo de campo.

3.3.4.1 Contexto histórico

En Chile y en Argentina la situación del pueblo mapuche la podemos considerar un problema socialmente relevante –PSR– o una cuestión socialmente viva –QSV– que, cada vez que el tema emerge, se convulsa el ambiente y existen diversas reacciones con un marcado tono racista y violento (Bengoa, 2013). Pinto (2015) y Pairican (2015) consideran que el problema político que existe en La Araucanía –Chile– se encuentra relacionado con la construcción histórica de las relaciones de poder en el Wallmapu –país mapuche–. Al caracterizar el Wallmapu en el conocimiento ancestral mapuche se encuentra dividido por una frontera natural llamada *Füxa Mawiza* o Cordillera de los Andes. La frontera crea dos espacios que son llamados como *Puelmapu* –actual Argentina– y el *Ngulumapu* –Actual Chile–. A pesar de la división natural el pueblo mapuche mantuvo relaciones y constituyó un territorio político y culturalmente autónomo hasta la conquista española (Hernández, 2003; Marimán, 2014). Luego, la expliación que realizó el Estado de Chile y el Estado de Argentina a través de las

campañas militares que se conocieron como “La ocupación de la Araucanía” en Chile y la “Campaña del Desierto” en Argentina propició distintas formas de sometimiento, deportación, reubicación e incorporación forzosa a los Estados nacionales a fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Delrio, Escolar, Lenton y Malvestitti, 2018). El proceso de exclusión de la sociedad mapuche en palabras de Pinto (2003), hunde sus raíces en el siglo XIX como una política sistemática de exterminio, de despojo territorial, de separación de núcleos familiares y pérdida de recursos materiales. De acuerdo con Marimán (2006) lo que no hizo España en siglos de ocupación el Estado de Chile lo realizó entre 1862 y 1883 y el Estado de Argentina entre 1878 y 1885.

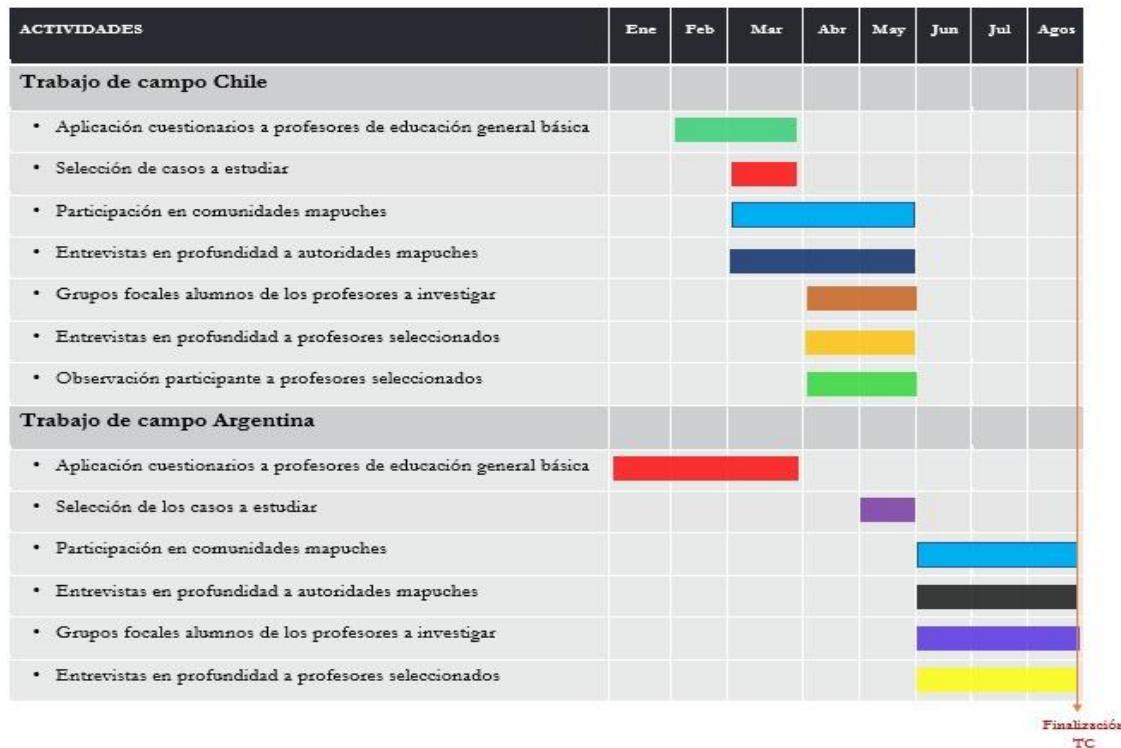
3.3.4.2 Planificación del trabajo de campo

El trabajo de campo de la investigación se desarrolló en parte del territorio ancestral mapuche en Chile –*Ngulumapu*– y en Argentina –*Puelmapu*– entre los meses de enero a septiembre del año 2019 (Esquema 15). En el actual territorio de Chile la investigación la desarrollamos entre La Región del Biobío, La Región de La Araucanía, La Región de los Lagos y La Región de los Ríos. En Argentina la desarrollamos entre las Provincias de Neuquén y Río Negro, en la nordpatagonia (Esquema 16). En total, por lo tanto, el proceso de investigación nos llevó a recorrer entre ambos países aproximadamente 1.182,32 km¹⁶.

¹⁶ Este dato expresado en Kilómetros lo extraemos basados en el software de Google Earth.

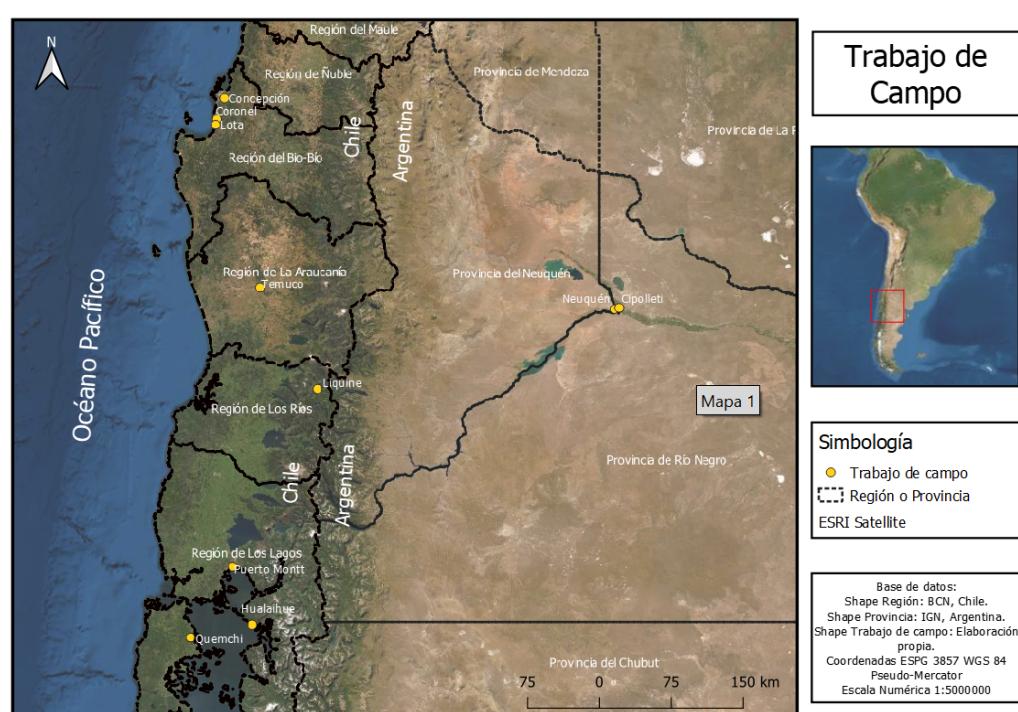
La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y el aprendizaje

Esquema 15 *Actividades del trabajo de campo en el año 2019*



Fuente: Elaboración propia (2021)

Esquema 16 *Distribución del trabajo de campo entre Chile y Argentina*



Fuente: Elaboración propia (2021) basados en mapas y capas personalizadas de Google Earth.

3.4 La gestión de la calidad en la investigación cualitativa

La evaluación de la investigación cualitativa y de las teorías sustantivas que presentamos a través de la TF es uno de los componentes críticos en nuestro diseño de investigación. El debate en este tema se ha centrado en cómo juzgar la objetividad – exactitud en la medición– más que en la calidad de la investigación. Con este propósito las discusiones se han centrado en la objetividad de los métodos, en los procedimientos éticos o metodológicos, en los criterios de objetividad para la medición –confiabilidad, veracidad y validez– y en el desarrollo de listas de chequeo o de comprobación para alcanzar una buena exactitud de los fenómenos sociales, económicos o políticos. Dicha discusión ha tenido un gran impacto, por ejemplo, en los Comités de Conductas Éticas en las Universidades y en el Consejo Nacional de Investigación en Estados Unidos de Norteamérica.

Al igual que Lincoln (2012), Packer (2013) y Smith y Hodkinson (2017), en nuestra investigación planteamos que dichos debates teóricos en torno a la idea de la calidad promueven supuestos sobre una *buena* investigación cualitativa que gira alrededor de ideas y de supuestos ligados a los valores del neoliberalismo que desconocen el trasfondo valórico y político que existe en el marco en el que se plantea dicha discusión y los embates que sufre a propósito de esto la investigación cualitativa¹⁷.

En esta investigación pensamos que para juzgar la calidad en la investigación cualitativa debemos reconocer la influencia del poder y de la política que promueven ciertas ideas de calidad relacionadas con nuevas formas de empirismo y positivismo. Siguiendo los planteamientos de Flick (2007), Smith y Hodkinson (2017), House (2017) y Kimcheloe y McLaren (2012), señalamos que es necesario reconocer que el poder y la

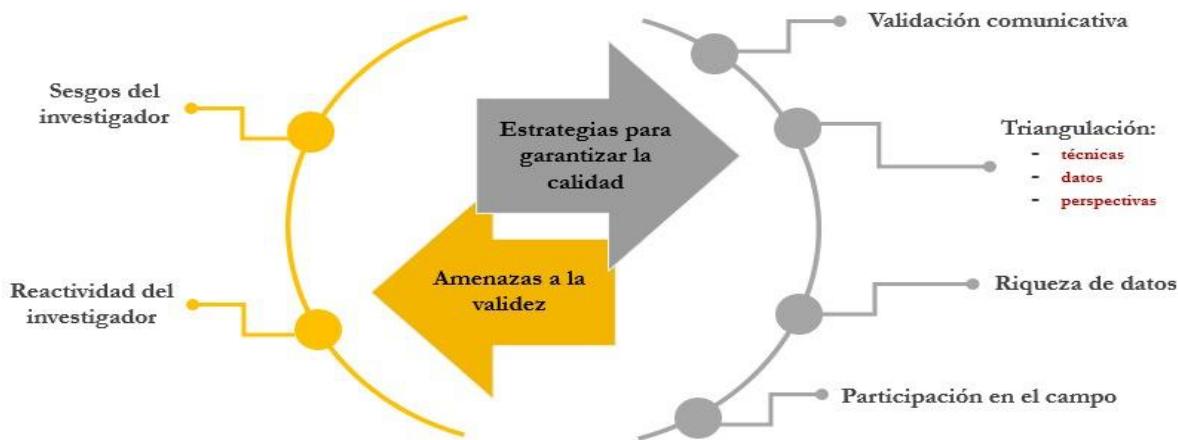
¹⁷ Es necesario con esta finalidad revisar el impacto que tuvo y sigue tiendo la implicancia de los Comités de Conductas Éticas en la Universidades y el Consejo Nacional de Investigación en Estados Unidos de Norteamérica en torno a la gestión de calidad y lo que implica hacer una “buena investigación”. Para esto revisar a Lincoln (2012), Packer (2013), Smith y Hodkinson (2017) en torno a las ideas y supuestos que se promueven y la normalización de la investigación cualitativa a los valores del neoliberalismo en la era de la incertidumbre.

política son parte del proceso de diferenciación entre una buena o mala investigación cualitativa y que, en este proceso, influyen los deseos de los gobiernos por predecir y controlar procesos sociales y económicos:

No tiene sentido pretender que el poder y la política, tanto a nivel micro como macro, no son parte del proceso por el cual realizamos juicios acerca de la calidad de la investigación. Vivimos en la era del relativismo, y no pueden existir criterios para juzgar que sean independientes del tiempo y del lugar; es decir, los criterios que <<no están contaminados>> por nuestras opiniones, ideologías, emociones, e intereses personales. (Smith y Hodkinson, 2017, p. 73)

En esta investigación trazamos distintos caminos para gestionar la calidad en la elaboración de la teoría a través de algunos procedimientos y puntos claves ligados a las amenazas a la validez, la triangulación –de técnicas, datos y perspectivas–, la validación comunicativa, la participación intensiva y prolongada en el campo y la riqueza de los datos que obtuvimos por los procedimientos anteriores (Esquema 17). De acuerdo con Flick (2007), entendemos el problema de la calidad en la investigación cualitativa como aquellas amenazas o dificultades para aceptar como válidos los procedimientos y los resultados específicos de una investigación. Maxwell (2019), en este sentido, explica que los métodos o las técnicas no son garantías –únicas– de calidad o de validez y, por el contrario, esta característica para los estudios cualitativos debe exigirse en relación con: “la corrección o la credibilidad de una descripción, conclusión, explicación, interpretación u otra suerte de afirmación” (p. 177). Por lo tanto, vinculamos los problemas de la calidad con las amenazas a la validez. Es decir, con posibles sesgos o reactividades del investigador en el campo de estudio. Dichas problemáticas no las asociamos con la subjetividad sino, más bien, con no explicitar las motivaciones por investigar un problema socialmente relevante. Con esta idea planteamos nuestra visión sobre la realidad a través de las consideraciones paradigmáticas socio-críticas y de la reflexividad en el proceso de investigación, lo que nos ayudó a declarar nuestros intereses éticos, políticos y pedagógicos con el cambio educativo.

Esquema 17 *Estrategias para garantizar la calidad de la investigación*



Fuente: Elaboración propia (2021)

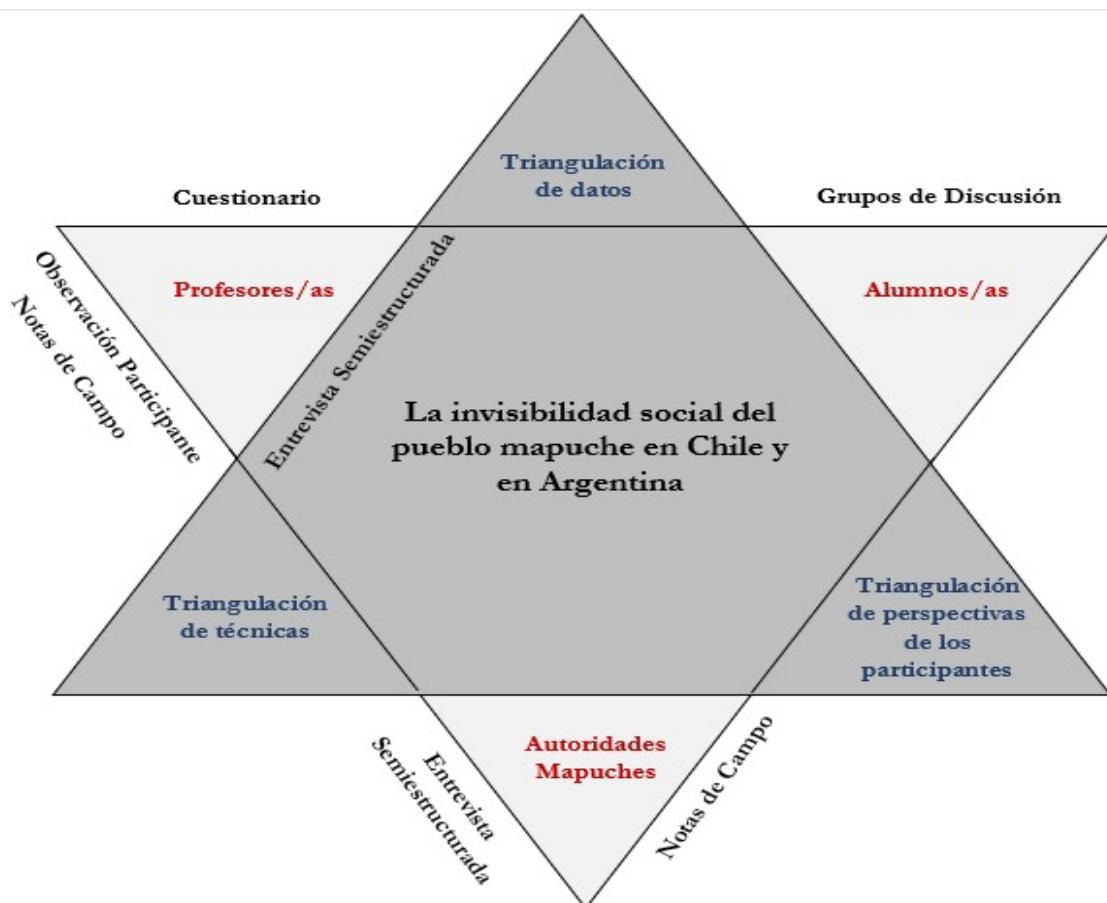
Otro elemento importante que nos ayuda a gestionar la calidad es la triangulación. En nuestra investigación utilizamos la triangulación con la finalidad de adoptar diferentes perspectivas sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia. Siguiendo las ideas de Flick (2007 y 2018), Ruiz (2012) y Okuda y Gómez-Restrepo (2005), pensamos que la triangulación en la TF tiene como finalidad profundizar en el conocimiento de un fenómeno de la realidad social en diferentes niveles aplicando diversos métodos, datos, perspectivas –teóricas o de los participantes– e investigadores. En esta investigación empleamos la triangulación de técnicas y datos con la finalidad de capturar desde distintas posiciones y niveles la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina. Este proceso dio origen a cada uno de los modelos teóricos/conceptuales que a su vez contenían las observaciones, las entrevistas, las notas de campo, los focus group y los cuestionarios que fueron traspasados a los capítulos de los resultados. Pero, además, luego de cada capítulo de hallazgos se triangularon las perspectivas de los y las profesoras, los y las estudiantes y de las autoridades mapuches con la finalidad de saturar las teorías (Esquema 18).

De esta forma, la triangulación de las técnicas, de los datos, de las perspectivas de los y las participantes y la participación amplia en el campo de investigación, contribuyen

a obtener datos más ricos en cuanto a los detalles y variaciones para obtener una mejor imagen de lo que está sucediendo (Maxwell, 2019).

La validación comunicativa la gestionamos devolviendo cada transcripción de entrevista realizada a los y las participantes, es decir, a los profesores y las profesoras y a los miembros de las comunidades mapuches. Esta validación comunicativa que plantea Flick (2014), profundiza los conocimientos sobre el problema que investigamos, pero también valida la voz y minimiza la posibilidad de malinterpretar el sentido de lo que dicen y hacen los participantes. Por último, la riqueza de los datos está vinculada con una estancia prolongada en el campo y el proceso de triangulación. En donde la participación prolongada en las escuelas y en las comunidades mapuches nos brinda mayor y más variedad a los datos para confirmar o refutar las inferencias que realizamos.

Esquema 18 *Triangulaciones para gestionar la calidad*

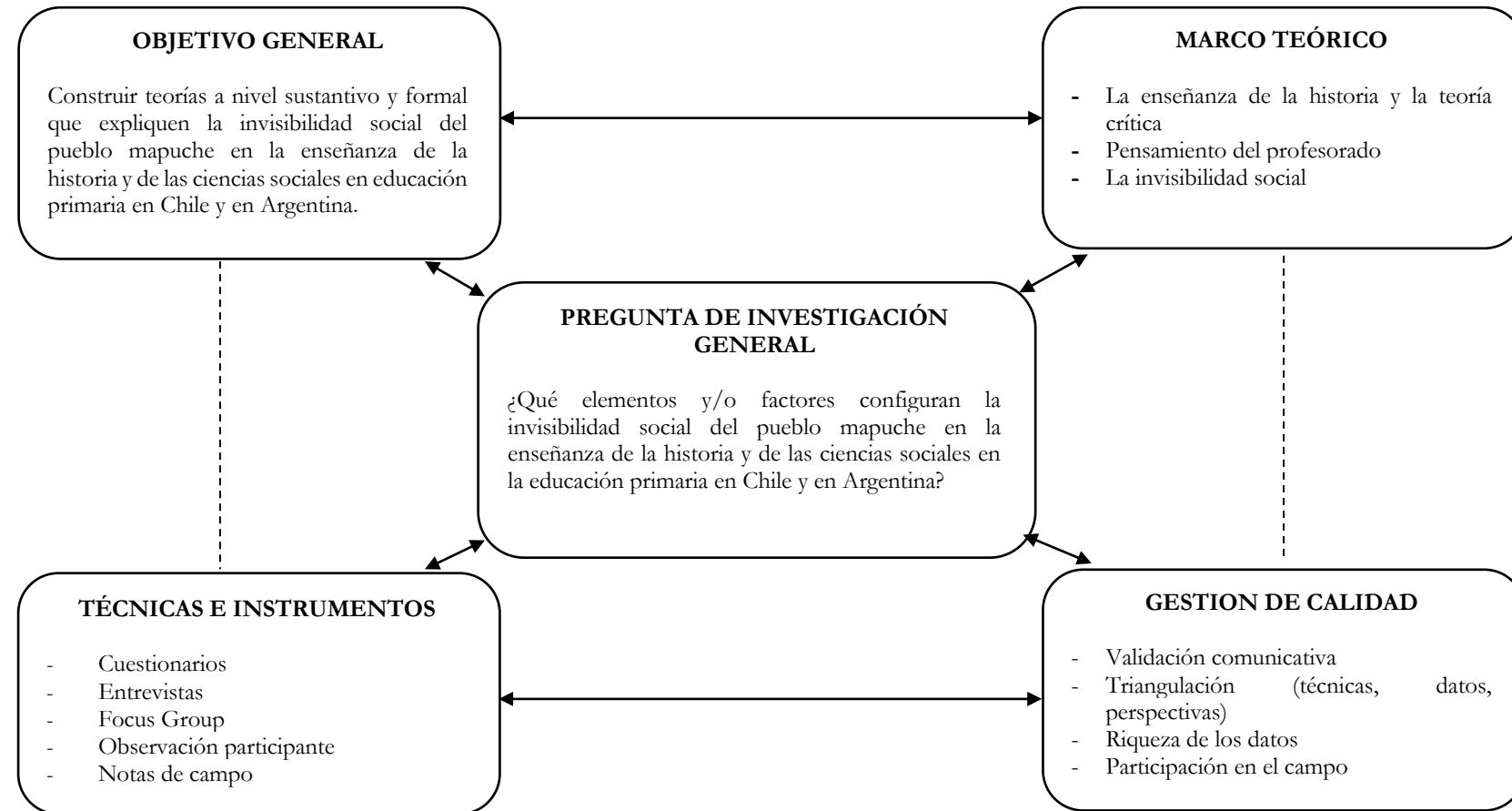


Fuente: Elaboración propia (2021).

3.5 Síntesis del capítulo

En la síntesis del apartado metodológico queremos relacionar la pregunta y el objetivo general que conducen la investigación con el marco conceptual, con las decisiones metodológicas y la manera en que enfrentamos las amenazas a la validez en la tesis doctoral (Esquema 19). A través de las flechas bidireccionales y de las líneas punteadas tratamos de representar la relación interactiva de todo el proceso investigativo.

Esquema 19 *Relación de la metodología con otros componentes de la investigación*



Fuente: Elaboración propia a partir de Maxwell (2019)

Capítulo 4: Resultados de la investigación

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos del análisis de la información recogida a través de los cuestionarios, de las entrevistas, de las observaciones y de los focus group que realizamos en Chile y en Argentina. Para otorgar profundidad a la teoría sobre la invisibilidad social sobre el pueblo mapuche, hemos triangulado las técnicas –e instrumentos– y los datos para dar forma a cada capítulo. Además, triangulamos la perspectiva de los y las profesoras de historia y ciencias sociales de educación primaria, de los y las estudiantes de educación primaria y de las autoridades mapuches para dar profundidad a las teorías a nivel sustantivo y formal que presentamos a continuación.

4.1 Las teorías a nivel sustantivo para el contexto chileno

*El futuro profesorado necesita examinar los mecanismos
A través de los que opera el currículo, para legitimar las contribuciones
De unos grupos –hegemónicos–, mientras
Se margina a otros –las minorías, las mujeres,...–,
necesita examinar los supuestos ideológicos del conocimiento
y las vías de su transmisión (Pagès y Santisteban, 2012, p. 15)*

Antes de desarrollar las teorías a nivel sustantivo para el contexto chileno caracterizaremos a los y las profesoras que participaron tanto en la fase de exploración y de profundización del proceso de investigación.

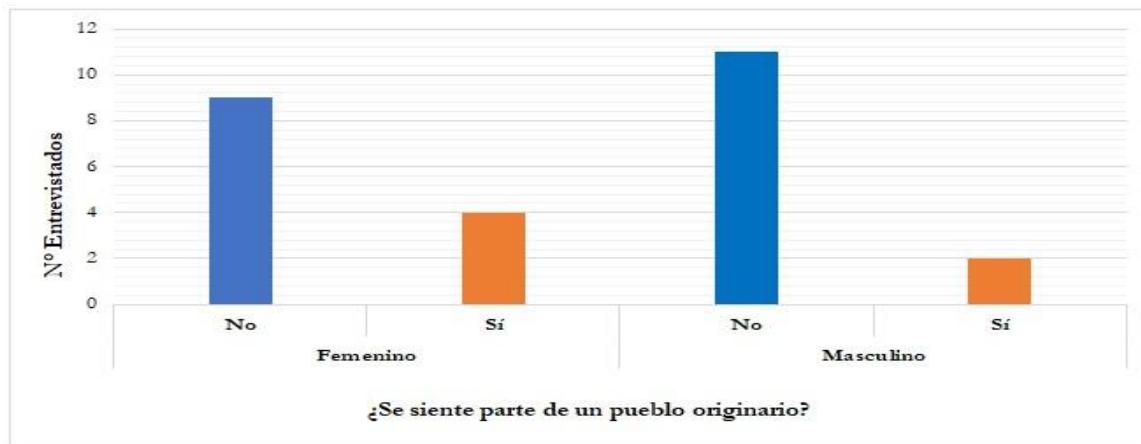
4.1.1 La caracterización de los y las participantes en la etapa de exploración en Chile

Un total de 26 profesores y profesoras respondieron el cuestionario en Chile y basados en estos datos resaltamos seis puntos:

- i) 13 maestras y 13 maestros.
- ii) 20 docentes –el 77%– no se identifican con ningún pueblo originario chileno. Solamente 6 docentes –un 23%– dicen sentirse parte del pueblo originario mapuche¹⁸. Al relacionar el género y la identificación con el pueblo mapuche, se puede indicar que 4 profesoras –el 31%– y 2 maestros –15%– se sienten identificados con el pueblo originario (Gráfico 1).

¹⁸ Esto no quiere decir, necesariamente, que tengan ascendencia mapuche o que participen activamente en ceremonias del pueblo originario. Por lo general, quiere decir que se sienten comprometidos con las problemáticas sociales.

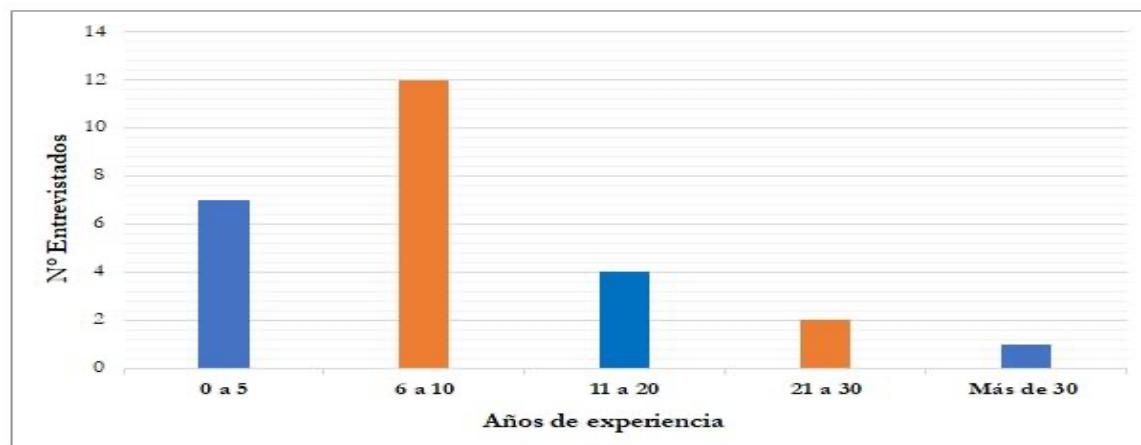
Gráfico 1 Relación entre el género y la pertenencia a un pueblo originario



Fuente: Elaboración propia (2021)

- iii) La experiencia profesional en contexto mapuche se caracteriza por una marcada concentración de profesores y profesoras en los tramos iniciales que van entre los 0 a 10 años de experiencia (Gráfico 2). 19 docentes –un 73% del total– se ubican en estos primeros rangos de experiencia profesional, mientras que 7 docentes –un 27%– tienen una mayor experiencia profesional en contexto mapuche –entre 11 a más de 30 años–.

Gráfico 2 Años de experiencia profesional

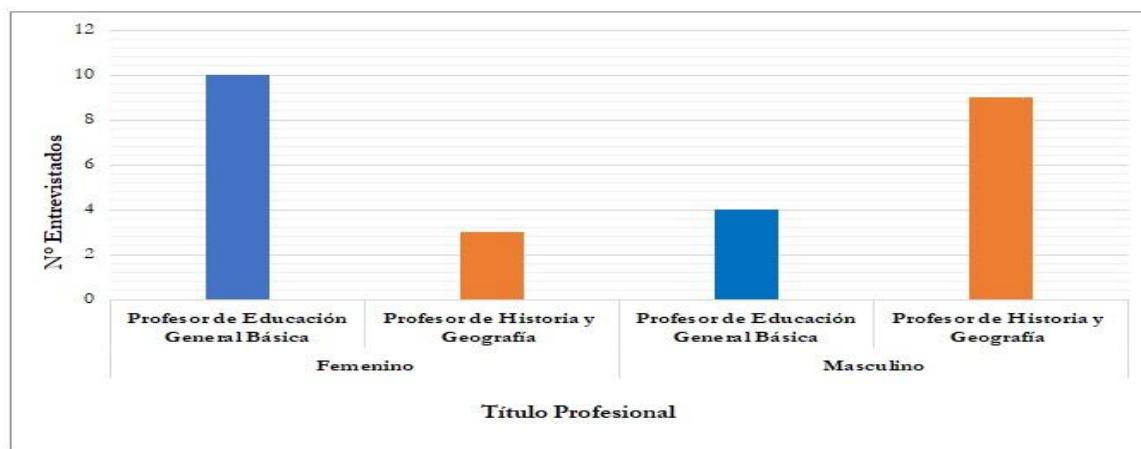


Fuente: Elaboración propia (2021)

- iv) La formación inicial de los y las docentes fue la siguiente: 14 maestros y maestras –un 54%– tienen una formación generalista y en la práctica deben enseñar todas

o casi todas las asignaturas. Por otro lado, 12 profesores y profesoras –el 46%– 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. En cuanto a la relación entre la formación y el género, apreciamos como la mayoría de las docentes tienen una formación generalista. Mientras que 9 maestros –el 69%– son especialistas en historia y geografía (Gráfico 3).

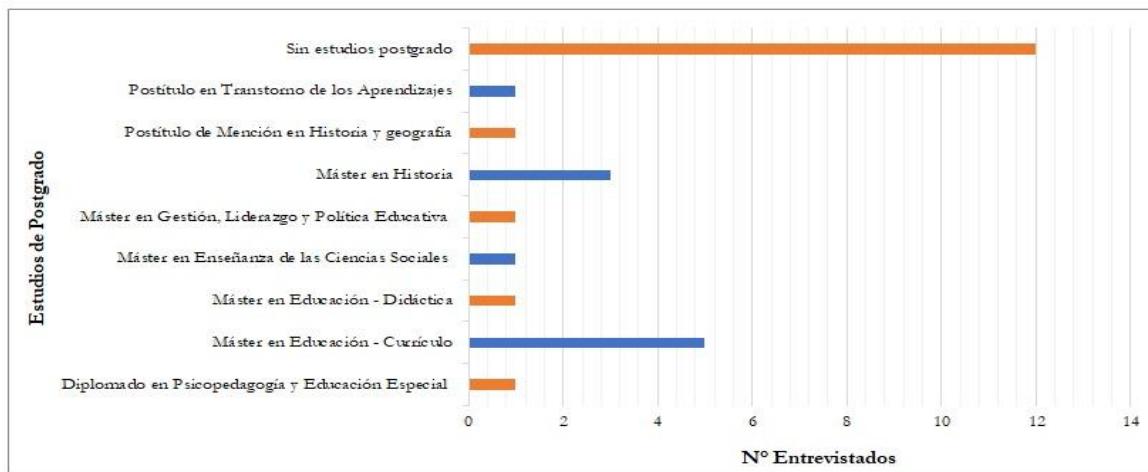
Gráfico 3 *Relación género y título profesional*



Fuente: Elaboración propia (2021)

- v) 9 docentes tienen estudios de postgrados –máster, especializaciones y diplomados–, vinculados a diversos ámbitos disciplinares de la educación (Gráfico 4). 4 docentes –el 15%– han finalizado estudios a nivel de Máster y Postítulo en el ámbito de la Historia. No obstante, solo un docente –el 4%– ha realizado un Máster profesionalizador en enseñanza de la historia. De acuerdo con estos datos, 12 maestros y maestras –el 46%– no han cursado estudios de especialización.

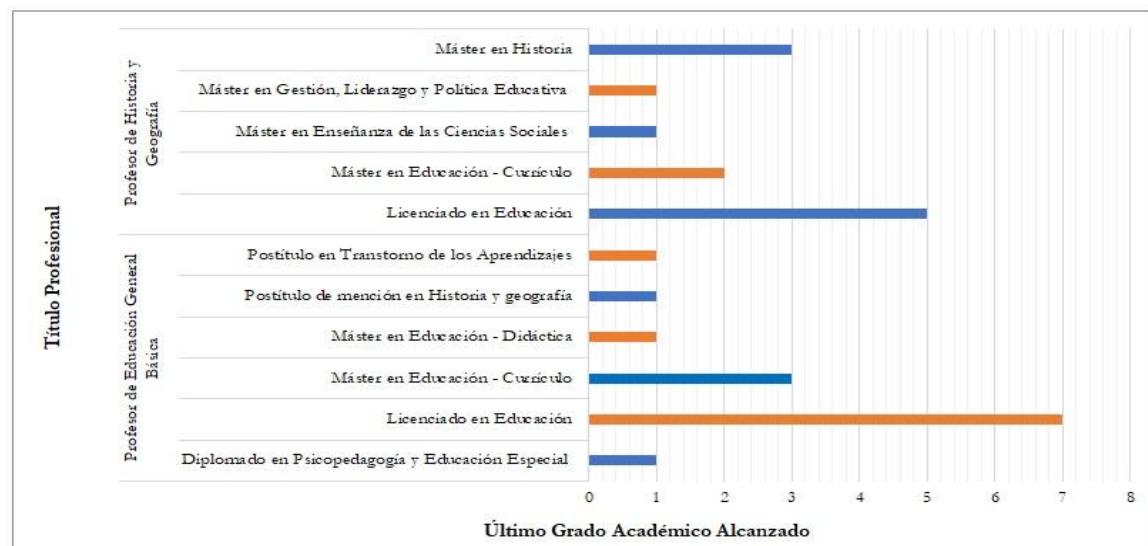
Gráfico 4 *Estudios de postgrados*



Fuente: Elaboración propia (2021)

- vi) Al cruzar los datos sobre la formación inicial y los estudios de postgrados, podemos identificar que aquellos docentes con formación generalista – principalmente mujeres– realizaron cursos de postgrados ligados a la educación en temas como el ámbito curricular o el trastorno del aprendizaje. En tanto, aquellos profesores especialistas en Historia continuaron especializándose en aspectos específicos de la disciplina de referencia y, además, en ámbitos de dirección de escuelas, de la enseñanza de la historia y del currículo (Gráfico 5).

Gráfico 5 *Relación título profesional y último grado académico alcanzado*



Fuente: Elaboración propia (2021)

De acuerdo con esta caracterización inicial, podemos resaltar algunos rasgos o tendencias importantes en el perfil profesional de los y las maestras. En un primer análisis, destacamos el hecho de que todos los y las docentes se encuentran ejerciendo en contexto de pueblos originarios –mapuche– y, por tanto, se relacionan con estudiantes o comunidades educativas provenientes de esa cultura originaria. Sin embargo, la mayoría no se identifican con la historia o la cultura del pueblo mapuche. Solo 2 profesores y 4 profesoras se sienten parte del pueblo mapuche. Otro punto que subrayamos, a nivel de formación postgradual, es que existe una mayor especialización en el ámbito disciplinar –Historia– o en el curricular que en habilidades o competencias específicas de la enseñanza de la historia.

A continuación, caracterizamos a los profesores y a las profesoras que participaron en la fase de profundización a través de entrevistas –6 docentes– y de observaciones de aula –3 docentes–. La selección de los y las participantes la realizamos tomando como referencia el MT y el MCC con la finalidad de: 1) otorgar mayor profundidad al flujo teórico y 2) tener una mayor heterogeneidad en los datos al seleccionar casos variados.

4.1.2 Caracterización de los y las profesoras de la etapa de profundización en Chile

Los profesores y las profesoras que participaron en esta etapa fueron Andrés, Juan, María, Diego, Víctor y Karen¹⁹. Cada uno de los y las docentes enseña historia y ciencias sociales en diversos lugares del sur de Chile y en zonas específicas que se caracterizan histórica y territorialmente como mapuche.

Andrés tiene una formación como historiador y como docente. Finalizada su carrera de licenciatura en historia se graduó en estudios pedagógicos para convertirse en

¹⁹ Si bien todos los y las profesores participaron de las entrevistas, en las observaciones solo participaron Andrés, María y Diego.

docente de Educación Media en Historia y Geografía²⁰. En su itinerario formativo, además, realizó un Máster en Humanidades con especialidad en Historia. Su experiencia profesional se ha desarrollado principalmente en primaria, pero, también, en secundaria y a nivel de formación inicial de profesores generalistas y de historia. En los 9 años en los que ha desarrollado su carrera profesional, ha trabajado en diversos centros escolares realizando clases principalmente en primaria. Actualmente trabaja en un colegio particular subvencionado de tipo confesional –católico– y cubre la totalidad de la educación primaria. El establecimiento se ubica en la ciudad de Lota, Región del Biobío, Chile. En dicha localidad todavía existen comunidades mapuches.

En cuanto a la enseñanza, Andrés indica que el establecimiento hace énfasis en la innovación pedagógica y apoya a los docentes que tratan de generar salidas en terreno o actividades que implican una mayor participación de la comunidad educativa. En cuanto a sus estudiantes, explica que cerca del 30% pertenecen a comunidades mapuches que habitan en el sector. Andrés, sin embargo, no se siente parte del pueblo mapuche, pero si le parece importante tratar el tema mapuche en educación y que los estudiantes vivan la experiencia de la cultura originaria.

Juan es un profesor generalista en educación primaria que tiene una experiencia profesional de 18 años en contexto mapuche. El establecimiento en el que realiza sus funciones de administración y docencia es rural y unidocente. La escuela se encuentra entre dos comunidades mapuches cordilleranas -entre Chile y Argentina- en la zona de Liquiñe, región de los Ríos, Chile. La escuela, por tanto, es mapuche y, en consecuencia, todos sus estudiantes son de este pueblo originario²¹. El contexto en los últimos años ha

²⁰ La formación que recibieron Andrés, Diego, María y Víctor no es la habitual en el contexto chileno. Todos los docentes hicieron primero la carrera de Licenciatura en Historia y luego optaron por realizar estudios pedagógicos para obtener el grado de Profesor de Historia y Geografía en Educación Media.

²¹ En la tesis utilizamos la expresión mapuches para referirse a todos los miembros de este pueblo. No obstante, cuando se referencia a la comunidad educativa en la cual se realiza la investigación, se utiliza el gentilicio *mapu n che*. Dicha expresión corresponde a la autodefinición de los habitantes del sector cordillerano que va desde Villarrica a Panguipulli, entre la Región de la Araucanía y la Región de Los Ríos, Chile.

sido amenazado por diversos proyectos hidroeléctricos y también por fuerzas policiales, que han intervenido en la organización ancestral de las comunidades *mapunches* y, del mismo modo, ha influido en la práctica docente y la organización escolar. El profesor es chileno, pero se considera parte del pueblo mapuche y participa como *Lonko* –jefe de comunidad– rescatando la lengua y la cultura. La enseñanza, de acuerdo con estas características, está dirigida a reconducir el currículo nacional chileno hacia el contexto de la cultura mapuche.

La profesora María tiene 4 años de experiencia profesional. Inicialmente sus estudios fueron en Historia y, al finalizar, completó su formación como profesora de Educación Media en Historia y Geografía. Además, finalizó un Máster en Educación con mención en Currículo en el cual analizó las representaciones de la historia en los textos escolares. Actualmente se encuentra ejerciendo en una escuela –particular– en la ciudad de Coronel, Octava Región del Biobío, en Chile. Dicho establecimiento es de educación general básica y realiza clases de la especialidad Historia, Geografía y Educación Ciudadana. La escuela se sitúa en contexto mapuche y existe un alto porcentaje de estudiantes que pertenecen a este pueblo originario. En cuanto a la enseñanza, la profesora trata de abordar justamente la temática mapuche, pero cree que es un obstáculo insalvable no poder acceder a sus conocimientos por el hecho de no pertenecer al pueblo mapuche y no conocer –en profundidad– su cultura e historia.

Diego también es Profesor de Educación Media en Historia y Geografía y se preparó como Licenciado en Historia para luego cursar la Licenciatura en Educación. Tiene una experiencia profesional de 5 años en un centro educacional de educación básica y media que se ubica en la localidad de Contao en la Región de los Lagos, Chile. Si bien el profesor ha tenido mayor experiencia profesional en secundaria, desde el centro educacional le han solicitado –desde hace varios años– que se haga cargo de la enseñanza de los cursos superiores de la educación básica o primaria. El centro educativo se sitúa en contexto mapuche –*williche*– y el porcentaje de alumnos y de alumnas que provienen de este pueblo originario es alto. Incluso se ha discutido incluir la asignatura Lengua Indígena en la formación de los estudiantes. Diego, no se siente parte del pueblo

mapuche, pero cree que es algo importante que los estudiantes deben conocer y valorar. En su enseñanza trata de incluir elementos actuales y discutir las desigualdades observables en el propio contexto de la escuela, pero también en la sociedad en general.

La profesora Karen es docente de Educación General Básica y se especializó en trastornos del aprendizaje. Tiene 5 años de experiencia profesional en un establecimiento que se ubica en Laraquete, al norte de la ciudad de Arauco, Región del Biobío, Chile. El centro educativo se focaliza en la enseñanza básica y debido a la ubicación existe una alta población de estudiantes mapuches. La profesora enseña todas las asignaturas a diversos cursos de enseñanza básica o primaria. Karen no se siente parte de ningún pueblo originario, pero cree que es importante tratar la cultura y la historia mapuche en el aula para que los y las estudiantes vivan o experimenten su cultura. Su enseñanza está centrada en el currículo escolar chileno y cree que esto es bastante limitante, pero, de todas formas, trata de complejizar el contenido que deben aprender los y las alumnas.

Víctor es licenciado en Historia y profesor de Historia y Geografía. Además, tiene un Máster en Historia y cursa otro en Educación. Tiene 5 años de experiencia profesional en un establecimiento que se ubica en la comuna de San Nicolás, en la Región de Ñuble, Chile. El centro considera todos los niveles del sistema escolar chileno y, además, el profesor menciona que existe una gran cantidad de estudiantes mapuches que vienen de diversas provincias a estudiar al colegio. Víctor ejerce su práctica en la educación media pero también enseña en la educación primaria en aquellos cursos superiores que se encuentran en el segundo ciclo básico. En su opinión, el equipo de profesores de cada centro ha de adecuar los contenidos a su alumnado y deben controlar el currículo basándose en el contexto cercano y nacional.

4.1.3 El pensamiento de los y las profesoras sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile

A continuación, exponemos y desarrollamos los modelos teóricos que realizamos a través de la metodología general de la TF con el apoyo del software de ATLAS.ti. Con la finalidad de explicar el modelo teórico sobre el pensamiento del profesorado lo hemos dividido en tres: 1) *Las finalidades de la enseñanza de la historia mapuche*, 2) *La política oficial del conocimiento* y 3) *La práctica de enseñar historia mapuche: decisiones, conflictos e identidades plurales* (Modelo teórico 1).

4.1.3.1 La finalidad de enseñar historia mapuche en Chile

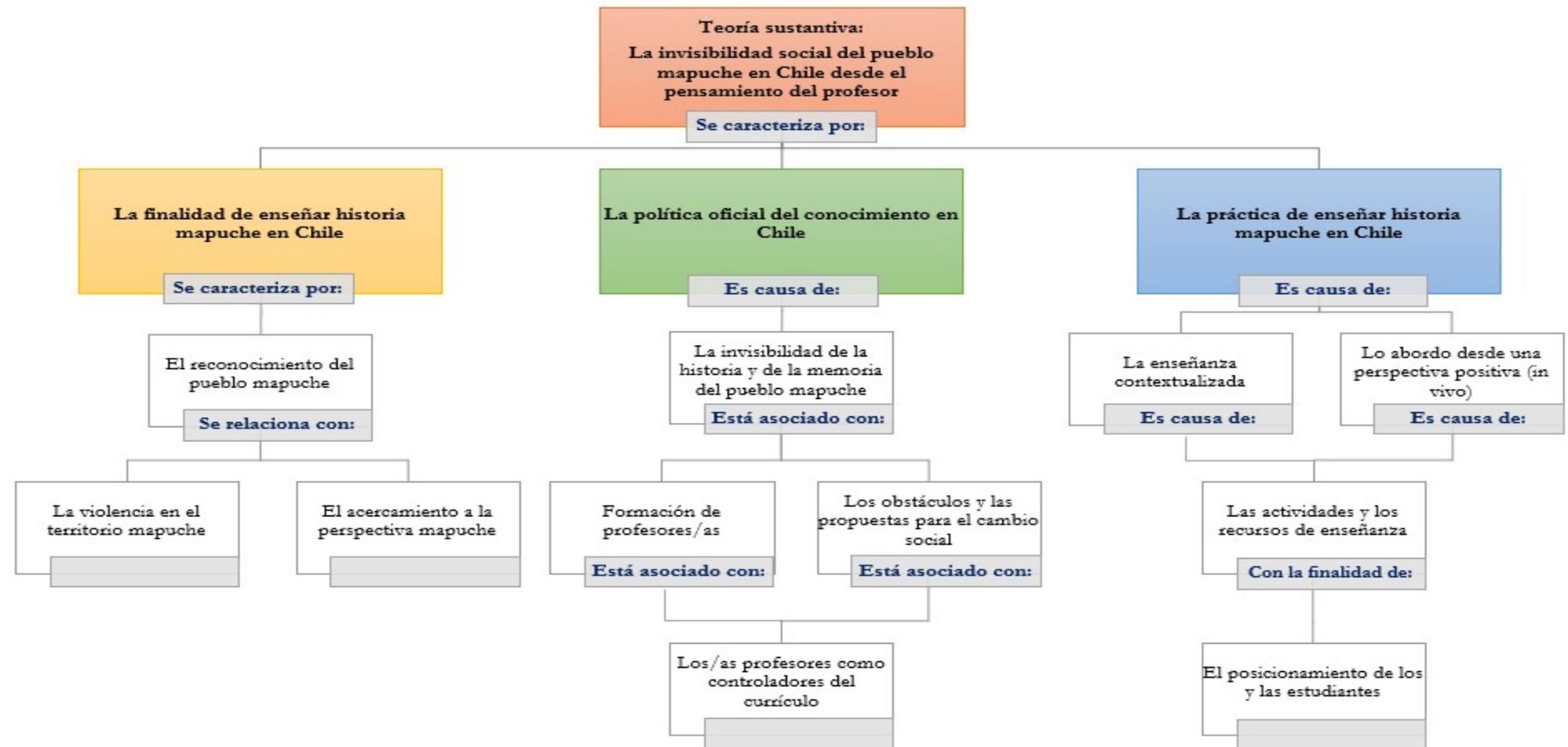
Una de las preguntas del cuestionario que propusimos buscó descubrir que piensan los y las maestras sobre la finalidad de enseñar historia y ciencias sociales. De las diversas opciones, 11 docentes eligieron aquella en que la finalidad de la enseñanza de la historia contribuye a reconocer la herencia cultural y el pasado en común utilizando habilidades sociales e históricas (Gráfico 6).

Gráfico 6 *Finalidades de la enseñanza de la historia de los profesores y profesoras en Chile*



Fuente: Elaboración propia (2021)

Modelo teórico 1 *Las teorías sustantivas sobre el pensamiento de los y las profesoras en Chile*



Fuente: Elaboración propia (2021)

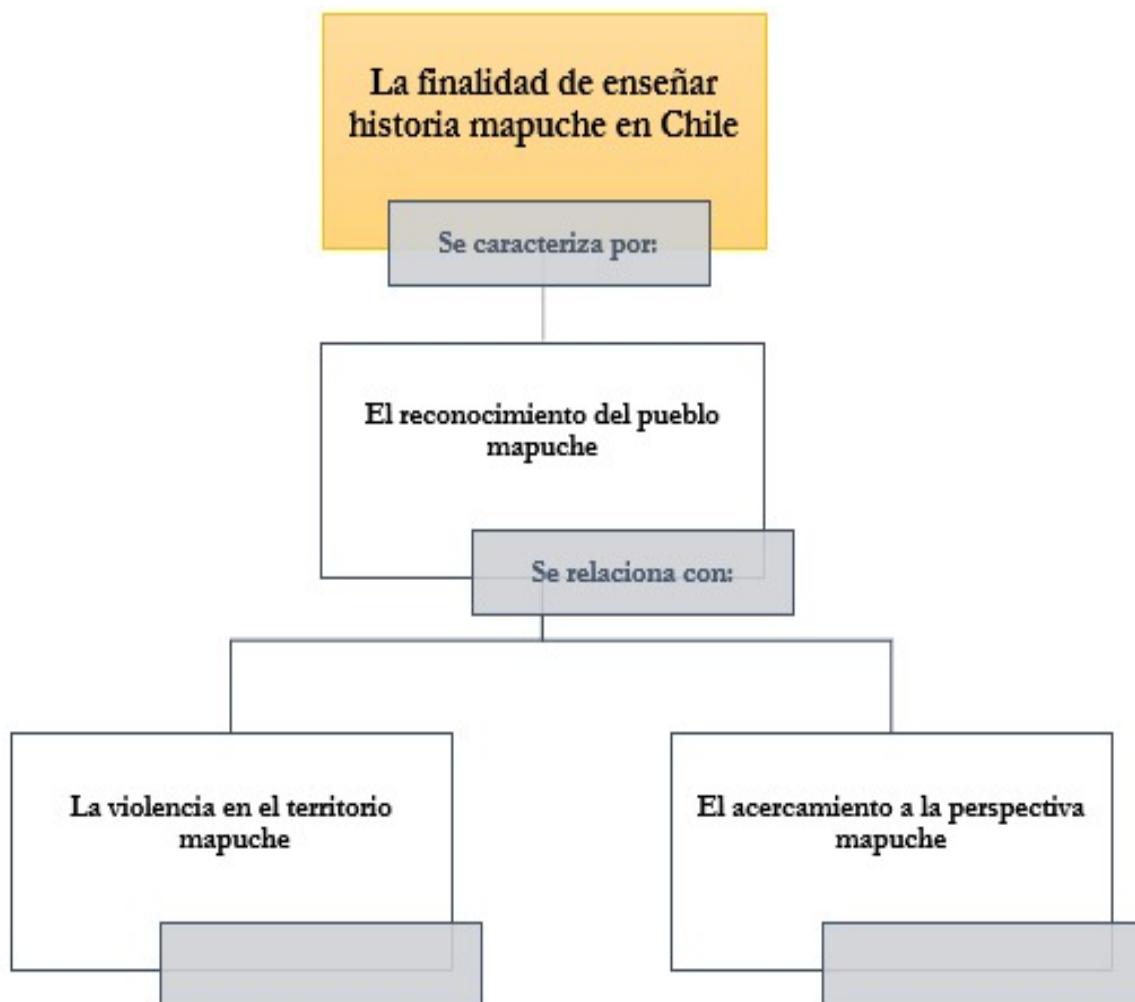
Por otro lado, 8 maestros y maestras piensan que la finalidad de enseñar historia es la formación de una conciencia histórica, útil para analizar procesos históricos y fuentes primarias. Y, además, 7 docentes consideran que la enseñanza de la historia es importante porque ayuda a valorar la diversidad cultural y los derechos humanos en el contexto de la formación ciudadana.

Los y las maestras que contestaron el cuestionario no consideran que la historia tenga como finalidad –principal o única– desarrollar una identidad nacional para respetar las instituciones y el país. Más bien, señalan que el propósito de enseñar historia implica varios factores como la valoración de la diversidad, el reconocimiento de la herencia cultural y el desarrollo de una conciencia histórica. Sin embargo, al teorizar sobre los significados de lo que dicen en las entrevistas y lo que hacen en las clases, emergen una serie de categorías y conceptos que explican con más profundidad los propósitos de enseñar historia y ciencias sociales y, a partir de ahí, qué implica enseñar la historia o la cultura mapuche (Modelo teórico 2). Al dimensionar la categoría central del modelo teórico ***La finalidad de enseñar historia mapuche en Chile***, se encuentran dos propiedades que son: 1) *La formación de una identidad* y 2) *La comprensión de los cambios y de las continuidades en la sociedad actual*.

A través de la primera propiedad los y las docentes van construyendo un concepto de identidad que se relaciona con un proceso de identificación o de pertenencia –personal y colectivo– que forja el significado y el sentido a las siguientes preguntas: ¿quiénes somos? ¿por qué ocurren ciertas cosas en el presente? Y ¿por qué en mi país se celebran ciertos acontecimientos? En palabras del profesor Andrés:

Saber ¿por qué mi familia vive en este lugar? ¿por qué mi familia tiene este apellido? ¿por qué mi país celebra fiestas patrias en una determinada fecha? (...) y todo esto se va aprendiendo con la enseñanza de la historia y me van formando como persona y como un yo. Y tiene que ver con este sentido de pertenencia, cierto, que pertenezco a una zona. En este caso, a un país, en el cual hay una historia que se ha desarrollado a través del tiempo y que ha formado a la sociedad en la cual vivo. (Entrevista personal a Andrés, 14 de marzo 2019)

Modelo teórico 2 *Las finalidades de enseñar historia mapuche en Chile*²²



Fuente: Elaboración propia (2021)

²² Los modelos teóricos están compuestos por un conjunto de códigos, citas, categorías y conceptos que están relacionadas conceptualmente por redes semánticas. En el cuerpo del texto solo se mantendrán citas claves de las categorías, pero en los anexos se podrán observar en detalle todas las citas que componen las categorías.

El concepto de identificación al que aluden los y las profesoras contribuye a entender que la historia que enseñan tiene por objetivo que los y las alumnas aprendan que su historia individual se encuentra ligada a la historia del colectivo de la sociedad. Por lo tanto, la formación de la identidad estaría asociada con la meta de ligar la identidad personal al colectivo de la nación y, de esta forma, que los y las estudiantes se sitúen frente a los cambios y continuidades del Chile actual:

¿Cómo se paran frente a eso? ¿cómo enfrentan el mundo en el presente de acuerdo con eso si no recuerdan de donde vienen? Por lo tanto, la analogía hace referencia de que la importancia de la historia es finalmente poder comprender la actualidad, comprender sucesos, comprender procesos. (Entrevista personal a Víctor, 18 de abril del 2019)

Para los y las maestras aprender historia es importante porque implica buscar respuestas en el pasado para comprender las vicisitudes del presente: “(...) todas las personas rememoramos y volvemos hacia atrás. Es decir, buscamos explicaciones de lo que nos ocurre ahora”. (Entrevista personal a María, 18 de marzo del 2019)

Lo que piensan los y las profesoras con relación a los propósitos de enseñar historia se ve influenciado por la formación de la identidad y la comprensión de los cambios y las continuidades en la sociedad actual. Pero, cuando se relaciona al pueblo mapuche con *La finalidad de enseñar historia mapuche en Chile*, emergen otros códigos, conceptos y categorías que hacen hincapié en *El reconocimiento del pueblo mapuche*.

La formación de la identidad y la comprensión de los cambios y de las continuidades en la sociedad actual son parte de *El reconocimiento del pueblo mapuche*. Ambas propiedades de la categoría central del modelo teórico tienen asociados conceptos soterrados ligados a la identificación o a la pertenencia a la sociedad chilena y que responden a la interrogante ¿para qué enseñar historia en el mundo actual? Sin embargo, *El reconocimiento del pueblo mapuche* trata de responder a la pregunta ¿para qué enseñar historia o cultura mapuche en el Chile actual? De esta forma, al dimensionar la subcategoría –sobre el reconocimiento– surgen dos propiedades que son: 1) *la necesidad*

de que los estudiantes aprendan más historia y cultura mapuche y 2) la idea asociada a que un mayor conocimiento tiene por efecto una mejora de las relaciones entre las sociedades –chilena y mapuche–. En concreto, los y las docentes quieren decir que un aumento en el contenido del pueblo mapuche se podría correlacionar con un impacto positivo en la forma en que actúan, posicionan o entienden los y las niñas ante los diversos episodios de injusticia.

La necesidad de que los estudiantes aprendan más historia y cultura mapuche representa una crítica al enfoque curricular dominante y a la forma en que los contenidos que tratan al pueblo mapuche en la asignatura de historia y ciencias sociales. En palabras del profesor Diego:

La historia que enseñamos es muy elitista y eurocentrista. Los contenidos que me pide el Estado tratan acerca de los presidentes y los conquistadores. (...) Hay que eliminar el eurocentrismo y la educación debería enfocarse mejor porque nos dedicamos a enseñar lo que viene de otro lado. (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo 2019)

El concepto de *reconocimiento* asociado a la enseñanza de la historia mapuche y a la posición de los profesores y de las profesoras en la sociedad es opuesta al enfoque curricular único que propone el Estado para todo el territorio nacional de Chile. De esta forma, identificamos que para los y las profesoras ***El reconocimiento del pueblo mapuche*** como finalidad implica que los y las alumnas aprendan: “no solo que pueblos habitaban nuestro país. Si no, además, conocer su cosmovisión, sus creencias y sus relatos. (Cuestionario aplicado a Joan)”. Lo mismo indica el profesor Diego quien señala: “(...) primero que nada, se debe conocer la cosmovisión del pueblo mapuche.” (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo 2019). De acuerdo con la profesora María: “(...) serviría para entender porque muchas veces el pueblo mapuche tiene ciertas reacciones y funciona de una determinada forma” (Entrevista personal a María, 18 de marzo del 2019).

El reconocimiento del pueblo mapuche es la base sobre la cual los y las docentes fundamentan sus decisiones y contribuye a explicar qué quieren que sus estudiantes aprendan sobre el pueblo originario. Pero, a partir de los datos, asociamos dos

subcategorías que exponen las disposiciones prácticas y los factores contextuales que intervienen en la enseñanza de la historia. Las categorías son relacionadas son *El acercamiento a la perspectiva mapuche* y *La violencia en el territorio mapuche*.

La subcategoría *El acercamiento a la perspectiva mapuche* tiene dos propiedades que explican las decisiones que realizan los y las profesoras sobre el contenido del pueblo mapuche con la finalidad de: 1) *Conocer la cosmovisión del pueblo mapuche en lugar de la violencia* y 2) *La vivencia o experiencia de la cultura mapuche*. Dicho acercamiento es principalmente a través de la cultura y en la práctica de la enseñanza –en las observaciones– resaltan actividades que buscan la experiencia de la cultura: “creo que me enfocaría más en el aspecto cultural. Porque siempre he encontrado que es interesante abordar otras culturas en el sentido de, por ejemplo, la cosmovisión que ellos tienen”. (Entrevista personal a María, 18 de marzo del 2019). Para el profesor Andrés dar a conocer a los y las estudiantes a la perspectiva cultural mapuche es:

(...) que tengan –los y las estudiantes– un acercamiento al pensamiento que tienen ellos –el pueblo mapuche–. ¿Cómo ven la vida? Y ¿cómo entienden las cosas? Porque como dije anteriormente, ellos tienen otra forma de ver el mundo. Que tampoco es mala, que tampoco por ser distinta a la nuestra es algo negativo, sino que es otra manera. (Entrevista personal a Andrés, 14 de marzo del 2019)

La cosmología y la relación con la naturaleza son los principales contenidos que los y las docentes quieren que sus estudiantes comprendan: “el tema del cuidado medioambiental, la escuela medioambiental y de la cosmovisión mapuche. Cuidar la tierra, cuidar los mares, cuidar los recursos porque se están destruyendo día a día, lamentablemente. (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo 2019). Esta es la idea que el profesor Juan explica a través de presentar a los y las estudiantes el *buen vivir* del pueblo mapuche:

(...) el agua, el bosque, la lluvia, la nieve. Todo aporta para nuestro buen vivir. Hay un equilibrio, hay un círculo que es un ciclo que se va cumpliendo cada vez. En ese ciclo estamos también nosotros como personas y como seres vivos y, además, los animales también tienen un rol que cumplir. (Entrevista personal a Juan, 25 de abril del 2019)

La vivencia o la experiencia de la cultura mapuche por los y las estudiantes es uno de los propósitos fundamentales en la práctica de los y las profesoras en Chile. Por ejemplo, en las notas de campo observamos que los contenidos que tratan con esta finalidad se encuentran características ligadas a las costumbres, los héroes mapuches, las tradiciones, la alimentación y la vestimenta. A modo de muestra, una profesora dice: “Yo enseño los héroes mapuches y las plantas medicinales” (Cuestionario aplicado a Gladis). Otro profesor explica: “He utilizado referencias a la sabiduría de las machis –figura femenina de conocimiento en el pueblo mapuche– sobre la utilización de la medicina natural” (Cuestionario aplicado a Rodrigo).

La segunda subcategoría que se relaciona con *El reconocimiento del pueblo mapuche* es *La violencia en el territorio mapuche*. Este conjunto de significados se mantiene en tensión permanente con *El acercamiento a la perspectiva mapuche* pues impacta en las escuelas en las cuales ejercen su práctica los profesores y las profesoras que participan en la investigación. Al dimensionar la subcategoría encontramos dos elementos que intervienen en la enseñanza y que hemos caracterizado como: 1) *las decisiones para que los y las alumnas comprendan la violencia* y 2) *el posicionamiento como profesores y como ciudadanos en la enseñanza*.

Con respecto a la primera dimensión algunos de los y las profesores deciden que los y las estudiantes descubran por su cuenta –a través de distintos medios– lo que pasa en el mundo que rodea la escuela. La profesora Karen dice que los y las alumnas deben descubrir por su cuenta estos procesos: “(...) los alumnos van buscando su idea. Después se puede ver ¿por qué vienen estas personas a quitarles su tierra y todo lo demás? Entonces es mejor partir de la vivencia que tenían los pueblos.” (Entrevista personal a Karen, 17 de mayo del 2019). Otra perspectiva es la de Diego que indica que es necesario tratar el tema de los conflictos:

No se sabe el conflicto real. No saben –los estudiantes– lo que ellos disputan. Por ejemplo, yo hablaba acá con los alumnos y me decían que los mapuches vendieron –sus tierras– en un tiempo a precio muy barato. Yo les decía, pero recuerda que antes vieron el tema de las reducciones, como el Estado les robó. Sí, pero es que igual son flojos.

Claro, en ese caso uno les va explicando todo el contexto para que no vayan creyendo todo lo que aparece en la televisión, en Facebook o en el diario que es lo que ellos más ven. (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo del 2019)

La violencia en el territorio mapuche y en los contextos en que se enmarca la investigación, toca profundamente ***La finalidad de enseñar historia mapuche en Chile***. Esto, a su vez, genera una relación dialéctica entre el deber como profesor y el deber como ciudadano con una identificación política:

Entonces como docente y como mapuche tengo dos formas de pensar. Primero estoy acá como profesor, pero también no dejo de ser mapuche. Tengo una historia asociada a mi pueblo en general. Entonces –la violencia– se repite no solamente aquí, es parte de otros lugares como en Argentina. En la zona roja –lugar de conflicto permanente en Chile– pasa lo mismo. Pero quizás allá es peor. Porque acá todavía no han matado a ningún *peñi* –hermano– o ninguna *lagmen* –hermana– todavía. Pero afuera ya está manchado con sangre. (Entrevista personal a Juan, 25 de abril del 2019)

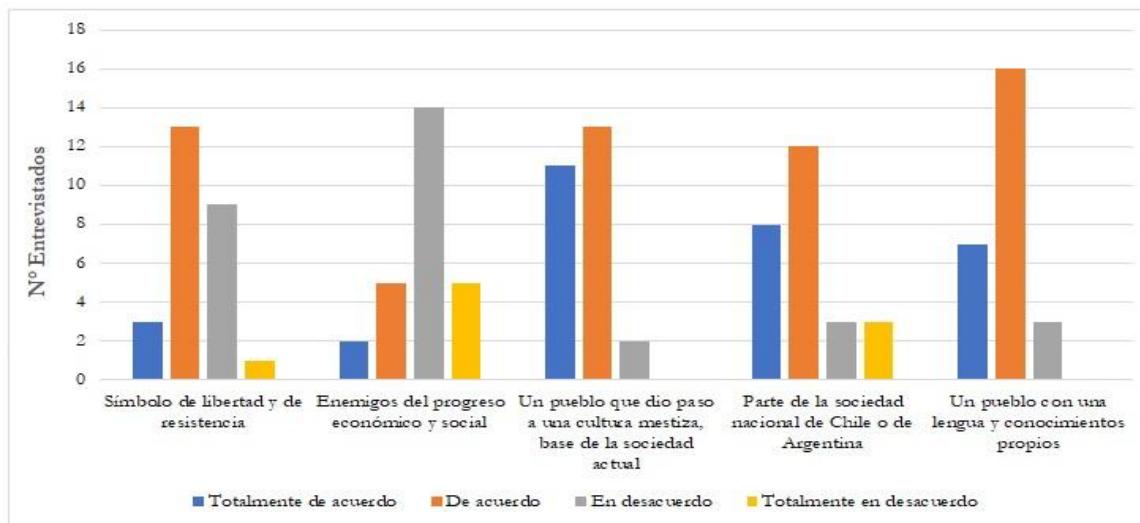
La relación entre ***El acercamiento a la perspectiva mapuche*** y ***La violencia en el territorio mapuche*** interviene –en el modelo teórico– en las decisiones que toman los y las docentes. De esta forma, existe una relación con el modelo de ***La práctica de enseñar historia mapuche en Chile***.

4.1.3.2 La política oficial del conocimiento en el currículo en Chile

A través del cuestionario les consultamos a los y las profesoras qué piensan sobre la forma en que es representado el pueblo mapuche en el currículo de historia y ciencias sociales de primaria (Gráfico 7). En la fase de exploración, buscamos conocer el grado de acuerdo o desacuerdo en relación con cinco afirmaciones que fueron extraídas de diversos artículos científicos que analizan el currículo y los textos escolares en Chile y en

Argentina²³. Luego, siguiendo el flujo teórico que propone esta investigación, comenzamos a profundizar hacia una explicación que entendiera las razones de la forma en que el pueblo mapuche es representado en el currículo y las decisiones que toman cuando tratan contenidos sobre y/o relacionados con el pueblo mapuche.

Gráfico 7 *Caracterización del pueblo mapuche en el currículo*



Fuente: Elaboración propia (2021)

La primera afirmación se arraiga en la creencia de que el pueblo mapuche es presentado en el currículo como un *Símbolo de libertad y resistencia* por defenderse de los procesos de conquista de España y luego de Chile y de Argentina. Del total de profesores y de profesoras consultadas, 16 de ellos y de ellas están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta primera aseveración. Mientras que los restantes 10 docentes señalan estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que el pueblo mapuche está presentado en el currículo como un *símbolo de libertad y resistencia*.

²³ Las investigaciones que utilizamos para construir esta son las realizadas por: Artieda, 2005; Riedemann, 2012; Nagy, 2013; Sáez, 2016; Pagès, Villalón y Zamorano, 2017; Portales, 2004; Villalón y Pagès, 2015; Novaro, 2003; Turra, 2009; Bail, et al., 2010; Sanhueza, Pagès y González, 2020.

En la siguiente aseveración, preguntamos a los y las docentes sobre la presentación del pueblo mapuche como un *Enemigo del progreso económico y social* del Estado de Chile. La caracterización como obstáculos del avance económico y social proviene de la idea eurocentrista que considera el proceso de Colonización como un salto hacia la modernidad, en la cual, los pueblos originarios serían un peldaño previo en el avance tecnológico. De acuerdo con la aseveración consultada, 7 docentes señalan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo y 19 profesores y profesoras indican estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que el pueblo mapuche es presentado en el currículo como un *Enemigo del progreso económico y social* del Estado de Chile. Por lo tanto, existe un conjunto mayoritario de profesores y profesoras que piensan que el currículo no presenta al pueblo mapuche como salvajes o como primitivos ante el avance tecnológico europeo.

La tercera afirmación que consultamos a los y las docentes hizo hincapié en la idea de que el currículo presenta al *pueblo mapuche como la base de la actual sociedad mestiza*. Este es un elemento característico del proceso de colonización española de América que es posible rastrear hasta la actualidad. La mayoría de los y las maestras consultadas –24 docentes– se mostraron de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación y solo 2 docentes indicaron estar en desacuerdo con esta sentencia. Una situación similar ocurre al consultar a los y las docentes sobre si el pueblo mapuche es presentado en el currículo como *Parte de la sociedad de Chile o de Argentina*. En este caso, 20 profesores y profesoras señalan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el currículo expone que el pueblo mapuche integra las sociedades nacionales de Chile o de Argentina. Solo 6 docentes se muestran en desacuerdo o totalmente de acuerdo.

Por último, se les consultó a los y las maestras su grado de acuerdo y desacuerdo con la afirmación de que *El pueblo mapuche es un pueblo con una lengua y conocimientos propios*. De acuerdo con esta aseveración, 23 docentes señalaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que 3 de ellos indican estar en desacuerdo con lo planteado.

Basados en el grado de acuerdo y desacuerdo de las afirmaciones consultadas a los y las docentes, podemos interpretar que el pueblo es presentado en el currículo principalmente como símbolo positivo de libertad y resistencia y que es componente de la base de la sociedad actual. Además, consideran en su mayoría que se encuentra integrado con sus conocimientos al progreso social. No obstante, al profundizar en lo que dicen y en lo que hacen los y las maestras surge un interés soterrado sobre el conocimiento que se dispone para la enseñanza y que hemos categorizado como ***La política oficial del conocimiento*** (Modelo teórico 3).

Al dimensionar la categoría central –en el modelo teórico– el concepto de currículo que construyen los y las docentes se fundamenta en una política oficial del conocimiento tiene tres propiedades que caracterizan una intencionalidad política que tiene por objetivo: 1) *ocultar y evadir las responsabilidades sobre el actual conflicto*, 2) *subalternizar la memoria mapuche sobre el despojo* y 3) *producir y distribuir representaciones sociales negativas del pueblo mapuche en la sociedad*. Al dimensionar la teoría emergente, los y las profesoras mencionan una lógica soterrada que opera en el currículo de historia y ciencias sociales para mantener oculto el proceso de despojo hacia el pueblo mapuche. En palabras de la profesora Karen, el lugar del pueblo mapuche en el currículo tiene una finalidad política: “Es político, completamente. No tiene nada que ver la pedagogía. Es lo que quieren que uno enseñe.” (Entrevista personal a Karen, 17 de mayo del 2019). Lo mismo indica el profesor Andrés quien explica que la situación del pueblo mapuche es controvertida y que existen intereses políticos que explican esta disposición:

(...) todavía existe un sector y aquí ya nos alejamos del tema político-educativo, sino que vamos al tema político. Hay un tema político que va a impedir que eso pase –se cuente el despojo territorial–. La política aquí no va a permitir que existan cambios por intereses creados. (Entrevista personal a Andrés, 14 de marzo 2019)

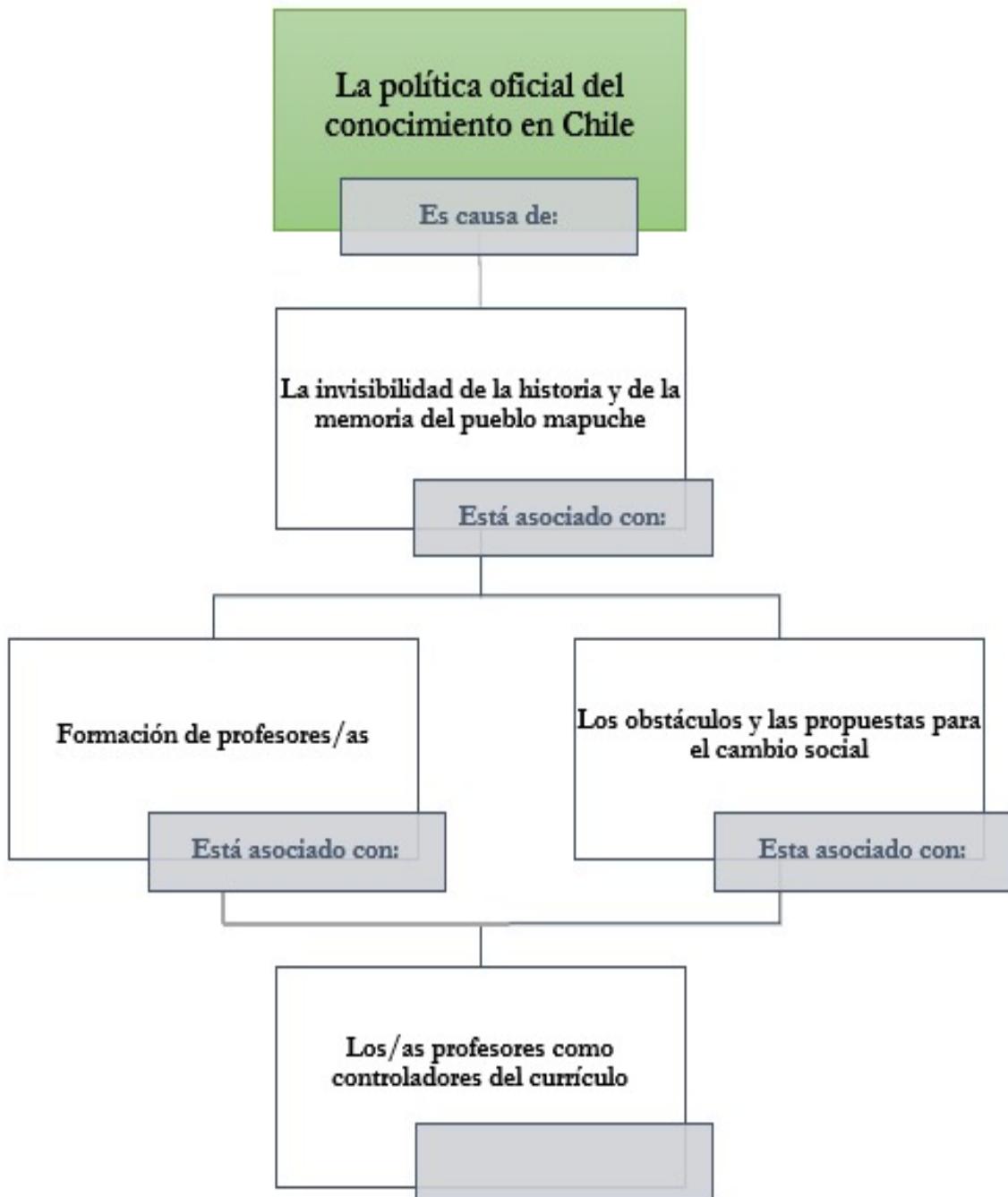
El profesor Diego explica que el lugar minusvalorado que ocupa el pueblo mapuche en el currículo escolar obedece a que:

(...) desde antes de la conformación como república, siempre se ha tratado de quitar o despojar lo que ellos –el pueblo mapuche– tienen. Prácticamente eliminarlos como ocurrió con otros pueblos originarios. Obviamente no lo han logrado y uno se da cuenta hoy. (...) los contenidos que se enseñan a los niños chilenos son cada vez menos, lamentablemente, pero tiene como objetivo lo que ellos, el poder, quieren hacerles creer. (...) haciendo. (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo 2019)

La segunda propiedad que caracteriza ***La política oficial del conocimiento*** tiene como propósito subalternizar la historia del pueblo mapuche y su papel como actor social. Este tratamiento interesado sobre la temática del pueblo mapuche en el currículo opera como un ejercicio de control sobre los significados y sentidos y tiene la finalidad de ocultar las responsabilidades del Estado de Chile con respecto al despojo perpetrado:

Yo creo que el Estado tendría que asumir responsabilidades que no quiere asumir. Por que también hay todo un tema de las imágenes que tienen las personas del rol del Estado respecto del pueblo mapuche. 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 a María, 18 de marzo del 2019)

Modelo teórico 3 *La política oficial del conocimiento en el currículo chileno*



Fuente: Elaboración propia (2021)

Los y las profesoras dicen que la razón principal por la cual no se profundiza en la historia mapuche es la evasión de las responsabilidades del Estado de Chile. ***La política oficial del conocimiento*** representa una finalidad política en el campo de la enseñanza de la historia que, de acuerdo con lo que dice el profesor Víctor, se concreta en el tratamiento del pueblo mapuche en el currículo de educación básica:

Vemos que el pueblo mapuche está muy abandonado. 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 a Víctor, 18 de abril del 2019)

La teorización sobre lo que dicen los y las docentes va delineando un concepto de currículo que se caracteriza por una selección interesada que en el caso del pueblo mapuche oculta la memoria mapuche del despojo territorial y humano. Para los y las profesoras el tratamiento interesado que recibe el pueblo mapuche en el currículo revela: “una falta de compromiso para con el pueblo mapuche y también porque existen temas actuales no resueltos respecto a este pueblo” (Entrevista personal a María, 18 de marzo del 2019). El profesor Juan menciona que los conflictos actuales son los fundamentos para continuar ocultando la memoria mapuche:

Lo que pasa es que no quieren reconocer los conflictos que hasta hoy existen con nuestro territorio. Porque, territorialmente, nosotros tenemos un conflicto con el Estado. (...) 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. Quizás para tener –a los estudiantes– más desinformados o tenernos como pueblo de forma pacífica. Nosotros todavía lo tenemos en la memoria. (Entrevista personal a Juan, 25 de abril del 2019)

La última propiedad de ***La política oficial del conocimiento*** explica las representaciones sociales que se quieren distribuir por medio del currículo y de los textos escolares a los y las ciudadanos. La distribución de representaciones sociales y la

formación de una identidad homogénea de Chile sería la finalidad de ***La política oficial del conocimiento***. De acuerdo con la profesora María:

La historia de Chile, no solo con el tema mapuche, está muy orientado a reproducir una cierta visión de lo que es Chile y de lo que es su historia. Entonces, si se optara por la vía de decir: vamos a contar la verdad de lo que pasó. Sería romper con esa visión que se ha intentado mantener durante tanto tiempo. Porque si bien los paradigmas de la enseñanza de la historia y el currículo en general han avanzado, el currículo de historia nuestro sigue obedeciendo a una perspectiva tradicional donde lo que se intenta en el fondo es construir un discurso de identidad y de sentimiento nacional a través de la enseñanza de la historia. Entonces, si nosotros nos ponemos a abordar claramente todo lo que el Estado ha hecho en contra del pueblo mapuche ¿dónde queda esa imagen?.
(Entrevista personal a María, 18 de marzo del 2019)

La política oficial del conocimiento procesa, diseña y distribuye unas imágenes – por sobre otras– para proyectar una idea de Chile como un Estado que no invadió, que no usurcó y que no violó los derechos humanos del pueblo mapuche. De esta forma, ***La política oficial del conocimiento*** determina que imagen se debe construir y distribuir y, que, en el caso del pueblo mapuche: “(...) son considerados estoicamente como uno de los pueblos guerreros por excelencia. Que ellos existían aquí en América y principalmente de que fueron los únicos capaces de hacer frente a la conquista española” (Entrevista personal a María, 18 de marzo del 2019). Además, los y las profesoras consideran que más allá de una caracterización del pueblo mapuche como violentos o resistentes, ***La política oficial del conocimiento*** logra deformar su imagen (Imagen 1):

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 Karen, 17 de mayo del 2019)

Imagen 1 *Ejemplo de la representación del pueblo mapuche en un texto escolar chileno*



↑ Un malón. En Gay, Claudio (1854). *Atlas de la historia física y política de Chile*. [Grabado].

Fuente: Texto escolar para el 5º año básico (Flores, 2020, p. 142).

La deformación de la imagen que los y las profesoras mencionan pone el énfasis en una serie de prejuicios que –en algunos casos- son repetidos por los y las alumnas y sus familias:

(...) que son violentos, que son flojos, que vendieron las tierras, (...) que el Estado les da todo. Y si tu les preguntas o si te das una vuelta por cualquier escuela básica, fuera del rango en que se encuentran los pueblos originarios, los y las chicas tienen una concepción completamente negativa hacia el pueblo mapuche. (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo 2019)

El tratamiento que recibe la imagen del pueblo mapuche para los y las profesoras depende de los intereses creados: “Porque depende de quienes están a cargo. Nos quieren dominados. Son los de arriba los que entregan esa caricaturización, no solo del pueblo mapuche, sino de varias temáticas que se trabajan” (Entrevista personal a Karen, 17 de mayo del 2019). Para los y las profesoras las imágenes que se proyectan del pueblo

mapuche –y de otros grupos oprimidos– tienen el objetivo de construir prejuicios sobre los pueblos originarios. En definitiva, ***La política oficial del conocimiento*** emerge como un concepto que cumple una serie de objetivos que de acuerdo con los profesores y profesoras une elementos políticos que influyen en el currículo y en sus representaciones del pueblo mapuche.

La invisibilidad de la historia y de la memoria mapuche es una subcategoría que emerge de los datos como efecto de ***La política oficial del conocimiento***. Esta agrupación de significados sobre la invisibilidad del pueblo mapuche ayuda a comprender que instrumentos ocupa el conocimiento oficial para intervenir en las decisiones que toman los y las maestras en la práctica. Las propiedades de la categoría son: 1) *las características de la invisibilidad social del pueblo mapuche en el currículo*, 2) *los factores/instrumentos que producen la invisibilidad curricular* y 3) *los efectos de la invisibilidad en el aprendizaje de los y las estudiantes*.

La invisibilidad curricular se caracteriza por el lugar marginal que ocupa el pueblo mapuche en el currículo y en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria. Pero, además, por la presión o las exigencias que genera un currículo extenso –en contenido– que se encuentra asediado por las diversas pruebas estandarizadas. Los y las profesoras dicen que el conjunto de estos factores determina los énfasis, los silencios y los significados prescritos para la enseñanza del pueblo mapuche. La profesora Karen y el profesor Andrés señalan que el lugar marginal que ocupa el pueblo mapuche es solo una *pincelada* en el lienzo curricular a pesar de ser un aspecto socialmente relevante. El profesor Andrés explica que un aspecto que contribuye a su minusvaloración es la gran cantidad de exigencias que solicita el currículo en cuanto contenido y habilidades:

Es muy ambicioso porque es mucho el contenido para un periodo que, según mi opinión, no alcanza a pasarse los contenidos en forma adecuada. Entonces, al igual que en el resto de los contenidos y de las habilidades que debemos desarrollar, el tema mapuche también se pasa una pincelada, no se le da la importancia real que debería tener. (Entrevista personal a Andrés, 14 de marzo 2019)

Los profesores y las profesoras explican que el problema de la invisibilidad del pueblo mapuche es producto de un conjunto de factores que están relacionados con el control que ejerce ***La política oficial del conocimiento***. Por ejemplo, la amplitud de contenidos y de las habilidades a tratar, la cantidad de horas para desarrollar cada tema en el aula y los aspectos y contenidos que evalúan las pruebas estandarizadas:

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. (Cuestionario aplicado a Marcelo)

La variable más importante mencionada por el profesorado tiene relación con las pruebas estandarizadas y el efecto que tienen sobre los contenidos y el conocimiento de tipo conceptual. Estos elementos impactan notablemente en la forma en que los profesores y las profesoras dan respuesta al qué enseñar, al cómo hacerlo y al qué quiero que mis estudiantes aprendan:

Por la cantidad de horas que hay, son solo tres horas –de ciencias sociales–. Ya en dos horas puedes hacer muy bien tu clase, pero la otra hora que nos dan la compartes con otra asignatura, generalmente ciencias naturales. Entonces tienes que lograr hacer un poco de clases y con suerte lo haces bien. (Entrevista personal a Karen, 17 de mayo del 2019)

Los factores tales como la extensión curricular y las evaluaciones son instrumentos que tienen por objetivo controlar o alinear lo que se enseña o se deja de enseñar con ***La política oficial del conocimiento***. Por ejemplo, el profesor Andrés explica que la invisibilidad involucra dejar de lado interrogantes de los y las estudiantes sobre lo que pasa en el mundo que está a su alrededor:

Lo único lamentable es que algunas veces los 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 Andrés, 14 de marzo 2019)

Lo que explica el profesor está relacionado con una propiedad sujeta a ***La política oficial del conocimiento*** en cuanto al ocultamiento de los conflictos actuales. La construcción del currículo de historia desde ***La política oficial del conocimiento*** no considera o deja fuera los conflictos para ***La invisibilidad de la historia y de la memoria mapuche***. Por lo tanto, transformar en invisible la memoria mapuche es una de las finalidades de ***La política oficial del conocimiento***:

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. Pero nosotros sabemos que eso no es así. Que la memoria de nuestros antiguos nos cuenta la verdadera historia de nuestro pueblo. Y eso es lo que no se cuenta y no se va a decir en la historia de Chile porque también tendrían harto que responder las instituciones educativas que hoy nos siguen mintiendo sobre nuestra historia. (Entrevista personal a Juan, 25 de abril del 2019)

La formación de profesores y profesoras es uno de los ámbitos asociados por los y las docentes a ***La invisibilidad de la historia y la memoria mapuche***. De acuerdo con esta idea, lo que estudian los y las profesoras de historia y ciencias sociales se alinea con ***La política oficial del conocimiento*** y no responde a lo que los y las docentes piensan y dicen necesitar para el tratamiento del tema mapuche en el aula. En nuestro análisis esta categoría 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*.

En el cuestionario aplicado todos los y las docentes señalaron que es necesario incorporar a ***La formación de profesores y profesoras*** conocimiento histórico y cultural del pueblo mapuche:

La existencia en Chile y en Latinoamérica de variados pueblos originarios, con tradiciones culturales que siguen existiendo y definen sus diversas comprensiones del mundo. Esto implica conocer y comprender la diversidad para después asumir el aprendizaje y la enseñanza. En la misma línea, los procesos migratorios y su correlato intercultural, implica conocer la realidad cultural latinoamericana para adaptar las dinámicas de los procesos educativos en una escuela muy diversa y multicultural como es la que tenemos actualmente. (Cuestionario aplicado a Alex)

Una de las profesoras que respondió el cuestionario explicó que: “En las universidades se enseña muy poco o nada acerca de los pueblos originarios”. (Cuestionario aplicado a Soledad). La profesora María profundiza esta idea al explicar que dicha falta de preparación disciplinar es una dificultad para la reflexión didáctica: “Como docente considero que no tengo conocimientos suficientes sobre el tema mapuche, ya que no he profundizado en el estudio del tema y quizás debería perfeccionarme en esa área” (Entrevista personal a María, 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 la 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” (Cuestionario aplicado a Alicia). 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 enseñar si no se tiene conocimiento de los hechos que generaron la problemática” (Cuestionario aplicado a Carola).

La tercera dimensión de la categoría ***La Formación de profesores y profesoras*** considera una serie de propuestas/soluciones que emergen desde la práctica diaria de los

y las docentes y que se podrían considerar para preparar inicialmente a los y las futuras profesoras:

En la actualidad solo educamos de acuerdo con una mirada globalizante dejando de lado la cultura local, por ende, el proceso de aculturación está siendo cada vez peor y la única forma de no perder nuestra cultura es formar a docentes empoderados con temas tanto locales como globales. (Cuestionario aplicado a Víctor)

Los y las docentes empoderados deberían manejar los procesos locales e introducir distintas voces o perspectivas a la enseñanza de la historia. Además, podrían contextualizar en la enseñanza los hechos que golpean la opinión pública y la vida cotidiana de los y las niñas: “Es necesario incorporar la historia compleja para entender la realidad actual de los conflictos y contribuir a la solución de estos” (Cuestionario aplicado al profesor Juan). Introducir los conflictos actuales en la formación de los profesores y las profesoras responde a la “realidad propia de nuestros territorios las cuales aún no se han solucionado, considerando además que es justa la causa mapuche” (Cuestionario al profesor Santiago). 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” (Cuestionario aplicado a la profesora Karen). Otro profesor señaló que conocer la cultura mapuche posibilitó transformar su enseñanza: “mis vivencias así lo indican, yo no me crie 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” (Cuestionario al profesor Joan). En definitiva, los 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. (Cuestionario aplicado a la profesora María)

La categoría ***Los obstáculos y las propuestas para el cambio social*** la organizamos entorno a lo que dicen los y las profesoras sobre algunos factores que contribuyen a ***La invisibilidad de la historia y de la memoria mapuche***. Los factores se relacionan con elementos sociales, culturales y políticos que los profesores y profesoras dicen que intervienen en la enseñanza y que puede transformar ***La política oficial del conocimiento*** que pesa sobre el currículo. Esta categoría se encuentra compuesta por dos dimensiones: 1) *Obstáculos que influyen en la práctica de enseñanza* y 2) *claves para el cambio social*.

La primera dimensión se relaciona con el escaso reconocimiento de las comunidades educativas a la historia y/o a la cultura mapuche, lo que influye en las innovaciones didácticas o en las políticas de compensación que genera el Estado. El profesor Diego dice que la comunidad educativa siente que no es productivo o útil conocer aspectos culturales del pueblo mapuche pues no es evaluado por las pruebas estandarizadas o no representa algo útil para los y las estudiantes en la sociedad actual:

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 Diego, 16 de marzo 2019)

El profesor señala que el aumento de las horas para la asignatura de Lengua Indígena –*mapuzungun*– no impacta negativamente en otras disciplinas. Pero, además, la actitud negativa por parte de la comunidad se condice con la valoración que existe en la sociedad de la cultura mapuche, el impacto que tienen las pruebas estandarizadas y el nulo espacio que tiene la historia o cultura del pueblo mapuche en el currículo:

¿Qué pasaría si estuviéramos en una gran ciudad? Si vas a Concepción, si vas a Valparaíso, si vas a Santiago y quieres implementar esto. La gente se vendría encima. A ellos lamentablemente no les importa los pueblos originarios. Ellos lo único que te dicen

es para que vamos a aprender de los mapuches si ellos son esto o son esto otro. Son flojos, son zánganos, son borrachos, no nos sirven. (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo 2019)

El profesor Víctor une los elementos políticos, culturales y pedagógicos para detallar la manera en que lo político interviene en lo pedagógico para proyectar en la cultura ciertas imágenes o representaciones sociales:

Yo primero pienso que está unido lo político con lo pedagógico. Está totalmente unido por un tema cultural. Me explico, al Gobierno de turno y a los Gobiernos que han pasado no les conviene resaltar el pueblo mapuche o rescatar esta cultura en el currículo nacional por un tema político y económico. (Entrevista personal a Víctor, 18 de abril del 2019)

La segunda dimensión de la categoría sobre ***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, en la formación de profesores y la aproximación a construir escuelas interculturales. El profesor Diego explica que es necesario pensar los cambios en la enseñanza de la historia, pero en relación con la comunidad educativa:

(...) 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 Diego, 16 de marzo 2019)

Los y las profesoras dicen que es importante comenzar a trazar diversos cambios en los distintos niveles educativos con la finalidad de generar un cambio cultural. En el centro del cambio estarían los profesores y las profesoras. En palabras del profesor Víctor:

Deberíamos generar un cambio cultural. (...) Ver que podemos empezar a intervenir en el currículo nacional de acuerdo con los pueblos originarios, sobre todo el mapuche. Hoy en día hay escuelas que dedican netamente al tema cultural mapuche, se designan a ellas mismas interculturales, entonces debemos comenzar a integrar esto. O sea, integrarlo en todos los colegios y hacer de esto una política nacional. Desde ahí generar un cambio cultural y no solamente en el currículum nacional, más importante aun, en la preparación de profesores. No solamente de profesores de historia. Debería haber en todas las mallas curriculares de todas las carreras de pedagogías. (Entrevista personal a Víctor, 18 de abril del 2019)

La última categoría que construimos profundizamos en lo que dicen y en lo que hacen los y las profesoras. La caracterización de ***Los profesores y las profesoras como controladoras del currículo*** la construimos a partir de preguntar y de observar en la participación la forma en que los y las docentes le otorgan vida al currículo, pero, además, de las reflexiones que hacen luego de finalizar la clase.

Hemos caracterizado a los y las docentes como controladores a pesar de que sus acciones se encuentran mediadas por diversos elementos que pertenecen a la superestructura ideológica. Dicha esfera produce invisibilidades e instrumentos estructurales para salvaguardar la reproducción de imágenes sociales de diversos grupos oprimidos. Esta es la función en la enseñanza que tendrían los conceptos de lo oficial, lo político y lo invisible socialmente que se desprenden de las categorías ***La política oficial del conocimiento*** y la subcategoría ***La invisibilidad de la historia y la memoria del pueblo mapuche***. Sin embargo, también están influidos por elementos infraestructurales como el contexto en donde desarrollan su práctica y la comunidad educativa, los acontecimientos coyunturales, la experiencia práctica y las finalidades de la enseñanza de la historia que tiene cada profesor o profesora.

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 currículo. Es decir, siguen el itinerario 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 ligada a la historia colonial o al inicio de la conformación del territorio nacional. Por ejemplo, la profesora María en una clase en la que participamos, enseñó El Proceso de Independencia de Chile. En el inicio de la clase anota el *Objetivo de Aprendizaje* en la pizarra y espera que cada estudiante lo traspase a su cuaderno. Posteriormente retoma algunas ideas claves como el contexto internacional e interno, los grupos sociales que participaron y la división histórica del proceso. Basado en esto, dibuja en la pizarra una línea de tiempo que explica cada fase en el proceso de Independencia. Además, consulta a los y las estudiantes los grupos que participaron en el proceso histórico. Ellos indican principalmente a los realistas –españoles– y los patriotas –criollos–. La profesora también agrega a los indígenas –mapuches–. No obstante, lejos de desarrollar el papel del pueblo mapuche en ambos lados –realistas o criollos– de la Independencia, recalca el papel de los caudillos que existían en ese período. Otro ejemplo que podemos mencionar se relaciona con la posibilidad que nos dieron en el contexto de Diego y de Andrés de realizar clases sobre el pueblo mapuche. En estas oportunidades observamos que los y las estudiantes mencionaban que los profesores enseñaban historia mapuche en relación con los conflictos con los españoles y que las actividades culturales como el *wetripantu* –año nuevo mapuche– se realiza solo en junio, fuera del contexto del aula.

Los objetivos de aprendizaje del currículo oficial, transforma en invisible toda su actuación histórica y social a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI. A pesar de esta situación, los y las profesoras tratan de profundizar dentro del rango de posibilidades que establece el currículo y el conocimiento oficial: “como profesor tengo que ir priorizando y viendo, enseñando más allá de lo que el currículo te lleva, profundizando en algunas cosas” (Entrevista personal a Andrés, 14 de marzo del 2019). Por ejemplo, se puede observar que, 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 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.

De las entrevistas y de las observaciones participantes se puede identificar que el contexto es fundamental en la enseñanza y que alienta a profundizar en los temas que afectan al mundo cotidiano de los y las alumnas. Por lo tanto, la realidad social es el resorte –preferente– desde el cual emergen preguntas de los y las estudiantes para comprender el presente:

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. En lo particular yo creo que uno como profesor a medida que va avanzando su experiencia personal como docente, va entendiendo que uno puede ir nucleando contenido, dándole importancia, dándole más importancia de lo que viene en el currículum. Entonces uno tiene que ir viendo en su justa medida que es lo que corresponde o no corresponde. (Entrevista personal a Andrés, 14 de marzo del 2019)

Andrés considera que mientras el profesor tenga una mayor experiencia en la práctica propenderá a un mayor control sobre el currículo. No obstante, el control siempre se verá amenazado por la extensión del currículo y la necesidad de entregar todos los contenidos que son relevantes para las evaluaciones estandarizadas. La profesora María, una vez finalizada la clase sobre La Independencia de Chile, reflexiona sobre la práctica. En dicha oportunidad, nos dice que a pesar del esfuerzo diario que realiza interpretando el currículo, hay aspectos estructurales que no le permiten avanzar. Algunos de ellos es la extensión del currículo, el número de los y las alumnas por sala y la escasa cantidad de horas para enseñar el contenido. Elementos ligados a las categorías de *La política oficial del conocimiento* y a *La Invisibilidad de la historia y la memoria del pueblo mapuche*.

De acuerdo con las notas de campo, las evaluaciones estandarizadas dan sentido a los énfasis que se hacen de los contenidos. El profesor Andrés, por ejemplo, en la clase en la que trató *Los pueblos Originarios de América* o en la del siguiente curso, en la cual

enseñó algunos aspectos de la Historia Medieval Europea, siempre organizó evaluaciones en consideración del contenido conceptual que se encontraba en el texto escolar de los estudiantes. La profesora María, al finalizar la clase sobre La independencia de Chile, nos plantea que hace el esfuerzo por realizar evaluaciones más formativas y dar importancia al contenido que ella considera fundamental. Pero, bajo ciertas instancias, debe realizar pausas para preparar al curso para las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad en la Educación –SIMCE–. Sin embargo, los profesores y profesoras señalan que, de vez en cuando, van sucediendo episodios que generan debate público y obligan a realizar pausas o profundizar contenidos que son socialmente relevantes

En este sentido, *La formación de los y las profesoras* es un factor importante. En las conversaciones que manteníamos con los y la profesora al finalizar la clase, nos indicaban que muchas veces no pueden profundizar en el rol de los pueblos originarios en temas como la Independencia, el Choque de dos Mundos, o las Culturas Americanas por la escasa preparación que tienen en la formación inicial. A pesar de esto, de acuerdo con los profesores Andrés y Víctor la idea de controlar el currículo implica ser conscientes del tema mapuche y salir del currículo para responder a los estudiantes y además generar actividades extracurriculares para que vivencien la cultural mapuche:

Los profesores somos súper conscientes y tenemos bastante análisis crítico para salirnos del currículo y generar actividades extracurriculares donde los alumnos comparten, crean y conozcan las distintas culturas chilenas, los distintos pueblos originarios. No solamente el pueblo mapuche. (Entrevista personal a Víctor, 18 de abril del 2019)

Finalmente, el control que ejercen los y las profesoras se encuentra determinada 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.

4.1.3.3 La práctica de enseñar historia mapuche en Chile

La tercera parte del análisis sobre el pensamiento de los y las profesoras lo dedicaremos a sistematizar la práctica de enseñar historia mapuche. En la aplicación del primer instrumento, en la fase de exploración, les solicitamos a los y las maestras que imaginaran una clase ideal y jerarquizaran los métodos de enseñanza más apropiados para que los y las estudiantes aprendieran historia o cultura mapuche (Gráfico 8). Además, les solicitamos que justificaran la elección que realizaron y, si lo pensaban como necesario, disponían de la posibilidad de sugerir y justificar otros métodos o estrategias que pensaran más adecuados para sus propósitos. Las entrevistas las pensamos para ahondar en los factores y las decisiones que llevan a los y las docentes a escoger ciertos métodos y las finalidades que persiguen a través de ellos. Finalmente, las observaciones participantes en el aula nos permitieron profundizar en los significados que mencionaban los y las profesoras en las entrevistas.

El modelo teórico que desarrollamos lo construimos a partir de los datos que obtuvimos de las justificaciones que decían en el cuestionario, en las entrevistas y lo que hacían en las observaciones participantes. A continuación, comenzaremos analizando las estrategias de enseñanza que los y las docentes piensan que utilizan con mayor frecuencia y que se ajustan de mejor manera a sus finalidades en la enseñanza de la historia. Para su análisis, dividiremos en dos grupos las estrategias de acuerdo con la preferencia que hicieron los y las docentes. Pero, además, resaltaremos algunas estrategias sugeridas por los y las profesoras.

El primer grupo de estrategias de enseñanza que los y las profesoras piensan que son más relevantes para alcanzar sus propósitos al enseñar historia mapuche son:

1. La incorporación del conocimiento cotidiano que traen los estudiantes que viven en comunidades mapuche
2. El uso de películas, cómics o fotografías de la época

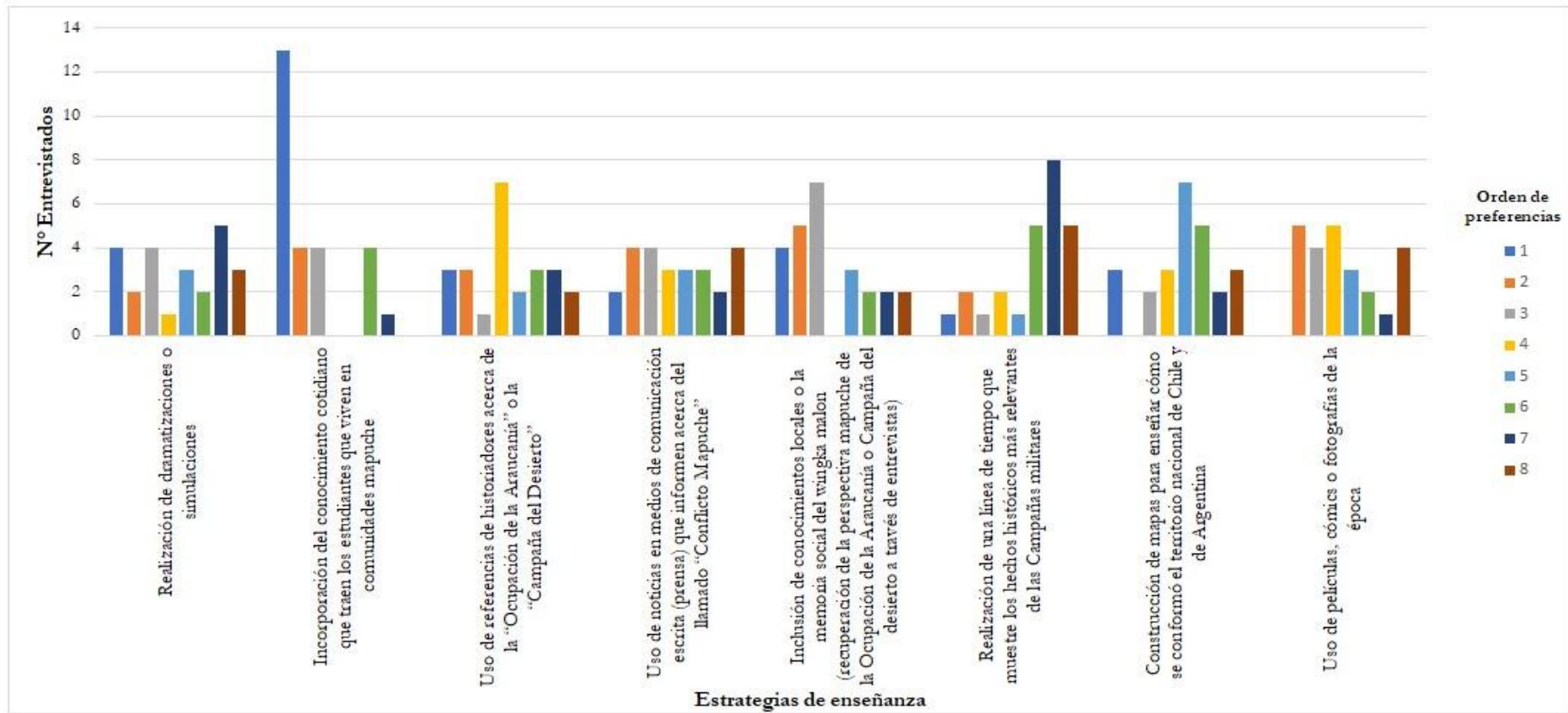
3. La inclusión de conocimientos locales o la memoria social del *wingka malon* (recuperación de la perspectiva mapuche de la *Ocupación de la Araucanía* o *Campaña del desierto* a través de entrevistas)
4. El uso de referencias de historiadores acerca de la “*Ocupación de la Araucanía*” o la “*Campaña del Desierto*.

La justificación de la selección de las estrategias de enseñanza más seleccionadas por los y las docentes fueron variadas. El primer elemento es la recuperación de las ideas y los conocimientos que los y las niñas aprenden en las propias comunidades mapuches. Es decir, las fuentes de información que consultan los y las estudiantes, lo que aprenden en el seno familiar y en los medios de comunicación –noticieros de tv o digitales–. En segundo lugar, los y las docentes piensan que es necesario seleccionar diversos extractos de películas o fotografías de la época para contextualizar el contenido. En tercer lugar, piensan que es importante indagar e incluir los conocimientos históricos alojados en la memoria social de autoridades tradicionales mapuches para conocer el impacto local del proceso de invasión que realizó el Estado de Chile o de Argentina –*wingka malon*–. Por último, introducirían referencias de diversos historiadores para conocer el proceso desde la perspectiva de la sociedad chilena y, quizás, contrastar los conocimientos recopilados con entrevistas a autoridades mapuches.

El segundo grupo de estrategias de enseñanza que los y las docentes piensan que no son tan relevantes para conseguir sus propósitos cuando enseñan historia o cultura mapuche son:

1. La construcción de mapas para enseñar cómo se conformó el territorio nacional de Chile y de Argentina
2. El uso de noticias en medios de comunicación escrita (prensa) que informen acerca del llamado “Conflicto Mapuche”
3. La realización de una línea de tiempo que muestre los hechos históricos más relevantes de las Campañas militares
4. La realización de dramatizaciones o simulaciones

Gráfico 8 *Preferencia de estrategias de enseñanza utilizadas para enseñar historia del pueblo mapuche en Chile*



Fuente: Elaboración propia (2021)

A partir de las preferencias señaladas por los y las docentes, podemos interpretar que no está dentro de los aspectos relevantes a enseñar la forma en que se expolió el territorio mapuche y cómo se conformó el territorio nacional. Sin embargo, uno de los Objetivos de Aprendizaje que demanda el currículo de historia en relación con el pueblo mapuche es enseñar la conformación del territorio chileno. Otra estrategia de enseñanza que no es muy relevante es la utilización de la prensa para representar la forma en que se enfoca el llamado *“Conflict Mapuche”*. Las dos últimas estrategias que no son preferidas son el uso de líneas de tiempo para identificar las campañas militares y la realización de dramatizaciones o simulaciones. El primero de estos aspectos ligado a la ubicación temporal de los y las estudiantes y, en último lugar, la representación a través de vestimenta o actuaciones de la cosmología mapuche.

Las estrategias de enseñanza que los y las profesoras nos han sugerido son las siguientes:

1. La visita a comunidades mapuches que están cerca de la escuela
2. El uso de la práctica culinaria y artística de la expresión mapuche
3. La participación en ceremonias espirituales del pueblo mapuche
4. La visita de representantes del pueblo mapuche a enseñar acerca de su cosmovisión.

Las últimas estrategias propuestas por los y las docentes son aquellos métodos de enseñanza que reflejan una aproximación a las comunidades mapuches que se ubican en el contexto, para traer a la mano de los y las niñas el mundo mapuche. Es decir, las visitas a las comunidades servirían para interiorizarse sobre la forma en que viven, participar en ceremonias espirituales y comprender su cosmología mapuche. Aspectos culturales de la vida mapuche.

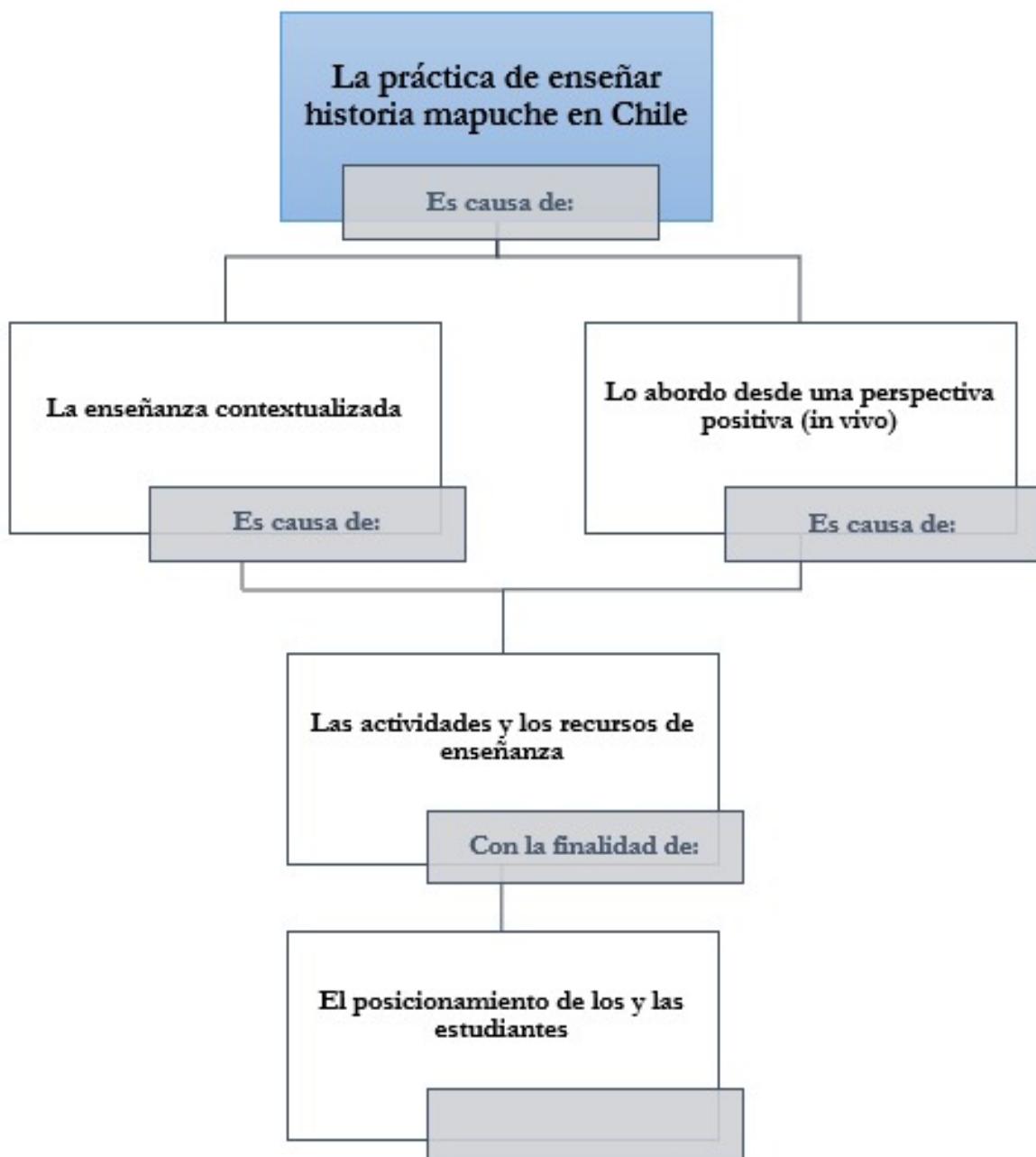
El modelo teórico que diseñamos profundiza en los significados sobre lo que piensan los y las profesoras sobre la práctica de enseñar historia mapuche (Modelo teórico 4). A continuación, veremos como a través de la práctica varían los propósitos

de la enseñanza, la forma en que conducen los contenidos y, finalmente, cómo determinan lo que quieren que los y las estudiantes aprendan del pueblo mapuche.

El modelo teórico que hemos desarrollado lleva por nombre ***La práctica de enseñar historia mapuche en Chile***. Esta teoría sustantiva está compuesta por una categoría central que tiene por objetivo explicar el conjunto de decisiones que toman los y las docentes sobre el tratamiento del tema mapuche en el aula. Además, se encuentra conectada a una serie de subcategorías que son: 1) ***Lo abordo desde una perspectiva positiva***, 2) ***La enseñanza contextualizada*** y 3) ***Las actividades y los recursos de enseñanza*** y 4) ***El posicionamiento de los y las estudiantes***.

Al dimensionar la categoría ***La práctica de enseñar historia mapuche*** emergen una serie de consideraciones y de decisiones que hemos caracterizado en dos propiedades: 1) *la transformación de las representaciones negativas de los y las estudiantes* y 2) *las dificultades en la enseñanza de la historia y de la cultura mapuche*. Las ideas se encuentran relacionadas y se mezclan en el discurso y en la práctica de los y las docentes, pero, a efectos del análisis, las hemos separado para identificarlas. Comenzaremos retratando el primer elemento y luego explicaremos simultáneamente la siguiente propiedad que compone esta categoría.

Modelo teórico 4 *La práctica de enseñar historia mapuche en Chile*



Fuente: Elaboración propia (2021)

La primera propiedad la relacionamos con los esfuerzos que hacen los y las docentes por tratar el tema mapuche de manera diferentes a las representaciones – principalmente negativas– que hace el currículo. En la práctica, uno de los principales elementos que consideran importante tratar son las representaciones negativas – conflictivos, rebeldes y violentos– que transmite a los y las estudiantes el currículo, el texto escolar, la familia o los medios de comunicación. Las representaciones se construyen a partir del tratamiento interesado que se hace del conflicto colonial entre mapuches y españoles y, además, al ocultar las problemáticas con el Estado de Chile. Elemento que está ligado a ***La política oficial del conocimiento***. No obstante, todos los y las docentes dicen que es importante tratar los conflictos entre la sociedad chilena y el pueblo mapuche. En el caso de la profesora María dice que:

Ayudaría a que la gente pudiese entender el tema. Por ahí muchas veces surgen diversas opiniones, tanto a favor como en contra, que parten del desconocimiento. Porque la gente habla un montón de cosas, pero eso está relacionado con que no saben realmente porque ocurre o cual es el origen de todo ese conflicto que se arrastra hasta hoy en día.
(Entrevista personal a María, 18 de marzo del 2019)

La misma idea es sostenida por el profesor Diego quien dice que la enseñanza de los conflictos del pasado y del presente puede contribuir a que exista un mayor entendimiento entre la población chilena y el pueblo mapuche:

No estaríamos con esa mirada equívoca qué tienen de lo que sucedía, o de lo qué puede hacer, o quiénes son los mapuches. (...) si se considerara en la enseñanza ahora, todo lo que se ha enseñado, todo lo que se ha adoctrinado a la gente, en relación con su oposición al pueblo mapuche, se acabaría. (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo 2019)

La importancia de enseñar los conflictos del pasado y del presente está en la posibilidad de comprender “(...) por qué estamos viviendo esto. Esto no es un suceso que a alguien se le ocurrió y que empieza por una pelea entre las fuerzas policiales chilenas y los mapuches. No es algo de un día para otro” (Entrevista personal a Víctor, 18 de abril del 2019). Los y las docentes tienen una valoración positiva de la enseñanza

de los conflictos –pasados y actuales– y, además, creen que pueden contribuir a los propósitos que se persiguen en la enseñanza de la historia.

La segunda propiedad de la categoría central –en el modelo teórico– explica las dificultades en la enseñanza de la historia y de la cultura mapuche en la práctica. En este sentido, existen dos elementos que influyen en la enseñanza y que es necesario considerar: 1) *El impacto que tienen los medios de comunicación en las representaciones sociales* y, en menor medida, 2) *los aspectos ligados a la identidad cultural*.

Uno de estos aspectos es la relevancia social de los conflictos actuales y el impacto que tienen en la comunidad educativa y en las representaciones que tienen –o pueden tener– los y las estudiantes. Con este propósito, los y las docentes hacen énfasis en los aspectos culturales que asocian con aspectos positivos o neutrales como la naturaleza, la importancia de la tierra y la cosmología. El profesor Diego dice que hacer énfasis en aspectos ligados a la cultura o la cosmología mapuche es “Para que no se hagan una visión de que el pueblo mapuche es bético o que ellos son guerreros. Para esto trato de trabajar la cultura y las tradiciones.” (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo 2019). El profesor Víctor dice que los y las estudiantes deben comprender que:

Yo trato de explicarlo dentro del contexto que, también, desde los inicios la cosmovisión mapuche y la cosmovisión indígena, no solo mapuche. De las civilizaciones que hubo en América. Y trato de, hay una palabra dentro de la hermenéutica, que es la deconstrucción. Hacerles saber a los y las estudiantes que, ya esto es más filosofía de la historia, no todo lo que nosotros vemos y vemos como real, no siempre es real. Son construcciones culturales. (Entrevista personal a Víctor, 18 de abril del 2019)

Por ejemplo, en una clase que realizamos, en diversos cursos superiores de educación primaria, consultamos a los y las estudiantes qué conocen sobre el pueblo mapuche con la finalidad de explorar algunos conocimientos previos y representaciones sociales (Imagen 2).

Imagen 2 *Diapositiva utilizada en las clases realizadas en el trabajo de campo en Chile*



Fuente: Elaboración propia (2021)

En la clase realizada, comenzamos preguntando a los y las estudiantes los conceptos que asocian al pueblo mapuche. En este contexto, las palabras que más se repitieron fueron: naturaleza, violencia, valientes o resistentes. Luego, estos conceptos fueron anotados en la pizarra del salón de clases y consultamos dónde y qué habían aprendido del pueblo mapuche. En su mayoría los y las alumnas mencionaban que los y las docentes enseñaban aspectos ligados a la relación entre religiosidad y la apreciación positiva que tiene el pueblo mapuche del cuidado del medio ambiente. Por ejemplo, los y las estudiantes nos contaban que en la escuela aprendieron que los mapuches adoraban la naturaleza y por eso la protegían. También nos hablaban de la religión mapuche que se basa en amar a la naturaleza y el daño que causan las empresas forestales, lo cual es motivo de enfrentamiento y, para ellos y ellas –estudiantes–, esto refleja en el comportamiento a veces violento del pueblo mapuche.

En el caso de las palabras como violencia o valientes, los y las estudiantes mencionaban que las aprenden por las noticias que aparecen en los medios de comunicación, especialmente, en la televisión. Además, del tratamiento del conflicto con los españoles que habían aprendido en el aula. En esta línea, el profesor Diego dice que

el currículo retrata al pueblo mapuche como conflictivo y, basado en esta creencia, en la práctica resalta otros aspectos ligados a sus propósitos de enseñar historia:

(...) (yo) trato de dejar de lado un poco el tema –conflictos–. El currículo solamente nos muestra el pueblo mapuche chocando con los españoles, guerra con los españoles, un poco y nada de cultura o sus tradiciones, pero es a esto lo que yo trato de hacer más realce. Trato de dejar de lado todos los conflictos armados o bélicos que ellos han tenido, luego los roces con el Estado, también los voy dejando de lado y voy por el lado más positivo, cosa de generar una visión más positiva por parte de los niños. (...) Los conflictos actuales, esos, no son considerados por el currículo. (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo 2019)

Las notas de campo y las entrevistas revelan que los y las docentes toman la decisión de hacer énfasis en los aspectos culturales no para evitar enseñar los conflictos, más bien, con el objetivo de tratar de resaltar aspectos positivos y que los y las estudiantes construyan una imagen más completa sobre el pueblo mapuche y cuestionen las representaciones negativas. Lo mismo ocurre con los conflictos actuales entre el Estado de Chile y el pueblo mapuche. El profesor Andrés indica que debido a que el currículo no exige o no demanda la enseñanza de los conflictos actuales, en la práctica, dice que solo se enseñan cuando existe interés de los y las estudiantes:

(...) historia en sexto año básico comienza, sino me equivoco, desde la Independencia, proceso de Independencia y termina a finales del siglo XX. Principios del siglo XXI con los Gobiernos de la Concertación. Pero muy resumido, una pincelada –el contenido mapuche–. Entonces todos los conflictos actuales –del pueblo mapuche– no están cubiertos o no están solicitados por el currículo y, cuando se hablan, los temas actuales son por un tema de espontaneidad o interés personal de los estudiantes. (Entrevista personal a Andrés, 14 de marzo del 2019)

El control sobre el currículo y las decisiones que toman los y las docentes en la práctica tienen como propósito construir una imagen del pueblo mapuche más compleja y así evitar que los y las estudiantes solo construyan representaciones negativas del

pueblo mapuche. Con esta idea la profesora Karen prefiere ubicar el conflicto en el pasado y enseñar preferentemente elementos ligados a la cultura:

Yo he trabajado el tema mapuche a través de las leyendas, los mitos y los cuentos. Con eso se trabajó y ellos –estudiantes– quedaron sorprendidos. Yo trato de explicarles desde el inicio de cómo sucedió el tema con la invasión española pero no trato de llegar a lo de ahora. (Entrevista personal a Karen, 17 de mayo del 2019)

Los obstáculos que dicen tener los y las profesora tiene relación con *La formación de profesores y profesoras*, pero, en menor medida, con aspectos ligados a la identidad. La profesora María dice que “Bueno, como me ha tocado enseñar sobre el pueblo mapuche, de partida yo creo que es súper complejo porque uno no tiene los conocimientos necesarios para abordar ese tema” (Entrevista personal a María, 18 de marzo del 2019). La profesora María menciona que enseña a los y las estudiantes el proceso de despojo territorial pero que no se siente preparada para esta tarea.

En una clase en la que participamos la profesora María tuvo que retomar el Proceso de Independencia de Chile. En este contexto, comentó que los pueblos originarios también habían participado. Los y las estudiantes exclamaron rápidamente que sabían que era el pueblo mapuche y la profesora agregó que luego profundizarían en esto. Al finalizar la clase, reflexionamos con la profesora sobre algunos elementos pedagógicos y didácticos que la docente quería compartir y resaltar de su práctica en el aula. En esa conversación, nos dice que es un tema –el pueblo mapuche– que enseña pero que siente que tiene limitantes. La primera dificultad es la escasa preparación para enseñar historia y cultura mapuche, pero, además, cree que al ser parte de la sociedad chilena es un tema que no debería enseñar. Más allá de la preparación académica, la profesora dice que ella es chilena y que considera que el pueblo mapuche es quien debe enseñar su historia pues no vivió estos procesos. En la entrevista realizada posteriormente reafirma sus palabras:

(...) siento que es raro abordar ese tema porque las personas adecuadas para abordar ese tema son los mapuches, no creo muchas veces que sea uno. Porque uno no vivió

ese conflicto y, de alguna manera, no es parte de ese conflicto como ellos. Entonces pienso que quizá lo más justo, lo más verdadero, sería abordar ese tema desde su perspectiva para realmente tener la otra visión. Porque en el fondo, aunque uno esté de acuerdo con que ese tema tiene que ver con la responsabilidad del Estado. Yo no soy mapuche. (Entrevista personal a María, 18 de marzo del 2019)

La práctica de enseñar historia mapuche en Chile es causa de dos subcategorías que profundizan en el conocimiento sobre lo que dicen y sobre lo que hacen los y las docentes: 1) ***Lo abordo desde una perspectiva positiva –in vivo–*** y 2) ***La enseñanza contextualizada***. La primera propiedad que desarrollaremos es una subcategoría *in vivo* que ahonda sobre la forma en que los y las docentes abordan la enseñanza de la historia y de la cultura mapuche. La finalidad de esta categoría es demostrar que en la práctica los y las profesoras buscan mejorar la presentación del pueblo mapuche. ***Lo abordo desde una perspectiva más positiva*** –subcategoría que nace de expresión *in vivo*– es una de las maneras que tienen los y las docentes de resolver en la práctica los diversos efectos que tiene ***La política oficial del conocimiento*** y sus mecanismos para ***La invisibilidad de la historia y la memoria mapuche***.

El profesor Juan, por ejemplo, plantea que intenta *abordar de manera positiva* la enseñanza de la historia o de la cultura del pueblo mapuche para que los y las alumnas *no agarren rabia*:

Nosotros vivimos de cerca el conflicto el año 2010. Estuvo todo cercado este sector, donde no entraba ninguna persona o tampoco salía. (...) Seguido llegaban las fuerzas públicas o las fuerzas especiales y no había nadie. Llegaban y les destruían los pocos alimentos que quedaban en la comunidad mapuche. Y eso es delito. Eso es atropello a las personas, a los ancianos, atropello a los niños. Ahora, ¿qué esperan de esos niños? ¿qué esperan de esos jóvenes? ¿qué salgan niños tranquilos? ¿qué salgan niños positivos? O ¿qué los miren bien a esta institución? o ¿qué crean en la institución? Pero si yo lo viví. (Entrevista personal a Juan, 25 de abril del 2019)

Los y las maestras prefieren enseñar historia y cultura mapuche para que sus estudiantes aprendan a respetar, a humanizar y a convivir entre las sociedades. Con este

propósito en la práctica, buscan transformar los prejuicios negativos que tienen los y las estudiantes. ***Lo abordo desde una perspectiva más positiva*** es una expresión que dicen los y las maestras para justificar porque evitan enseñar los conflictos actuales:

Y que ellos sepan y tengan muy claro que el pueblo mapuche desde sus orígenes o desde que chocaron con los españoles nunca se han dejado doblegar. Eso lo trato de realzar y luego trato de enseñar otra cosa. Después ya voy dejando de lado la guerra y solo doy pinceladas. Para que no se hagan una visión de que ellos son béticos o que ellos son guerreros. Trato de trabajar eso. (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo 2019)

El profesor Juan dice que no es necesario enseñar los conflictos y que en su práctica resalta los aportes culturales del pueblo mapuche. El propósito es que los y las estudiantes no piensen que el pueblo mapuche solo es aquel que aparece en la televisión en los diversos conflictos actuales:

A nosotros, el pueblo mapuche, nos ven quemando camiones y en los conflictos. Solamente eso. Sin embargo, tenemos todos esos aportes que yo le decía. La medicina, la artesanía, la comida. El “buen vivir” también tiene que ver con los valores y los principios. (...) Yo creo que lo primero que deben hacer ellos es conocer al pueblo. Yo creo que tiene que hacer el esfuerzo de poder abrirse a conocer la forma de vida mapunche. Tampoco somos seres extraños, pero tenemos eso de tener una mirada distinta pues. (Entrevista personal a Juan, 25 de abril del 2019)

En las observaciones de aula anotadas en el cuaderno de campo describimos que los estudiantes conocen bien los aspectos ligados a la cultura del pueblo mapuche. Incluso realizan actividades más allá del aula para celebrar el año nuevo mapuche. En la clase en la cual intervenimos conocimos que existían ciertas palabras –violentos y valientes– que vinculan los y las estudiantes con el pueblo mapuche. Las respuestas que nos dieron tanto en el 6º y 7º grado de primaria eran generalmente del tipo: *por la pelea con los españoles, porque los querían dominar los españoles y los mapuches resistieron a los españoles*. Basados en las respuestas que nos daban los y las estudiantes, identificamos que estas representaciones eran producto del aprendizaje desarrollado del proceso histórico de la Colonización Española dictado por ***La política del conocimiento oficial***. Sin embargo,

un objetivo que nos propusimos en la clase que realizamos fue tratar de que aprendieran que el pueblo mapuche tiene una visión propia de su historia. Este propósito lo trabajamos a partir de lo que comúnmente se enseña en los textos escolares con respecto a los conceptos de *malón* y de *maloca*²⁴ (Imagen 3). Al preguntar lo que habían aprendido con respecto a los conceptos, reprodujeron en gran medida lo que estaba en el texto escolar. Es decir, ambos conceptos representan los ataques tanto de españoles como del pueblo mapuche.

Imagen 3 *Extracto del texto escolar de historia y ciencias sociales en Chile*

Lección 2

Sociedad de frontera

En 1601, después de la batalla de Curalaba en 1598, los españoles crearon una línea de fuertes en el río Biobío, donde asentaron un ejército permanente. Esto determinó la creación de una frontera entre una zona central hispanizada y una zona sur con una población indígena no sometida al poder español. La presencia de esta frontera otorgó cierta estabilidad al territorio y dio lugar, progresivamente, a nuevas formas de relaciones sociales entre españoles e indígenas mapuches. Estas relaciones fronterizas, convivieron con los períodos de paz y de guerra característicos del conflicto que algunos han denominado guerra de Arauco, librado al sur de la frontera del río Biobío.

Doc. 1

La frontera y la guerra de Arauco
 "A partir de la creación del ejército permanente estatal en esta zona (Concepción), el rey decretó la esclavitud de los indios de guerra, y el ejército encontró la mejor compensación de sus bajos y mal pagados salarios en la caza sistemática de esclavos indígenas, que eran exportados a la zona central del país, e incluso al Perú. Las incursiones en territorio indígena para cazar esclavos, llamadas en el lenguaje de la época 'malocas' pasaron a ser el estilo de guerra de todo el siglo XVII. El sur de Chile siguió siendo una frontera, pero sin duda su sentido había cambiado profundamente".

Fuente: adaptado de Jara, Á. (1971). *Guerra y sociedad en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Doc. 2

La vuelta del malón, pintura de Ángel della Valle (1892).

▲ Los malones, eran ataques sorpresivos que realizaba el pueblo mapuche como respuesta a las malocas hispanas, es decir al ataque y la captura de indígenas para su posterior venta como esclavos. Estas incursiones motivaron una gran insurrección mapuche en 1654, la cual significó la destrucción de todas las ciudades ubicadas hasta el río Maule.

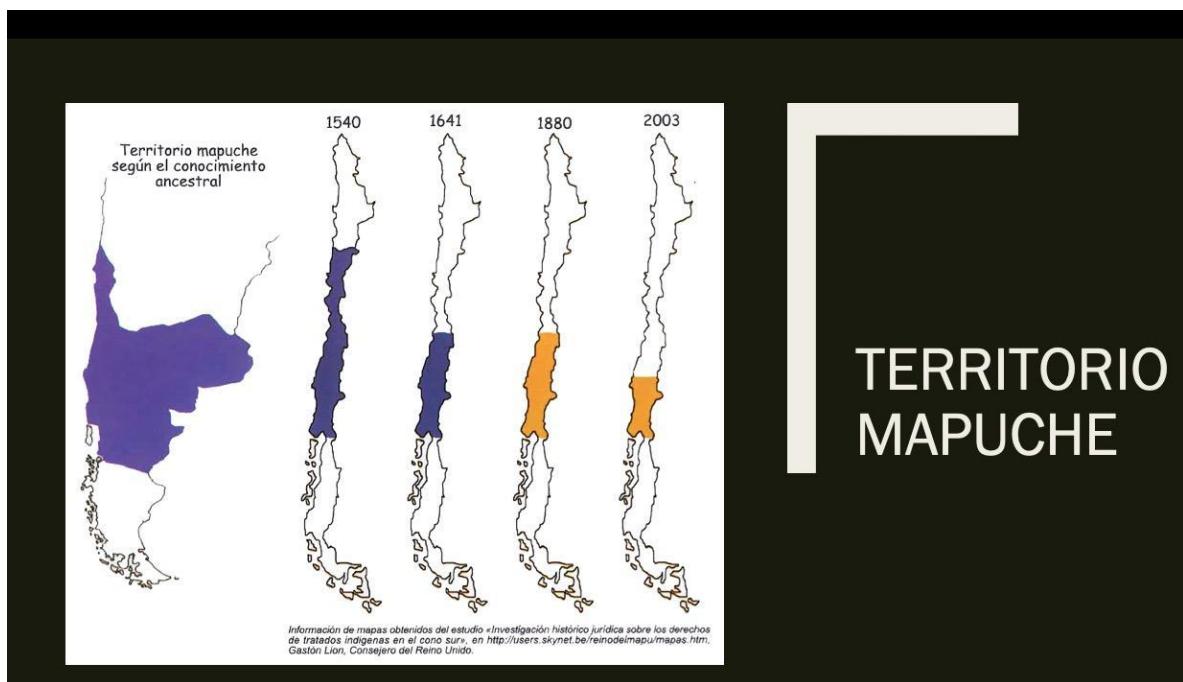
Fuente: Imagen extraída del texto escolar (MINEDUC, 2019)

²⁴ Los conceptos de *malón* y *maloca* se utilizan para caracterizar los ataques sorpresas por parte de los españoles (*maloca*) y de los mapuches (*malon*).

La clase en la que intervenimos la construimos basándonos en los testimonios de sabios mapuches que nos indicaron que el concepto *–malon–* lo utilizan para exponer la forma en que el Estado de Chile había usurpado gran parte del territorio actual (Imagen 4).

La exposición de la imagen a los y las alumnas les pareció compleja y no entendieron -inmediatamente- por qué o de qué forma se vincula la sociedad chilena con el despojo territorial del pueblo mapuche. Solo un grupo pequeño de estudiantes dicen que *el pueblo mapuche quema camiones, destruyen propiedades o salen en las noticias haciendo manifestaciones* y, que estas acciones, generan que la fuerza policial chilena tenga que quitarles el territorio. En ese instante, el profesor interviene y realiza una pregunta general: ¿por qué el pueblo mapuche solicita su territorio? Los y las alumnas van respondiendo que debido *al amor que tienen a la naturaleza o que para ellos es la madre tierra y por eso la deben cuidar.*

Imagen 4 Extracto de diapositiva utilizada en clases en un curso de primaria en Chile



Fuente: Elaboración propia (2021)

Lo abordo desde una perspectiva positiva es una categoría que relaciona tanto lo que dicen y lo que hacen los y las profesoras. Sin embargo, no es el único rasgo que

enmarca la práctica. Otra característica que contribuye a profundizar en el conocimiento de la práctica es ***La enseñanza contextualizada***. La subcategoría tiene tres propiedades que se nutren principalmente de los cuestionarios aplicados y de las observaciones participantes realizadas. Al teorizar sobre el concepto de contexto que plantean los y las docentes encontramos que existen tres sentidos que giran en torno al conocimiento contextual, el peso que dicho conocimiento tiene en la experiencia de los y las estudiantes y la canalización de dicha experiencia en el aprendizaje. Las propiedades son: 1) *el conocimiento local*, 2) *las experiencias de los y las estudiantes* y 3) *la motivación y participación en la historia*.

La primera propiedad revela el primer alcance que otorgan los y las docentes al contexto en el cual realizan su práctica. En los cuestionarios emerge el concepto de contexto –en un primer sentido– con la finalidad de referirse al conocimiento que permanece en la localidad próximas a las escuelas. Los y las profesoras consideran que al realizar su práctica en lugares en donde existen comunidades mapuches pueden recuperar conocimiento oral de miembros de las comunidades. Por ejemplo, Horacio y Milton plantean que:

Para lograr la enseñanza de un contenido con carácter histórico, como lo es la historia del pueblo mapuche, se debe partir con la información que se pueda rescatar desde las propias comunidades mapuches, realzando sus relatos como fuente de conocimiento importante, a partir de la cual se debe construir un relato histórico. (Cuestionario aplicado a Horacio)

Considero de suma importancia el conocimiento local, ya que son situaciones significativas para los estudiantes que viven en comunidades, así como también para aquellos que desconocen el contexto actual del pueblo mapuche. (Cuestionario aplicado a Milton)

Astrid y Diego también consideran que el contexto en el cual realizan clases les permite profundizar en el contexto local pues allí reposa y se hace historia a diario. En palabras de Astrid:

Es importante en primer lugar dar una ubicación, presentarle a los estudiantes el lugar donde se desarrolla la historia, para que ellos puedan usar su imaginación y crearse una imagen de lo que están escuchando o aprendiendo y así recordarlo en el futuro.
(Cuestionario aplicado a Astrid)

La segunda propiedad de la subcategoría hace hincapié en el contexto, pero en un sentido de experiencia. Para los y las docentes en el contexto –local y nacional– ocurren cada cierto tiempo episodios de violencia o desencuentros entre la sociedad chilena y mapuche que condiciona la forma de enseñar y el aprendizaje de la historia mapuche. De esta forma, el contexto contiene experiencias sociohistóricas que sorprenden y que forman y/o transforman el aprendizaje a los y las estudiantes. Por lo tanto, el contexto en un sentido de experiencia histórica contribuye a sortear el obstáculo que origina ***La política oficial del conocimiento*** y aadecua la enseñanza con la finalidad de incluir los conocimientos o representaciones que tienen los y las estudiantes mapuches o no mapuche. Por lo tanto, en este sentido, la experiencia comprendería aquellos acontecimientos externos pero que tienen un *paso* formativo o transformativo en los y las estudiantes. Por ejemplo, el profesor Juan señala que es importante incluir los conocimientos previos porque: “es relevante para el desarrollo y la valoración de la vivencia diaria que tienes los alumnos” (Cuestionario aplicado a Juan). La misma idea tienen Laura y Luna al plantear que:

Incorporación del conocimiento cotidiano que traen los estudiantes que viven en una comunidad mapuche. (Cuestionario aplicado a Laura)

Es importante conocer la realidad y experiencias de nuestros estudiantes. (Cuestionario aplicado a Luna)

Los y las profesoras se refieren al contexto para justificar la inclusión de los conocimientos previos o las representaciones de los y las estudiantes para construir aprendizajes que sean significados basados en la experiencia contextual. Esta es la explicación que dan Nuria y Carola:

La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y el aprendizaje

Contextualizar a partir de los conocimientos previos y aportes culturales que tienen los estudiantes para lograr aprendizajes significativos. (Cuestionario aplicado a Nuria)

Lo importante es asociar su entorno cercano para la introducción de la nueva información como andamiaje. (Cuestionario aplicado a Carola)

La última propiedad explica los motivos o los propósitos para contextualizar la enseñanza de la historia. Los y las docentes plantean que es importante contextualizar la enseñanza por dos razones. La primera es para hacer partícipes de la historia a los y las estudiantes y, en un segundo aspecto relacionado, que los y las estudiantes profundicen en su aprendizaje a partir de sus experiencias contextuales. Las profesoras Gladis y Karen señalan que:

El conocimiento experiencial es fundamental para sentirse parte de la historia del pueblo mapuche, estudiando el contexto y los testimonios dentro de una misma comunidad. (Cuestionario aplicado a Gladis)

Por que el hacer que ellos participen de una forma lúdica y práctica los hace partícipes de su proceso de aprendizaje, siendo éste mucho más significativo. (Cuestionario aplicado a Karen)

La segunda razón que caracteriza la última propiedad hace énfasis en que la adecuación de los contenidos curriculares a la experiencia contextual de los y las estudiantes aumenta el conocimiento de la historia mapuche. Por ejemplo, el profesor Milton comenta que:

Considero de suma importancia el conocimiento local, ya que son situaciones significativas para los estudiantes que viven en comunidades, así como también para aquellos que desconocen el contexto actual del pueblo mapuche. (Cuestionario aplicado a Milton)

De la misma forma, la profesora María señala que: “Creo que los alumnos pueden tener más conocimiento respecto de hechos recientes y puede ser interesante abordar la

temática mapuche a partir de situaciones que ocurren en el presente” (Cuestionario aplicado a María). La misma idea tiene Soledad expresa que incluir la experiencia de los y las estudiantes: “aporta un conocimiento profundo a los demás estudiantes” (Cuestionario aplicado a soledad).

Las observaciones participantes que realizamos en tres contextos confirman la importancia que tienen para los y las docentes la contextualización de la enseñanza. Por ejemplo, en el caso del profesor Diego en la clase en la cual participamos sobre *Humanismo y Reforma y El choque de dos mundos*, el maestro llevaba a cabo una actividad en la cual los y las estudiantes debían realizar una historia para explicar el efecto de la colonización española en distintos pueblos originarios en América. En dicha actividad los y las alumnas debían revisar varias fuentes para ir relacionando pasado y presente y, además, incluir aspectos que desde su experiencia todavía permanecen en la sociedad actual. Al apoyar la labor del profesor en el aula conversamos con distintos estudiantes que nos indicaban que era normal que el profesor aplicara esta forma de trabajo en los distintos temas que enseña. Los y las alumnas mencionaban que su forma de trabajo motivaba no solo a conocer la historia sino, más bien, motivaba a que ellos y ellas –estudiantes– podían construir la historia o pensar personajes. Uno de los estudiantes nos mencionó que en una actividad de historia local tuvieron que construir láminas de personas locales y tuvieron que incluirse como personajes.

El profesor Andrés, por otro lado, en una clase acerca de la *Vida en el Mundo Medieval* retoma el texto escolar para repasar algunos elementos claves sobre la vestimenta, el castillo y la figura del rey y el vasallaje. Luego, les solicita a los y las estudiantes en las próximas clases debían reunir algunas fuentes –que el profesor entregaba– para exponer sobre la vida en el medioevo. Pero, además, los y las alumnas me comentan que en estos trabajos deben plantear desde su posición –opinión o experiencia– y con ejemplos que ha cambiado con respecto a la justicia, las relaciones laborales, etc. Los estudiantes no les gustan esta parte de los trabajos que hace el profesor, pero ayuda a entender los cambios. Además, los y las estudiantes nos comentaron en la clase que la última actividad que el profesor había realizado para tratar

el tema mapuche había sido el teatro con títeres. En dicha actividad los alumnos en grupos debían confeccionar un dialogo, incluirse en los personajes y retratar algunos rasgos de la vida y la cultura mapuche. La actividad entusiasmo tanto a los y las alumnas que seleccionaron a los mejores y realizaron una clase a los y las alumnas más pequeñas del establecimiento.

Las actividades y los recursos de enseñanza es una categoría que hace referencia a los distintos métodos que se eligen para alcanzar en la práctica los propósitos de la enseñanza de la historia. Además, revelamos algunos elementos prácticos y algunos problemas o limitantes en la metodología de la enseñanza. Los y las maestras tienen por finalidad que vivencien la cultura mapuche. Por ejemplo, el profesor Andrés plantea que es necesario realizar:

(...) actividades más allá del aula. Actividades como presentaciones ante todo el colegio, para que vivan lo que es la cosmovisión mapuche, el *Wetripantu*, las tradiciones mapuches. También hemos realizado teatro con títeres de niños de octavo que le enseñaban a niños más pequeños. Ajeno a mí, también, pero otros colegas acá en el colegio han trabajado el tema mapuche con las costumbres, la vestimenta, también en los niveles de kínder y prekínder. (...) mi propósito es que ellos vivencien la experiencia mapuche. (Entrevista personal a Andrés, 14 de marzo del 2019)

La profesora Karen también resalta la idea de hacer actividades más allá del aula para mejorar la motivación de los y las estudiantes: “No hacer una clase en el circuito de una sala. Inicio, desarrollo y cierre. Más bien, salir. Qué practiquen, que interactúen” (Entrevista personal a Karen, 17 de mayo del 2019). La profesora además considera que es relevante que los alumnos conozcan la ubicación de estos pueblos originarios: “La ubicación geográfica o conocer un poco más sobre los medios de comunicación, de la mitología. Todos esos aspectos considero que son necesarios.” (Entrevista personal a Karen, 17 de mayo del 2019).

A partir de las observaciones participantes que realizamos, hemos logrado analizar algunas ideas clave que se dan en la práctica. Primero, apreciamos que estas

actividades de innovación se realizan en instancias puntuales y que principalmente se realizan clases siguiendo el itinerario de los contenidos exigidos por el currículo oficial. Las ferias y las actividades de representación se realizan cuando se trata el contenido mapuche o se acercan las fechas conmemorativas como el 12 de octubre o el año nuevo mapuche en el mes de junio.

En una clase en la que participamos con Andrés acerca de Los Pueblos Originarios de América, uno de los profesores que observamos comentó que buscaba diversos propósitos. Uno de ellos era que los y las alumnas descubran que antes de la llegada del Imperio Español existían culturas importantes y, además, que reconozcan los aportes culturales que podríamos encontrar en la actualidad. En la clase el profesor dispone de un power point que va exponiendo y que intercala con preguntas que van dirigidas a los y las estudiantes. En las explicaciones el profesor menciona la ubicación geográfica, los alimentos, las vestimentas y la estructura social de cada pueblo originario. En las láminas siguientes va relacionando los pueblos originarios y la emergencia de los Estados Nacionales como México, Perú o Bolivia. Al terminar de exponer la clase, les solicita a los y las estudiantes que lean párrafos específicos del texto escolar y hagan un resumen que contenga lo que aprendieron en la clase, las comparan con sus compañeros y compañeras de puesto y la expongan en 5 minutos.

Una de las clases en las que participamos con el profesor Diego, debía tratar el Humanismo y el llamado choque de dos mundos. Los propósitos que buscó conseguir es que los y las alumnas reconocieran la herencia de los pueblos originarios y los efectos del encuentro de las civilizaciones. El profesor nos comenta que está trabajando la temática hace dos semanas y le gusta pensar que solo el guía el aprendizaje de cada estudiante. Al entrar en la sala la disposición de los asientos de los estudiantes es un semicírculo. Al iniciar la clase el profesor se sitúa en el medio y les explica que hoy seguirán la actividad de la semana pasada. Es decir, cada estudiante se sentará con su

compañero y seguirán diseñando un *kamishiba*²⁵. Este método de enseñanza le permite dividir los temas que quiere trabajar por cada grupo de estudiantes. Al acercanos a los y las estudiantes nos explican que deben desarrollar una historia para explicar a sus compañeros el impacto de este choque de dos mundos para los pueblos originarios. Los grupos investigan las contribuciones culturales de los pueblos originarios, los cambios territoriales, los cambios culturales, los conflictos, etc. El profesor pasa por cada puesto viendo avances y complicaciones en la búsqueda de información o en el diseño de la historia que deben presentar a los y las compañeros de clase. El propósito que busca el profesor es que aprendan los cambios que existieron en el pasado para comprender la sociedad actual y observar los aportes de los pueblos originarios en nuestra sociedad.

El posicionamiento de los y las estudiantes es la categoría final en el modelo teórico sobre la práctica de enseñar historia y busca que los y las estudiantes generen una posición informada sobre el pueblo mapuche que les permita cuestionar los relatos discriminatorios y excluyentes que circulan por distintas fuentes de información. Desde esta perspectiva, los y las profesoras tienen como propósito que los y las estudiantes generen una opinión crítica sobre las diversas imágenes, noticias y prejuicios que proliferan acerca del pueblo mapuche: “Que los chicos puedan tener opinión y crítica frente a cualquier suceso y que no sean ovejitas o sean un rebaño que siga lo que dicen las autoridades” (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo del 2019).

La profesora Karen dice que con este objetivo es necesario el análisis y la reflexión: “Es la habilidad que debemos trabajar mucho para esto” (Entrevista personal a Karen, 17 de mayo del 2019). Una idea similar explica el profesor Andrés al indicar que: “(...) debe salir un pensamiento cercano a la realidad, sin estereotipos. La historia tiene que ser un complemento a todo eso. (...) para entender que pasa en el mundo” (Entrevista personal a Andrés, 14 de marzo del 2019). Para el profesor Víctor, con esta

²⁵ Es una técnica japonesa a través la cual se construye un teatro con diversos materiales y cuya finalidad es contar historias.

finalidad se debe mostrar la historia compleja para que los y las estudiantes construyan una posición:

No darles una visión sesgada tampoco de la historia, jamás. Mostrarles todos los puntos de vista y de acuerdo con estos puntos de vista que el profesor muestra, que ellos se hagan su propia idea, su propia interpretación, su propio análisis de los hechos y que puedan tener una opinión fundamentada de lo que está ocurriendo. (Entrevista personal a Víctor, 18 de abril del 2019)

La construcción de una interpretación propia por parte de los y las estudiantes acerca del pueblo mapuche se produce para cuestionar el conjunto de relatos –prejuicios e imágenes negativas– que proliferan en la sociedad. En este caso, como indica el profesor Diego, es necesario:

Que no crean todo lo que aparece en la televisión, en Facebook o en el diario que es lo que ellos más ven. (...) debido al tema de las noticias y las redes sociales, las noticias, los noticiarios y la prensa. El pueblo mapuche –aparece– cada vez más incivilizado. Y si tu le preguntas a un chileno sobre ¿qué piensa sobre el pueblo mapuche? Lo primero que se le viene a la mente es: queman bosques y plantaciones. Y es daño y destrucción para con los empresarios de la zona. (Entrevista personal a Diego, 16 de marzo del 2019)

La totalidad de profesores entrevistados explican que parte de estos relatos, generalmente negativos, son procesados y transmitidos desde el espacio familiar:

Otro elemento que se debe considerar es el tema de los papás, la familia. Muchas veces, en la ignorancia, en el desconocimiento verdaderamente que se tiene de los mapuches, transmiten muchos estereotipos: que son malos para el trabajo y que les gusta andar peleando. Esos son los comentarios que se da en la casa a los niños en su día a día. Además, no le dan importancia al tema mapuche. (Entrevista personal a Andrés, 14 de marzo del 2019)

Finalmente, ***La finalidad de enseñar historia mapuche en Chile*** es parte de la manera en que los y las docentes establecen las bases sobre las cuales toman decisiones

sobre qué y para qué enseñar historia y cultura mapuche. Es decir, existe una relación directa entre la categoría de *La finalidad de enseñar historia mapuche en Chile* y *La práctica de enseñar historia mapuche en Chile*. En esta tensión también se conecta la categoría *El reconocimiento del pueblo mapuche* y esta a su vez se relaciona con el modo en que los y las profesoras gestionan *El acercamiento a la perspectiva mapuche* y enfrentan las preguntas de los y las estudiantes sobre *La violencia en el territorio mapuche* que emerge en los contextos en que se ubican las escuelas o en otras partes del país. El conjunto de estas categorías contribuye a explicar *Las actividades y los recursos de enseñanza* que utilizan los y las docentes para *El posicionamiento de los y las estudiantes* con respecto al pueblo mapuche.

En síntesis, destacamos una serie de ideas del conjunto de resultados que hemos obtenido y que luego retomaremos con el objetivo de triangular con las perspectivas de los y las estudiantes y las autoridades mapuches en Chile:

- Las finalidades de enseñar historia y ciencias sociales y la relación con la enseñanza de la historia del pueblo mapuche. Los y las maestras tienen como meta que los y las estudiantes comprendan los cambios y las continuidades de la historia de Chile y se posicionen ante ellos. No obstante, en tanto enseñan historia mapuche buscan que los y las estudiantes reconozcan la historia y la cosmología para que no solo se queden con los episodios de violencia que ven en el contexto.
- La política oficial del conocimiento en Chile con respecto al pueblo mapuche representa una estrategia política y económica que opera en el currículo y en la formación inicial de profesores y de profesoras. Su objetivo sería: 1) la invisibilidad social de la voz mapuche, 2) la evasión de la responsabilidad con respecto a la invasión y el despojo territorial y 3) la distribución de imágenes estereotipadas en el currículo y en los textos escolares.
- La práctica de enseñar historia mapuche. En dicha categoría central convergen tanto las finalidades de enseñar historia mapuche y el peso de la política oficial del conocimiento. En definitiva, los y las docentes evitan tratar los conflictos actuales y buscan que los y las alumnas cambien las ideas o representaciones negativas sobre el pueblo mapuche.

4.2 Las representaciones sociales de los y las estudiantes de educación primaria sobre el pueblo mapuche en Chile

En este capítulo explicaremos y describiremos las representaciones sociales de los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche y la enseñanza de las ciencias sociales. Los grupos de estudiantes entrevistados fueron seleccionados por los profesores y las profesoras que participaron de la investigación. Los y las alumnas pertenecen a los cursos de 5º, 6º y 7º año de educación primaria y la edad varía entre 11 a los 14 años.

Hemos codificado las entrevistas de la siguiente forma: los y las estudiantes del profesor Andrés serán parte del grupo FCH1, las y los estudiantes de la profesora María serán parte del grupo FCH2 y los y las estudiantes del profesor Diego serán parte del grupo FCH3 (Esquema 20). A partir del análisis desarrollado, describimos el contenido de las representaciones, pero, además, realizamos un análisis vinculando las imágenes a partir de un modelo teórico que consideró una imagen central y una serie de imágenes secundarias que se relacionan y complejizan la explicación (Modelo teórico 5).

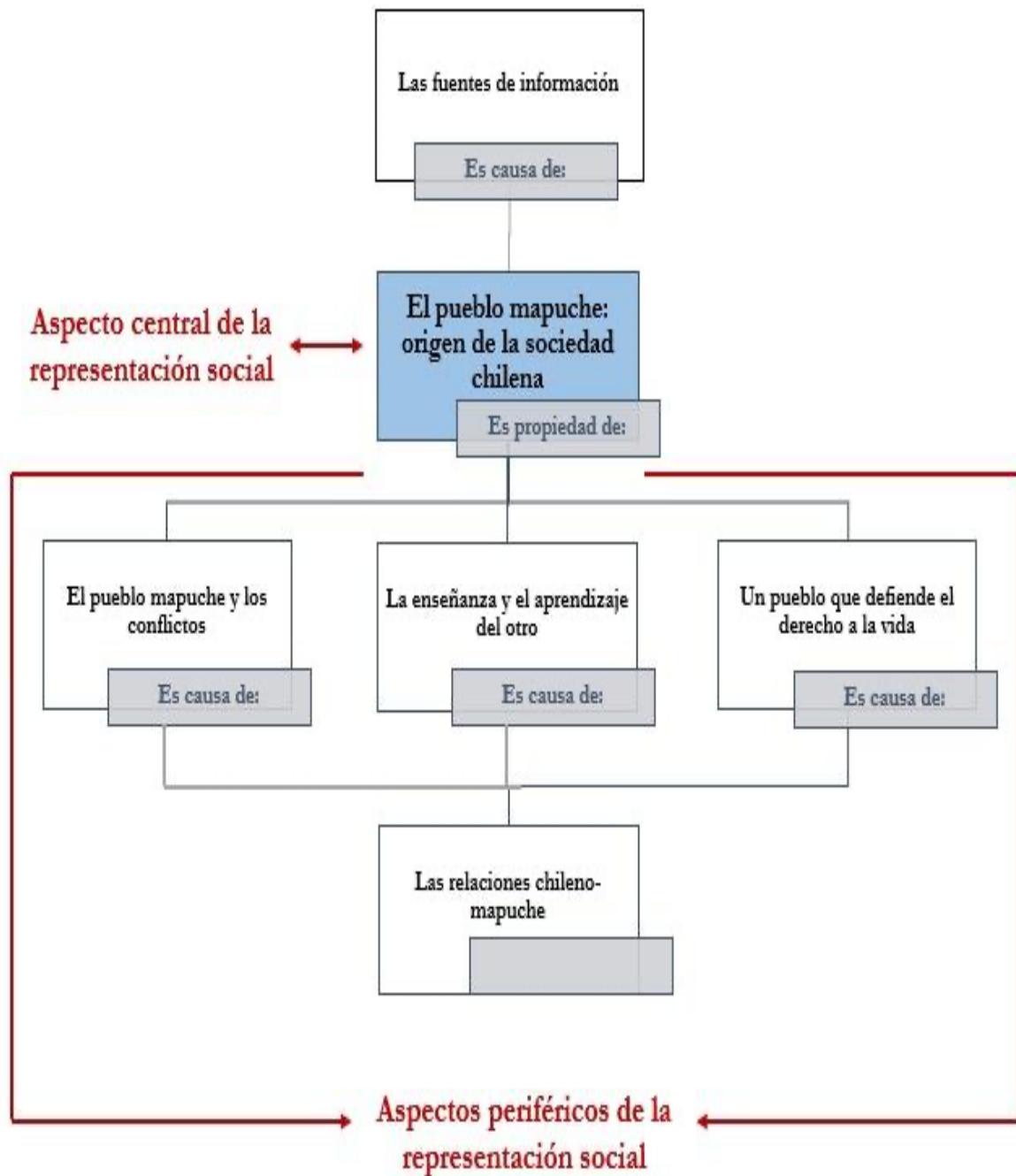
Esquema 20 *Estudiantes que participaron en la investigación en Chile*²⁶



Fuente: Elaboración propia (2021)

²⁶ Los y las alumnas que tienen asociada la bandera mapuche al costado de su nombre han mencionado sentirse identificados o ser descendientes del pueblo mapuche.

Modelo teórico 5 *Representaciones sociales sobre el pueblo mapuche de los y las estudiantes en Chile*



Fuente: Elaboración propia (2021)

4.2.1 La representación social central

4.2.1.1 El pueblo mapuche: origen de la sociedad chilena

La categoría central del modelo teórico la denominamos ***El pueblo mapuche: origen de la sociedad chilena***. Al dimensionar el conjunto de significados que agrupa encontramos dos propiedades que caracterizan el significado y el sentido de la imagen que tienen los y las estudiantes: 1) *un pueblo originario de Chile* y 2) *el origen sociedad mestiza actual*.

La primera característica muestra que los y las estudiantes tienen una imagen de los y las mapuches como un pueblo o una civilización que originó la sociedad chilena. Lo cual varía en dos aspectos. El primer rasgo tiene que ver con reconocer en el pueblo mapuche unas prácticas culturales y conocimientos que aplicaban para interpretar el mundo y vivir en él: “Los mapuches se caracterizan mucho por la religión” (FCH1ISI). Más allá de los aspectos religiosos los estudiantes indican que:

Los mapuches antes se metían al mar y cazaba lobos y se colocaba grasa de lobos en la piel para protegerse y no tener frío. Entonces el mapuche desarrolló muchas técnicas para sobrevivir. Hacía agricultura en la tierra e igual desarrolló muchas técnicas para eso. (FCH1ISI)

Las prácticas culturales del pueblo mapuche se desarrollaban en el ámbito religioso, el medicinal, en el desarrollo de una lengua y en diversas prácticas artísticas. En palabras de Emilia: “También digo que la cultura mapuche tiene varias artes, así como tejidos, pinturas muy características de su pueblo” (FCH3EMI).

La segunda variante de esta propiedad es el reconocimiento del pueblo mapuche como un pueblo originario. En las diferentes actividades de recogida de información, la primera respuesta unánime fue: “un pueblo originario de Chile” (FCH1MAI) o “Es un pueblo originario de Chile que ha estado por muchos años presente en el país” (FCH1LUC). Es decir, que reconocen al pueblo mapuche como una sociedad antigua y

que es anterior al Estado de Chile: “El profesor nos dijo, el otro día que fuimos al museo, que los mapuches están hace más de catorce mil años acá en Chile. Están extendidos desde Argentina a la Serena” (FCH2VIC). En las descripciones de los y las estudiantes se puede entender que la imagen de un pueblo originario es la de un pueblo pretérito: “Los mapuches eran una civilización antigua que hoy en día las personas le llaman indígenas, las personas que son que vienen de esa civilización por padre, por madre, abuelos y eso” (FCH3MAR). Del mismo modo, resalta la idea de una transformación por la cual los mapuches pasan a ser indígenas que se reproducen en el entorno familiar: “Yo creo que los que están ahora viviendo son los que más han reproducido su raza, su forma de vivir” (FCH2IGN). El concepto de pueblo originario que construyen los y las estudiantes lo hacen para referenciar a un pueblo que se ubica en el pasado. Por ejemplo, Maite señala que: “Son los antepasados” (FCH2MAI) y en otro grupo de alumnos y de alumnas Eliecer menciona que: “Los mapuches son indígenas que existieron primeros que nosotros. Son nuestra generación de hace años” (FCH2ELI). Es decir, caracterizan al pueblo mapuche como un estadio o una etapa anterior a la sociedad chilena: “Los mapuches como decía la compañera vienen antes que nosotros” (FCH2IGN). Por lo tanto, cuando se hace referencia al pueblo mapuche como originario se separa el “nosotros” –chilenos– del “ellos” –mapuches–. Esto se produce en un sentido de presente y pasado: “Porque los mapuches con los chilenos es que solamente se diferencian en que ellos vivieron en otra época que es diferente a lo que nosotros estamos viviendo acá” (FCH3MAR).

La última dimensión de la imagen central que tienen los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche, vincula las características anteriores que asignaban los y las estudiantes con la composición mestiza de la sociedad actual en Chile. Por lo tanto, como indica Maite, todos y todas en Chile serían resultado del mestizaje entre españoles y mapuches: “Es que todos tenemos parte de mapuches porque somos mestizos de españoles y mapuches. Pero nuestra sangre es mapuche” (FCH1MAI). En otro grupo se mantenía la opinión general que no era posible solo ser mapuche: “nosotros no somos cien porcientos mapuches porque ellos se mezclaron con los españoles” (FCH2IGN). Sin embargo, es el proceso de mestizaje lo que daría origen a las sociedades en América: “Así

salieron los mestizos, los negros y los blancos y los mulatos. Esos son todos los tipos de pueblos. Nos mezclamos y aquí cada uno tiene parte de sangre mapuche, español. Depende del apellido" (FCH2ELI).

La imagen general que tienen los y las estudiantes sobre *El pueblo mapuche: como origen de la sociedad chilena*, es la de una civilización anterior y de la cual se origina la actual sociedad mestiza chilena. De la categoría central se desprenden una serie de propiedades o fenómenos que corresponden a elementos periféricos que complejizan la imagen central que tienen del pueblo mapuche. Las subcategorías son: 1) *El pueblo mapuche y los conflictos*, 2) *La enseñanza y el aprendizaje del otro*, 3) *Un pueblo que defiende el derecho a la vida* y 4) *Las relaciones chileno-mapuche*.

4.2.2. Aspectos periféricos de la representación social

4.2.2.1 El pueblo mapuche y los conflictos

El primer aspecto periférico tiene que ver con la imagen que tienen los y las estudiantes en relación con los conflictos y las relaciones que construyó históricamente el pueblo mapuche. A partir de esta idea, los y las alumnas reconocen las conflictivas relaciones con el Estado Español en el período colonial, pero no el conflicto con el Estado de Chile o de Argentina. Por ejemplo, Luciano menciona que: "cuando los españoles vinieron a Chile, se encontraron a los mapuches y no tenían contacto entre ellos. Así que los españoles atacaron al pueblo mapuche pero los mapuches se defendieron" (FCH1LUC). Otra estudiante, Victoria, también considera que: "los españoles y los indígenas pelearon mucho. En ese tiempo el río Biobío los separaba. Cada vez que pasaba un español, donde los indígenas, los mapuches lo mataban y así mismo si pasaba un mapuche al lado español" (FCH2VIC). Emilia, en esta línea, recuerda que: "Que tuvieron una gran guerra con los españoles. Por ejemplo, defendieron sus tierras por harto tiempo y, al final, desgraciadamente perdieron" (FCH3EMI).

En el caso de las relaciones históricas del pueblo mapuche con el Estado de Chile los y las estudiantes lo desconocen o lo asocian con elementos culturales. En el primer ámbito, la imagen que tienen los y las estudiantes es que no saben o no entienden cómo o de qué forma se relacionaron chilenos y mapuches. “¿De qué se relacionaron –los mapuches– con los chilenos?” (FCH3ANT). Elicer dice: “¿Será lo del territorio?” (FCH2ELI). Maite dice que prefiere o le gusta conocer más los aspectos culturales: “Nos pasaron ese contenido, pero no me acuerdo de eso. Es que me centro más en la cultura y en la ganadería. Los significados que tienen” (FCH1MAI). Otro alumno dice que escuchó alguna vez el término Ocupación de la Araucanía o de una guerra entre Chile y el pueblo mapuche: “La he escuchado, pero no así. Que había una guerra que se habla de la araucaria –árbol–. Parece que los chilenos la quieren cortar. Pero los mapuches se defendieron.” (FCH1ALF).

En general, los y las estudiantes dicen que –quizás– las relaciones problemáticas entre el pueblo chileno y el pueblo mapuche tiene que ver con amenazas a la cosmovisión mapuche que implica el respeto a la naturaleza. En palabras de Isidora, al consultarles sobre una llamada campaña militar –Ocupación de la Araucanía– que ocurrió en el sector en el que habitan explicó que:

La araucaria es el árbol más sagrado para ellos y, por ejemplo, les da alimento. Hay una historia en la cual se perdieron unos mapuches, una leyenda exactamente, y se perdieron e iban corriendo y los mapuches sobrevivieron solo con los piñones. Es el alimento más sagrado para ellos e incluso hacen hertas cosas y hartsos alimentos con ese árbol. (FCH1ISI)

En otro contexto, al indagar las relaciones históricas entre ambas sociedades la respuesta es similar: “Es que Chile igual a querido cortar araucaria para que los mapuches no tengan nada porque ellos protegen todas sus cosas. Hasta proteger lo más sagrado que tienen. Para ellos es la araucaria” (FCH2IGN). Para Victoria, el problema sería que en realidad el pueblo mapuche toma territorio chileno: “Pero es lo mismo que le contaba, es que los chilenos tienen su campo en la Araucanía y los mapuches van y se lo toman. Entonces ahí hay un conflicto entre ellos.” (FCH2VIC).

Esta imagen periférica que se construye del pueblo mapuche refuerza una imagen guerrera o violenta. Los y las estudiantes comprenden que el pueblo originario no ha interactuado en forma pacífica con otras sociedades. Por lo general, las relaciones que establece han sido violentas o terminan en enfrentamientos lo cual predispone el aprendizaje y puede actuar como filtro para pensar o interpretar los hechos que escucha en la familia, los medios de comunicación o en la escuela.

4.2.2.2 La enseñanza y el aprendizaje del otro

La categoría que llamamos ***La enseñanza y el aprendizaje del otro*** contiene una explicación sobre lo que dicen los y las alumnas sobre qué les gustaría aprender –o profundizar– y qué pistas ofrecen para que los y las profesoras traten el contenido mapuche.

En la primera parte de la imagen, los y las estudiantes les interesa profundizar en la cultura y en aspectos pretéritos de la vida mapuche. Es decir, los significados, las ceremonias y, en menor medida, los elementos ligados a la forma de defensa o de lucha del pueblo mapuche. Antonio dice que le gustaría conocer el significado de: “Cuáles fueron sus tierras y sus nombres originales, donde vivían específicamente, sus primeras casas” (FCH3ANT). Este aspecto relacionado a la lengua y la cultura mapuche es un elemento principal que buscan entender los y las estudiantes: “Me gustaría aprender los significados de todo, que cultivan, los rituales que hacen, por qué los hacen, los dioses que adoran” (FCH1ISI). Francisco explica que le interesa conocer aspectos de su forma de vida cotidiana en el pasado: “su forma de vida, pero eso de ver cómo estar en su nivel y ver como si nosotros fuéremos de esa manera y ver como hacen su vida.” (FCH2FRA). Lo mismo indica Eliecer: “Cómo duermen, pero me refiero si están acostados o en el piso. Y cómo cocinan, digo porque antes no había cocina. Cómo hacían el fuego, esas cosas.” (FCH2ELI).

Otros aspectos de la vida cotidiana que consideran interesantes aprender es la libertad y las formas de lucha del pueblo mapuche. Algunos y algunas estudiantes indican que les parece muy interesante conocer la manera en que el pueblo mapuche entiende la

libertad y las responsabilidades. En palabras de Victoria: “Pero su libertad nos llama la atención, sus reglas, porque no tienen las reglas que nosotros tenemos.” (FCH1VIC). Asimismo, les gustaría conocer o profundizar en el por qué de la lucha colonial:

A mi me gusta la historia mapuche porque pelearon y pelearon con los españoles y no se rindieron hasta que les ganaron a los españoles. (FCH3ALO)

La historia de Lautaro cuando los españoles, creo que fueron, lo raptaron o lo secuestraron y se lo llevaron para tenerlo de esclavo y él hizo un plan con los otros esclavos para ir de nuevo con su pueblo. (FCH2IGN)

En la segunda dimensión de esta categoría, los y las estudiantes explican que para tratar los contenidos es necesario formar profesores y profesoras preparados en la historia y cultura mapuche para, de esta forma, utilizar variados métodos de enseñanza, construir relatos y actividades que los y las desafíen y logren dar voz a la verdadera historia mapuche. Por ejemplo, en tanto a recursos didácticos sería necesario utilizar: “libros sobre mapuches” (FCH1LUC) o, como indica Francisco: “Yo creo que, aunque suene aburrido, con libros enseñarían más. Puede ser el de clases o un libro de mapuches, eso, enseñaría más.” (FCH2FRA).

La finalidad de utilizar variadas fuentes de información en la enseñanza es: “Que la historia nos de entusiasmo por aprender” (FCH1LUC). Pero, además, que sea un proceso de diálogo: “No tanto, así como escribiéndolo, más bien contando una historia. Hablando, porque cuando uno escribe se aburre” (FCH1ALF). En este sentido, para los y las estudiantes el profesor es clave: “Para mi el profesor debe ser súper bueno explicando. Nos tiene que enseñar con todo tipo de cosas, videos, películas y leyendas” (FCH1LUC). Pero, en definitiva, debe estar preparado: “Yo creo que, si un profesor quiere enseñar la historia de los mapuches, primero debería especializarse más en el tema, viendo videos, ver fotos de ellos, antes de enseñar. Conociendo su historia.” (FCH2IGN). Además de una formación especializada en historia o cultura mapuche, los y las estudiantes dicen que los y las profesoras no deben manipular la historia o, en caso

contrario, cuestionar aquellos relatos que porta *La política del conocimiento oficial en Chile* y que no se apegan a la memoria mapuche. En palabras de Paulina y Antonio:

Sí, porque algunas veces agregan otras cosas, más contenidos y no sabemos si es real o no. Es como que la perfeccionan. Es como que, por ejemplo, ellos sufrían mucho por cosas que les hacían los españoles a ellos. Pero ellos –los textos o el currículo– como que no ponen eso. (FCH3PAU)

Yo creo que deberían contarla pero que haya alguna comprobación o que haya alguna prueba de que se está contando la verdad. O sea, en los libros yo sí, obvio que pueden contar, pero no hay como una evidencia que compruebe de que fue verdad. Entonces eso me gustaría que hubiera algo que él –profesor– traiga algo o una persona que, no que hubiera pasado por eso, sino que sea parte de la nacionalidad indígena. (FCH3ANT)

Lo que solicitan los y las alumnas, en pocas palabras es: “Su historia realmente. Eso sí, contada por ellos” (FCH3ANT). En esta imagen periférica es posible considerar al menos una clave para la enseñanza de la historia. En las palabras de los y las estudiantes persiste una trivialización de la historia y de la cultura mapuche. Es decir, una percepción banal y accesoria de la diferencia cultural que se aprecia en una mirada turística hacia el pueblo mapuche que, en gran medida, es producto de *La política oficial del conocimiento*.

4.2.2.3 Un pueblo que defiende el derecho a la vida

La tercera imagen que emerge de los datos es una explicación que construyen los y las alumnas para entender por qué el pueblo mapuche vive separado del pueblo chileno y no se integran en la sociedad dominante. Al teorizar sobre lo que dicen los y las estudiantes, encontramos que las propiedades que emergen giran en torno a la defensa que hace el pueblo mapuche por su derecho a la vida. Las dimensiones son: 1) *la desaparición del pueblo mapuche*, 2) *la aislación por la amenaza territorial* y 3) *la intraculturalidad*.

La desaparición del pueblo mapuche es una de las características que emergió en todas las entrevistas grupales que se realizaron. Por lo general los y las estudiantes entienden que el pueblo mapuche se encuentra en un proceso de declive/recuperación: “los mapuches están como desapareciendo, pero todavía queda parte del pueblo” (FCH1LUC). Lo mismo dice Paulina: “No, ahora se están regenerando más el pueblo mapuche”. (FCH3PAU). Y, con este objetivo de no desaparecer: “tratan de mantenerse porque son como muy pocos los que quedan en este momento. Y ellos tratan de seguir con su generación y tener más personas para que sean de su raza”. (FCH1ELI). En este sentido, los y las estudiantes entienden que ser mapuche implica tener un apellido – asociado al pueblo mapuche– y que se van diluyendo en la medida en que se integran/mezclan: “Creo que, al mezclarse con los españoles, cambiaba la raza” (FCH2FRAN).

La segunda propiedad caracteriza al pueblo mapuche como ***Un pueblo que defiende el derecho a la vida***. Los y las estudiantes dicen que el pueblo mapuche vive en sitios reducidos, que están alejados, fuera de la ciudad y que, debido a esto, es posible que ellos se defiendan y sean libres. Sin embargo, un efecto negativo por vivir alejados es que reciben educación formal. Es decir, la defensa y el vivir aparte de la sociedad chilena, tiene como consecuencia que no se pueden integrar y que existan, de vez en cuando, algunos problemas entre ambos pueblos. Por ejemplo, Victoria apunta que “Ellos siguen viviendo en sus (...) como chozas que tienen ellos en el campo.” (FCH2VIC). En este sentido, vivir fuera de la ciudad les permite defender sus tierras: “Los mapuches son civilizaciones que están aparte de todo porque son diferentes y también cuidan sus tierras porque fueron los primeros habitantes, algo así”. (FCH3PAU).

Para los y las estudiantes vivir fuera de la ciudad y no lograr integrarse encuentra sentido porque ellos –el pueblo mapuche– son: “Un pueblo que cuidan de su territorio y de sus miembros.” (FCH2ELI). Como resultado, los y las estudiantes piensan que la consecuencia de vivir en permanente protección de los territorios ancestrales es restringir el acceso a ciertos servicios, por ejemplo, la educación formal: “Es porque piensan que

les van a quitar el territorio si hacen una escuela ahí cerca de su pueblo. Es que no reciben educación. Y son como libres y hay una escuela y está muy lejana de sus pueblos" (FCH1MAI). Alfonso complementa al plantear que: "Son como escuelas rurales" (FCH1ALF).

La última propiedad termina de explicar por qué los y las estudiantes caracterizan a la sociedad mapuche como ***Un pueblo que defiende el derecho a la vida***. Para los y las alumnas la amenaza que existe sobre el pueblo mapuche, tanto humana como territorial, revela la necesidad que tienen de mantenerse aislados y de mantener relaciones *intraculturales* para protegerse. Por ejemplo, Victoria menciona que al pueblo mapuche: "Les interesa sus terrenos, sus cosas y sus familias" (FCH2VIC). De esta forma, los y las alumnas consideran que debido a su falta de integración prefieren no relacionarse con la sociedad chilena: "siempre se conocen más por elementos culturales que por sus nombres o significados. Esto parece que es porque ellos siempre se relacionaban más con su propia cultura que con alguien más" (FCH3EMI). Francisco considera que la aislación y las relaciones *intraculturales* transforman a la sociedad en sobreprotectora:

Yo creo que los mapuches igual tienen su lado bueno, pero con los suyos. Los mapuches igual son agresivos y como decimos todos son territoriales con sus propias cosas porque claro, se sienten amenazados. (FCH2FRA)

4.2.2.4 Las relaciones chileno-mapuche

Esta categoría es el efecto de otras imágenes periféricas como: 1) ***El pueblo mapuche y los conflictos***, 2) ***La enseñanza y el aprendizaje del otro*** y 3) ***Un pueblo que defiende el derecho a la vida*** que, a su vez, son propiedades de la categoría central. ***Las relaciones chileno-mapuche*** es una explicación acerca de la forma en que los y las estudiantes observan las relaciones entre la sociedad chilena y el pueblo mapuche. Al dimensionar la última imagen encontramos dos propiedades: 1) ***el aprovechamiento de la sociedad chilena*** y, en segundo término, ***la aspiración de reconocimiento del pueblo mapuche***.

La primera propiedad de la imagen que tienen los y las estudiantes sobre ***Las relaciones chileno-mapuche***, la conectamos con un aprovechamiento sistemático de la sociedad chilena hacia el pueblo mapuche. La utilización que se hace tiene por objetivo sacar el máximo de beneficio de manera fraudulenta tratando de causar daño al quitarles sus posesiones que tienen. En palabras de Antonio: “Yo creo que sí, les han hecho daño quitándoles las tierras” (FCH3ANT). Los mismo indica, por ejemplo, Luciano quien menciona que la sociedad chilena busca engañar al pueblo mapuche: “Se aprovechan porque no saben leer o escribir.” (FCH1LUC). Maite y Alfonso, tratando de complementar la respuesta de su compañero nos plantean que:

Por ejemplo, algunos de los mapuches no saben leer o algunos solo saben firmar. Entonces llegan los carabineros –policía chilena– y les dicen que firmen porque van a mejorar y en vez de hacer eso les quitan las tierras. Es para que ellos vendan sus tierras. (FCH1MAI)

Es que en Chile hay personas que quieren más y es como en todo el mundo. Entonces por eso hacen esto. Lo mismo que aparece esto de la quema de camiones, les echan la culpa a ellos y, por ejemplo, queman iglesias y ellos no hacen eso. Lo hacen los carabineros o los mismos políticos de Chile. (FCH1ALF)

La segunda propiedad la asociamos al pensamiento que tienen los y las estudiantes en torno al anhelo del pueblo mapuche en la búsqueda de la reclamación de sus derechos a la sociedad chilena. Este ejercicio de visibilidad social ha alcanzado cúspides de violencia como el asesinato de hombres y mujeres mapuches, carabineros chilenos y civiles. En el caso de los y las alumnas, así relacionan lo que pasó con Camilo Catrillanca: “Es que queman camiones –los mapuches– porque mataron a su líder. Mataron a Catrillanca y por eso queman camiones” (FCH2FRA). La finalidad de estas acciones sería, de acuerdo con Isidora que: “Ellos no se creen porque tienen tierras ni nada de eso. Inclusive lo que ellos anhelan cada día es ser más vistos y seguir con lo suyo” (FCH1ISI). Paulina menciona que: “Es porque luchan por sus derechos, por eso” (FCH3PAU). Finalmente, Francisco y Victoria indican que la aspiración es obtener mayores derechos y reconocimiento por parte de la sociedad chilena:

Es como que a los mapuches no le dan derechos, así como los que tenemos nosotros. Ellos mantienen los suyos, pero solo con ellos y el gobierno no les da los derechos como a nosotros que somos pertenecientes a Chile. (FCH2FRAN)

Los chilenos no tienen mucho cariño a los mapuches porque dicen que son malos, dicen que queman iglesias y que queman las casas. Es que mire, los chilenos los tratan como que no son buenos. (FCH2VIC)

Por último, las relaciones que observan los y las estudiantes tienen como base común la violencia, la amenaza y el desprecio social entre ambas sociedades. Además, observamos que los y las alumnas a través de la categoría central y las periféricas logran posicionarse y construir una imagen sobre el pueblo mapuche. No obstante, esta imagen esta supeditada a un subdesarrollo.

4.2.2.5 Las fuentes de información

A través de esta categoría buscamos explicar cuáles son las fuentes de información y qué aprenden de ellas los y las estudiantes para conocer al pueblo mapuche. Al consultar a los y las alumnas nos dicen que principalmente aprenden a través de *la familia, en la escuela, en las comunidades mapuches y en los medios de comunicación – redes sociales o televisión*.

En la *familia*, principalmente, los y las alumnas buscan encontrar sentido a las cosas que ven en los medios de comunicación y de lo que escuchan en la escuela. Alfonso, por ejemplo, nos comenta que trata de aprender y resolver sus dudas: “En la familia nos van contando historias. Mi mamá me cuenta cosas y yo le pregunto igual si tengo dudas y ella responde. Ella me cuenta la historia.” (FCH1ALF). Isidora, por otro lado, complementa al decir:

En mi caso, cuando yo era chica mi papá me daba las instrucciones -me enseñaba- de, por ejemplo, la guerra, cuando escapaban y recolectaban piñones. Mi papá me hacía actuaciones así, porque yo era chica y ahora ya no se me olvidan. (FCH1ISI)

En los casos de Victoria y de Antonio, la familia les permite entender con mayor profundidad y en el contexto las relaciones o las guerras que en la escuela se enseñan:

Es que nosotros salimos muchos en verano, y la otra vez fuimos a Arauco y me dijo esto del río Biobío y los españoles y los mapuches. Esto que los separaba y salimos a recorrer todo y llegamos a Cañete y me dijo que acá los mapuches eran donde más vivían. También me dijo que por ejemplo si los mapuches que vivían en Temuco y había una pelea en Chillán, todos los mapuches que vivían en Temuco iban pelear a Chillán. (FCH2VIC)

Mi abuela dice que antes o sea mi bisabuela, mamá de ella. Decía que las peleas de ellos eran porque los españoles no entendían lo que ellos realmente querían y que ellos trataban de explicar, pero en su idioma no entendían. Entonces por eso se armaban las guerras y no le daban lo que les correspondían y no le hacían valer como personas igual que ellos, entonces por eso actuaban así las guerras. (FCH3ANT)

Los conflictos actuales que se dan entre la policía chilena y el pueblo mapuche también lo tratan con las familias, pero en menor medida. Solo Isidora nos dice que su padre le enseña que:

Ellos quieren defender sus tierras porque los mapuches, como dice mi papá, “donde vean mis ojos esa es mi tierra.” Porque así era antes, ahora ya no es lo mismo cada uno tiene su tierra y es propiedad de uno. (FCH1ISI)

La *escuela* y, específicamente, *la enseñanza de la historia* es otra fuente en la cual los y las estudiantes toman ideas para construir las representaciones sociales del pueblo mapuche. Por lo general, a través de la escuela aprenden el pasado, las guerras y aspectos culturales del pueblo mapuche. Al consultar sobre qué aprendían Victoria nos dice que: “Nos enseñaron la localidad en la que estaban en Lota, allá en Arauco, la historia. El pasado, nos enseñan todo lo que pasó antes” (FCH2VIC). Ignacia nos comenta que a través de la escuela aprendieron lo que eran el pueblo mapuche:

En principio, en la escuela, cuando enseñaban los mapuches nadie sabía lo que eran. Bueno, todos sabían lo que eran, pero la profesora nos preguntaba: “¿quiénes son los

mapuches?” “¿Cómo empezó su raza?” “¿Dónde viven ellos?” Eso. Y esas son las preguntas básicas que nos hacía la profesora, cómo: “¿quién sabe la guerra que hubo entre españoles y mapuches?”. (FCH2IGN)

Francisco dice que algo importante en el aprendizaje es comprender las fechas y las guerras: “Lo que nos hace hacer siempre, es buscar la información acerca de las fechas y por qué fue la guerra con los españoles” (FCH2FRA). Lo mismo indica Ignacia: “Por ejemplo, así nos dice la profesora: “busquen las guerras que tuvieron los mapuches, con qué países, anótenlo y vean en qué años fueron las guerras con los españoles” (FCH2IGN).

Otro elemento importante que destacan los y las estudiantes es el *aprendizaje de la cultura mapuche* en la enseñanza de la historia. En este escenario se realizan actos conmemorativos, obras de teatro y exposición de comidas tradicionales para representar la cultura mapuche. Eliecer e Isidora nos comentan las actividades que hacen:

Es el día del patrimonio cultural, entonces a cada curso le toca un tema o un indígena de acá de Chile. Nosotros ponemos las comidas típicas y a veces, como el año pasado, mi mamá nos tocó vestirnos como ellos e hicimos una casa improvisada. A veces hacemos pan, piñones, algo con carne y tomate. (FCH2ELI)

El año pasado hicimos un acto y yo llevé el baile. El baile, el de las mujeres, lo hicimos dos veces en el acto para *el wetripantu*. Es el día del año nuevo mapuche. Entonces, hicimos un baile que venía originalmente del pueblo mapuche pero el profesor me dejó a cargo del baile porque ya lo había hecho en varios colegios y varias veces. (FCH1ISI)

El tercer elemento que emerge como fuente de información es el contacto con *las comunidades mapuches* que viven en el contexto o que visitan con la familia:

Cerca de acá hay una parte que está más o menos a una o dos horas, algo así. Se llama Lleu-Lleu. Ahí hay un lugar en donde hay más mapuches por aquí en la zona y, por ejemplo, en ese lugar yo he ido a hablar con un caballero que siempre nos cuenta historias mapuches. (FCH1MAI)

Las conversaciones o los acercamientos que hacen los y las alumnas son sobre aspectos culturales o para observar ceremonias religiosas: “Cuando salíamos con mis padres, había un lugar como que estaban haciendo una ceremonia. Digamos como cuando un presidente hace una actividad, ellos tenían una actividad así y era un ritual. Ellos bailaban y cantaban con instrumentos suyos.” (FCH2IGN). Alfonso también comenta que trata de averiguar con miembros de comunidades mapuches lo que pasa o lo que piensan:

Yo tengo una tía que vive en Laraquete y cuando voy para allá, que está cerca de la ciudad de Arauco, cuando paso por ahí hay muchos mapuches y hay muchas araucarias. Cuando me da la sensación de ir a hablar con ellos voy y así sé que piensan. (FCH1ALF)

La última fuente consultada son los *medios de comunicación* tales como *la televisión y las redes sociales*. En el caso de la televisión, los y las alumnas aprenden o profundizan sobre la guerra con los españoles o ven las noticias sobre los problemas actuales con la sociedad chilena. Isidora, por ejemplo, le interesan ver documentales en la televisión: “que se trataba de cuando los mapuches estuvieron en guerra con los españoles y vi que estaban diciendo que había muchos mapuches que empezaron a correr muchos kilómetros para que los españoles no los alcanzaran” (FC1HISI). Por otro lado, las noticias de la televisión les informan de manera interesada lo que pasa cerca de donde se desarrolla su mundo. Sin embargo, existen diferencias de opinión puesto que algunos alumnos y alumnas piensan que se malinterpretan la información como lo indica Isidora: “por eso a veces ellos dicen en las noticias que han quemado camiones y solo tratan de cuidar su territorio y no les gusta que se metan” (FCH1ISI).

El cuestionamiento a lo que informa la televisión se produce por lo que los y las estudiantes van conociendo en otras fuentes, pero, en algunos casos, consideran que retratan lo que pasa en realidad o los confunden:

Las noticias igual como que exageran. Por ejemplo, la muerte de Catrillanca lo dieron como un mes. Que los carabineros eran malos y es que los carabineros solo se defienden porque parece que Catrillanca había disparado a los carabineros y ellos le dispararon y

le llegó una bala perdida. Exageran mucho y a esos carabineros le dieron de baja y los echaron. Igual lo que pasa cuando tiran piedras a los buses y ahí a veces les tiran piedras a ellos y no se pueden defender o los echan después. Eso es como injusticia. (FCH2ELI)

Las redes sociales en general son consultadas por los y las estudiantes sin embargo no son tan relevantes y comprenden que podrían llegar a ser falsas:

También buscando por las redes sociales también encontramos información de los mapuches ahí también vas recolectando información. (FCH3PAU)

Sino que en internet igual algunas cosas no es que sean falsas, sino que lo dicen con otras palabras que pueden malentenderlo. Entonces uno va guiándose por lo que lee también o escucha así que también puede malentender. (FCH3EMI)

Para concluir este apartado de resultados sobre las representaciones sociales de los y las estudiantes, queremos proporcionar algunas ideas que resaltaremos en el apartado de las triangulaciones:

- La categoría central *El pueblo mapuche origen de la sociedad chilena* revela que los y las estudiantes tienen una serie de imágenes que se encuentran ancladas al pasado. De esta forma, piensan que el pueblo mapuche representa un estadio o una etapa anterior que fue superada por la sociedad chilena actual.
- Otro elemento que nos parece relevante resaltar de los resultados proceden de las categorías periféricas *El pueblo mapuche y los conflictos* y *Un pueblo que defiende el derecho a la vida*. Dichas categorías se relacionan y explican dos imágenes en las cuales los y las estudiantes entienden que el pueblo mapuche construye relaciones conflictivas –Estado español– y que ahora lucha por no extinguirse ante las constantes amenazas de explotación económica de su territorio.
- Las categorías representadas *La enseñanza y el aprendizaje del otro* y *Las relaciones chileno-mapuche* se relacionan en tanto que los y las estudiantes consideran que no se encuentra la voz mapuche en la enseñanza de la historia y,

basados en esta idea, tienen una imagen imprecisa con respecto a la forma en que se relacionan la sociedad chilena y mapuche.

4.3 Las representaciones sociales de las autoridades mapuches en Chile

La investigación se desarrolló en tres comunidades mapuches en las regiones de La Araucanía y de Los Ríos en Chile. Los participantes de esta investigación fueron el *lonko* Manuel— jefe de la comunidad—, el *lonko* José y el *kimche* Cristián —sabio de la comunidad—²⁷.

El *lonko* Manuel tiene 65 años de edad y trabaja cultivando la tierra y en la crianza de animales en una comunidad en la ciudad de Boroa a aproximadamente 30 kilómetros de la ciudad de Temuco en la Región de la Araucanía. Además, asesora a la escuela que está al costado de su comunidad en temas de Educación Intercultural Bilingüe y trabajó creando manuales para los educadores mapuches que se desempeñan en escuelas monoculturales —chilenas—, pero con alta población de niños y niñas mapuches. Es autor de artículos y capítulos de libros sobre la historia y la cosmología mapuche.

El *lonko* José²⁸ tiene entre 60 y 65 años y es profesor de educación general básica de una escuela unidocente que se ubica en la ciudad precordillerana en Liquiñe en la Región de los Ríos en Chile. Las actividades que desarrolla se encuentran relacionadas con la cosmovisión mapuche y la historia local. Es decir, es el encargado de dirigir las celebraciones religiosas de la comunidad y es invitado generalmente por otras comunidades para colaborar con sus conocimientos.

El *kimche* Cristián tiene 64 años y se declara historiador mapuche. Vive en la localidad de Padre Las Casas en la Provincia de Cautín. Dicho lugar es parte de la conurbación metropolitana de la ciudad de Temuco en la Región de la Araucanía. Trabaja en un organismo del Estado de Chile que colabora con los pueblos originarios. Sus actividades radican en talleres y conferencias a profesores de historia o de educación

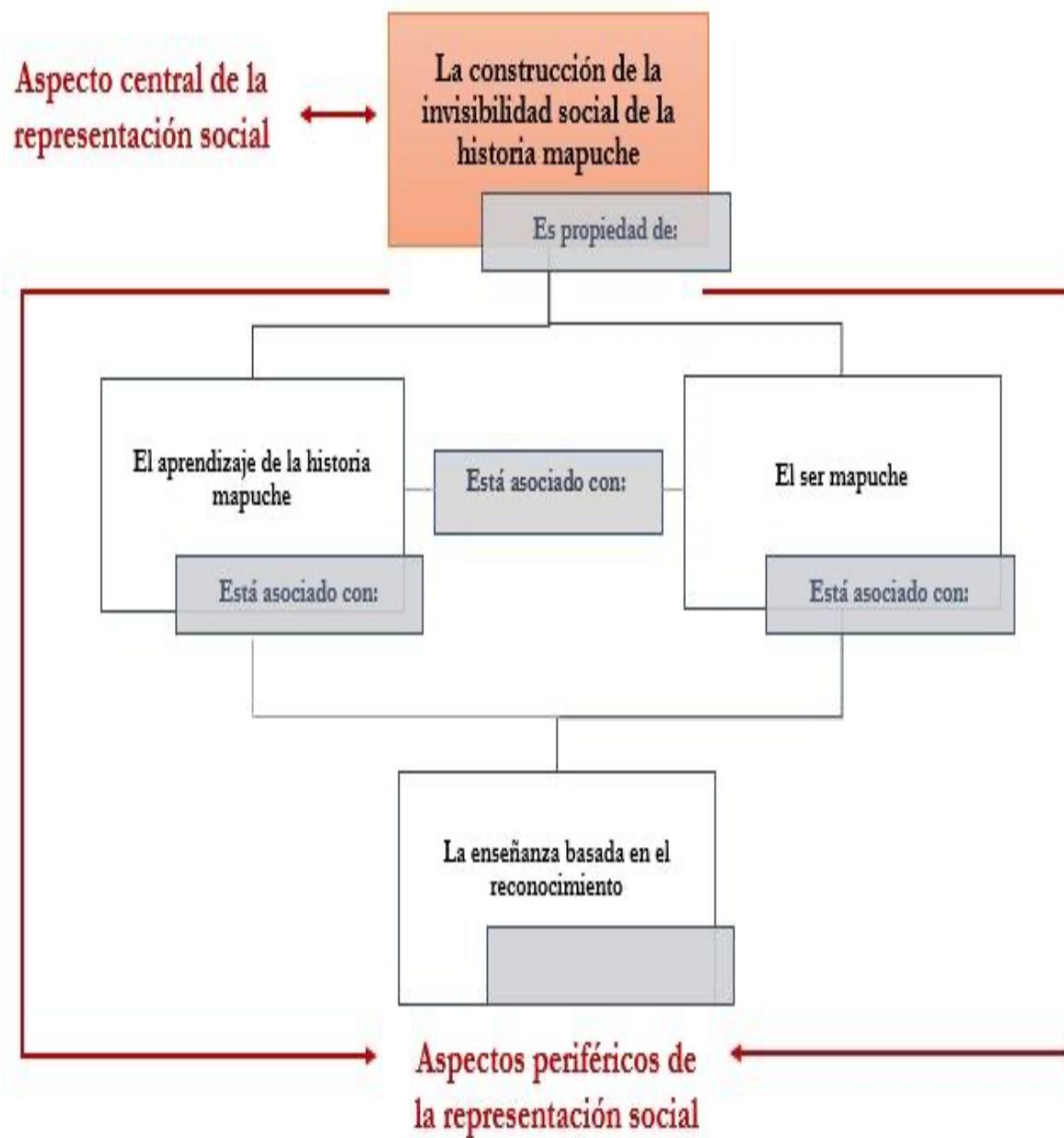
²⁷ Las autoridades mapuches que participaron serán referenciadas con nombres ficticios.

²⁸ El *lonko* José también es entrevistado como profesor en la fase de profundización —profesor Manuel—. Para evitar confusiones hemos diferenciado el nombre para hacer notar que la entrevista se realizó como profesor y también como líder de su comunidad.

general básica con relación a la historia y cultura mapuche. Es autor de dos libros con relación a la historia, la cultura, la religiosidad y la astronomía mapuche.

En el modelo teórico (Modelo teórico 6) que construimos establecimos una imagen central que denominamos ***La construcción de la invisibilidad social de la historia mapuche***. Dicha categoría encierra una serie de conceptos sociohistóricos que contribuyen a explicar la invisibilidad social del pueblo mapuche en su experiencia personal. En este sentido, la escuela, la enseñanza de la historia y la experiencia de transformación marcan un proceso de transformación externa e interna.

Modelo teórico 6 *Las representaciones sociales de las autoridades mapuches en Chile*



Fuente: Elaboración propia (2021)

4.3.1 La imagen central de la representación social

4.3.1.1 La construcción de la invisibilidad social de la historia mapuche en Chile

La imagen central de la representación social que tienen las autoridades mapuches es una transformación individual y social marcada por su paso por la escuela y, específicamente, por la enseñanza de la historia. La escuela produce una invisibilidad a nivel personal y social que está definido por un choque cultural que cambia el ser y el estar en el mundo. Al dimensionar la imagen central encontramos las siguientes variantes en la categoría: 1) *la escolarización*, 2) *la historia de bronce* y 3) *el diseño de la invisibilidad social*.

La escolarización fue un proceso marcado por el tránsito de la educación tradicional que se desarrollaba principalmente en el seno familiar, hacia una educación formal. Es decir, implicó una transformación en el lenguaje, en el vestir, en la alimentación, en el acatamiento de reglas escolares o en las relaciones interpersonales con los compañeros y compañeras. El *lonko* Manuel recuerda las palabras de su padre quien consideraba a la escuela y a la familia como instituciones distintas. Si bien ambas transmitían valores, estas tenían diversos significados en la cultura mapuche y en la chilena:

Claro, él sabía muchas historias que aprendió en el contexto familiar y lo que le contaban sus tíos y sus abuelos. Tenía muchas historias de eso. Pero eso es aparte de lo que le enseñaban en la escuela. Son dos cosas distintas. Él tenía un discurso que la gente de esa época lo adquiría en la escuela familiar, la otra escuela que es la mapuche. Los valores, muchas cosas, conocimientos y saberes. Ahí está todo y eso nos traspasó a nosotros. (Entrevista personal al *lonko* Manuel, 22 de abril del 2019)

Al teorizar sobre la experiencia escolar, entendemos que existen invariantes culturales como el amar, el sufrir y el dormir. Sin embargo, por ejemplo, el significado de comer varía de acuerdo con la cultura. A partir de esta idea, las autoridades mapuches explican que durante el proceso de socialización en la escuela los significados de la sociedad chilena se posaron sobre los que portaban de la escuela familiar. De acuerdo

con el *lonko* José: “la escuela para mí fue un ente que me transformó interna y externamente. Porque, en primer lugar, cuando era niño no sabía lo que era una estructura de un colegio y después el idioma que hablaban” (Entrevista personal al *lonko* José, 25 de abril del 2019). En este desarme cultural que desarrolló la escuela, la meta fundamental fue la homogeneización social, histórica y cultural de los y las niñas a través del miedo y el silencio:

Nosotros, yo creo, que hasta la media -enseñanza secundaria- más allá del choque que nos podría causar, nos queríamos mantener callados. Era como un temor a decir que esa no es la historia y de que, en realidad, había otras realidades del pueblo mapuche y esto provenía de las comunidades donde vivíamos. (Entrevista personal al *kimche* Cristián, 27 de marzo del 2019)

Pero acá en esos años pasó también en este sector, donde todas las escuelas tenían un perfil. Una tendencia de homogeneizar a los y las chicas. Entonces todos teníamos que ser iguales al resto. Sin diferencias entre los que éramos mapuches o no mapuches, entonces la escuela tenía eso. (Entrevista personal al *lonko* José, 25 de abril del 2019)

El *kimche* Cristián menciona que el significado de la historia que se enseña invisibiliza socialmente al pueblo mapuche. La enseñanza de la historia, de acuerdo con los *lonkos* y el *kimche*, vació la historia y la memoria del pueblo mapuche y la saturó con las hazañas de los héroes que forjaron la historia chilena para adoctrinar a los y las niñas mapuches y no mapuches. Pero, además, se mencionaban los héroes mapuches para explicar la derrota militar y la expansión territorial:

Quedó en la mente toda la historia de Arturo Prat y de Bernardo O’Higgins. Aprendí de héroes chilenos y de Cristo. Ahí en la misión fueron muy drásticos con el tema de la evangelización y el adoctrinamiento. Tenía nociones de Lautaro y de Caupolicán, que es lo típico y lo tradicional. Sabía algo de Lautaro, de Galvarino, de Caupolicán y hasta ahí no más. Lautaro por el hecho de que aprendió de los *winkas* -extranjeros en este caso españoles-. En el fondo, querían decir que si no es por los *winkas* no sabría nada. Eso querían decir. Galvarino por haberse dejado que se corten los brazos y Caupolicán por morir en la pica. Eso es lo que dicen y lo aprendí. Hasta ahí llegaba todo lo que se

enseñaba de la historia mapuche. (Entrevista personal al *lonko* Manuel, 22 de abril del 2019)

Se hablaba mucho de Bernardo O'Higgins en ese tiempo. Se hacían obras teatrales sobre estos famosos personajes históricos de Chile. Se veneraba a Arturo Prat entre otros. Pero el que más recordaba como nombre era el de Galvarino y el de Caupolicán. Algunos hechos que hicieron en la guerra de ese tiempo, en la colonización. Pero nuestra historia local, como se sufrió el proceso como pueblo no, jamás. Porque eso hablaba una cosa así muy, como se podría decir, como una cosa mística como que hubo un personaje de esta forma. Pero no con la relevancia como Bernardo O'Higgins que se le daba una semana hablando de eso. Una semana hablando del mes del mar, del Combate Naval de Iquique, los héroes con lujos y detalles. Pero nunca se abordó la historia o los personajes mapuches. (Entrevista personal al *lonko* José, 25 de abril del 2019)

La invisibilidad social de la historia mapuche en la enseñanza se construyó principalmente a través de diversos procesos políticos e históricos que impactaron en la educación y eliminaron la historia y la cultura mapuche. Al historizar el proceso educativo, el *kimche* Cristián explica que existe un vínculo entre el proceso de despojo territorial y la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia:

Aquí es donde viene la lápida con la ley de instrucción primaria obligatoria (1928). El Ministerio de Educación por un decreto que crea desaparece la cultura mapuche. La Escuela Normal que se llamaba en la cual se preparaban a los profesores para la educación básica termina siendo lapidario en el sentido que se prohíbe la cultura mapuche. Se invisibiliza todo. Pero los colegios no solo prohíben, no enseñan nada que tenga que ver algo con la verdadera historia mapuche. (Entrevista personal al *kimche* Cristián, 27 de marzo del 2019)

Junto a este proceso, los hechos históricos y políticos generaron una serie de estereotipos negativos y racistas que terminaron por generar un caldo de cultivo para invisibilizar socialmente al pueblo mapuche desde la segunda mitad del siglo XX:

Esos estereotipos que se crean en este espacio cerca de cuarenta años, es como el caldo de cultivo para menospreciar al pueblo mapuche e invisibilizarlo progresivamente. Este proceso de invisibilización y no solamente eso, sino que aniquilar la cultura mapuche se lapida con la ley de instrucción primaria de 1928. (Entrevista personal al *kimche* Cristián, 27 de marzo del 2019)

La imagen central que tienen los *lonkos* y el *kimche* sobre la enseñanza de la historia se encuentra atravesada por elementos históricos y políticos que contribuyen a explicar la invisibilidad de la historia mapuche. La superposición de los significados y saberes occidentales es característico del tratamiento políticamente interesado que realizaron –y siguen haciéndolo– el Estado de Chile para continuar el despojo territorial.

4.3.2 Las imágenes periféricas de la representación social

Las imágenes periféricas que tienen las autoridades mapuches consideran aspectos fundamentales que deberían tratarse para cambiar la enseñanza y, de esta forma, transformar la imagen –principalmente negativa– que mantiene la sociedad chilena. Con esta finalidad hemos establecido una serie de subcategorías que para las autoridades mapuches son imprescindibles de enseñar desde una perspectiva crítica. Dichas subcategorías son: 1) *el aprendizaje de la historia mapuche* y 2) *El ser mapuche*. Estos elementos son propiedades de la imagen central que trata ***La construcción de la invisibilidad social del pueblo mapuche***.

4.3.2.1 El aprendizaje de la historia mapuche

Las autoridades mapuches consideran que un aspecto importante es que los y las estudiantes aprendan el proceso de usurpación territorial que realizó el Estado de Chile hacia el pueblo mapuche. De esta forma, hacen hincapié en que la enseñanza debería enfocarse en que todos los y las estudiantes –mapuches, chilenos o argentinos– conozcan la violación de los tratados, la invasión chilena, los procesos fraudulentos de compra y el impacto humano que todavía persiste en el pueblo mapuche.

Todas las autoridades mapuches consideran como imprescindible enseñar el proceso de despojo territorial. Al preguntar al *kimche* Cristián lo que deberían conocer los y las niñas sobre el pueblo mapuche nos menciona que: “Lo primero sería el proceso de pérdida del territorio mapuche. Que se debe pasar. Lo otro es entrar en el tema de la cultura mapuche.” (Entrevista personal al *kimche* Cristián, 27 de marzo del 2019). Al teorizar sobre lo que nos dicen las autoridades mapuches, encontramos que las siguientes dimensiones en la categoría: 1) *la memoria social mapuche*, 2) *la pobreza* y 3) *el impacto del cristianismo*. Dichos elementos se dan de forma simultánea en el discurso de los y las autoridades mapuches, pero las separamos para evidenciar los matices.

La invasión del ejército chileno en el territorio mapuche impactó profundamente en la memoria social mapuche:

Yo creo que se debería tratar el tema de los tratados. Es la base para poder hablar de estos temas. De que el pueblo mapuche de acuerdo con los tratados internacionales, al derecho internacional, le corresponde tanto territorio y en algún momento de la historia fue territorio mapuche y se lo arrebataron y se lo quitaron. ¿Cómo fue el tema de la colonización que el Estado chileno ejerció en contra de los mapuches? Desmenuzar un poco esa parte porque esa es una historia que no se ha contado. No se ha contado y esa parte justamente los niños chilenos y los niños mapuches deberían saber ¿cómo ocurrió eso? ¿qué pasó? ¿qué tan brutal fue todo ese proceso?. (Entrevista personal al *lonko* Manuel, 22 de abril del 2019)

El *kimche* Cristián y el *lonko* José nos dicen que este proceso sistemático de despojo territorial inició un ciclo de desbaratamiento en el pueblo mapuche que todavía sigue impactando y se mantiene en la memoria:

Esa historia demuestra el drama que pasó mucha gente. Cuando yo era chico y gracias a mi abuelo y gracias a mi padre también, teníamos una situación económica mejor que muchos otros en el sector de Tromen. Muchos pedían trabajo por comida. Es verdad ese periodo de hambruna grande hasta no lo sé, hasta la reforma agraria que se ve que empieza a cambiar esto. (Entrevista personal al *kimche* Cristián, 27 de marzo del 2019) Nosotros todavía tenemos en la memoria. La gente antigua siempre lo mantuvo y se lo transmitió a las nuevas generaciones. A mí también me lo dijeron. Todos los atropellos

que hicieron. La misma iglesia, ya sea la iglesia católica o la iglesia evangélica, usurparon tierra en donde tienen sus espacios, donde tienen sus escuelas o tienen sus capillas. Ellos no vinieron a comprar. Los terratenientes después se vinieron a instalar y a imponer su propia forma de vida y nosotros quedamos en la pobreza viviendo sin nuestros recursos. Y de esa forma también nos tienen enceguecidos. La educación chilena no quiere que nosotros sepamos toda nuestra historia. (Entrevista personal al *lonko* José, 25 de abril del 2019)

Las autoridades mapuches mencionan que el aprendizaje de la historia y de la cultura mapuche debe considerar el proceso de despojo territorial y sus efectos. Las consecuencias se pueden apreciar en la pérdida de la cosmovisión mapuche por la influencia religiosa y, además, en el empobrecimiento por la pérdida territorial y material. Los profesores y profesoras de ciencias sociales deberían tener las competencias para problematizar la realidad considerando estos aspectos. A continuación, desarrollaremos la categoría que presenta otro elemento que es fundamental considerar y que lo hemos categorizado como *El ser mapuche*.

4.3.2.2 El ser mapuche

Esta categoría contiene aspectos de la vida o el ser mapuche. Las autoridades mapuches consideran que es un aspecto importante que se debe considerar para la enseñanza y el aprendizaje de todos los y las estudiantes. Lo primero que indica el *lonko* Manuel es que la vida mapuche es un tema complejo:

Porque el ser mapuche es un tema súper profundo y tiene muchas cosas. Con decirte que el ser mapuche es un ser cosmogónico, porque cuando dicen ¿qué significa ser mapuche? La respuesta inmediata es: gente de la tierra. Pero es así y no es así. Nosotros somos gente del cosmos. Esa es la definición más cercana y somos seres que habitamos el cosmos y lo hacemos en distintas dimensiones de la vida o en distintos estados de la vida. Se tendría que decir a los niños que les quede claro como nosotros concebimos el origen del tiempo y el origen del espacio. Como nosotros nos concebimos como seres humanos en esta tierra. (Entrevista personal al *lonko* Manuel, 22 de abril del 2019)

El *ser mapuche* es afín al concepto de buen vivir que propone la cosmología mapuche y que tiene relación con la naturaleza. Está asociado, además, con *El aprendizaje de la historia mapuche* y contribuye a entender la imagen principal que trata ***La invisibilidad social del pueblo mapuche***. En palabras del *lonko* José:

El “*buen vivir*” también tiene que ver con los valores y los principios. No solamente eso. Ser “norche” es ser una persona correcta. Entonces ser una persona correcta es también tiene todo un proceso desde los padres, los abuelos, todos aportan para que ese joven cuando sea adulto llegue a ser un “*kimche*”. Una persona con conocimientos. Pero, además, “norche”. El norche significa una persona lo más correcto posible, que transita por un camino correcto. Entonces es como la aspiración de todo ser humano, yo creo, que de cualquier otra sociedad. (Entrevista personal al *lonko* José, 25 de abril del 2019)

Las autoridades mapuches dicen que acercarse a esta forma de observar la vida en el mundo es la base para entender que los y las personas mapuches no son violentos, ni atrasados culturalmente y, además, se encuentran en la búsqueda permanente de un equilibrio espiritual y terrenal:

Esta forma de vida, esta forma de mirar y de creer. Conectarnos con el cosmos y con la naturaleza. Yo creo que a la sociedad –chilena– le falta conocernos de esta forma y así aportar. Yo creo que una sociedad se puede fortalecer de esta forma. (Entrevista personal al *lonko* José, 25 de abril del 2019)

Los *lonkos* Manuel y José y el *kimche* Cristián, explican que todos estos aspectos son importantes y, por este motivo, se requiere una formación especializada de profesores y de profesoras con la finalidad de hacer propuestas didácticas desafiantes. Sin embargo, comprenden que la falta de interés político y de cambio en la formación de profesores y de profesoras es un obstáculo:

Yo creo que para que los niños se formen la idea de qué es el ser mapuche es un tema profundo. Tendría que ser tratado de una manera didáctica muy elaborada. Pero que en el fondo se queden con las ideas claras. (Entrevista personal al *lonko* Manuel, 22 de abril del 2019)

Eso en primer lugar. Lo otro es que le de importancia a esta forma de cómo nosotros nos relacionamos con el entorno de la naturaleza y contextualicen los contenidos y, de esta forma, entender al niño, entender a la familia en una comunidad. Y a la vez, la riqueza del profesor con su cultura. (Entrevista personal al *lonko* José, 25 de abril del 2019)

Ojalá no seguir otros quinientos años más. Siempre poco presupuesto y la unidad de cultura también es poco repartido en 10 oficina y para nueve pueblos indígenas. Son migajas y nosotros sufrimos con eso. Se quiere hacer tal cosa, pero no hay plata. (Entrevista personal al *kimche* Cristián, 27 de marzo del 2019)

El *aprendizaje de la historia mapuche* y *El ser mapuche* son dos elementos esenciales para las autoridades tradicionales para un aprendizaje que busque visibilizarlos socialmente en la escuela. Ambas categorías se relacionan con la recuperación de la memoria social mapuche, de cambios en la formación inicial o permanente de los profesores y las profesoras y, también, en una reforma curricular que este al servicio de la democracia y que contribuya a la construcción de una ciudadanía que busque la justicia social y cognitiva del pueblo mapuche.

4.3.2.3 La enseñanza basada en el reconocimiento

La última imagen de la representación social se encuentra relacionada con ideas que buscan transformar las representaciones negativas que mantiene la sociedad chilena sobre el pueblo mapuche. Las autoridades mapuches dicen que conducir el reconocimiento social a través de la educación puede construir un cambio social y, en este sentido, transformar las representaciones sociales negativas. La categoría se divide en: 1) *las representaciones negativas*, 2) *las posibilidades de cambio* y 3) *la educación en el reconocimiento*.

Al teorizar sobre las representaciones negativas vemos que son comunes y transitan en Chile y en Argentina. Atravesán contextos chilenos y también pesan en el

propio contexto mapuche. Las representaciones sociales con carácter negativo muestran una imagen del pueblo mapuche anclada en el pasado, de subdesarrollo y de terroristas. Esta intencionalidad política se transmite –principalmente– en la familia, en la educación y en los medios de comunicación. Por ejemplo, el *lonko* Manuel menciona que es normal que: “(...) a los niños mapuches y no mapuches se les muestre el pueblo mapuche desnudos. Ver gente desnuda es un mapuche sin ropa, lo más tosco y lo más salvaje posible.” (Entrevista personal al *lonko* Manuel, 22 de abril del 2019). El *kimche* Cristián indica que por lo general la imagen sobre los mapuches varía entre su extinción como sociedad y como un grupo social aislado que vive fuera de la ciudad o de la *civitas*. Es decir, al no ser ciudadano no está civilizado y no tienen derechos o deberes con la sociedad chilena y se crean imágenes exóticas para representar la diferencia: “claro acá hay mucha gente que cree que los mapuches no existen y cuando vienen a La Araucanía dicen: ¿Dónde están los mapuches? Y como no estamos con plumas. Es la idea que tienen.” (Entrevista personal al *kimche* Cristián, 27 de marzo del 2019). Otra imagen negativa que se apega al subdesarrollo y la dependencia es el aprovechamiento mapuche del sistema chileno:

El otro día estuve viendo una marcha –protesta–mapuche– en donde hacían preguntas a la gente que pasaba. El ochenta por ciento de las opiniones eran sobre: indios de mierda si no tienen nada que hacer y por eso tienen tiempo para marchar. Más todavía si el Gobierno se los da todo. Tienen beca, tienen tierras, tienen Junaeb –alimentos–. Esa es la mentalidad que tienen la sociedad chilena, que en el caso mapuche se les da todo. (Entrevista personal al *kimche* Cristián, 27 de marzo del 2019)

La última imagen que las autoridades tradicionales han detectado es la de terroristas. Asociados al no reconocimiento del pueblo mapuche como civilizado, de posicionarlos fuera de la ciudad y de relacionarlos con los conflictos el *lonko* José plantea que: “nos ven quemando camiones y en los conflictos. Solamente eso.” (Entrevista personal al *lonko* José, 25 de abril del 2019).

La segunda propiedad de la categoría se relaciona con la idea que sostienen las autoridades tradicionales sobre la posibilidad de transformar las imágenes negativas solo

al conocer la historia y la memoria mapuche. Esto último se relaciona con las subcategorías de *El aprendizaje de la historia mapuche* y con *El ser mapuche*:

Yo creo que si los niños supieran cómo es la estructura organizacional de la sociedad mapuche y cuál es su relación con la naturaleza, yo creo que eso te cambia todo. Es la base. Una persona violenta no puede tener actitud tan favorable con todas las vidas que hay. (Entrevista personal al *lonko* Manuel, 22 de abril del 2019)

Esta relación con la naturaleza se entronca con la lucha de los pueblos originarios y su misión de salvar la tierra y a los seres vivos que habitan en él. Visibilizar las luchas sociales de los pueblos originarios contribuye a cuestionar al capitalismo y el estilo de vida consumista:

Hoy hay una lucha de los pueblos indígenas asociados a salvar la tierra, a los ecosistemas, al calentamiento global y la gente se está uniendo en defender la madre tierra, la *Ñuke mapu*. Entonces al capitalismo le conviene la ignorancia y cuantos son, siete u ocho millonarios en Chile. A la sociedad chilena le interesa tener pega –trabajo– y la sociedad vive así y tienen setenta años y se les pasó la vida y no conocieron nada de la cultura mapuche estando acá mismo. Yo pienso que viene un cambio de actitud de la sociedad humana pero primero un colapso total y luego el cambio o plantearse una vida distinta. (Entrevista personal al *kimche* Cristián, 22 de abril del 2019)

En el mundo urbano le gusta acumular y acumular y no hay un tope, entonces, siempre se quiere más. Siempre está ese vacío. Se les pasa la vida y no la disfrutan y jamás se despreocuparon de ellos. Mueren sin conocerse y solamente se capacitaron para trabajar, ganar plata y trabajar. (Entrevista personal al *lonko* José, 25 de abril del 2019)

La última propiedad de la categoría la asociamos con la necesidad de encontrar reconocimiento a través de la educación y, específicamente, en la enseñanza de la historia. Las autoridades mapuches indican que a través de una enseñanza de la historia que se base en la memoria mapuche puede generar cambios en la ciudadanía. Al teorizar sobre el reconocimiento en la educación las autoridades mapuches indican que es clave junto con los cambios curriculares la formación de profesores.

Una de las grandes disputas en Chile fue incluir la asignatura de Lengua y Cultura indígena en las escuelas y relacionar esta tarea con los nueve pueblos originarios reconocidos. Dicho proceso se implementó en el país, pero solo en escuelas en que la población de los pueblos originarios fuera mayor al 20% del total. Esto implicó que la asignatura de Lengua y Cultura no se enseñe a nivel nacional y no consideró a la historia o la memoria mapuche:

En las consultas de las Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura indígena, en Santiago, bueno, en la consulta, en la mayoría de la gente, por lo menos los mapuches, dijeron que el *mapu zugu* se les debería enseñar para todos. Sino cuando van a saber de nosotros. Pero eso fracaso porque el Ministerio de Educación en Santiago presentó que cuando la población sea superior al 20 por ciento indígena se realiza la asignatura si no, no se enseña. (Entrevista personal al *lonko* Manuel, 22 de abril del 2019)

Al pensar en el desafío de la enseñanza de la historia las autoridades mapuches señalan que se debería incluir en el currículo nacional, conocimientos que se resguardan en la memoria social, pero, además, visibilizar socialmente al pueblo mapuche. Es decir, humanizar su vida como un actor social que se encuentra inserto en la vida pública y que tiene la capacidad de ejercer sus derechos y sus deberes en Chile:

Todavía falta, por ejemplo, que la historia de Chile ojalá hubiera muchas más páginas que se hablara, que se analizara y se enriqueciera también esta sociedad chilena. Porque finalmente como dicen que todos somos chilenos, bueno que nosotros también seamos considerados en esa lógica. (...) Para nosotros ser mapuche no es estar todo el día con la chiripa o andar con la manta o descalzos. Hay gente que quiere estemos así los mapuches. Pero los mapuches podemos desarrollarnos, podemos estudiar y sin olvidar de donde venimos o hacer nuestras cosas. Seguir haciendo lo que los antiguos nos traspasaron. Esta forma de vida, esta forma de mirar y de creer. (Entrevista personal al *lonko* José, 25 de abril del 2019)

La formación de profesores y de profesoras es otro elemento que las autoridades buscan que se modifique. Saben, en esta instancia, que a pesar de que existan cambios

curriculares es necesario formas profesores y profesoras capaces de enseñar lo que se discuta a nivel nacional y local. En palabras del *kimche* Cristián:

Pero, el gran déficit es: ¿quién va a enseñar eso? Alguien que lo va aprendiendo ahora, un profesor tradicional que lo aprendió, así como chispazos que no lo tiene claro. En eso estamos pues. Lo que pasa es un taller, más otro taller, todo poco. Se repite la historia en el sentido ahora de la plata, la cosa económica, son migajas y no hay condiciones para lograr todos los anhelos que quisiera. Yo le hice clases a profesores dos veces en el mejor colegio de Imperial y es un colegio bastante reconocido con excelencia y les hablé del conocimiento mapuche, de la cultura ancestral y como está estructurado y como era y les hacía preguntas, pero como, no sabían. ¿Cuál es el sentido del *wetripantu*? ¿ustedes saben en qué consiste el calendario gregoriano? ¿cómo? Si el calendario Gregoriano no es científico es litúrgico. A eso debe su nombre. Eran setenta profesores ahí. (Entrevista personal al *kimche* Cristián, 22 de abril del 2019)

Al reflexionar sobre lo que dicen las autoridades mapuches observamos que es posible cambiar las representaciones negativas que pesan en ambas sociedades y dificultan su relación basada en la igual dignidad. Es necesario, entonces, incluir conocimientos que visibilice socialmente al pueblo mapuche para cuestionar las imágenes negativas que circulan por distintos medios en la sociedad. Además, es importante realizar modificaciones curriculares en la enseñanza de la historia que consideren como referencia la memoria social. Y, por último, fundamentalmente preparar a los profesores y las profesoras con una mayor formación en historia y cultura mapuche y de otros pueblos originarios.

Para concluir este apartado de resultados, subrayaremos algunas ideas claves que luego relevaremos en lo que hemos llamado triangulación de perspectivas. Las ideas fundamentales son:

- Las autoridades mapuches en Chile consideran que la invisibilidad social de su historia procede de la exclusión interesada de la memoria social mapuche.
- Las autoridades mapuches consideran que la enseñanza debe basarse en el reconocimiento de la historia y cultura mapuche y que debe comenzar tomando

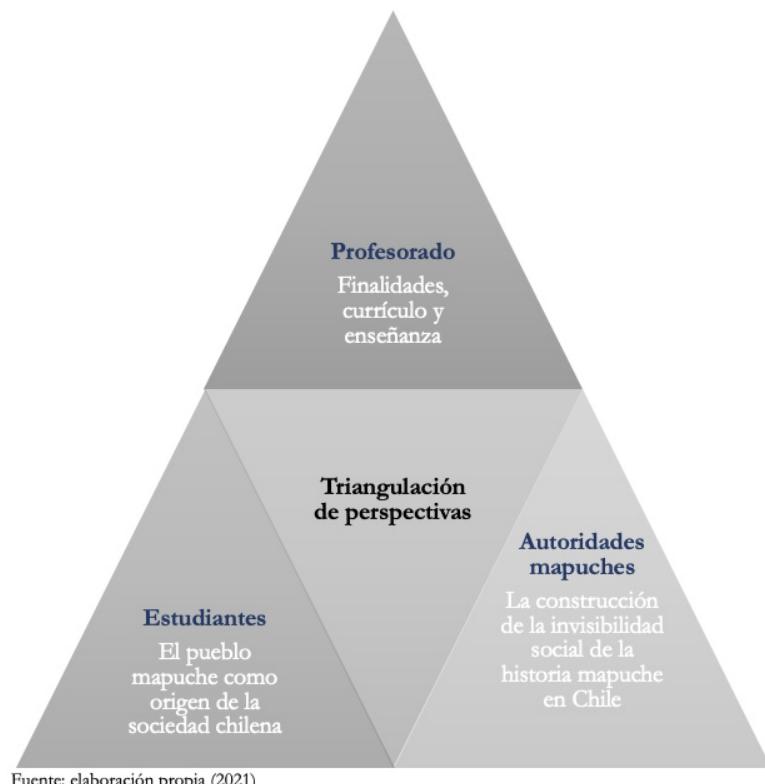
como referencia la memoria social mapuche e implementarla en la formación inicial y permanente de profesores y de profesoras.

- Las categorías periféricas sobre *El aprendizaje de la historia mapuche* y *El ser mapuche* consideran pistas que las autoridades mapuches piensan que es necesario incluir en los planes, programas y en la formación de profesores y de profesoras. Las pistas son: 1) la enseñanza del despojo territorial y 2) la enseñanza del ser mapuche entiendo la búsqueda permanente de la rectitud y el equilibrio con la naturaleza.

4.4 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 (Esquema 21).

Esquema 21 *Triangulación de perspectivas de los y las participantes sobre el problema de investigación en Chile*



Fuente: elaboración propia (2021)

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*. Para alcanzar los objetivos en este apartado hemos seguido el

sentido de etapas o fases –*exploratorio, profundización y estructuración*– que hemos definido para nuestro enfoque de la investigación. Es decir, definimos tres ejes en los cuales se intersectan las perspectivas de los y las participantes del estudio (Tabla 17).

Tabla 17 *Triangulación de las perspectivas de los y las participantes en Chile*

| Ejes de intersección | Profesores/as (conceptos y categorías) | Alumnos/as (conceptos y categorías) | Autoridades mapuches (conceptos y categorías) |
|----------------------|--|--|--|
| Finalidades | La finalidad de enseñar historia mapuche en Chile | El pueblo mapuche como origen de la sociedad chilena | La enseñanza basada en el reconocimiento |
| | El reconocimiento del pueblo mapuche | | |
| | La violencia en el territorio mapuche | | |
| Curriculum | El acercamiento a la perspectiva mapuche | | |
| | La política oficial del conocimiento en Chile | El pueblo mapuche y los conflictos | La construcción de la invisibilidad social de la historia mapuche en Chile |
| | La invisibilidad de la historia y de la memoria del pueblo mapuche | Un pueblo que defiende el derecho a la vida | |
| | La formación de profesores y de profesoras | | |
| | Los obstáculos y las propuestas para el cambio social | | |
| | Los y las profesores como controladores del currículo | | |

| | | | |
|--------------------------------|--|---|---------------------------------------|
| Enseñanza y aprendizaje | La práctica de enseñar historia mapuche en Chile | La enseñanza y el aprendizaje del otro en Chile | El aprendizaje de la historia mapuche |
| | Las relaciones chileno-mapuches | Las relaciones chileno-mapuches | El ser mapuche |
| | La enseñanza mapuche contextualizada | La enseñanza mapuche contextualizada | |
| | Lo a bordo de una perspectiva positiva | Lo a bordo de una perspectiva positiva | |
| | Las actividades y los recursos de enseñanza | Las actividades y los recursos de enseñanza | |
| | El posicionamiento de los y las estudiantes | El posicionamiento de los y las estudiantes | |

Fuente: Elaboración propia (2021)

A partir de la discusión entre los conceptos, las categorías, las subcategorías y las propiedades hemos caracterizado tres ejes de intersección que definiremos como: 1) *La enseñanza y el reconocimiento del pueblo mapuche en Chile*, 2) *La política de la invisibilidad en el currículo escolar chileno* y 3) *Enseñar y aprender la historia mapuche para la justicia social en Chile*.

La enseñanza y el reconocimiento del pueblo mapuche en Chile

Este apartado lo construimos con el objetivo de intersectar el pensamiento de los y las profesoras, las representaciones de los y las estudiantes y de las autoridades mapuches en relación con las finalidades. Es decir:

- Qué buscan enseñar los y las profesoras y qué buscan que aprendan los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche en Chile
- Cuál es la representación social que tienen los y las estudiantes del pueblo mapuche y cuál es el rol de la enseñanza de la historia en Chile
- Qué buscan transformar las autoridades mapuches en la enseñanza de la historia para visibilizar socialmente al pueblo mapuche en Chile

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 fijen 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.

Al considerar los conceptos que emergen del análisis realizado podemos afirmar que la noción de reconocimiento que existe en los y las profesoras contribuye a que los y las estudiantes fijen al pueblo mapuche como habitantes del pasado con ciertas prácticas y rasgos culturales. La representación central que tienen los y las alumnas se corresponden principalmente a elementos básicos similares a la finalidad que buscan los y las docentes y que giran en torno a la vestimenta, la alimentación y otros rasgos culturales. En el caso de las autoridades mapuches, el reconocimiento se construye visibilizando la memoria mapuche y no fijando únicamente ciertas vestimentas o prácticas culturales. Precisamente, para las autoridades mapuches el reconocimiento social se vincula a la visibilización social de sus saberes y prácticas, pero también considerando que pueden participar de la vida pública.

La política de la invisibilidad social en el currículo escolar chileno

En este apartado buscamos integrar las perspectivas de los y las participantes en torno a los siguientes elementos:

- La forma en que explican los y las docentes la invisibilidad social del pueblo mapuche en el currículo de historia y ciencias sociales de educación primaria
- Las representaciones sociales que tienen los y las estudiantes sobre las relaciones que mantiene o mantuvo el pueblo mapuche con otras sociedades y pueblos en el pasado y en el presente
- Las representaciones sociales que tienen las autoridades mapuches sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

La política oficial del conocimiento en Chile representa una estrategia política y económica que opera en el currículo y en la formación inicial. Para los y las docentes la finalidad de esta táctica es la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile y se aprecia en: 1) *la evasión y el ocultamiento en el currículo de las responsabilidades del Estado de Chile con respecto a la invasión y al despojo territorial, material y humano*, 2) *la subalternidad de la historia y la memoria mapuche en el currículo* y 3) *en la distribución de imágenes estereotipadas del pueblo mapuche en el currículo y en los textos escolares de educación primaria en Chile*. Lo que es reafirmado en el principal efecto del modelo teórico que es ***La invisibilidad de la historia y de la memoria del pueblo mapuche*** y en la subcategoría asociada como ***La formación de profesores/as***. Ambas subcategorías materializan los instrumentos, los mecanismos y los desafíos que se plantean en la formación de los y las profesoras. Las propuestas que hacen los y las maestras son precisamente mayor formación –inicial o permanente– en historia y cultura mapuche y la creación de escuelas interculturales.

En el caso de las representaciones sociales de los y las estudiantes, la imagen periférica ***El pueblo mapuche y los conflictos***, representa un preconcepto que tienen los y las alumnas en el cual el pueblo mapuche construye las relaciones con otros pueblos o sociedades siempre bajo un eje conflictivo. Ahora bien, los y las estudiantes reconocen

el carácter bélico de las relaciones con el Estado español, pero no conocen las relaciones con el Estado chileno o el Estado argentino. En relación con esta idea, la tercera imagen periférica ***Un pueblo que defiende el derecho a la vida***, da cuenta de la forma en que tratan de fundamentar una imagen en la cual el pueblo mapuche vive separado del pueblo chileno y no se integra. En dichas descripciones, configuran una imagen en la cual el pueblo originario se encuentra en proceso de desaparición ante constantes amenazas de explotación económicas a su territorio y, por este motivo, vive aislado de la sociedad y no se relaciona con el pueblo chileno. La aislación del pueblo mapuche origina que no reciban educación formal pero sí que puedan defenderse ante amenazas de usurpación de sus territorios con fines económicos. Dichas amenazas son aquellos enfrentamientos que ven en la televisión y que son tratadas y comentadas en la familia.

La imagen central ***La construcción de la invisibilidad social de la historia mapuche en Chile***, representa la experiencia escolar de las autoridades mapuches aprendiendo historia en escuelas chilenas. En este sentido, la exclusión de la memoria social mapuche hizo que aprendieran la historia de héroes militares chilenos en el Proceso de Independencia y los héroes mapuches en los enfrentamientos entre su pueblo y los españoles. Cuestión que transformó interna y externamente a las autoridades mapuches.

Al intersectar las perspectivas de los y las profesoras, los y las estudiantes y las autoridades mapuches, entendemos que la invisibilidad del pueblo mapuche en el currículo de primaria en Chile tiene en su base un conjunto de procesos políticos, históricos y económicos que eliminaron interesadamente la historia y la cultura mapuche del sistema educativo. Por lo tanto, si bien hoy existe una mayor apertura hacia la diversidad social y cultural, la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia persiste al menos desde la segunda mitad del siglo XX. Esto se reafirma en la conexión entre las categorías y la subcategoría ***La política oficial del conocimiento*** y ***La construcción de la invisibilidad social de la historia mapuche en Chile***, las que son denunciadas por las autoridades mapuches y por las representaciones sociales del pueblo mapuche que actualmente son construidas por los y las estudiantes en las escuelas.

Enseñar y aprender la historia mapuche para la justicia social en Chile

En esta última triangulación de perspectivas, queremos centrarnos en la práctica de enseñar historia mapuche desde lo que dicen los y las profesoras, las representaciones sociales sobre la enseñanza de los y las estudiantes y de las autoridades mapuches. Los elementos son:

- La forma en qué los y las docentes conducen las finalidades a la práctica y sortean los obstáculos de *La política oficial del conocimiento en Chile*
- Las representaciones que tienen los y las estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche
- Las representaciones sociales y claves para enseñar la historia mapuche en Chile

De acuerdo con el análisis realizado, los y las profesoras buscan transformar las representaciones negativas que tienen los y las alumnas sobre el pueblo mapuche o que, al menos, pongan en entredichos las imágenes o preconceptos que circulan en los medios de comunicación con la finalidad de que no predispongan sus actitudes o el aprendizaje. Elemento que se asocia con *La finalidad de enseñar historia mapuche en Chile* y *El reconocimiento del pueblo mapuche* y con las otras subcategorías asociadas con las finalidades. En este sentido, los y las docentes piensan que puede ser positivo tratar los conflictos sociales entre las sociedades nacionales y el pueblo mapuche en el aula. Sin embargo, a través de la triangulación de las técnicas y los datos, entendemos que los y las docentes tratan de no reforzar las imágenes violentas o de guerreros que ya circulan en la sociedad y se enfocan –preferentemente– en la cosmología mapuche para complejizar el preconcepto que ya poseen los y las estudiantes. Parte de esto es construir respeto y humanizar al pueblo mapuche al tratar de contextualizar la enseñanza. Lo que vincularía las categorías de *La violencia en el territorio mapuche* y *El acercamiento a la perspectiva mapuche* con las subcategorías de la práctica como *Lo abordo desde una perspectiva positiva*, *Las actividades y los recursos de enseñanza* y, también, *El posicionamiento de los y las estudiantes* y *La enseñanza contextualizada*. Este análisis

demuestra que los y las profesoras son controladores del currículo y hacen énfasis y cambios de acuerdo con lo que piensan.

Para los y las estudiantes es importante aprender la forma de vida en el pasado. Es decir, la forma en que se alimentaban, la forma de las casas que habitaban, etc. En suma, a los y las alumnas les resulta interesante tener una enseñanza que exponga la forma en que satisfacían las necesidades básicas en el pasado. También, en un segundo lugar, les parece importante aprender formas de lucha en el periodo colonial y específicamente ante el Estado español. Elementos que están en relación con las categorías –y subcategorías– ***La política oficial del conocimiento y La invisibilidad de la historia y de la memoria del pueblo mapuche*** en el currículo. Pero, además, creen que es necesario que los y las maestras deben reforzar los conocimientos históricos y culturales sobre el pueblo mapuche. Lo que se condice con el mínimo espacio que existe en la formación de profesores y profesoras sobre la cultura y la historia del pueblo mapuche. Lo que acusan los y las maestras en ***La Formación de profesores/as*** y su encuadramiento con ***La política oficial del conocimiento***. Por otro lado, un rasgo de ***La enseñanza y el aprendizaje del otro*** considera que la historia que se enseña sobre el pueblo mapuche debe considerar la voz del pueblo originario. Los y las estudiantes consideran que la historia que se les enseña en la escuela no es –necesariamente– la historia mapuche. En consecuencia, los y las estudiantes chilenos y mapuches tienen una imagen difusa sobre ***Las relaciones chileno-mapuche*** y que, sin embargo, consideran que en la base de las relaciones existe un desprecio entre ambas sociedades.

El análisis a las representaciones sociales de las autoridades mapuches con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia nos permitió construir las subcategorías o imágenes secundarias en las representaciones sociales en ***El aprendizaje de la historia mapuche y El ser mapuche***. Ambas subcategorías revelan que para las autoridades mapuches es esencial considerar para la enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche dos elementos. La primera consideración es la enseñanza del despojo territorial mapuche como fundamento del empobrecimiento y la causa directa de las reivindicaciones territoriales y protestas ante la depredación capitalista de los recursos

naturales de sus territorios. Sumado a esto, la identificación del *ser mapuche* como la base del conocimiento cultural y la búsqueda permanente de la rectitud y el equilibrio con la naturaleza, es la fuente que contribuiría a transformar aquellas representaciones negativas que incentivan imaginarios sociales anclados en prejuicios raciales.

Al cruzar las perspectivas de los y las participantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, consideramos que si bien los y las docentes evitan tratar en el aula los conflictos actuales sobre el pueblo mapuche para no reforzar las imágenes negativas – violentos o guerreros–, como consecuencia los y las estudiantes no logran entender las relaciones que existen entre las sociedades chilena y mapuche. Es decir, no entienden cómo o de qué forma se han relacionado en el ámbito histórico y, además, no entienden el proceso de invasión y despojo territorial, humano y material hacia el pueblo mapuche. Elemento esencial que solicitan las autoridades mapuches en el aprendizaje de los y las alumnas mapuches y no mapuches.

La intervención de *La política oficial del conocimiento en Chile* impacta en la formación de profesores y de profesoras y en la imagen que construyen los y las alumnas. En este sentido, tanto profesores y profesoras, alumnos y alumnas y las autoridades mapuches, consideran que es posible ligar la enseñanza con la justicia social considerando: 1) *una mejor formación de profesores y de profesoras en conocimientos históricos y culturales del pueblo mapuche*, 2) *la incorporación de la voz mapuche en los planes y programas y 3) incluir en la enseñanza el despojo territorial, humano y material del pueblo mapuche, considerando la nueva invasión capitalista a sus territorios y, además, 4) considerar la enseñanza del ser mapuche como base del conocimiento para contrarrestar las imágenes sociales estereotipadas.*

4.5 Las teorías a nivel sustantivo para el contexto argentino

Antes de exponer las teorías a nivel sustantivo caracterizaremos a los y las docentes que participaron en las etapas de exploración y de profundización en el contexto argentino.

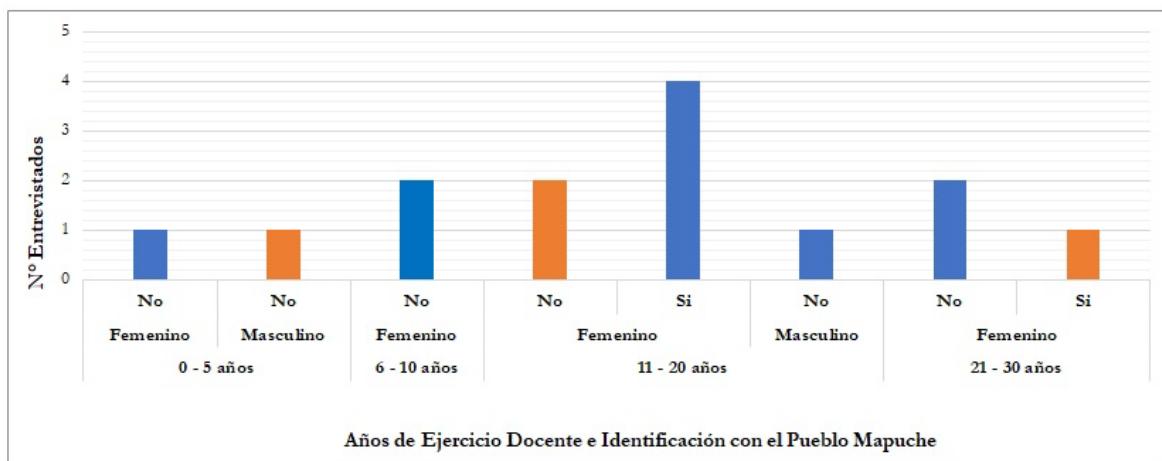
4.5.1 La caracterización de los y las participantes en la etapa de exploración en Argentina

Los y las profesoras que participaron fueron 14 y, para el análisis posterior, resaltamos algunos datos importantes:

1. 12 maestras y 2 maestros.
2. 9 docentes –64%– no se identifican con ningún pueblo originario en Argentina. Sin embargo, 5 profesoras –el 36%– se sienten parte del pueblo originario mapuche.
3. La experiencia profesional en contexto mapuche de los y las docentes, varía entre distintos rangos de años de trabajo en aula. Del total de 14 participantes, 7 profesores y/o profesoras, el 50%, tienen entre 11 y 20 años de práctica docente. 3 docentes, el 22%, señalan que su trabajo profesional en aula variaba entre 21 y 30 años de experiencia. Por último, los restantes 4 profesores y/o profesoras indican tener entre 6 a 10 años de experiencia profesional –el 14%– y 0 a 5 años –el 14%– de experiencia profesional.
4. Al exponer la relación entre los años de experiencia profesional, el género y la identificación con el pueblo mapuche, Reconocemos que las docentes que poseen más años de ejercicio profesional en el aula sienten una identificación con el pueblo mapuche. (Gráfico 9).
5. Los y las profesoras no especifican si han realizado estudios de postgrados que conduzcan a un grado académico como máster o doctorado.
6. En cuanto a su formación, todos y todas las docentes son maestras generalistas que deben enseñar todas las asignaturas en la formación primaria de los y las

estudiantes. Por lo tanto, la formación inicial de los y las docentes es poliédrica en tanto a las disciplinas de referencia que luego deben enseñar en la escuela.

Gráfico 9 *Relación entre el género, la identificación con el pueblo mapuche y los años de ejercicio profesional en Argentina*



Fuente: Elaboración propia (2021)

De acuerdo con la caracterización sociodemográfica de los y las docentes que participaron en la fase de exploración, podemos apreciar diferencias con respecto al contexto chileno. Primero, en su totalidad son docentes de enseñanza primaria que han tenido un itinerario formativo en diversas disciplinas y, entre ellas, la historia y las ciencias sociales. Además, existe una predominancia del género femenino quienes declaran no haber realizado estudios de postgrados conducentes a un grado académico en algún área ligada a la educación. Existe, también, una mayor identificación proporcional con el pueblo mapuche que, se aprecia más claramente, en aquellos docentes que han ejercido en el aula entre 11 a 20 años.

En la segunda parte de la caracterización, describiremos algunas propiedades cualitativas de los y las docentes que participaron de las entrevistas –6 docentes– en la fase de profundización. De acuerdo con la metodología, los y las maestras que fueron seleccionados para esta fase de la investigación, señalaron estar dispuestos a ser entrevistados y entrevistadas, pero también porque: 1) *otorgan mayor profundidad al flujo*

teórico de los hallazgos en Argentina y 2) también ofrecen más heterogeneidad en los datos al seleccionar casos variados.

4.5.2 Caracterización de los y las profesoras de la etapa de profundización en Argentina

Las profesoras que participaron en las entrevistas en la etapa de profundización fueron Paz, Nicol, Natalia, Blanca, Sara y Luz²⁹. Todas las profesoras enseñan historia y ciencias sociales en escuelas que se ubican en la Nordpatagonia en Argentina y, específicamente, entre las provincias de Neuquén y de Río Negro. Zonas que se identifican históricamente por estar relacionadas con el pueblo mapuche. A continuación, caracterizaremos a las profesoras que fueron entrevistadas y que, también, nos dieron la posibilidad de conversar con sus estudiantes.

Paz es profesora de educación primaria y tiene 6 años de trabajo en aula. La docente trabajó en diversas escuelas en la ciudad de Cipolletti, Provincia de Río Negro, pero en su última experiencia trabajó desarrollando un proyecto escolar que les permitió al equipo de profesores y de profesoras pensar en un currículo propio. El proyecto cambió su forma de entender la enseñanza de las ciencias sociales interpretándola como un recorte de la realidad social que debe invitar a los y las estudiantes a pensar el mundo. La profesora indicó que en la escuela es necesario fundamentar los cambios y las innovaciones que se realizan en todas las asignaturas que señala. Como profesora generalista enseña distintas disciplinas en la escuela y cuando enseña historia de diversos pueblos originarios considera que es importante que cada profesor o profesora encuentre una finalidad en la enseñanza. En su caso considera fundamental enseñar el pasado relacionando con el presente.

La profesora Nicol es una profesora que trabaja tanto en Neuquén como en la ciudad de Cipolletti y, además, enseña en distintos niveles educativos. En este tránsito

²⁹ Las profesoras que nos permitieron acceder a conversar con los y las estudiantes fueron: las profesoras Luz, Paz y Blanca.

por la enseñanza de la historia, ha cultivado cerca de 20 años de experiencia en el aula enseñando ciencias sociales en la escuela y en la universidad. De esta forma, conoce de primera fuente los cambios y las continuidades en los programas educativos en la Nordpatagonia y entiende que cualquier cambio que se realice depende de los y las profesoras. En diversas conversaciones que mantuvimos me explicó que existe un esencialismo en la enseñanza de los pueblos originarios y, con mayor énfasis, sobre el pueblo mapuche. En sus palabras esto se ocasiona en parte porque el tema mapuche es socialmente relevante por los diversos ataques que vive continuamente por la extracción de petróleo.

Natalia es también profesora de educación primaria y tiene cerca de 20 años de experiencia en el aula. La maestra es de la provincia de Tucumán, pero gran parte de su carrera se ha desarrollado en la Nordpatagonia. En la actualidad enseña en la ciudad de Cipolletti y señala que se identifica con el pueblo mapuche. Esto implica un compromiso con la enseñanza y nos plantea que los y las niñas deben aprender historia para reconocer a los pueblos originarios y por cultura general. La profesora piensa en que cada profesor o profesora debe controlar lo que se enseña en el aula y debe educar desde lo más próximo a la experiencia cotidiana de los y las alumnas. Además, nos explica que el conocimiento que entrega la escuela y específicamente la enseñanza de la historia es irremplazable para la construcción de la identidad del país.

La profesora Blanca tiene cerca de 25 años de experiencia en el aula desarrollándose preferentemente entre las ciudades de Neuquén y de Cipolletti. Además, nos señala sentirse identificarse con el pueblo mapuche y esto lo traslada a la enseñanza pues trata de exponer a los y las estudiantes las desigualdades actuales y los derechos que les han sido vulnerados históricamente. La profesora nos plantea que su trabajo con las ciencias sociales es “abrir cabezas”. Es decir, ayudar a que los y las alumnas tomen una posición informada sobre las cosas que pasan en el mundo. Para esta labor entiende que los y las docentes deben enseñar ciencias sociales críticas que implique llevar al aula ciertos recortes de la realidad para que los y las estudiantes discutan los problemas que existen en la sociedad. Así lo realizó en algunos episodios de extrema violencia que

tocaron la Nordpatagonia como es el asesinato de Santiago Maldonado. Sin embargo, en las conversaciones sostenidas, nos comentó que ella considera o piensa que en su práctica no es habitual.

Sara es profesora de educación primaria y ha trabajado por más de 10 años en una escuela de la ciudad de Neuquén. También se siente identificada con el pueblo mapuche y busca representarlo en la enseñanza de la historia buscando situaciones reales para tratar de discutirlo con los y las alumnas y, que, en alguna medida, tomen decisiones hipotéticas para solucionar algún problema que afecta a la comunidad. La profesora forma parte de la organización sindical de la Provincia de Neuquén y apoya la inclusión del conocimiento mapuche en distintos niveles educativos y, por este motivo, participa con diversas organizaciones mapuches en esta labor. Es crítica con los cambios curriculares y nos explicó que el currículo lo deben realizar los y las profesoras colectivamente y debe representar el proyecto educativo de la escuela.

Luz es una profesora de educación primaria que lleva 15 años trabajando en el aula entre las ciudades de Neuquén y Cipolletti. La profesora entiende las problemáticas del pueblo mapuche pero no se siente identificada con el pueblo originario porque no es descendiente directa. No obstante, la profesora destacó que busca acercar a los y las niñas a la cultura del pueblo originario realizando viajes a comunidades mapuches para conocer como vivían en el pasado y las costumbres que se mantienen en la actualidad. La profesora nos explicó que su formación como profesora fue deficiente en el área de los pueblos originarios por lo que tuvo que autoformarse para entender la historia del pueblo mapuche.

4.5.3 El pensamiento de los y las profesoras sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Argentina

A continuación, exponemos y desarrollamos los modelos teóricos que se realizaron a través de la metodología general de la TF y el software de ATLAS.ti –versión 8.0–. La teoría a nivel sustantivo se divide en tres apartados que buscan explicar qué

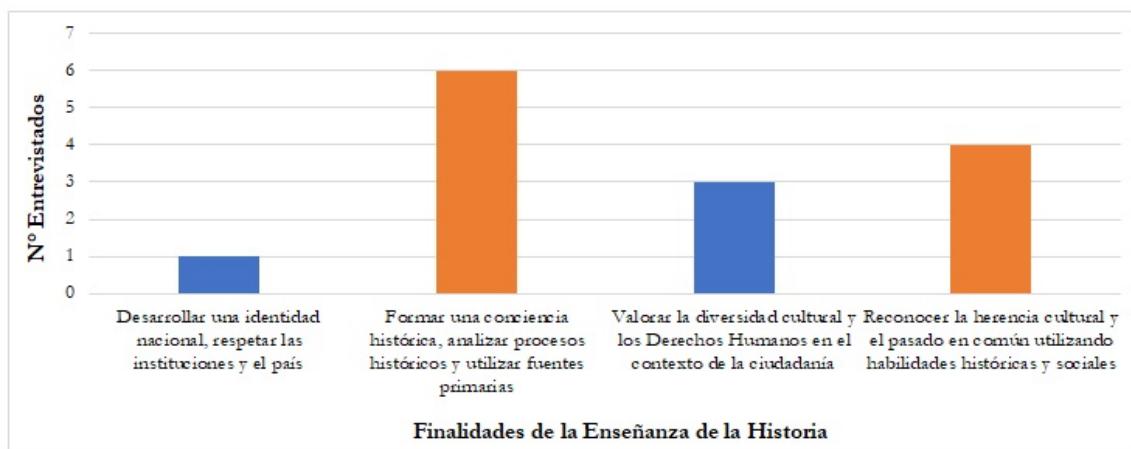
piensan los y las profesoras sobre las finalidades, el currículo y la enseñanza y el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales. Las categorías centrales en el proceso de codificación selectiva fueron: 1) *El desarrollo de una ciudadanía crítica* 2) *La invisibilidad social del pueblo mapuche en el currículo* y 3) *La responsabilidad político-pedagógica en el aprendizaje* (Modelo teórico 7).

4.5.3.1 El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina

Una de las preguntas que solicitamos que respondieran los y las docentes tenía por objetivo ir desentrañando las finalidades que les otorgaban a la enseñanza de la historia y, también, qué finalidad perseguían al enseñar la historia del pueblo mapuche (Gráfico 10).

De las diversas opciones disponibles, seis profesores y profesoras –el 43%– seleccionaron que su objetivo a través de la enseñanza de la historia es que los y las estudiantes desarrollen una conciencia histórica que contribuya al análisis de procesos históricos. Otros cuatro maestras y maestros –el 29%– consideran que la enseñanza de la historia implica el reconocimiento de la herencia cultural y el desarrollo de habilidades históricas.

Gráfico 10 *Las finalidades de la enseñanza de la historia en Argentina*

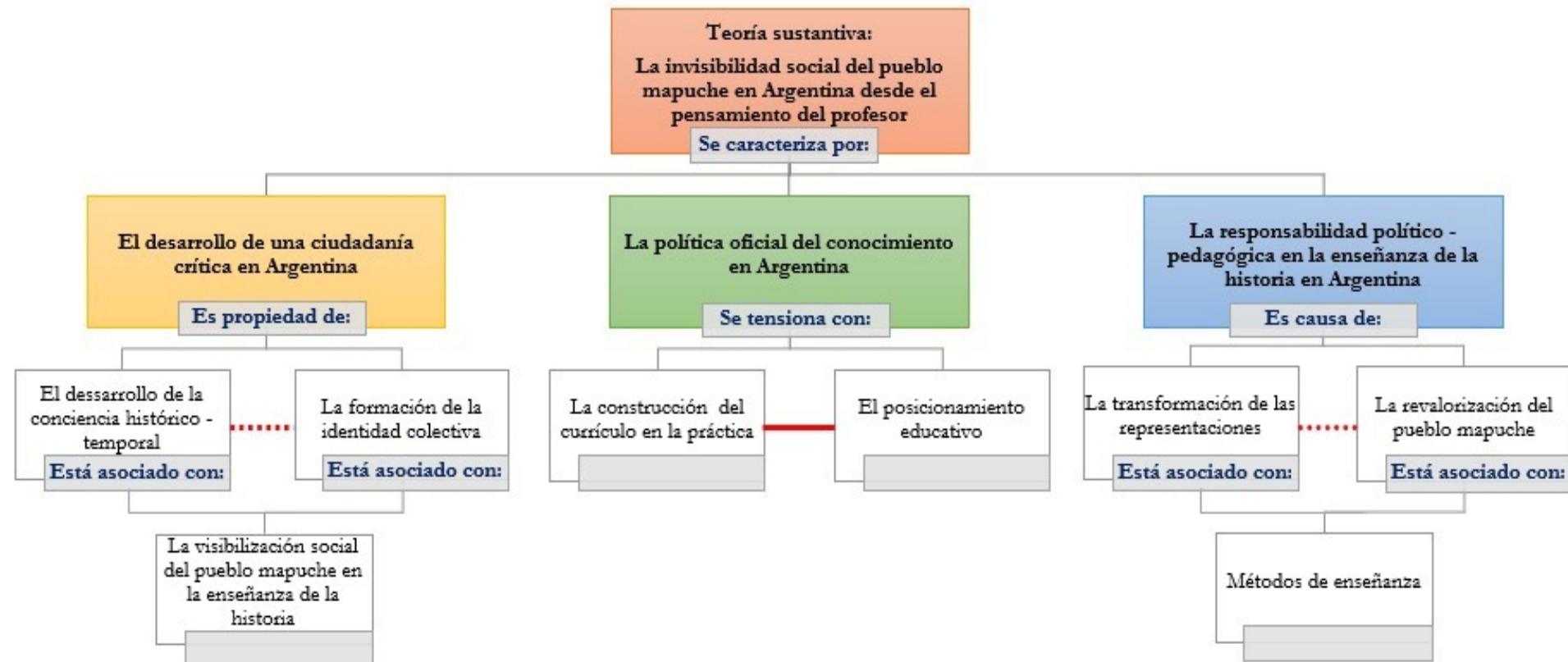


Fuente: Elaboración propia (2021)

Otra opción seleccionada por tres docentes –el 21%– corresponde a que la enseñanza de la historia tiene por finalidad que los y las alumnas valoren la diversidad cultural y los derechos humanos como ciudadanos. Finalmente, solo un docente –el 7%– considera que el objetivo de enseñar historia es el desarrollo de una identidad nacional y que fortalezca el respeto por las instituciones y el país.

La fase de exploración nos indica que los y las profesoras reconocen tres grandes finalidades en la enseñanza de la historia. Los y las docentes piensan que es fundamental el desarrollo de una conciencia histórica para analizar procesos que afectan a la sociedad y, de esta manera, contribuir al reconocimiento de la herencia cultural usando habilidades sociales e históricas y la valoración de la diversidad social. Al comparar los datos del cuestionario aplicado en Argentina con los datos de Chile, consideramos que existen datos muy similares que se inclinan principalmente por el reconocimiento de la herencia cultural en Chile y en Argentina por el desarrollo de la conciencia histórica. Además, los y las profesoras en ambos países consideran que el desarrollo de una identidad nacional que implique solamente el respeto a las instituciones y al país no es la única o la más importante finalidad en la enseñanza de la historia. No obstante, en ambos países las finalidades de la enseñanza de la historia implican varios elementos como la conciencia, la valoración de la diversidad cultural, los derechos humanos y la herencia cultural.

Modelo teórico 7 *Las teorías sustantivas sobre el pensamiento de los y las profesoras en Argentina*³⁰



Fuente: Elaboración propia (2021)

³⁰ Las líneas punteadas de color rojo (...) demuestra una relación asociativa entre ambas subcategorías. La línea de color rojo (—) denota que existe una relación de propiedades entre las subcategorías.

Al igual que en el caso de Chile, al teorizar sobre lo que dicen los y las profesoras en las entrevistas, surgen otros elementos que dan más profundidad a las finalidades de la enseñanza de la historia. El modelo teórico construido con relación a los propósitos tiene cuatro categorías relacionadas que contribuyen a la explicación que dan los y las profesoras para ***La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia.***

La categoría central del modelo teórico, ***El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina***, está compuesta por dos dimensiones que caracterizan los propósitos que buscan los y las profesoras al enseñar historia. La primera es una *crítica a la finalidad que ellos piensan que desarrolla la enseñanza que proponen los Ministerios de Educación de la provincia de Neuquén y Río Negro*. La segunda, corresponde al objetivo principal que buscan los y las docentes que es la *formación de una ciudadanía crítica que participe activamente e intervenga socialmente*. A partir del análisis, se desprenden de la categoría central dos propiedades que son 1) *El desarrollo de la conciencia histórico-temporal* y 2) *La formación de la identidad colectiva* que, en su conjunto, están asociadas con ***La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia*** (Modelo teórico 8).

La primera característica de ***El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina*** se corresponde con el cuestionamiento a diversos elementos del sistema escolar y también de los relatos históricos que se proponen para la enseñanza de la historia en la escuela. La discusión que emerge de los y las docentes nace a partir del impacto que tiene en la escuela un modelo educativo que sea estandarizado y homogéneo. Por ejemplo, la profesora Sara en el cuestionario dice que: “es parte de lo que debemos transformar en las escuelas públicas. Primero romper con la meritocracia con promedios numéricos que dejan afuera la subjetividad de cada educando/a/e” (Cuestionario aplicado a Sara). La eliminación parcial o total de la subjetividad de los y las estudiantes, implica una homogeneización y pérdida de valor del modelo educativo de los propios centros de enseñanza. Los promedios numéricos representan, entre otras cosas, la estandarización de la evaluación y una selección de contenidos como evaluables u oficiales que, en la

opinión de las maestras influyen en que: “posiciona a los estudiantes con una mirada parcializada de la realidad” (Cuestionario aplicado a Blanca).

La profesora Luz y la profesora Nicol indican que ésta crítica implica una mayor adecuación de los contenidos a los y las estudiantes, pero, además, un cuestionamiento a los discursos oficiales que circulan en el sistema y en la enseñanza de la historia: “una visión totalmente crítica al sistema (...) Uno puede rastrear la historia pensando en Argentina, no, que en cualquier país tienes discursos hegemónicos” (Entrevista personal Nicol, 01 de agosto del 2019). Al conceptualizar sobre los discursos que son hegemónicos, entendemos que la mayor parte del tiempo se realizan sobre algún grupo invisible socialmente que son poco discutidos y responden a intereses políticos o económicos más que ha ideas pedagógicas. En palabras de la profesora Sara son precisamente estos los elementos que se requieren transformar para ***El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina***:

El sistema educativo tiene herramientas de opresión (...) Olvídate que la intención que tiene para mí, no de todos, porque no hay una homogeneidad en el sistema educativo, pero si la intención política que yo tengo es que el educando o la educanda sea multiplicador y que sea partícipe activo de otra realidad. (Entrevista personal a Sara, 13 de junio del 2019)

La segunda característica la relacionamos con el objetivo que buscan los y las docentes para desarrollar una ciudadanía crítica que participe activamente e intervenga socialmente. ***El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina*** opera como la finalidad esencial que los y las profesoras buscan conseguir a través de la enseñanza de la historia y, también, determina y ayuda a comprender las demás propiedades del modelo teórico. Al teorizar sobre la categoría central, identificamos que los y las profesoras consideran fundamental que los y las estudiantes sean capaces de pensar e intervenir socialmente para que, en el futuro, cambien o cuestionen las injusticias que ocurren en la sociedad. Este propósito se encuentra atado a dos elementos solapados en el discurso de los y las docentes: 1) *a un proceso de “abrir cabezas” para ayudar a que los y las*

estudiantes entiendan las problemáticas actuales y, también, 2) un posicionamiento docente que contribuya a problematizar el presente.

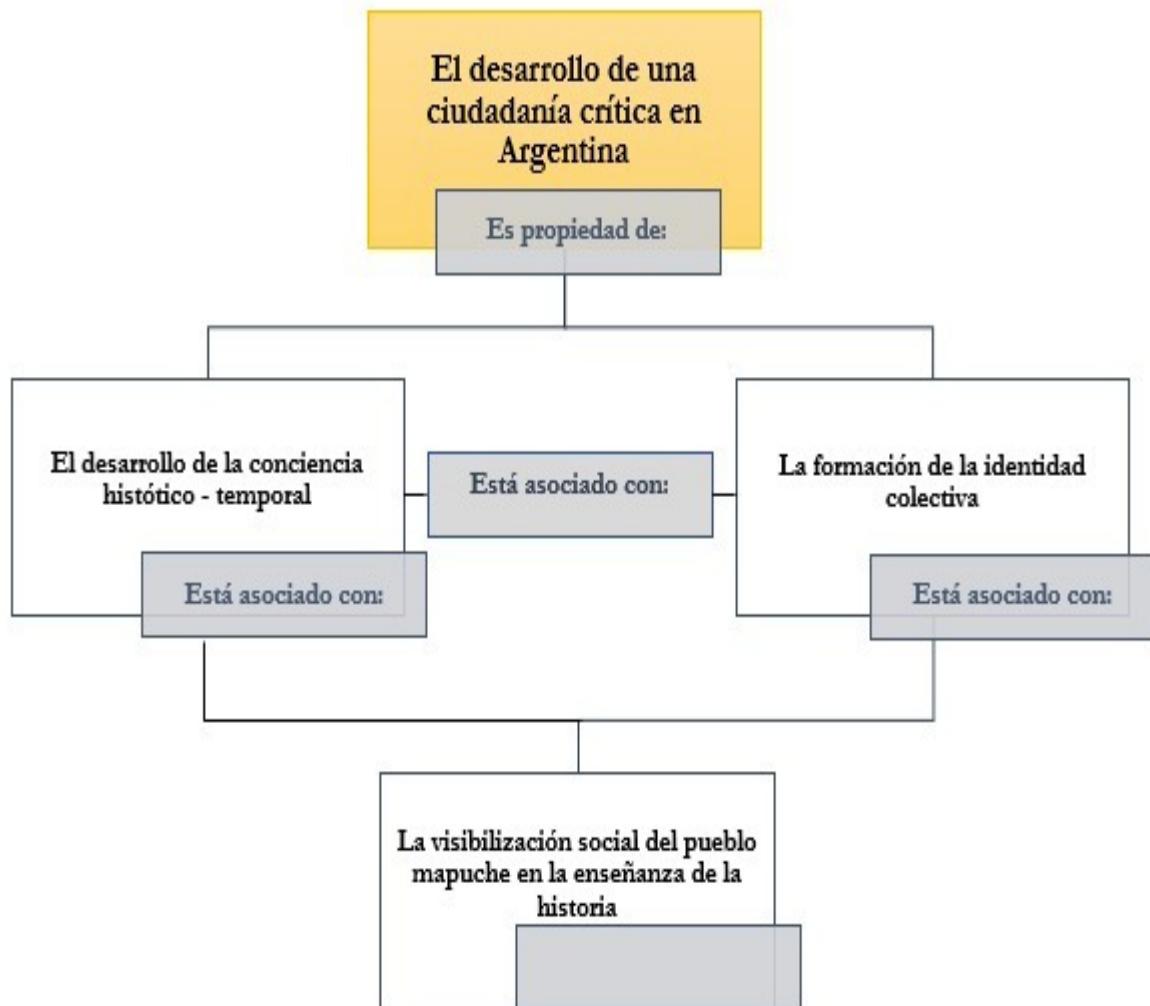
Al concentrarnos en el significado y en el sentido del concepto de *abrir cabezas*, comenzamos a comprender un primer elemento que reside en el aprendizaje de los deberes y de los derechos que existen en la sociedad. Pero, también, en una apertura del horizonte de posibilidades sociales que contribuya a comprender que los y las estudiantes pueden intervenir para instalar otros –derechos o deberes– y así construir un mejor mundo. El primer paso para esto implicaría una alfabetización de la ciudadanía para capacitarlos a actuar en la democracia. La profesora Natalia plantea que:

Nosotros somos sujetos que tenemos derechos, pero también tenemos obligaciones. Entonces todo el tiempo estamos regidos por leyes que están establecidas. Lo que lo hace también a él –estudiante– como ciudadano, porque no es un ente que anda solo en la vida. Convive con otros sujetos y también es parte de un sistema, aunque no lo quiera. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

A partir de este conocimiento básico acerca de la democracia, los y las profesoras consideran que es necesario “abrir cabezas”. Este concepto resume lo que plantean los y las profesoras sobre la finalidad que implica *El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina*. Al rastrear este concepto su significado es poliédrico, pero podemos sintetizarlo en tres corrientes. *La primera indica que los y las estudiantes deben estar informados sobre el mundo actual*, pero, también, *saber utilizar el conocimiento para cuestionar la injusticia o posicionarse en contra de ellas* y, en último término, *actuar para transformar la realidad*. Por ejemplo, la profesora Blanca nos dice que:

Nosotros tratamos de abrir cabezas (...) porque si vamos a formar a ciudadanos responsables, tienes que formarlos con una mente abierta y para que puedan ver más allá y transformar la realidad o no sirve lo que hacemos. (...) Porque uno da a conocer cosas que las familias y los niños de la escuela hoy desconocen. Entonces al conocer te abre la cabeza y podés actuar en la realidad o sino no. Sino repetís lo que otros dicen y no actuás responsable en la realidad social hoy. (Entrevista personal a Blanca, 21 de junio del 2019)

Modelo teórico 8 *Las finalidades de la enseñanza de la historia de los y las profesoras en Argentina*



Fuente: Elaboración propia (2021)

Con otras palabras, la profesora Natalia indica que abrir cabezas para *El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina* entraña el saber actuar conociendo que podemos intervenir para construir colectivamente el mundo: “Que pueda construir su propia realidad y aparte también que no sea un analfabeto en las cuestiones que tienen que ver con ser ciudadano” (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019). La profesora Sara, en la misma línea, menciona que para *abrir las cabezas* de los y las estudiantes es necesario conflictuar el presente con la finalidad de que él o la estudiante se posicione ante las injusticias sociales:

Uno como educador tiene la posibilidad de construir distintas herramientas, ¿no?, tendiente a lo colectivo para conflictuar la desigualdad, la pobreza, el dolor, pero, después con los años, podés ver que de todo eso tomó el educando y que posición toma, ante algunas cuestiones. (Entrevista personal a Sara, 13 de junio del 2019)

El tomar una posición crítica e informada es una característica fundamental que buscan desarrollar los y las docentes cuyo fundamento se sustenta en que de esta forma la enseñanza de las ciencias sociales puede tener más sentido en la vida de los y de las estudiantes: “que los va a posicionar en la vida y que le va a ir dando sentido a todo lo que ellos van aprendiendo. Claro, tome una postura, pero no por sí solo” (Entrevista personal a Blanca, 21 de junio del 2019).

La formación de los y las docentes es algo que se relaciona con la finalidad de “*abrir cabezas*” pero también con la idea de que los y las maestras deben contribuir a conflictuar el presente. Es decir, que aprendan a actuar en el mundo como agentes de cambio. Este punto de encuentro entre las dos dimensiones se establece por una necesidad que tienen los y las docentes de que los y las estudiantes desnaturalicen la historia y se vean como agentes multiplicadores de cambio:

Yo por lo menos entiendo que la posición que tengo es política y es pedagógica y que lo que intento desde el momento cero es que sí, ese educando o educanda sea un agente multiplicador de cambios. Que sea activo y que conflictúe a través de sus herramientas o que los conocimientos que haya construido en todo el proceso educativo sean para la

liberación. La tarea docente necesariamente requiere que nosotros politicemos lo que hacemos y que tengamos la posibilidad de ayudar a conflictuar el presente. Y que conflictuarlo implica, esto, comprender lo que pasó en la historia de nuestro pueblo, de nuestra Latinoamérica para poder hoy formar otros sujetos que sean activos y que sean comprensivos de esta historia y la puedan desnaturalizar. (Entrevista personal a Sara, 13 de junio del 2019)

En el modelo teórico, *El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina*, depende del tratamiento de dos propiedades que se encuentran asociadas. La primera propiedad incide en *El desarrollo de la conciencia histórico-temporal* y la segunda en *La formación de la identidad colectiva. El desarrollo de la conciencia histórico-temporal* tiene dos características o dimensiones que son: 1) *la temporalidad* y 2) *la participación en la realidad sociohistórica*.

La comprensión de la temporalidad es un aspecto central de lo que dicen los y las profesoras para *El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina*. El conocimiento de la relación pasado y presente, de los cambios y de las continuidades en la construcción de la historia y el trabajo con diversas fuentes, es crucial para que los y las estudiantes tengan una posición crítica. La profesora Paz, precisamente, menciona que es lo que busca hacer cuando enseña la historia o la cultura mapuche:

Ver como era su vida en lo económico, lo social y lo cultural antes y después que pasó. Las continuidades, lo que no siguió después de la llegada de los españoles. Nos focalizamos más que nada en eso, en los cambios, las rupturas, las continuidades. Sí, en el modo de vida los pueblos originarios, si pudieron trascender, en qué quedaron, en que están actualmente. Yendo al pasado y viniendo al presente. (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019)

La explicación para transitar hacia el pasado y volver al presente se realiza con el fin de que los y las estudiantes se sitúen en el curso de la historia a distintas escalas o niveles –pasado, presente, futuro–. La profesora Blanca dice que:

Bueno, para mi es muy importante no solo que los estudiantes puedan vivir el presente, sino que sepan las razones de porque llegamos a este presente, porque estamos viviendo lo que estamos viviendo a nivel a nacional, a nivel provincial y nivel internacional. Pero para esto debemos conocer que es lo que se pasó antes. (Entrevista personal a Blanca, 21 de junio del 2019)

Para los y las docentes la enseñanza del pasado se configura desde la realidad social actual y tiene por finalidad el conocimiento de la sociedad para el desarrollo de un posicionamiento sobre las problemáticas. Con este propósito consideran que es ineludible el trabajo con diversas fuentes de información:

(...) debemos conocer que es lo que pasó antes. Entonces que tengan memoria de un pueblo que está registrado en libros, en distintas fuentes y que tengan acceso a esas fuentes. (...) Sino que se alimentó de un montón de fuentes variadas en las que fue aprendiendo causas y consecuencias de cada hecho histórico que ha pasado en el mundo y en la Argentina, en la región y entonces si puede posicionarse. (Entrevista personal a Blanca, 21 de junio del 2019)

La segunda dimensión –*La participación en la realidad sociohistórica*– que configura esta categoría se relaciona con el posicionamiento de los y las estudiantes, pero, además, profundiza en la explicación que dan los y las profesoras sobre el propósito que tiene ***El desarrollo de la conciencia histórico-temporal***. La tarea de desarrollar la conciencia histórica tiene que ver con dar a entender que los y las alumnas son actores sociales y que están en un curso histórico que implica la construcción del futuro:

(...) siempre consideré que era importante la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, entendiendo que somos sujetos partícipes y que integramos y que hacemos la historia. Y que esa historia no es una historia que es pasada y muerta, sino que tiene que ver con la construcción de nuestro presente y mirando hacia el futuro. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

La conceptualización de la historia como algo que está vivo implica que es moldeable por los y las estudiantes y que es posible forjarlo con las manos para observar su desarrollo, sus cambios y transformar aquello que no nos agrada. Los y las profesoras

consideran que la historia es vida porque es el producto de lo que hacemos a diario por medio de nuestras decisiones y que afectan a cómo nos desarrollamos en sociedad:

(...) la historia es vida, es decir, es la actualidad y te lo va a contar una fuente y no un libro de historia. Por eso es bueno recopilar información actualizada y buscar protagonistas también. Es una manera de mostrar la historia no cómo de los libros, es cómo humanizarla. No, es decir: "miren la fotito". Es decir, que no quede como en el dibujito de la historia. Humanizar sería, hacerlo más noble y eso de alguna manera también sería como que los chicos lo perciben y todo entra así también. Cuando es más viviente. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

La formación de la identidad colectiva emerge como una categoría propia por la importancia que le otorgan los y las docentes al propósito de la identidad colectiva al enseñar historia. Dicho concepto –identidad colectiva– es el que se nombra con más frecuencia, pero, que, sin embargo, alberga distintos significados. El primero de los sentidos es *el reconocimiento de la historia de los antepasados o de la historia que existe en común*. Por ejemplo, la profesora Natalia menciona que:

Hay cosas que el niño y el adolescente lo aprende en la escuela, nadie en la casa le está enseñando la historia del país, la historia de los antepasados. Porque no puede ser que parte de nuestras fechas patriotas sean feriado y la gente no lo sepa. Es un feriado y lo que les importa es el feriado. Pero no porque el feriado sea algo, entonces es como que hay mucha pobreza en eso. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

La profesora Luz, por otro lado, plantea que uno de los propósitos de enseñar historia es aprender la historia y la cultura que, en su conjunto, es lo que nos hace humanos y habitantes de un espacio particular. En este sentido, la profesora lo que busca decir con la esencia del ser humano es que, más allá de la memoria, es la formación o el desarrollo de una identidad lo que contribuye a conocer las raíces y entender lo que nos hace humanos:

Primero me parece fundamental, no solamente por una cuestión de memoria, sino conocerse a sí mismo, conocer las raíces y poder entender la esencia del ser humano

que tiene que ver con la historia, la cultura. Me parece fundamental, es una de las cuestiones más importantes a considerar y a enseñar. (Entrevista personal a Luz, 29 de julio del 2019)

La segunda dimensión de *La formación de la identidad colectiva* es una acepción que se construye a partir de teorizar sobre lo que los y las docentes entienden por *identidad colectiva*. A partir de esta idea, la identidad colectiva no es algo que se encuentra determinado por la historia o la cultura de los antepasados. Es más bien un proceso que se encuentra en constante construcción. La profesora Nicol, en este caso, dice que:

Si vos me preguntas que finalidad, yo creo que es importante porque tiene que ver con nuestra identidad, nuestra historia y tiene que ver con explicar los procesos que se siguen estando y se siguen construyendo en torno a los pueblos originarios. La llegada a la Patagonia y al Alto Valle en el cual ha llegado muchas poblaciones de otros países como de Venezuela, Senegal y de Colombia. Por ahí ya lo tenía Santa Fé y Buenos Aires y otras provincias y nosotros no. Han llegado los últimos tiempos y en la escuela se ve diversidad cultural que hace un par de años no se tenía. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

La constante construcción de la identidad colectiva se encontraría en permanente enriquecimiento por las migraciones y por los espacios o interacciones interculturales que reclaman el reconocimiento de la diversidad en las aulas. En esta dimensión de *La formación de la identidad colectiva* los y las profesoras tendrían como propósitos que los y las estudiantes comprendieran que existen otras culturas –como los pueblos originarios– que poseen otra historia y cultura de la cual podemos aprender o beneficiarnos:

En este caso a mi me toco trabajar, como estoy en cuarto grado y se hace la promesa a la bandera, entonces que hice yo, como venía trabajando los pueblos originarios de América, entonces comencé a trabajar la importancia de los símbolos en los pueblos originarios. ¿Por qué eran importantes? El dios del sol y todos los demás dioses, ¿cómo estaban vinculados? Para después hacer una relación que tienen con nuestros símbolos. Digamos para trabajar la identidad colectiva y trabajar las ciencias sociales a través de las finalidades. (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019)

La última dimensión acerca de ***La formación de la identidad colectiva*** los y las profesoras plantean que la identidad colectiva debiese valorar la diversidad cultural. Esta tarea en las palabras de los y las docentes implica repensar el país reconociendo otros valores, memorias y saberes y, de esta forma, eliminar prejuicios sobre otras culturas o pueblos que tienen distintas formas de entender el mundo. Para esto, es necesario para esto construir respeto por las distintas culturas: “El respeto por las creencias y los aportes individuales y la cultura de cada uno” (Cuestionario aplicado a Nicol). Con esta finalidad en la enseñanza de la historia es conveniente reconocer otros símbolos: “Nosotros no tenemos una bandera, portamos ocho. Paraguay, Bolivia, whipala, mapuche, chilena, etc.” (Cuestionario aplicado a Sonia). Lo mismo indican la profesora Loreto y la profesora Sara quienes reconocen que el pueblo mapuche es parte de la comunidad argentina:

Más allá de que nuestra bandera celeste y blanca fuera creada por Manuel Belgrano. El pueblo Mapuche, tiene desde mucho tiempo sus propios colores que pertenecen al estilo de vida y creencias. Es por ello por lo que creo fundamental que en las escuelas estén ambas banderas. (Cuestionario aplicado a Loreto)

Luego que no podemos seguir anclados/as/es en la formación de una sola bandera excluyendo todas las etnias que componen la comunidad educativa. En nuestra escuela pasan todas las banderas y todo el grupo de niños que está en 3º ciclo. (Cuestionario aplicado a Sara)

La conceptualización de ***La formación de la identidad colectiva***, de acuerdo con las y los profesores, indica un conocimiento histórico de los antepasados y de la nación, pero, además, una permanente construcción que se encuentra permeable a movimientos migratorios o a la convivencia con los pueblos originarios. Esta valoración positiva de la diversidad colectiva implica una finalidad soterrada por tratar de eliminar prejuicios o representaciones negativas de los y las niñas sobre el pueblo mapuche: “Entonces, que se yo, que no se rieran, que pudieran sacar palabras o desterrar palabras como indios, valorarlos desde su trabajo con la tierra, desde sus relaciones, la caza, la pesca. Lo que fuera, pero valorarlos y entenderlos” (Entrevista personal a Luz, 29 de julio del 2019).

La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia contiene los propósitos que tratan de alcanzar los y las docentes cuando enseñan historia o cultura del pueblo mapuche. Esta categoría la asociamos con ***La formación de la identidad colectiva***, con ***El desarrollo de la conciencia histórico-temporal*** y, además, con ***El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina***. Es decir, todas las categorías –y sus dimensiones– condicionan la finalidad de enseñar historia y cultura mapuche en la educación primaria. Teniendo además como objetivo, que los y las estudiantes tomen una posición como ciudadanos ante las situaciones de injusticia social que observan en su mundo cotidiano.

Al teorizar sobre lo que mencionan los y las docentes con relación a la enseñanza de la historia o la cultura mapuche, emergen los conceptos de opresión, diálogo, problema social y reconocimiento. Al interrogar el sentido que le otorgan los y las participantes a estos elementos teóricos hemos caracterizado tres dimensiones de ***La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia***: 1) *un problema político-social*, 2) *el reconocimiento social* y 3) *formas de visibilización en la enseñanza*.

En la primera dimensión de la categoría los y las profesoras indican que la temática mapuche es un contenido que es necesario abordar como un problema social y político que envuelve a toda la sociedad: “Pero no se le puede demandar todo al docente, el docente no puede generar cambios por sí mismo. Tiene que ver con una cuestión social también” (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019). Esta dificultad que trastoca a toda la sociedad nace a partir de comprender al pueblo mapuche como una colectividad oprimida:

Principalmente las condiciones de inequidad. Digamos, nosotros sabemos que nuestros pueblos originarios, de todas las etnias distintas a lo que nos querían imponer, que era la colonización, han sido históricamente oprimidos todos los pueblos originarios tanto los bolivianos, los chilenos y argentinos. (Entrevista personal a Sara, 13 de junio del 2019)

Los y las docentes comprenden que el diálogo podría ser una de las herramientas que permita contribuir a la solución de la problemática. En el campo de la enseñanza, precisamente, es uno de los elementos poco explorados para indagar la manera o la forma de cómo enseñar historia y ciencias sociales:

Creo que no ha habido un diálogo de parte de la enseñanza para poder pensar en cómo y de la forma de incorporar a los pueblos originarios. Creo que no hemos logrado un diálogo con las comunidades mismas. No hay diálogo con las comunidades. Yo recuerdo una charla con un miembro de una comunidad cuando yo estaba estudiando y yo le dije porque él nos decía *winka* –extranjero–. Él nos colocaba al mismo lado de los conquistadores de América, de Roca y creo que también falta un diálogo y ponerse a dialogar. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

El acercamiento que indican los y las docentes es una forma de dejar de ser *winkas* –extranjeros o extraños– que conviven e interactúan a diario en el mismo territorio u aula. Implica, además, un proceso de reconocimiento social que nos lleva a la segunda propiedad de ***La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia***. El reconocimiento social de acuerdo con los y las maestras encierra al menos tres significados: 1) *la identidad*, 2) *la integración* y 3) *el respeto*. La primera visión considera el reconocimiento, pero en un sentido en el cual los y las alumnas comprendan que son un pueblo originario y que nutren la historia y la cultura argentina:

Primero que los reconocieran como un pueblo originario. O sea que cuando trabajamos pueblos originarios, a qué atendemos, de qué estamos hablando y después que lo reconozcan como parte de nuestra historia. Qué están dentro de nuestra historia, que ya están y también llevarlos hoy a la realidad. De qué hoy actualmente hay comunidades. (...) Entonces, hay que reconocerlos como parte de nuestra historia. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

El reconocimiento social en primera instancia tendría como finalidad que los y las alumnas entiendan que su cultura está influenciada por la historia y la cultura mapuche. La profesora Nicol explica que esto se podría transformar si los y las

estudiantes entendiesen que no es posible separar la historia argentina de la historia del pueblo mapuche:

Yo creo que pensando en los pueblos originarios. Ya del vamos ya está mal. Esto de pensar a los pueblos originarios como un contenido aparte. Yo creo que tenemos que dejar de enseñar a los y las niñas los pueblos originarios como el otro porque le estamos dando esa connotación de que están fuera de la sociedad. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

La segunda característica considera la integración en relación con que los y las estudiantes comprendan que el pueblo mapuche es una sociedad heterogénea que se encuentra atravesada por diferentes intereses:

Creo que dentro de las comunidades mapuches existen diversas confederaciones y cada una tiene diferentes percepciones y diferencias. Y hay una idealización o una idea de la comunidad mapuche como si fuera un todo y hay diferencias como nuestra sociedad. Somos parte de una sociedad que nos atraviesan diferentes intereses y representaciones. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

La diversidad que existe en el pueblo mapuche implica para la integración basada en el reconocimiento social, un sentido de compromiso que reflexione sobre el conocimiento o la cosmovisión mapuche a través de su propio lenguaje:

Que aquel que esté interesado puede aprender la lengua, puede acceder a conocer, es decir, no es que (...) más allá que se tiene así, como alejados pero que no solo son aquellos que pelean por su tierra. Que no quede en el discurso, qué bueno que cada vez que aparecen en la televisión siempre están peleando por algo. Entonces buscan la pelea. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

La última dimensión que trata el respeto se nutre de las dimensiones anteriores acerca de la identidad y de la integración para generar en los y las estudiantes una posición crítica como ciudadanos ante las injusticias que observan, leen o escuchan a diario en su contexto. Los y las docentes tienen por finalidad en la enseñanza de la historia construir

un respeto basado en la humanidad común. La profesora Natalia y la profesora Luz plantean que su propósito se cumple cuando:

Yo creo que alcanzo pues si el niño construye conocimientos y que no desconozca y que desarrolle un respeto por el pueblo mapuche. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

Nada, para mí lo importante era esto, entender y respetarlos y sentirlos como iguales como seres humanos iguales que ellos, o sea como nosotros. (Entrevista personal a Luz, 29 de julio del 2019)

La última dimensión de *La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia*, la caracterizamos como formas de visibilización en la enseñanza. La visibilización en la enseñanza considera para los y las docentes situaciones de aprendizaje y de métodos de enseñanza a través de las cuales dicen formar una posición crítica en los y las estudiantes con respecto al pueblo mapuche. La profesora Luz, por ejemplo, dice que trata de construir situaciones de aprendizaje para que los y las alumnas profundicen en los marcos de referencia o la toma de perspectiva del pueblo mapuche:

Ellos –los y las estudiantes– pudieron hacer algunos escritos centrándose en como si ellos fueran tehuelches o como si fueran mapuches y contar un día de ellos así desde la cordillera. Descentralizarlos del día a día, conocer un poco y entender que ellos pueden tener creencias diferentes a nosotros. el respeto por la naturaleza, el respeto por la tierra. La parte geográfica se pudo entender bastante siempre relacionando desde el día a día. (Entrevista personal a Luz, 29 de julio del 2019)

Por otro lado, señalan que contribuyendo en el conocimiento de los cambios y de las continuidades en la historia mapuche permitiría a los y las estudiantes conocer aspectos centrales que se mantienen o cambian en su cultura:

Creo que lo principal que nosotros nos focalizamos en la institución es enseñar la historia vinculándola al presente y ver el modo de vida antes y después de la llegada de

los españoles para conocer los cambios y la continuidad; en cuanto a la lucha por seguir conservando su cultura. (Entrevista personal a Paz, 29 de julio del 2019)

La profesora Sara menciona que trata de involucrar varios aspectos para visibilizar la historia o la cultura mapuche. En este caso, el sentido que la maestra trata de incluir en el trabajo con los y las alumnas es la de una situación real. Desde esta idea, busca generar debates y diversos posicionamientos en los y las estudiantes a través de una situación real:

En una instancia coloqué una situación simulada en la que una empresa multinacional compra el bosque en donde vive un pueblo originario. Entonces, ahí les pregunté: ¿Qué actores intervienen? Y bueno, me dicen, que se yo, la municipalidad, los pueblos originarios, la empresa que va a comprar, el gobierno. Bueno, sorteo los papeles y cada grupo toma y se apasionan y defiende y porque después eso se va a un debate. Y en el debate se va a resolver si vos vendes o no el territorio a la multinacional. Y se han dado posicionamiento redistintos y que vos decís o grupos que vos pensás que iba a ser más serían grupos más combativos y resulta que deciden vender y otros que no. Pero los argumentos que elabora cada grupo estudiando el papel que le toca es muy interesante y a cambiado. He tenido, por ejemplo, en el mismo ciclo dos grupos distintos y los dos grupos nada que ver los argumentos que esgrimen, viste. Y creo que en eso está. (Entrevista personal a Sara, 13 de julio del 2019)

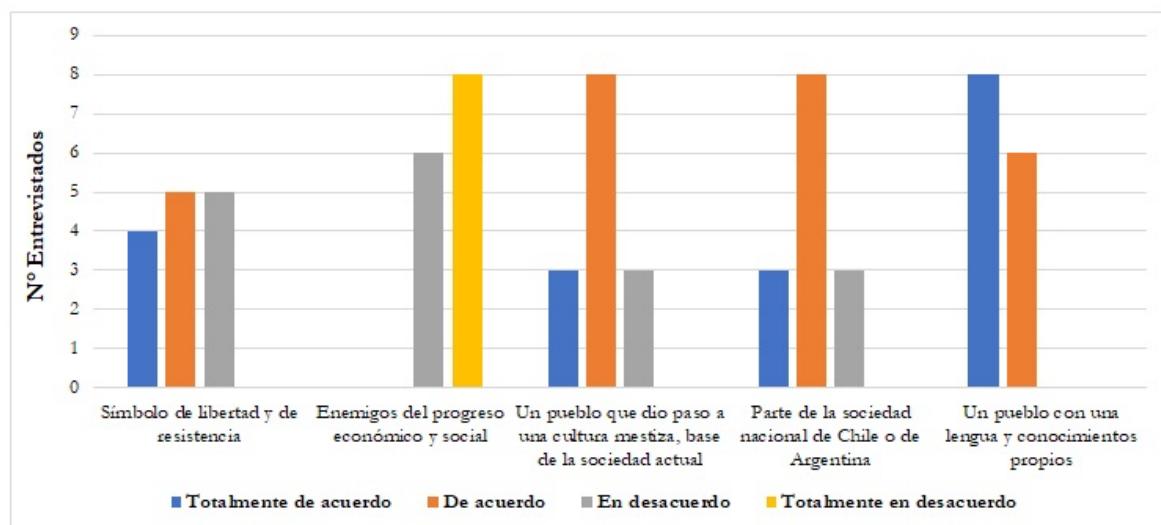
En definitiva, los y las maestras contribuyen a *El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina* a través de *La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia*. Los propósitos de formar ciudadanos críticos se trasladan a la enseñanza de la historia y de la cultura del pueblo mapuche considerando, desde esta perspectiva, el trabajo en el aula de la empatía histórica centrada en la cultura, un conocimiento de los cambios y de las continuidades y el uso de situaciones socialmente relevantes. A continuación, desarrollaremos el modelo teórico que busca explicar el papel del currículo y el lugar del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Argentina.

4.5.3.2 La política oficial del conocimiento en Argentina

Para desarrollar un análisis que nos permitiera observar qué piensan o la forma en que interpretan los y las docentes el currículo escolar y, además, qué razones otorgan para entender la representación que tiene el pueblo mapuche en el programa de estudios de historia y ciencias sociales, analizaremos primeramente los resultados de la fase de exploración y luego avanzaremos en el flujo teórico en la tapa de profundización.

En un primer acercamiento a la realidad educativa en Argentina, aplicamos –al igual que en Chile– un cuestionario que incluyó una pregunta sobre las representaciones del pueblo mapuche en el currículo escolar (Gráfico 11). A partir del cuestionario buscamos conocer el nivel de acuerdo o de desacuerdo entre cinco afirmaciones que son los resultados de diversas investigaciones –artículos, tesis y capítulos de libros– que han hallado con respecto a la representación del pueblo mapuche.

Gráfico 11 *La representación del pueblo mapuche en el currículo de ciencias sociales en Argentina*



Fuente: Elaboración propia (2021)

La primera afirmación trató de indagar el nivel de acuerdo y desacuerdo sobre la representación del pueblo mapuche en el currículo como un *Símbolo de libertad o de resistencia*. De los 14 participantes, 9 maestros y maestras señalan estar de acuerdo 5

profesoras y totalmente de acuerdo 4 docentes. En contraposición, 5 docentes –el 36%– se muestran en desacuerdo con la sentencia.

Al consultar a los y las maestras sobre la aseveración que representa al pueblo mapuche como *Enemigos del progreso económico y social*, el nivel de desacuerdo fue total. Al observar los datos encontramos que 8 docentes –el 57%– evidenciaron estar totalmente en desacuerdo, mientras que 6 maestros y maestras, el 43% indicaron su grado de desacuerdo con la sentencia planteada.

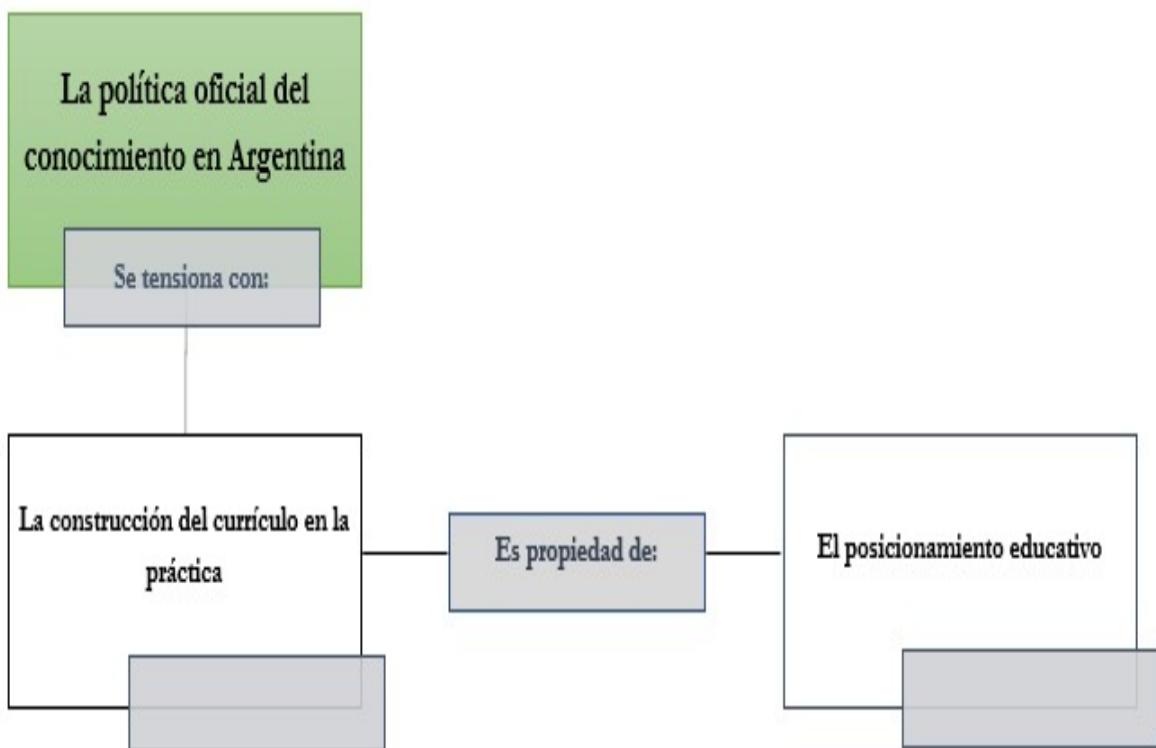
En la tercera afirmación buscamos conocer si las y los maestros consideraban que el pueblo mapuche era representado como *Un pueblo que dio paso a una cultura mestiza, base de la sociedad actual*. De esta forma, 11 docentes –el 79%– explicitaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo –8 y 3 docentes respectivamente–. Por el contrario, 3 docentes, el 21%, indicaron su grado de desacuerdo con la afirmación.

La siguiente afirmación consultada fue para conocer el grado de acuerdo o desacuerdo de los y a las docentes sobre la representación del pueblo mapuche como *Parte de la sociedad nacional de Chile o de Argentina*. En este sentido, 11 docentes indicaron estar de acuerdo –8 maestros y/o maestras– y totalmente de acuerdo –3 maestros y/o mestras– con la aseveración. Mientras que 3 docentes, el 21% se mostraron en desacuerdo con lo planteado. La última sentencia que consultamos fue sobre la representación del pueblo mapuche como *Un pueblo con una lengua y conocimientos propios*. En dicha afirmación, la totalidad de los y las maestras indicaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo –6 y 8 docentes respectivamente– con la afirmación de que el pueblo mapuche es representado como un pueblo con prácticas de conocimiento reconocibles.

Al ponderar estos datos, los y las docentes describen la representación del pueblo mapuche en el currículo de ciencias sociales como un símbolo de resistencia y libertad y base de la sociedad actual en Argentina. Un pueblo, además, que se caracteriza por tener unos conocimientos y saberes propios que les ha permitido ingresar al progreso

económico y social. Al profundizar en las entrevistas y en la justificación que ofrecieron los y las maestras en el cuestionario, desarrollamos un modelo teórico cuya categoría central lleva por nombre ***La política oficial del conocimiento en Argentina*** (Modelo teórico 9). Dicho conjunto de incidentes, conceptos y prácticas que nos han expresado los y las docentes han dado heterogeneidad y profundidad a los datos para construir una explicación sobre la forma en que interpretan, controlan y construyen el currículo cotidianamente en el aula.

Modelo teórico 9 *La política oficial del conocimiento en Argentina*



Fuente: Elaboración propia (2021)

La categoría central reúne en su seno un conjunto de procedimientos, lineamientos y prácticas soterradas que tienen por objetivo definir cuál es el conocimiento que se enseña, los límites de las innovaciones y, en definitiva, materializar la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia. Al deslindar ***La política oficial del conocimiento*** como la categoría central, encontramos tres dimensiones interrelacionadas: 1) *la selección del conocimiento*, 2) *lo designado como invisible* y 3) *la finalidad de la política oficial*.

La selección de conocimiento es una primera dimensión que nace del proceso teórico y contribuye a explicar qué es lo oficial, qué contenidos o temas se designan para la enseñanza y, junto a esto, qué énfasis se realizan. El flujo teórico realizado en esta categoría evidencia que la oficialidad es una propiedad que nace por intereses políticos – y económicos – del Estado y opera sobre los contenidos que se fijan para la enseñanza. En este sentido, los y las docentes reconocen que el currículo es una construcción social y que, en la práctica, es una política de Estado:

Tengamos en cuenta también que en los diseños curriculares provienen de un Consejo de Educación, de una política de Estado. (...) Que tienen que ver con lo ideológico y las diferentes visiones de las personas que están en el poder y bueno, ciertas historias creo que no quieren que sean trabajadas. Por eso digo que tiene que ver con lo ideológico. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

Las directrices que bajan desde el Estado portan y configuran una historia oficial que realiza unos énfasis en la historia que se propone para la enseñanza. De acuerdo con la profesora Paz:

Sí, es político el currículo. Tiene una visión política. Tiene que ver con una historia oficial que se cuenta. No es una historia que se revisa a todos los que intervinieron en los acontecimientos y en los hechos. Solo son importantes algunos próceres y otros no. (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019)

El concepto de historia oficial, por lo tanto, actúa políticamente en un sentido de toma de decisiones con el propósito de designar unas historias sobre otras y de privilegiar algunos actores sobre otros y otras. Por lo general, los próceres o las efemérides tratan actos de hombres que son políticos o militares e invisibilizan socialmente a mujeres, a los y las niñas y los pueblos originarios. Pero, además, los lineamientos de la política oficial que existen sobre el conocimiento que se propone para la enseñanza, invisibiliza en un sentido social a diversos grupos:

Sí, haber. Lo que pasa es que el diseño curricular muchas veces no es construido en función a estos sectores como los pueblos originarios y como las mujeres, que son incluidos. Entonces quienes hacen el currículo forman parte del mundo académico y no hay una intervención de estos sectores –pueblos originarios o mujeres– en la construcción de estos diseños curriculares. En el caso de Río Negro, que es del 2011 la última actualización en primaria, se planteó y se dio como una construcción colectiva. La construcción se dio desde lo que los académicos decían, pero no los pueblos originarios. No la hubo. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

El concepto de *La política oficial del conocimiento en Argentina* excluye también de la vida pública o de la toma de decisiones a los y las protagonistas. La invisibilidad social, precisamente, por medio de la categoría central, construye un conjunto de procedimientos teóricos y prácticos que definen una historia o qué conocimientos son importantes a través de una validación científica o técnica sin considerar la voz de los y las protagonistas: “Yo desconozco, pero podría suponer que los pueblos originarios no estarían de acuerdo con lo que aparece en los diseños curriculares. Es decir, como se enuncian esos contenidos referidos a sus problemas.” (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019). En este sentido, la profesora agrega que el énfasis que realiza el diseño curricular desde la perspectiva oficial: “Aparece, sí, los pueblos originarios, las costumbres, las vestimentas, digo, aparece desde una visión estática en la cual no aparecen los conflictos” (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019).

La política oficial del conocimiento en Argentina delimita la selección de contenidos y énfasis que se realiza, aunque sea un currículo centrado en los pueblos originarios –principalmente mapuche–: “Acá en la Patagonia exclusivamente todo el currículo de ciencias sociales es todo de los pueblos originarios” (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019). De esta forma, define los énfasis por medio de conocimientos centrados en el pasado, de forma parcializada y evitando los conflictos actuales. Los énfasis que busca *La política oficial del conocimiento*, por lo tanto:

No se focaliza en la actualidad y su historia está muy ligada a algunos aspectos. No los toma como importante a la cultura, digamos. La importancia de la cultura del pueblo para lo que es en la actualidad. Lo toma de manera muy aislada y no lo relaciona con otros contenidos. Es un contenido que está, “el pueblo mapuche” listo. Y después tampoco se ve como hoy en día esta esa situación, como pueblo, con las comunidades como están, no se retoma. (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019)

(...) aunque se descarta la idea en los diseños curriculares de civilización/barbarie, de alguna manera subyace esta idea. Digo, subyace esta idea, porque después de los pueblos originarios vienen las ciudades, en el caso de la Patagonia. Entonces, hay como una frontera invisible que hay una separación y no hay un proceso de continuidad y de cambios. Se da así, uno ve el diseño curricular y vienen los pueblos originarios y luego vienen las ciudades. (Entrevista personal a Natalia, 01 de agosto del 2019)

Los y las docentes consideran que la apertura y la inclusión de mayor contenido –o temas– con relación al pueblo mapuche, no ha significado un golpe de timón en su tratamiento. Por lo tanto, la política oficial opera sobre lo que se debe enseñar, pero, también, sobre lo que se deja de considerar para la enseñanza. La segunda dimensión que desarrollamos en la categoría central expone aquello que se designa como invisible para la enseñanza de acuerdo con los y las docentes. Al teorizar sobre los contenidos que *La política oficial del conocimiento en Argentina* transforma en invisible encontramos en primera instancia los conflictos. A partir de lo que comentan los y las maestras, aunque las escuelas se encuentran en zonas de constantes conflictos, estos episodios de crisis son un contenido que no se considera para la enseñanza:

Sí, estamos en una zona en que hay mucho conflicto. Por ejemplo, en el sur, el asunto de Maldonado. No sé si ustedes se han enterado. Hay mucho conflicto y son pueblos muy invisibilizados y no se les da mucha prioridad. (...) en caso de la Conquista del Desierto no aparecía el conflicto. Sino que pasó esto y datos. Hicieron esto, pero no se visibiliza el conflicto. (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019)

Los y las maestras consideran que las directrices ocultan los conflictos y, junto con ello, la situación actual sobre las comunidades mapuches: “Si bien dicen conflictos, no aparece el conflicto de las tierras, no aparece esto de la idea de la propiedad de las tierras” (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019). Lo misma idea considera la profesora Natalia al plantear que:

Yo creo que todas las escuelas con los temas de actualidad son complicadas. Es como lo de Maldonado o de cualquier cosa que pueda pasar con cualquier comunidad, es como (...) Hoy con todo lo grueso que pasa con la sociedad, es que los chicos lo saben igual, aunque no lo traten en la escuela o en la casa. Con el tema de las redes, es imposible que ellos no lo sepan. Bueno, el tema es que cuando ellos traen eso acá a la escuela. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

La última dimensión de la categoría central la relacionamos con la finalidad que tiene la política oficial en la enseñanza de la historia mapuche. Es decir, por qué ***La política oficial del conocimiento en Argentina***, de acuerdo con los y las profesoras, selecciona y oculta intencionadamente ciertos episodios del pasado mapuche para la enseñanza de la historia. De acuerdo con esto, la finalidad es reproducir una historia única a través del currículo: “Tiene que ver con la historia oficial que quiere difundir el currículo. Solo se ve una visión, una visión muy unidireccional, una visión que no tiene en cuenta, digamos, una historia tradicional no una historia revisionista de los hechos” (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019). La historia oficial, por lo tanto, busca reproducir un tránsito histórico sin conflictos, con un desarrollo natural y profundamente nacionalista y con un origen eurocéntrico:

Es mejor contar la historia más linda y mejor contada y no toda la otra historia que no es tan linda, ni tan bella, ni hermosa de que todos estaban felices y contentos y vinieron

los españoles. Entonces es mostrar mejor la mejor historia. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

Al teorizar sobre lo que las y los maestros indican sobre la historia oficial, emerge un sentido nacionalista de la oficialidad que contribuye a explicar las dimensiones anteriores de la categoría. Por ejemplo, la profesora Nicol considera:

(...) que nosotros tenemos muy fuerte esta tradición nacionalista. Muy fuerte. Esta esencia de lo nacional juega y opera muy fuerte y es muy difícil de poder romper con estas cuestiones. El hecho de que, por ejemplo, todavía se siga sosteniendo las efemérides. Que antes se veían en primaria y ahora en media y se han incorporado nuevas fechas acerca de procesos recientes, pero eso no quiere decir que las otras fechas tradicionales no sigan persistiendo. Ya no se jura a la bandera, pero se promete a la bandera. Tiene la misma esencia. Pero siguen siendo los mismos rituales que tienen que ver con una visión estática y sin conflictos del pasado. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

De acuerdo con los y las docentes, la esencia nacionalista de *La política oficial del conocimiento en Argentina*, demarca los límites y las condiciones para incorporar otros conocimientos, otras banderas u otras identidades. El evento que se realiza cada año en primaria para prometer a la bandera argentina enmarca la oficialidad del conocimiento. La profesora Natalia indica este acontecimiento:

Yo conozco una escuela que lo hizo y lo tiene que fundamentar en su currículo porque lo hizo, tiene que pedir permiso y no es como: "listo tenemos un par de chicos que pertenecen a una comunidad de mapuches y que bueno, que ellos quieren prometer y tienen su bandera que los representa no solamente como argentinos sino también como mapuches". Y es toda una cuestión protocolar que tuvieron que pedir y no es que: "listo, no hay problema". Por eso es por lo que digo que a la vez tenemos como una apertura a poder trabajar temas de los pueblos originarios, pero a la vez también hay muchas cosas que se cierran a la hora de plantear un trabajo con los pueblos originarios. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

La política oficial del conocimiento opera para los y las docentes como una compuerta –en el sentido en que abre y cierra los límites a conveniencia– que contribuye a seleccionar interesadamente unos contenidos sobre otros, a invisibilizar socialmente en el presente a la cultura y los conflictos del pueblo mapuche para, de esta forma, diseñar un relato con tintes nacionalistas y de corte europeo al considerar que el diseño curricular esconde soterradamente:

Una frontera invisible, es decir, uno ve el diseño curricular y vienen los pueblos originarios y luego vienen las ciudades. Y las ciudades aparecen, digo, antes de las ciudades aparecen todos esos procesos en donde están los primeros colonos y se le da aún más presencia a la historia de estos primeros pobladores. (...) Incluso se habla de estos “primeros pobladores” tomando a los inmigrantes europeos que llegaron durante fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Y uno los ve así y en los textos que utilizan los docentes aparecen como los primeros pobladores y los pueblos originarios, entonces ¿qué lugar tienen o en qué lugar quedarían? ¿No son los primeros, digo, los pueblos originarios?. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

La siguiente categoría reúne un conjunto de incidentes, de prácticas y de conceptos que contribuyen a dilucidar algunos aspectos en la práctica de los y las docentes con el objetivo de controlar y otorgar vida al currículo. ***La construcción del currículo en la práctica***, por lo tanto, se encuentra en constante tensión con ***La política oficial del conocimiento*** pues revelan los factores claves que consideran los y las maestras para enfrentar las directrices del Estado en la educación y, del mismo modo, dar significado y sentido a la enseñanza de la historia mapuche. De esta forma, al profundizar en la categoría encontramos tres dimensiones interrelacionadas: 1) *las finalidades en la práctica*, 2) *el valor de la formación inicial docente* y 3) *la formación en la práctica*.

La primera dimensión conecta las finalidades de la enseñanza con la práctica diaria en el aula. Los y las docentes plantean que en el ejercicio diario de la enseñanza buscan ***La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia*** y ***El desarrollo de una ciudadanía crítica***. Es decir, la relación/tensión entre el currículo y la práctica favorece la movilización o pone en movimiento ***La construcción del currículo***

en la práctica. Por ejemplo, la profesora Nicol al preguntarle sobre la forma en que interpreta el currículo plantea que: “la finalidad es tener herramientas que me permitan poder reflexionar y pensar en la realidad social concreta, para poder explicarla y abordarla, pero primero construirla para poder enseñarla” (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019). Del mismo modo, la profesora Paz considera que ella trabaja en relación con las habilidades de la formación y de las finalidades que busca por medio de la enseñanza de la historia:

Nosotros trabajamos como nos formaron, que es tratar de encontrar las finalidades, sí, de que sean específicas o no trabajar el contenido de forma aislada porque acá se suele trabajar las ciencias sociales a partir de las efemérides. Sí, entonces como que queda todo desvinculado. Si va a tener una historia tradicional o una historia positivista, una historia basada en fechas que no tienen mucho sentido. O si va a ahondar en otros acontecimientos o va a visibilizar, en este caso, a los pueblos. Eso depende de cada docente, de la formación de cada docente. (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019)

Otro aspecto que se moviliza en la práctica diaria de los y las docentes y que se conecta con el ejercicio intelectual y crítico de controlar el currículo, es la formación de ciudadanos y ciudadanas y de una sociedad más equitativa. Los y las docentes consideran al currículo como un conjunto de pautas o directrices que es posible pensar desde la práctica para que: “entendamos que en nuestras manos existe una herramienta de cambios vital, para la construcción de una sociedad más equitativa” (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019). Lo mismo indica la profesora Natalia quien menciona que la base de su trabajo corresponde a la visualización del o de la estudiante: “como ciudadano y ciudadana, lo hace como sujeto de aprendizaje también. Porque es la base también y por eso que ahí es muy importante el papel del educador.” (Entrevista personal a Natalia, 12 de junio del 2019).

A partir de esta primera dimensión, al teorizar sobre lo que dicen los y las docentes, toman forma los conceptos de la formación inicial, la formación permanente o la autoformación. Los y las profesoras mencionan que la formación es clave en el

proceso o en la relación/tensión entre el currículo y la práctica. La profesora Blanca, por ejemplo, plantea que: “cuando el docente está formado de una determinada manera, y piensa que su saber está acabado, es difícil.” (Entrevista personal a Blanca, 21 de junio del 2019). La formación, por lo tanto, se corresponde con un proceso individual y colectivo en permanente construcción que se realiza en distintos escenarios – universidad, escuela, sala de profesores y de profesoras, etc.– y en el que participan distintos actores –académicos y académicas, investigadores, otros profesores y/o profesoras y estudiantes–. Algunos elementos importantes en este itinerario –autoformativo o –auto–transformativo, son la experiencia previa como alumno/a en los distintos niveles educativos, su posición como ciudadano o ciudadana ante problemas sociales y la relación pedagógica-didáctica que se establece en lo largo de la práctica con los y las estudiantes. En su conjunto, toda esta experiencia –formativa y transformativa– es determinante en la manera en que afrontan el ejercicio práctico en el aula:

Porque los docentes que se están formando vienen con esas representaciones muy fuertes. Es un proceso bastante largo y uno tiene esa finalidad y lo pretende y es una cuestión de ejercicio. Es como la ciudadanía. Yo lo puedo enseñar, pero tengo que ejercitárla. El contenido se construye didácticamente. No se transmite. Enseñar requiere un compromiso político y ético. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

Es en la universidad donde inicialmente se sientan las bases teóricas y prácticas de la enseñanza, ofreciendo:

(...) pistas, claves, herramientas explicativas que les permitan pensar en estos contenidos que van a enseñar. (...) en la formación inicial, nosotros tenemos didáctica de las ciencias sociales I y didáctica de las ciencias sociales II, es cuatrimestral. En un cuatrimestre tenemos que tratar de abordar y nosotros tenemos didáctica de las ciencias sociales. Los estudiantes de primaria, el profesorado, no tiene ciencias sociales. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

La formación inicial es clave en el trayecto formativo de los y las docentes pues consideran que les permite tener una base sobre el cual mirar distintos acontecimientos, momentos y reflexionar –individual y colectivamente– sobre lo que pasa en el mundo,

el rol docente y la práctica de enseñanza: “Es fundamental que desde la formación nos enseñen sobre todos los temas para tener una mirada más amplia de los mismos” (Cuestionario aplicado a Francisco).

El concepto que existe en la mirada que ofrece la formación inicial y que explican los y las profesoras, corresponde a un barrido amplio pero sucinto de la realidad educativa y de los problemas sociales que afectan a la labor docente. La misma relación existe en cuanto les preguntamos sobre qué aspectos de la formación se dedicaron al aprendizaje de conocimientos o habilidades para enseñar sobre los pueblos originarios. Por ejemplo, la profesora Loreto indica que: “Es fundamental para abrir nuestras posturas” (Cuestionario aplicado a Loreto). A pesar de esto, los y las docentes consideran que la formación sobre los pueblos originarios –incluido el pueblo mapuche– es mínima y se centra en el pasado y en los conflictos:

No, yo no estudié específicamente los pueblos originarios en la universidad. No, lo vimos en general pero no en forma individual y estuvimos parados en este conflicto que, por ejemplo, vos planteas –la Campaña del Desierto–. Que yo también me encontré cuando empecé a estudiar con ese conflicto, porque tampoco había escuchado mucho. (Entrevista personal a Luz, 29 de julio del 2019)

A partir de este primer acercamiento a la formación de los y las docentes, el flujo teórico que desarrollamos nos adentró hacia otros conceptos como autoformación y formación colectiva en la práctica. Dichos conceptos son más decisivos para los y las maestras y forman parte de la última dimensión de la categoría que teoriza sobre las instancias formativas entre los y las docentes y, también, en una autoformación que tiene por finalidad transformar la enseñanza. El propósito de la formación colectiva e individual nace de la escasa preparación que ofrece la universidad, del contexto social, las propias finalidades que buscan los y las docentes y, finalmente, de la relación pedagógica que emerge con la práctica y con los y las alumnas. En este escenario la escuela se instala como otro centro formativo y de investigación tanto individual como colectivo: “Cuando llegué a la escuela 154 me puse recién a estudiar” (Cuestionario aplicado a Sonia). La formación colectiva nace en el contexto entre los y las docentes y

contribuye a pensar en la enseñanza de la historia y a cuestionar *La política oficial del conocimiento en Argentina*:

Entonces, nosotros que hacíamos, ¿es un solo continente América? Nosotros lo cuestionábamos, ¿Qué dice el texto? ¿Por qué pensamos que este texto no está teniendo en cuenta la visibilización de estos pueblos? Entonces no un solo continente. Poder cuestionar lo que llegaba a la escuela, eso es muy importante. (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019)

Junto a esta formación colectiva se instala un proceso de autoformación y autoaprendizaje que se inicia opcionalmente con la finalidad de complementar la mirada que da la formación inicial: “Nosotros nos formamos todo el tiempo opcionalmente, si está en la carrera será obligatorio –conocimientos de pueblos originarios– por lo menos conocer el tema y a veces eso funciona para que construyamos otras miradas” (Cuestionario aplicado a Antonio). Pero, además, para discutir y construir colectivamente materiales y recursos para la enseñanza:

Acá recién se había comenzado a investigar, entonces nosotros utilizamos las investigaciones de las cátedras de Culturas Indígenas que teníamos en la universidad. Eso fue lo que nosotros fuimos recuperando para comenzar a armar nuestros materiales y enseñar en educación media. Entonces intentábamos indagar por allí. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

A partir de *La construcción del currículo en la práctica* nace otra categoría que reúne una serie de rasgos, de prácticas y de incidentes que dan profundidad a la caracterización de la construcción curricular que realizan los y las docentes. De esta forma, *El posicionamiento educativo* es una explicación del control, del empoderamiento y de la postura que toman los y las docentes frente al currículo y *La política oficial del conocimiento en Argentina*. *El posicionamiento educativo* tiene dos dimensiones que son: 1) *el posicionamiento* y 2) *el control curricular en la práctica*. Ambos elementos tratan de exponer la forma en que los y las docentes interpretan el currículo, pero también como fundamentan el sentido de la práctica educativa en el aula.

Los y las docentes consideran que se encuentran ejerciendo la práctica docente en un contexto en el cual existen conflictos entre las sociedades argentina y el pueblo mapuche. Para los y las maestras estos enfrentamientos azotan de vez en cuando la opinión pública, los medios de comunicación, las comunidades educativas y, con el paso del tiempo, se han traducido en cambios o la incorporación de conceptos que incentivan la convivencia o el reconocimiento de la diversidad cultural en los planes de enseñanza. A modo de ejemplo, la profesora Paz expresa que: “estamos en una zona en que hay mucho conflicto (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019). Estos problemas con un origen político son en parte la causa gatillante de diversos cambios que acusan los y las profesoras en la educación primaria:

Lo que te decía en primaria el tema del petróleo, de las tierras, las problemáticas que existen también con el medio ambiente. Entonces, se han incorporado en el último tiempo con las nuevas reformas, el concepto de interculturalidad. (...) Si uno lo empieza a pensar de esa manera, hubo distintas rupturas y marchas y contramarchas en la enseñanza. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

El tema –el pueblo mapuche– está muy debatido en el currículo. Yo creo que hace tres o cuatro años atrás se cambió el currículo y todo lo que era de cuarto grado se pasó a quinto y lo de quinto se pasó a cuarto. Se hizo una *melach* -combinación- de temas que fueron muy debatidos también. Al final hay escuelas que mantuvieron ese currículo –original– como estaba hace mucho tiempo y otras, por ejemplo, La Región Patagónica y sus provincias. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

Los debates y las rupturas con relación a los planes y programas de historia y ciencias sociales y la inclusión de conceptos como el de interculturalidad con respecto a la enseñanza de los pueblos originarios, son muestras de estos cambios que mencionan los y las docentes. La articulación de la interculturalidad en el marco de *La política oficial del conocimiento en Argentina* no genera cambios en la práctica y por lo que no es significativo o no impacta en el quehacer cotidiano para los y las docentes:

Que se hayan tapado, que se hayan tapizado, que se hayan barnizado, no significa que se hayan transformado. Que se hagan lavados de los diseños curriculares o que desde la

misma formación intentemos cambiar, eso no significa que haya un trabajo intercultural. (...) Mientras no nos sentimos parte de la misma realidad social, y yo no sé qué positivo puede ser enseñar los pueblos originarios. Que yo le cambio pueblo originario y traigo a una comunidad mapuche para que venga hablar a los chicos y que les enseñe como viven ellos o que haga estas pasantías de llevar a los chicos un día a la comunidad mapuche o que los chicos de la comunidad mapuche vengan a la escuela, no estoy enseñando. No estoy favoreciendo un futuro que sea una integración o una convivencia porque estoy enseñando desde el lugar del otro, lo miro al otro para enseñarlo. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

La crítica que plantean los y las docentes a la política de interculturalidad o los cambios en el currículo de ciencias sociales es que no se aplican en la práctica porque no otorgan la posibilidad de dar sentido a la labor docente o al proyecto educativo de cada centro. También consideran que la política del Estado –acerca de la interculturalidad– no reconoce las diferencias culturales, las desigualdades históricas y la política sistemática de despojo territorial. El aula, por lo tanto, no es vista como un espacio de disputa estratégica en la formación de identidades y de socialización –o contrasocialización–, además de continuar con la *folklorización* de la cultura. Como indica la profesora Nicol, *La política oficial del conocimiento en Argentina* considera que, al mencionar la vestimenta, la danza y las festividades se transforma la enseñanza de las ciencias sociales hacia una educación bajo una mirada intercultural:

Y eso que en la provincia el currículum tiene ejes que son interesantes, que son de vanguardia a nivel nacional. La parte de los derechos humanos, la inclusión de los pueblos originarios, los ejes interdisciplinarios que toma son interesantes. El tema es el posicionamiento que el educador toma en el aula y como construye ese currículum como una herramienta que puede ser para la lucha o no. Vos te podés quedar en tomar el currículum textual y hacer que el pibe o la piba trabajen sobre los seres vivos o no trabajás en la otra parte que es el exterminio de los seres vivos, por ejemplo. Cómo las multinacionales arrasan con la flora, con la fauna y como contaminan y te quedas con el proceso de los seres vivos, nada más. (Entrevista personal a Sara, 13 de junio del 2019)

El sentido o el fundamento que otorgan los y las docentes a la labor de enseñar relacionado con la posición que toma el educador o la educadora y el ejercicio intelectual y crítico de hacer propio el currículo. Al teorizar sobre estos elementos surge el concepto de posicionamiento educativo que caracteriza la práctica de enseñar historia y ciencias sociales de manera comprometida socialmente y, junto a esto, la labor intelectual de tomar una postura sobre la realidad educativa, los problemas que afectan a la comunidad, la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos y de plantear el currículo como herramienta para el cambio social:

Sí, es necesario para darle sentido a nuestra tarea. Porque sino es cumplir con un requisito y no es una herramienta flexible el tema del currículo. Nosotros en sociales habíamos armado todos unos criterios curriculares diferente para el área en la que justamente esto estaba contemplado. Seguíamos e inclusive lo llevábamos al neoliberalismo a todos estos contenidos que no aparecían en el diseño. Y nosotros si lo armamos esto para que tengan una visión y no solamente se queden con la Patagonia, sino que vallan más allá. Por eso te digo que el diseño del currículo nuestro es muy abierto porque nos permite estas cosas y mientras tenga fundamentos y este escrito y lo presente a la escuela en forma de proyecto no existe ningún problema. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

Nos cuesta empoderarnos, nos cuesta entender que somos eso, un agente de cambio. Que podemos ser el andamiaje para la construcción de otros saberes y entonces al no empoderarnos no podemos tomar en nuestras manos el currículo. (...) El currículo honestamente no lo tomamos como algo acabado, viste. Como algo que tiene que ser esto y a mí nunca me exigieron que debía ser tal cual el currículo. Y yo nunca me até a eso. (Entrevista personal a Sara, 13 de junio del 2019)

La segunda dimensión de la categoría profundiza la explicación sobre el control curricular en la práctica. Esta conceptualización la realizamos al indagar lo que piensan sobre el currículo, el control que desarrollan y las formas que tienen los y las docentes para fundamentar sus decisiones con el objetivo de adecuar, cambiar o interpretar los ejes que se proponen. De esta manera, los y las maestras consideran que el currículo no es solamente un conjunto de normas, ejes y objetivos de aprendizaje. Más bien, piensan que es un programa flexible con una perspectiva política y educativa que es necesario

intervenir para controlarla en su práctica diaria. Por lo tanto, *El posicionamiento educativo* es un atributo que caracteriza *La construcción del currículo en la práctica*.

Los y las profesoras consideran que el currículo es un espacio de flexibilidad que depende de la formación y el posicionamiento que cada maestro o maestra construye desde su experiencia formativa y autotransformativa: “Nosotros tenemos, dentro de lo que es el currículo, sí, tenemos espacios de flexibilidad. Nosotros podemos, depende del docente como lo va a enseñar.” (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019). La profesora Nicol, precisamente, indica que el control sobre el currículo contribuye a pensar que el currículo no prescribe la práctica docente: “¿El currículo? Y no puede ser el currículo porque tampoco es lo que me va a determinar” (Entrevista personal a Nicol, 12 de junio del 2019).

Desde esta posición, el control es un concepto que se construye sobre el currículo y se encuentra asociado al posicionamiento educativo, como un espacio flexible y crítico a través del cual se hace escuela. Es decir, se pone de relieve los problemas sociales, los intereses del centro educativo, la experiencia del maestro o de la maestra y las finalidades de enseñar historia y ciencias sociales:

Hacer un recorte de la realidad y trabajar esto más bien en sexto grado, la cultura mapuche. Desde esta reformulación, digamos, que se hace más abierto si bien ahí están los contenidos que se deben pasar por grado el docente puede hacer una selección de esos contenidos. No que si o si hay que darlo. Eso te facilita la tarea porque vos podés adaptarlo a la realidad de niños y niñas que tenés en el grado. (Entrevista personal a Blanca, 21 de junio del 2019)

Tomamos todo lo que era pueblos originarios y lo que pasa es que es distinto y yo te hablo de una experiencia que en Neuquén es muy distinto. Vos me hablas de currículo y yo lo veo re lejano. Viste, lo veo hasta doce años atrás cuando estaba estudiando y más porque tengo doce años de servicio entonces son como dieciséis años. No recuerdo verlo así o que sea algo importante para mí, nunca lo fue de hecho en toda mi práctica docente a pesar de que estaba en otras escuelas nunca fue importante. Nunca le di importancia y mirá que el primer año de docencia estaba en una escuela bastante jodida

y agarré el currículo y si me pidieron la planificación y vi lo que hacían todas y puse unos ejes que iba a abordar y dentro de eso puse todos ejes transversales a las ciencias sociales que iba a laborar interdisciplinariamente. Viste, armé un proyecto en lengua y ciencias sociales y todo desde la teoría del conflicto y yo di eso. (Entrevista personal a Sara, 13 de junio del 2019)

4.5.3.3 La responsabilidad política-pedagógica en la enseñanza de la historia en Argentina

En este último segmento de análisis sobre el pensamiento de los y las profesoras lo dedicaremos a sistematizar lo que mencionan sobre su práctica docente. En este sentido, al igual que lo realizado en Chile, hemos solicitado a los y las maestras que seleccionaran y jerarquizaran para una clase ideal una serie de métodos de enseñanza (Gráfico 12). Además, les solicitamos que justificaran su elección y de acuerdo con lo que pensaran, podrían proponer otros métodos y recursos y fundamentar su elección.

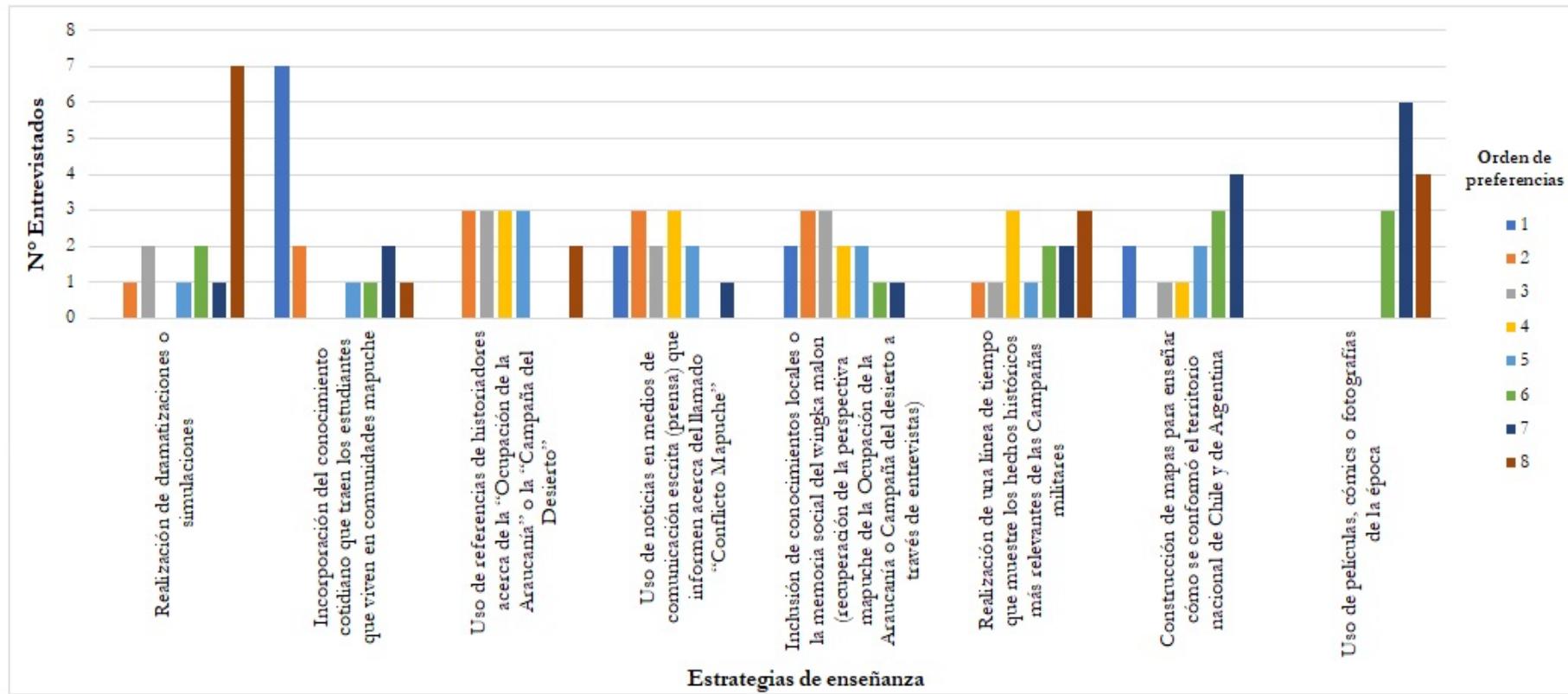
En este escenario, hemos caracterizado tres grupos de métodos de acuerdo con la selección y la jerarquía. En el primer segmento, el método más seleccionado y destacado como esencial por los y las docentes es: La incorporación del conocimiento cotidiano que traen los estudiantes que viven en comunidades mapuches. La justificación que ofrecieron los y las maestras es que es necesario comenzar generando situaciones de enseñanza muy cercanas a las experiencias que tienen los y las estudiantes en sus comunidades y, de acuerdo con esto, comenzar a construir los aprendizajes.

El segundo grupo, ubica a una serie de métodos que los y las docentes han jerarquizado como segundas opciones:

1. El uso de referencias de historiadores acerca de la “Ocupación de la Araucanía” o la “Campaña del Desierto”
2. El uso de noticias en medios de comunicación escrita (prensa) que informen acerca del llamado “Conflicto Mapuche”

3. La inclusión de conocimientos locales o la memoria social del *wingka malon* (recuperación de la perspectiva mapuche de la Ocupación de la Araucanía o Campaña del desierto a través de entrevistas)
4. La realización de una línea de tiempo que muestre los hechos históricos más relevantes de las Campañas militares

Gráfico 12 *Preferencia de estrategias de enseñanza utilizadas para enseñar historia del pueblo mapuche en Argentina*



Fuente: Elaboración propia (2021)

La selección de métodos que realizaron los y las maestras viene a complementar el conocimiento de los y las niñas de las comunidades mapuches. Por ejemplo, los y las profesoras dicen que también utilizan una serie de referencias a historiadores para situar históricamente la situación de aprendizaje para, posteriormente, repasar con una línea de tiempo los acontecimientos militares o políticos más importantes. No obstante, los y las docentes también consideran que es importante relacionar estos elementos con el presente a través del uso de los medios de comunicación –prensa– y la memoria social que mantengan algunas autoridades mapuches tradicionales. Por lo tanto, consideran importante relacionar el pasado y el presente en la enseñanza con el objetivo de profundizar en los diversos aspectos de la problemática.

El último grupo de estrategias seleccionadas son aquellas que no consideran como relevantes para alcanzar sus propósitos en la enseñanza de la historia con relación al pueblo mapuche. El conjunto de métodos que fueron jerarquizados como últimas opciones fueron:

1. El uso de películas, cómics o fotografías de la época
2. La realización de dramatizaciones o simulaciones
3. La construcción de mapas para enseñar cómo se conformó el territorio nacional de Chile y de Argentina

A partir de este último grupo de métodos seleccionados por los y las docentes, podemos identificar que no son relevantes para sus propósitos los métodos interactivos como las dramatizaciones de la cultura o el uso de películas o fotografías de la época. Como hemos visto en las finalidades, son métodos de enseñanza que probablemente los y las docentes consideran que no contribuyen a problematizar la realidad o relacionar el pasado con el presente.

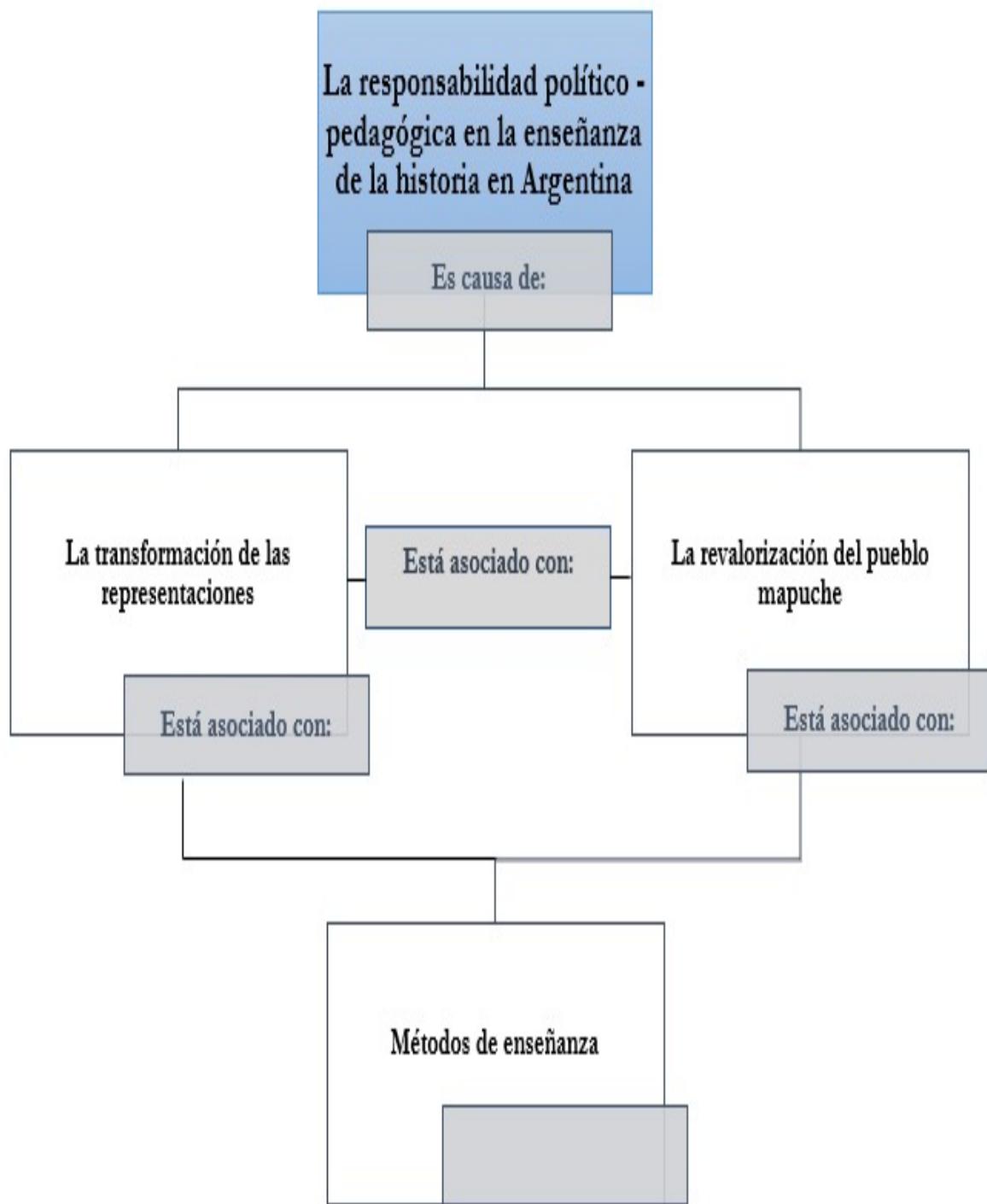
Con la finalidad de profundizar en el conocimiento y encontrar explicaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con respecto a la historia mapuche, hemos construido un modelo teórico que relaciona estas elecciones de métodos, las respectivas

justificaciones y las respuestas dadas en las entrevistas en la fase de profundización (Modelo teórico 10).

La categoría central que desarrollamos recupera ciertos incidentes, prácticas y conceptos que los y las docentes señalan que influyen al tratar de llevar a cabo *La construcción del currículo en la práctica* y *El posicionamiento educativo*. Las dificultades u obstáculos que intervienen en la enseñanza provienen de diversas fuentes, pero contribuyen a caracterizar la enseñanza y a conceptualizar la responsabilidad pedagógica y didáctica que los y las profesoras plantean. Por lo tanto, hemos dimensionado la categoría central en: 1) *dificultades u obstáculos en la enseñanza* y 2) *la responsabilidad de visibilizar al pueblo mapuche*.

Las diferentes dificultades que plantean los y las docentes en la enseñanza de la historia la asociamos con problemas que existen en la comunidad y que impactan directamente en el pueblo originario, pero, también, con las presiones que existen en el tratamiento del tema mapuche en el aula. Dichas presiones en algunos casos provienen de las representaciones sociales que tienen las familias sobre el pueblo mapuche, por la intervención económica –específicamente petrolera– en el territorio mapuche, los intereses editoriales, los medios de comunicación y, en último término, la presión política que se manifiesta por medio de *La política oficial del conocimiento*.

Modelo teórico 10 *La responsabilidad político-pedagógica en la enseñanza de la historia en Argentina*



Fuente: Elaboración propia (2021)

Dichos elementos confluyen y permean la enseñanza de la historia del pueblo mapuche. Por ejemplo, la profesora Natalia nos explicó que al tratar la problemática sobre el asesinato de Santiago Maldonado: “la familia pone mucha presión también. En qué ciertos temas no se toquen en la escuela. Y bueno porque se cruzan las miradas que ellos tienen como familia, la de la escuela y la de nosotros” (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019). La profesora Paz, por otro lado, nos señala que es importante de igual forma tratar en el aula los problemas que afectan a las comunidades mapuches: “Sí, es necesario que se vea –con los y las estudiantes– lo que está pasando, los conflictos que están ocurriendo y que ocurrieron también. (Entrevista personal a Paz, 05 de agosto del 2019). Para los y las maestras la enseñanza de la historia mapuche se encuentra interpelada por un conjunto de valores, criterios e intereses: “producto de los cambios que se han dado, de algunos fenómenos, de algunos conflictos que se dan en el caso de la Patagonia” (Entrevista personal a Nicol, 05 de agosto del 2019). Los intereses del Estado, de las familias, de la actividad económica y de las editoriales que intervienen tácitamente en lo que quieren enseñar los y las docentes:

Cuando enseñamos este contenido, que son los pueblos originarios, aparecen estas exigencias por un lado que son de la institución, los diseños curriculares, por otro lado, lo que acontece, lo que los y las niñas traen al aula. Como maestra intento enseñar y en esa enseñanza obviamente van a confluir representaciones y prejuicios. Además, nosotros en la zona tenemos toda la explotación del petróleo. Que es la actividad económica predominante en la zona y que muchas veces estas empresas petroleras están explotando el petróleo en la zona de las comunidades indígenas, entonces también hay un conflicto allí por esta actividad económica. Y tenés muchos de nuestros estudiantes que sus padres trabajan en el petróleo. (...) Y las editoriales presentan, bueno, este sujeto de la historia del pasado. (Entrevista personal a Nicol, 05 de agosto del 2019)

En su conjunto, los diversos intereses presionan o influyen para que los y las docentes sean objetivos y que no adoctrinen a los y las estudiantes. A través de lo que plantean los y las profesoras, se desprende el concepto de neutralidad/objetividad activa y los actores o procesos que intervienen tácitamente. Estos últimos elementos se corresponden con la actividad económica y los medios de comunicación que, en su

conjunto, explicitan la política de inclusión del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia: “Si es claro el discurso que viene desde el oficialismo, desde el Estado. Es un Estado intentando ser un tanto progresista incorporando a los pueblos originarios, pero haciendo el mismo discurso neoliberal.” (Entrevista personal a Nicol, 05 de agosto del 2019). Es decir, una inclusión basada en *La política oficial del conocimiento en Argentina* que contemple una inserción de la historia mapuche sin disputas, problemas y rescatando algunos elementos no controversiales como la vestimenta o la alimentación.

No obstante, para los y las docentes la neutralidad y la objetividad se funden en un proceso en el cual el o la estudiante forme parte activa en la enseñanza. Es decir, relacionan la objetividad con una neutralidad activa que implica señalar los episodios de violencia que aparecen en los medios de comunicación sin posicionarse explícitamente ante estos acontecimientos. Esta práctica implica que los y las docentes separan la actividad profesional –como profesor o como profesora– de su rol como ciudadanos o ciudadanas ante problemas sociales cuando enseñan historia del pueblo mapuche. Es decir, al conceptualizar sobre lo que plantean, son conscientes de la forma en que los factores situados fuera del aula –familias, medios de comunicación y la actividad económica– intervienen en su enseñanza. En este sentido, la neutralidad es activa porque contribuye a movilizar a los y las estudiantes a tomar una posición individual o como grupo sobre estas problemáticas:

Si yo muestro o me tomo de una situación problemática: “la desnutrición de los y las niñas en determinada edad en la Provincia de Vaca Muerta³¹” También tengo que mostrar todo y no te quedas en este posicionamiento neutral. La objetividad para mí es otra cosa, es propiciar procesos de conocimientos, al educando o al grupo, puede conflictuar de otra manera, teniendo todas las variables. No solamente vos dando una cara. Cuando vos mostrás todos los actores sociales intervenientes en un conflicto, les estas dando la posibilidad a los alumnos y a las alumnas que interpele. (Entrevista personal a Sara, 13 de junio del 2019)

³¹ Vaca Muerta es un yacimiento petrolífero que se encuentra en proceso de explotación y que se ubica en tierras ancestrales del pueblo mapuche entre las Provincias de Neuquén y de Río Negro.

Ahora, no por eso uno está imponiendo al nene que decida una cosa o la otra, vos le mostrás dos caras, por ejemplo, en el caso de Maldonado, cada uno puede tener una opinión y en la familia cada uno puede tener su opinión, pero vos le mostrás la problemática. Y eso no es un conflicto dentro de la escuela, el tema es cuando uno toma posición de una de las partes. (Entrevista personal a Luz, 29 de julio del 2019)

El concepto de neutralidad/objetividad activa que elaboran los y las docentes tiene por objetivo exponer todos los acontecimientos para que los y las estudiantes tomen diversas posiciones ante la realidad. De esta forma, los y las profesoras son conscientes de los diversos elementos que permean en la enseñanza e identifican claramente el discurso oficial de inclusión neoliberal:

Obviamente la profesora –o profesor– que lo tiene que tratar debe no influenciar ni ideológicamente ni políticamente. Porque algunos de los temas fueron influenciados políticamente. Acá lo de Maldonado se vinculó mucho con el Kirchnerismo³². Entonces que pasaba, nosotros somos docentes y no tenemos que impartir ni decir ningún tipo de ideología. Nosotros vamos a la escuela a enseñar y tratar de ser lo más objetivo posible, pero es difícil. Pero se tiene que visibilizar lo que va pasando en los conflictos, que ellos puedan ver porque pueden llegar a esto. Ver causas y consecuencias, pero no dar nosotros una posición política ni ideológica. (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019)

La segunda dimensión que trata la responsabilidad de visibilizar al pueblo mapuche se tensa con la categoría central *La política del conocimiento oficial en Argentina* y la relacionamos con *La construcción del currículo en la práctica* y *El posicionamiento educativo*. Pues, como consideran los y las profesoras: “otra cosa es lo que pasa en el aula. Hay como un espacio bastante importante y si creo y considero que es muy importante la formación inicial en este sentido” (Entrevista personal a Paz, 29 de julio del 2019).

³² Movimiento político de izquierda y centro izquierda que se agrupa en torno a la figura y a los planteamientos del expresidente Néstor Kirchner.

A partir de las diversas tensiones que existen entre las influencias y lo que tiene lugar en el aula, emerge el concepto de responsabilidad pedagógica y política en la enseñanza de las ciencias sociales. Esta construcción teórica explica el fundamento del control curricular que realizan los y las docentes, la forma en que opera en el aula y como se relaciona con *El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina*. Para los y las profesoras la responsabilidad que otorga el rol como docentes consiste en un compromiso político y pedagógico que tiene por objetivo una reflexión –personal y colectiva– sobre la enseñanza y los diversos intereses que intervienen en ella: “Sí, tenemos la responsabilidad pedagógica y política y decimos bueno no puede ser que pase a cuarto grado sin saber leer o escribir ¿qué está pasando? ¿qué estamos haciendo? ¿qué hiciste?” (Entrevista personal a Sara, 13 de junio del 2019). La reflexión que llevan a cabo los y las profesoras se realiza en torno al quehacer como docentes y al lugar que le otorgan a la enseñanza de las ciencias sociales para el desarrollo de una ciudadanía crítica que se posicione ante las injusticias sociales que ocurren en su contexto:

Sí, uno debe tener un posicionamiento porque sino es un trabajo como cualquier otro y este no es un trabajo como cualquier otro. Es muy importante nuestro rol porque nosotros tomamos decisiones como: voy a enseñar esto. ¿y por qué? Tengo razones para enseñar. Y eso, nuestra tarea consistía en concientizar y ayudar a que los estudiantes vieran un poco más allá. (Entrevista personal a Blanca, 21 de junio del 2019)

Yo creo que el posicionamiento lo va marcando la práctica diaria. No es necesario decir que uno tiene posicionamientos de izquierda o que no está de acuerdo con lo establecido, viste. Uno va rompiendo lo establecido en el día a día. En el cómo saludas, en el cómo abrazás. Y ese posicionamiento político lo podés ver sin tener que explicitarte en tu práctica diaria, aunque no está mal si lo querés explicitar. (Entrevista personal a Sara, 13 de junio del 2019)

En este sentido, *La responsabilidad política-pedagógica en la enseñanza* se une a *La construcción del currículo en la práctica* y a *El posicionamiento educativo* con la finalidad de desarrollar una ciudadanía crítica:

Vos tenés en todas las instituciones un periodo de diagnóstico que se llama, que se hace en marzo. Nosotros en la escuela ese periodo de diagnóstico si o si vos armas actividades que vallan relacionados derechos humanos, dictadura en particular, Carlos Fuentealba y pueblos originarios. Nosotros armamos ajes de un tema, suponete: “la identidad”. Entonces esos tres temas deben atravesar tus actividades sobre la identidad. Y lo definimos nosotros, el cuerpo docente. (Entrevista personal a Sara, 13 de junio del 2019)

A partir del análisis, *La responsabilidad política-pedagógica en la enseñanza* es causa directa de *La transformación de las representaciones sociales* y *La revalorización del pueblo mapuche*. *La transformación de las representaciones sociales* profundiza la teorización de la categoría central y apunta a uno de los elementos que los y las profesoras buscan transformar a través de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Estas son las representaciones sociales de los y las alumnas acerca del pueblo mapuche. Los y las maestras consideran que los preconocimientos que portan los y las alumnos se encuentran mayormente influenciadas por la familia y los medios de comunicación masivos. En este sentido, observan que las representaciones son difíciles de transformar y en algunos casos se manifiestan como una predisposición y actitudes discriminatorias. Las propiedades que busca transformar esta subcategoría son: 1) *un pueblo en el pasado*, 2) *un pueblo improductivo y problemático* y 3) *las actitudes a cambiar*.

La primera idea que buscan transformar los y las docentes sobre las representaciones de los y las estudiantes es la extinción del pueblo mapuche. La idea de la desaparición se mantiene como un elemento crucial a cambiar en todos y todas las docentes. Dicha imagen se encuentra soterrada bajo comentarios de los y las estudiantes como Son *nuestros primeros habitantes* o son *los pueblos originarios*. Sin embargo, los y las maestras consideran que los y las alumnas referencian al pasado con la palabra *indios*. Un ejemplo son las profesoras Paz y Nicol:

Ellos –los y las estudiantes– se imaginan enseguida, te lo digo cuando hablamos de los pueblos originarios, recuerdan la llegada de Colón, que había personas y eran indios. Indios, listo. Y te dicen ¿hay indios todavía? O sea, es muy difícil explicarles entonces ellos lo toman como que no se dan cuenta, como que no fueran humanos. (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019)

Son representaciones muy fuertes de los estudiantes y cuál era la idea en ese momento, era tratar de cambiarles la cabeza y cambiarles las ideas, pero era imposible. Lo que yo pretendía era que ellos rompieran con la idea que los pueblos originarios eran cosa del pasado. Que estaban presentes y ver algunas problemáticas y siempre de seleccionar en cada año algún problema que aquejara al pueblo. (Entrevista personal a Nicol, 12 de junio del 2019)

La idea de extinción del pueblo mapuche en los y las estudiantes se vincula con la invisibilidad social pues no los consideran como actores sociales en la vida pública y, además, observan que son principalmente pueblos que son improductivos y desprovistos de avances sociales, económicos y materiales. De esta forma, representan un pueblo antecesor de la sociedad argentina actual:

Dicen –las y los alumnos– “son nuestros primeros habitantes, son los que comenzaron a habitar en estas tierras” “son los que tuvieron que soportar las condiciones climáticas sin tener una vivienda” Bueno, infinitades de cosas que también las familias van transmitiendo. (Entrevista personal a Blanca, 21 de junio del 2019)

El hecho de que los y las estudiantes consideren que el pueblo mapuche no es capaz o no los imaginen con la capacidad de producir elementos materiales y que eran los primeros habitantes, representa un estadio previo a las civilización actual y moderna. Esta idea se asocia a la segunda dimensión en tanto que es otra imagen que buscan cambiar los y las profesoras. Esta representación vincula al pueblo mapuche como un pueblo poco civilizado, que es problemático e improductivo. Dichas ideas provienen y se distribuyen por la principal fuente en la cual se nutren las representaciones y es la familia: “Entonces hay muchos nenes que hacen lo que han escuchado en la casa o lo que dicen en la casa: “No, pero ellos ya no existen más” “nunca hicieron nada” “nunca trabajaron”. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019).

La imagen de pueblo problemático e improductivo tiene una fuerte carga de presentismo y si bien circula a través de la familia, se relaciona directamente con la actividad petrolífera y el impacto que tiene dicha actividad en el territorio mapuche. Este

incidente, incluso, ha significado que la palabra mapuche contenga significados negativos y predisponga el aprendizaje:

(...) es como que también una mala palabra porque ellos son quienes están todo el tiempo haciendo cortes, que te quieren cobrar peaje, que la ruta, que la tierra es de ellos, hay todo un tema que vienen los chicos con lo que los padres les dicen, con lo que escuchan, es muy complicado que aprendan otra cosa. (Entrevista personal a Paz, 12 de agosto del 2019)

Este condicionamiento en el aprendizaje de la historia y de la cultura mapuche procede principalmente por su oposición a la intervención petrolera en su territorio ancestral. Esta obstrucción a la intervención petrolera responde a la cosmovisión mapuche, pero, en cierto sentido, los medios de información han construido ciertas representaciones que refuerzan la idea de su falta de integración al progreso económico y social de la sociedad moderna. La profesora Nicol y la profesora Blanca plantean que:

Y tenés muchos de nuestros estudiantes que sus papás trabajan en el petróleo. Entonces, llegan todas esas experiencias vividas en la cotidianidad de los niños al aula. Tengo amigas, compañeros, que están en educación media que sus maridos trabajan en el petróleo y vienen con una mirada que te dicen: “que las comunidades cobran para que pasen las empresas. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

(...) salieron mucho en los medios por reclamar sus derechos sobre las tierras y querían conseguirlo y bueno, a partir de esto salió mucho esto de “ellos reclaman y siguen reclamando, pero ellos ¿qué hacen? No trabajan” Y nosotros les decimos ¿cómo que no trabajan? Lo que ellos producen es mucho. Y eso, nuestra tarea consistía en concientizar y ayudar a que los estudiantes vieran un poco más allá. (Entrevista personal a Blanca, 21 de junio del 2019)

A partir de lo que dice la profesora Blanca, los y las profesoras en la práctica buscan transformar ciertas representaciones negativas que emergen del contexto fuertemente tensionado por la actividad petrolera y la intervención en tierras ancestrales: “Por eso te digo, también hay actitudes discriminatorias, pero bueno a partir de ahí trabajamos” (Entrevista personal a Blanca, 12 de junio del 2019). Lo mismo indica la

profesora Natalia al decir que: “Pero aun así siempre es motivo de una cargada, de una burla y pasa mucho eso con los chicos que pertenecen actualmente a comunidades mapuches y yo creo que sobre todo más en la cordillera se debe dar.” (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019). Aun así, esta tensión permanente influye en su forma de trabajar en el aula, pero ***La responsabilidad político-pedagógico de la enseñanza*** contribuye a tratar de cambiar estas representaciones a partir de entregar todas las miradas sobre el fenómeno:

Pero en ese proceso obviamente fui creciendo y alejándome de esta idea romántica y tratar de ver porque los mismos chicos te cuestionan y más los adolescentes. Y ahí me di cuenta de que existen padres que trabajan en el petróleo porque ahí aparecían esto de que ellos lo escuchaban de sus papas: “los mapuches esto” y surge toda una idea más negativa. (...) Entonces como que en el aula uno puede llegar a dar una diversidad de miradas y de enfoques que tienen que ver con que los maestros somos parte de esta realidad. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

La revalorización del pueblo mapuche representa la forma en que los y las docentes buscan que los y las estudiantes visibilicen socialmente al pueblo mapuche, comprendan los conflictos del presente y, en consecuencia, otorguen valor al pueblo mapuche como una sociedad que tiene prácticas y estrategias que demuestran conocimientos propios. Esta categoría se encuentra relacionada con ***La transformación de las representaciones*** y, al mismo tiempo, es una segunda propiedad que profundiza el conocimiento de ***La responsabilidad político-pedagógica de la enseñanza***. ***La revalorización del pueblo mapuche*** tiene por finalidad concientizar a los y las estudiantes sobre las condiciones de opresión que vive históricamente el pueblo mapuche a través de los conflictos. Las dimensiones son: 1) *la relación pasado y presente a través de los conflictos* y 2) *la visibilización del pueblo mapuche como actor social*.

Los y las docentes con la finalidad de contribuir a que los y las estudiantes revaloricen al pueblo mapuche, buscan desnaturalizar la historia y que comprendan que existen razones en el pasado que han edificado el presente. Este tránsito histórico lo elaboran a través de relaciones temporales para exponer que el pueblo mapuche tenía –

y tiene— una sociedad organizada y que fue interrumpida por la invasión española y, posteriormente, por la emergencia del Estado argentino:

Ellos pensaban que no había organización, sin embargo, cuando comienzan a estudiar se dan cuenta que tenían organización política, económica, social, cultural y que tenían sus creencias y todo un modo de vida. Que todos/as supieran que la mayoría de las cosas que hicieron —españoles y argentinos— repercute hoy en día. Que es una construcción. Y que se puede vincular con el presente, que se vea lo que pasa en el presente y que se vincule al pasado. ¿Por qué? Para que se visibilicen los conflictos ¿qué conflictos hubo? ¿por qué pasaban estas cosas?. (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019)

El acercamiento a la cultura e historia mapuche que buscan desarrollar los y las maestras, tiene por objetivo concientizar sobre el pueblo mapuche para dar a entender que ha sido oprimido históricamente y así ir transformando las representaciones sociales de los y las estudiantes:

No solamente como una cultura que existió y bueno, antes de que llegaran los españoles. Como es la gran historia que cuentan. Entonces eso me pareció como mejor o más viable como para acercar conocimiento del pueblo y que hoy, por ejemplo, todo el mundo dice: “que pelean por la tierra y que no tienen ni un árbol plantado”. Todo lo que dicen el común denominador de la gente, porque es así. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

(...) que entiendan que estas tierras eran de los pueblos originarios y no de ellos y que todo lo demás son intereses económicos y políticos y que acá no hubo relaciones de pueblo a pueblo ni respeto, que tuvo que ver con una cuestión de fuerza. Yo aconsejaría que tiene que haber un poquito de actualidad y poder llevarlo a la historia. Está bueno, yo creo que el contacto con la actualidad. (Entrevista personal a Luz, 29 de julio del 2019)

Al ir profundizando en lo que señalan los y las docentes, consideramos que ***La revalorización del pueblo mapuche*** también implica ir descubriendo la perspectiva, los y las ideas y las acciones del pueblo mapuche como actor social. De esta manera, las

docentes conceptualizan que la revalorización contribuye a un proceso de empatía histórica

Yo creo que hay que empezar a ver al sujeto, a los sujetos de la historia. Sean los pueblos originarios, sean las mujeres, sean los gitanos, sean los niños. Para mí lo primero es ver quiénes son los sujetos protagonistas de cualquier proceso histórico. Sus acciones, quiénes son, sus intereses, lo que hicieron, pero ¿quiénes eran? Y yo creo que, de esa manera, los y las niñas tendrían mayor empatía con esos sujetos que construyeron y que realmente en ese espacio y en esa época determinada, la historia la construyeron los sujetos. (Entrevista personal a Nicol, 01 de agosto del 2019)

La revalorización del pueblo mapuche implica para los y las docentes enseñar a los y las alumnas a comprender los conflictos actuales otorgando un lugar especial a ***La transformación de las representaciones***. Al profundizar en los significados de la categoría existe una relación que subyace entre las dimensiones que es la preocupación por enseñar que el pueblo mapuche tiene ciertos conocimientos –perspectivas, ideas o acciones– que es necesario revalorizar para comprender las problemáticas que existen en el presente para, por un lado, visualizar aquellas representaciones que se anclan en ideas que no tienen un fundamento científico.

En la última categoría del modelo teórico agrupamos algunos de ***Los métodos de enseñanza*** que utilizan los y las profesoras para alcanzar sus finalidades y describimos las perspectivas o el enfoque que adoptan en la práctica. La mayoría de los y las docentes diseñan y discriminan los materiales y recursos de enseñanza y, en algunos casos, tratan de “recortar la realidad” para llevarla al aula. Las dimensiones de la categoría son: 1) *el uso de los medios digitales*, 2) *el recorte de la realidad* y 3) *formas de enseñar historia y cultura mapuche*.

El uso de la tecnología es importante para todos y todas las docentes. La mayoría de los y las maestras que las utilizan señalan que la riqueza de material existente es un problema, pero, en este sentido, es necesario discriminar la información:

Todo lo que es digital y mucha noticia de actualidad con los pueblos. Diarios, pero, también, de videos. Hay mucha tecnología, mucho material digital que está muy enriquecido. (...) O tanto material rico, porque hay mucho material, lo que hay en las redes. Pero muchas veces es más fácil agarrar un libro, pero hay audios, hay videos. (Entrevista personal a Natalia, 05 de agosto del 2019)

Las razones que dicen las docentes para utilizar principalmente recursos tecnológicos de la información son los resultados que señalan obtener en los y las estudiantes. Al utilizar principalmente videos, por ejemplo, es posible transmitir además imágenes en movimiento que están cargadas de relatos o acontecimientos que despiertan emociones que invitan a replantear ciertas representaciones en los y las niñas: “Sí, comienzan a cambiar en parte porque hicimos un trabajo muy sistemático también utilizando las TICS, buscamos muchos videos que los hacen reflexionar. También hay que buscar los videos porque también hay videos que no te aportan mucho.” (Entrevista personal a Paz, 12 de junio del 2019). Otro aspecto importante en el uso de las tecnologías de la información es la búsqueda de información en internet. Por ejemplo, la profesora Blanca menciona que para ella es importante la búsqueda de información de los y las propias niñas. Por lo tanto, en las actividades que realiza trata de que sus estudiantes busquen información y que aprendan elementos básicos de la historia de los pueblos originarios:

En los derechos, generalmente, y también en la historia, en la parte histórica. Como llegaron acá, como se rigen para vivir, cuál es su forma de vida. En eso, uso fotografías que las busquen con internet les hago que busquen información. (Entrevista personal a Blanca, 21 de junio del 2019)

La segunda dimensión considera los “recortes de la realidad”. Este código *–in vivo–* que planteaban los y las docentes tiene un significado y un sentido que implica tomar un fragmento de la realidad y problematizarla en el aula para discutirlo con los y las estudiantes:

Sí, yo generalmente planificaba haciendo un recorte de la realidad. Suponte, si tenía cuarto grado y tenía que trabajar Río Negro, pero yo no hacía solo la división política,

lo geográfico y lo histórico. No, yo veía de Río Negro que problemática desde la realidad social de Río Negro, en donde me iba a parar y que recorte iba a hacer para poder trabajarla. (Entrevista personal a Blanca, 21 de junio del 2019)

A partir de este recorte de lo que está pasando en la sociedad, los y las docentes construyen un debate en el cual tratan de que los y las estudiantes sean quienes discutan y propongan soluciones o cambios: “Realizamos un debate en 3 grupos donde se define si vendíamos o no tierras de las comunidades mapuches a una empresa petrolera multinacional” (Cuestionario aplicado a Raúl). Por lo tanto, el recortar la realidad para la enseñanza de las ciencias sociales implica tomar los conflictos y recrearlos en el aula para contribuir a desarrollar el pensamiento histórico: “Partiendo de un conflicto real y actual. Hacer casi un recorte periodístico, buscar fuentes históricas que nos sitúen para buscar causas y consecuencias también leyes actuales” (Cuestionario aplicado a Blanca). El recorte de la realidad tendría el objetivo de plantear situaciones reales que desafíen a los y las estudiantes para ejercitarse la ciudadanía a través de decisiones en casos reales:

Más desafiante y en realidad que tengan un poquito más de realidad. No que sea un cuentito, que tenga un poquito más. Un artículo de un diario tranquilamente lo podés trabajar con los nenes y mostrar alguna noticia que sea problemática para poder verla en un video no hay problema. O sea, mostrar la problemática y traerla al aula es necesario y está bien y está permitido. (Entrevista personal a Luz, 29 de julio del 2019)

La última dimensión de la categoría rescata un conjunto de prácticas en las cuales los y las docentes plantean acercarse a las comunidades o autoridades mapuches para incluir en la enseñanza ideas, visiones y perspectivas de la historia mapuche desde la voz de los y las protagonistas. Las y los profesores señalan que en su mayoría tratan de realizar entrevistas a autoridades mapuches o buscan testimonios en cartas o diversas fuentes. Por ejemplo, la profesora Laura explica que: “Se trabajó la interacción de las culturas cuando se estudiaron los pueblos originarios de Argentina y su legado cultural, así como su situación actual a través de conversaciones” (Cuestionario aplicado a Laura). Por otro lado, la profesora Sara menciona que los testimonios contribuyen a entender la perspectiva mapuche sobre los problemas actuales: “Me parece vital valorar los

testimonios de nuestro pueblo, sus luchas, conquistas y resistencias” (Cuestionario aplicado a Sara).

Al profundizar en el sentido de la utilización de los testimonios y de las entrevistas, la motivación por utilizar testimonios orales o entrevistas es relacionar el pasado con el presente a través de los cambios y las continuidades en el modo de vida. Así lo plantea la profesora Paz: “Es importante para mí comenzar de la cosmovisión del Pueblo Mapuche, para comprender como se manifiesta su cultura, estableciendo diferencias y semejanzas en cuanto a cómo se manifiesta en la actualidad” (Cuestionario aplicado a Paz).

Esta forma de acercarse a las comunidades mapuches a través de visitas o de entrevistas, puede construir en los y las estudiantes un esencialismo de la vida mapuche. Es decir, que comprendan que a pesar de los distintos cambios y continuidades la vida mapuche es vivir en comunidades, haciendo artesanías, teniendo varios dioses y habitando fuera de la ciudad:

Así que nosotros viajamos con el grupo de la escuela al CUI que es un pueblito que está cerca. Vimos el circuito productivo de la lana y en ese sector te muestran que hay grupo de tejedoras del telar mapuche y, bueno, nos mostraron todo el circuito y pudimos hacer algunas preguntas que los chicos ya traían armadas. El problema con el que nos encontramos, o el que yo percibí, fue que a la persona —mapuche— que nosotros entrevistamos estaba muy a la defensiva y era una persona que no estaba acostumbrada a hablar. Entonces en cada pregunta que le hicieron los y las niñas, yo pensaba, que les iba a contar acerca de lo religioso, de las creencias, de los dioses y sus comidas. Pero ella a todas las preguntas que los chicos le hacían, ella decía: “igual que ustedes”. Entonces decía: “igual creo en Dios igual que ustedes”. (Entrevista personal a Luz, 29 de julio del 2019)

Al igual que en el contexto chileno, quisiéramos rescatar algunas ideas claves dentro del conjunto de resultados que retomaremos en la triangulación de perspectivas en Argentina. Las ideas claves son:

- Los y las profesoras tienen como finalidad ***El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina***. Dichos propósitos buscan alcanzar que los y las estudiantes se transformen en ciudadanos y ciudadanas socialmente comprometidos. Con respecto al pueblo mapuche, el propósito es ***La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia***.
- Los y las profesoras consideran que existe una política de Estado en Argentina que reposa en el currículo y que conceptualizamos como ***La política oficial del conocimiento en Argentina***. Dicha directriz estatal considera no tratar en profundidad los conflictos, las desigualdades históricas o la política del despojo.
- En el modelo teórico sobre la enseñanza surgen una serie de conceptos que caracterizan una serie de dificultades en la práctica, los problemas sociales y controlan el currículo en la práctica.

4.6 Las representaciones sociales de los y las estudiantes de educación primaria sobre el pueblo mapuche en Argentina

En este apartado avanzaremos a la explicación de las representaciones sociales de los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche y la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Al igual que en el caso de Chile, realizamos tres grupos focales con estudiantes que pertenecían a los cursos de sexto y de séptimo grado de primaria. La edad de los y las estudiantes varía entre los 11 años y los 14 años y fueron seleccionados por las docentes que accedieron a las entrevistas (Esquema 22).

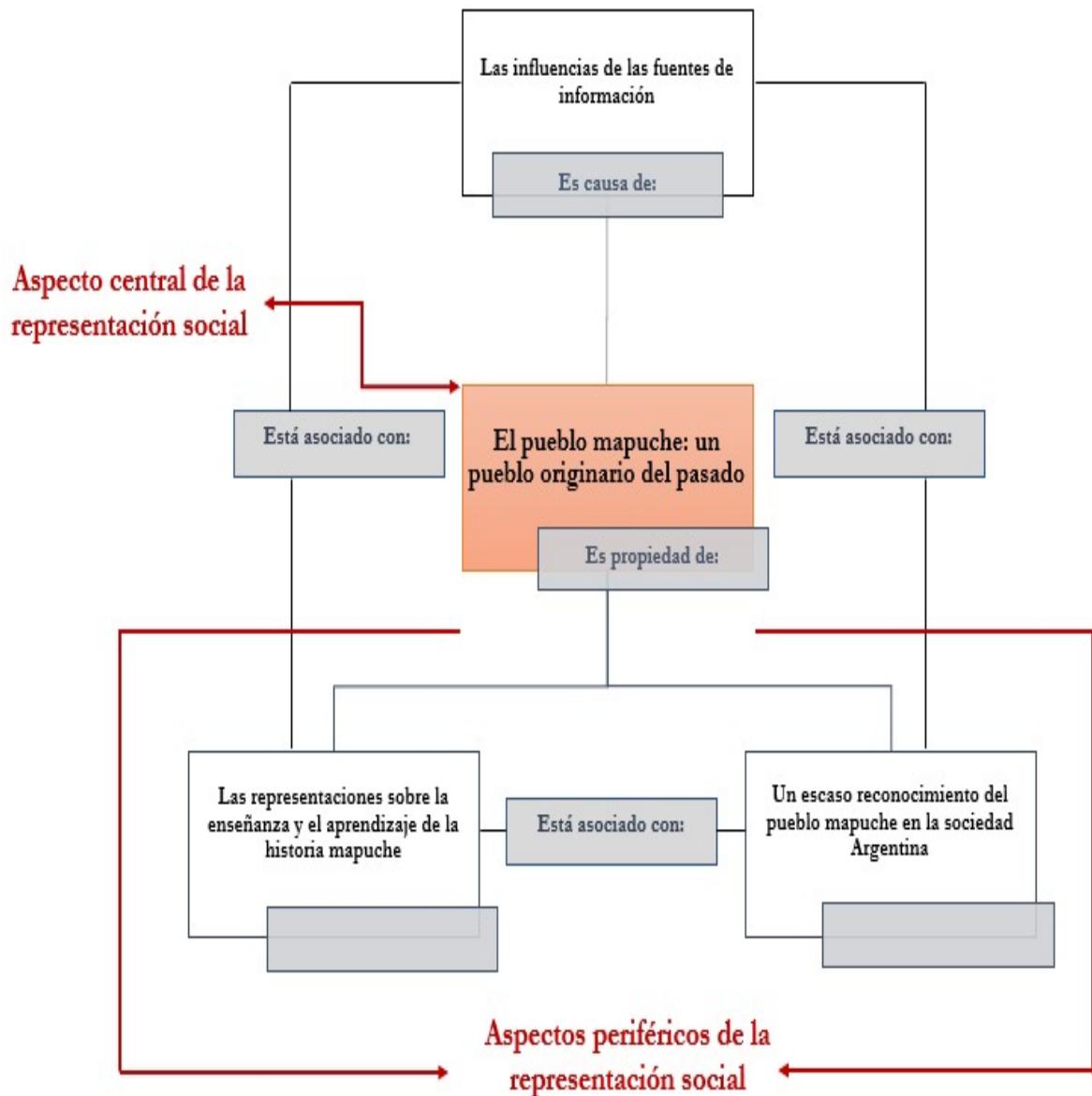
Esquema 22 *Estudiantes que participaron en la investigación en Argentina*



Fuente: Elaboración propia (2021)

La codificación de las entrevistas las hemos realizado a partir de las profesoras que nos han permitido realizar las conversaciones grupales con los y las alumnas. Por lo tanto, los y las estudiantes de la maestra Luz serán parte del grupo ARG1, los y las estudiantes de la profesora Paz serán parte del grupo ARG2 y, finalmente, los y las estudiantes de Natalia serán parte del grupo ARG3. Basados en el análisis exponemos un modelo teórico que describe y explica la imagen central, una serie de imágenes secundarias y complementarias y, finalmente, las principales fuentes de información que nutren las representaciones sociales (Modelo teórico 11).

Modelo teórico 11 *Las representaciones sociales de los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche en Argentina*



Fuente: Elaboración propia (2021)

4.6.1 La imagen central de los y las estudiantes argentinos sobre el pueblo mapuche

4.6.1.1 El pueblo mapuche: un pueblo originario del pasado

La categoría inicial del modelo teórico representa la imagen central que los y las estudiantes tienen del pueblo mapuche. Esta representación la construimos al teorizar sobre lo que plantean del pueblo mapuche como pueblo originario. Por lo tanto, las dimensiones de la categoría central son: 1) *un pueblo del pasado*, 2) *la forma de vida del pasado* y 3) *el retraso cultural*. Las tres dimensiones señalan que los y las niñas consideran al pueblo mapuche como una sociedad que todavía existe a pesar de la invasión española y que es un pueblo que tiene una lengua y cultura que son propias. Sin embargo, el desconocimiento de la historia contemporánea hace que los y las estudiantes prolonguen su forma de vida del pasado al momento actual. Es decir, señalan que los miembros del pueblo mapuche todavía viven fuera de la ciudad y no se han integrado a la sociedad moderna.

Cuando iniciamos las conversaciones con los y las estudiantes de sexto y séptimo grado de primaria, nos han explicado que el pueblo mapuche es un pueblo originario muy disminuido en la época actual producto del proceso de colonización española. Carolina menciona que: “Bueno y todos en el pueblo mapuche se fueron como desapareciendo a la llegada de los españoles acá.” (ARG1CAR). Lo mismo indican Sandra y Juan Pablo al plantear que:

Todavía existen varios pueblos, pero muy pocos. (...) Mira los españoles habían llegado a la Argentina en donde también existían personas, tipos de colonias. Cuando llegaron creo que atacaron a los pueblos mapuches. Todavía siguen existiendo, pero bastante pocos. (ARG3SAN)

En realidad, si existe el pueblo mapuche y otros pueblos originarios, pero no es posible encontrarlos tanto ahora. (ARG1JPA)

La invasión y el proceso de colonización española de acuerdo con los y las estudiantes generó un trauma histórico que impactó en el pueblo mapuche y eliminó gran parte de su cultura. De este modo, los y las estudiantes consideran que un efecto de la colonización es la pérdida de su lengua y su cultura: “hay muy poca gente que habla el idioma de ellos. Como que la ciudad de los españoles se infiltró más el español que el *mapuzugun*.” (ARG2RAU). La misma idea plantea Rocío al indicar que lo primero que afectó la invasión española fue la lengua mapuche –*mapuzugun*–: “Me parece que lo primero –que desapareció– fue su idioma. Como que después fue mutando a lo que hoy hablamos” (ARG2ROC). A pesar de la pérdida de la lengua, reconocen al pueblo mapuche como una sociedad que tiene un conjunto de prácticas y de conocimientos que los caracterizan como un pueblo originario: “Ellos tienen su propia civilización, sus creencias y su propio idioma” (ARG3SAN).

Esto nos conduce a la segunda dimensión la cual hemos caracterizado como *la forma de vida en el pasado*. Al ir profundizando en las ideas que mantienen del pueblo mapuche comenzamos a identificar las nociones sobre la religión, la vestimenta, la alimentación y la ubicación. El conjunto de estos elementos que retratan los y las estudiantes se refieren al pasado, aunque fueron preguntadas sobre el presente o actualmente. Por ejemplo, en cuanto les consultamos sobre la religión nos explican que: “tenían distintas maneras de llamar a los dioses y distintos dioses, pero su forma de cultivos y de cómo fabricar armas y ropajes eran bastante parecidas” (ARG3PAU). Lo mismo indica Alejandro: “También creían muchísimo en los dioses y había un dios que no me acuerdo de su nombre, que era al que vos le rezabas y va y te curaba todo. Ese era uno de los dioses más importantes” (ARG1ALE).

Las ideas sobre el pueblo mapuche sobre la alimentación, la vestimenta y la ubicación también se mantienen en pasado. Una de las estudiantes menciona que: “Se relacionan más con la naturaleza que la gente de ahora porque ahora la gente va al supermercado y hacen otras cosas. Ellos como que viven un poco más aislados entonces tienen cierto contacto con la naturaleza.” (ARG2ROC). Estas ideas sobre las

características en pasado se repiten en todos los atributos que plantean los y las estudiantes. Alonso y Raúl, por ejemplo, mencionan que:

Pero eran muy diferentes a lo que somos ahora, por ejemplo, tenían mayor conexión con la naturaleza porque no era como hoy que uno se queda viendo TV en la casa. Estaban viviendo en la naturaleza no estaban viviendo en una cama, dentro de una casa, era diferente. (ARG2ALO)

Los mapuches ahora se visten con ponchos, pero por ahí antes quizás se vestían con cueros de animales. No es tanto como la vestimenta que usamos ahora. (ARG2RAU)

Esta idea de cultura pretérita que asocian los y las alumnas a la cultura mapuche, atraviesa la vestimenta, la religiosidad y su vínculo con la naturaleza se concreta con la idea de que viven fuera de la ciudad. La urbe aglutina los avances, el acceso a servicios y, por lo tanto, el ubicarlos fuera de ella implica un alejamiento de la modernidad. Así lo plantean, por ejemplo, Paula y Alan:

Aunque están aparte de la sociedad. Yo lo único que sé que están por ahí en la cordillera. (ARG3PAU)

Ellos viven como en pequeños lugares, ciertos sectores en donde hay, claro, civilizaciones. Claro, es como que están muy alejados de lo que es la tecnología. (ARG3ALA)

Esta idea se relaciona con la última dimensión que trata un retraso cultural del pueblo mapuche. Ciertas expresiones de los y de las alumnas considerando que ellos –el pueblo mapuche– sigue con su cultura o siguen en sus tiempos reafirman esta idea de que viven fuera de la ciudad y alejados de la modernidad. Paula, basada en lo anterior, explica que: “Como que ellos –el pueblo mapuche– siguen en sus tiempos” (ARG3PAU). Sandra, del mismo modo, considera que: “En realidad siguen viviendo los tiempos que su cultura sigue viviendo” (ARG3SAN). El tiempo de la cultura mapuche es el pasado y para los y las alumnas esto significa separarse de lo mapuche. Los y las alumnas, al encontrarse en el tiempo presente y vivir tiempos que consideran con mayor

acceso a recursos tecnológicos, no son –tan expresamente– parte del proceso de mestizaje: “Antes no existíamos y nosotros decimos que acá antes había mapuches y no se llamaba Cipolletti, Neuquén, Cinco Saltos y todo eso. Eran tierras no más” (ARGCAR). Lo mismo indica Alan quien señala que: “Ellos como que no tienen el pensamiento que tenemos nosotros ahora en la actualidad, tienen como su propia, por así decirlo, tecnología.” (ARG3ALA). La idea que existe detrás de los planteamientos de Alan como el de Carolina deja entrever una idea de retraso en la cultura y en los recursos materiales. Asimismo, Alejandro plantea que: “Capaz que, si no hubieran colonizado – los españoles– toda esa parte quizás que ni teníamos escuela tampoco, es más podíamos seguir con la misma (...)” (ARG1ALE). La idea de la escuela en el relato del estudiante considera el avance social por el cual avanza la sociedad en el conocimiento, pero también en ser educada y civilizada.

En definitiva, la imagen general que tienen los y las estudiantes y que resumen las tres dimensiones, es la de un pueblo que permanece en el pasado y que vive fuera de la ciudad reproduciendo las mismas prácticas culturales de antaño. Dichas prácticas -de alimentación o de vestimenta– representan un conocimiento ancestral que es valioso pero que, en definitiva, no contribuye a su integración en la sociedad actual.

La representación social del pueblo mapuche en nuestro análisis considera además una serie de imágenes secundarias y complementarias que complejizan la explicación que expone la categoría central. De esta manera, también consideramos las siguientes imágenes periféricas: 1) *las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche* y 2) *un escaso reconocimiento del pueblo mapuche en la sociedad argentina*. Junto con estas imágenes, en el siguiente apartado expondremos una categoría que contiene un conjunto de fuentes de información desde la cual los y las estudiantes construyen las imágenes anteriores.

4.6.2 Aspectos periféricos de la representación social

4.6.2.1 Las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche

Una de las representaciones secundarias o periféricas se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche. De esta forma, se consideran las siguientes dimensiones de la categoría: 1) *la enseñanza del pasado* y 2) *el aprendizaje de la actualidad*. En su conjunto, las diversas dimensiones de la representación dan algunas respuestas sobre lo qué piensan los y las estudiantes sobre la enseñanza de los y las docentes, lo qué quieren aprender con relación a la historia mapuche y qué recursos o elementos son necesarios integrar a la enseñanza de la historia mapuche.

La primera dimensión ofrece una imagen acerca de lo que enseñan los y las maestras. Es decir, aquellos énfasis, las actividades y la manera en que tratan la historia mapuche en el aula desde la perspectiva de los y las estudiantes. Como indica el nombre de este aspecto en la primera dimensión, al profundizar en la forma que enseñan la historia mapuche los y las maestras, privilegian el pasado. Raúl indica que en la escuela aprende preferentemente el pasado por sobre lo que pasa en la actualidad: “Es más historia que actualmente” (ARG2RAU). Lo mismo indica Rocío al plantear que al concentrarse la historia en el pasado no logra entender el presente: “Porque eso, como nos hablan mucho, mucho y mucho del pasado, como que no sirve” (ARG2ROC). Para los y las estudiantes la escuela es un lugar en el cual la historia mapuche es una mirada previa o antecesor del Estado Argentino: “Acá es como que lo que pasó antes. Antes de la llegada de los españoles, lo que eran antes Argentina, que no era nada. Después el país se independizó y bueno, hoy es lo que es”. (ARG1CAR).

Esta orientación hacia el pasado que emprenden los y las profesoras en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, la realizan de manera preferente a través del uso de textos escolares o de otros textos de la biblioteca: “Los profesores además a veces sacan de los libros mismos de acá como textos, información y a veces lo dan.”

(ARG1FLO). Lo mismo indican Alejandro, Alonso y Carolina al indicar las actividades más recurrentes que realizan:

Nos toman una prueba donde viene todo esto de lo que aprendimos. (ARG1ALE)

Claro, nos dan textos como para darlo de tarea y que lo debemos hacer. (ARG2ALO)

Nos hacen buscar información, nos toman orales, nos hacen exponer y a los chicos igual. (ARG1CAR)

A partir de estas ideas, los y las estudiantes señalan qué les gustaría aprender de la historia mapuche en la escuela. Al teorizar sobre estas ideas surge la segunda dimensión que considera el aprendizaje de la actualidad. Cada una de las intervenciones de los y las niñas escondía una interrogante sobre quiénes forman parte del pueblo mapuche y qué pasa con ellos en la actualidad: “Sí, eso es porque tenemos muchas dudas. Se debe enseñar también la base de lo que es el pueblo mapuche pero también lo que pasa ahora” (ARG2ALO). Lo mismo indica Rocío al decir que es importante relacionar el pasado con el presente en la enseñanza: “También tocar lo de antes para que se sepan las bases de los pueblos originarios, pero también lo que está pasando ahora” (ARG2ROC).

Los y las estudiantes piensan que no conocen la actualidad del pueblo mapuche y consideran necesario profundizar en la verdad de lo que sucede en el contexto en el que viven: “Está bien explicarlo porque a veces es bueno saber la verdad de lo que pasa.” (ARG3PAU). La actualidad de acuerdo con los y las estudiantes es parte de lo que ven en la televisión:

La seño -profesora- no nos dice lo que está pasando sino nos dicen lo que eran los pueblos originarios de acá, nos dicen de qué vivían. (...) No se habla mucho de eso. Es más, de noticia todo eso. No se habla en la escuela. (ARG1ALE)

Flor considera que es importante tratar estos acontecimientos recientes en la enseñanza de la historia a partir de ciertos recursos: “Yo creo que con fotografías que

hay en internet, con libros y cosas así para que ellos sepan quienes son de verdad y no se queden con la imagen que siempre uno o cualquier persona les deja" (ARG1FLO). De acuerdo con la alumna, algunos recursos o materiales que incluyan información actual contribuiría a complejizar lo que conocen las y los estudiantes. Sin embargo, uno de los aspectos que resultan más complejos o confusos de entender son los conflictos que existen en la actualidad: "A mí me gustaría que expliquen bien cómo era su vida y cómo fue que se resistieron hasta llegar a la actualidad." (ARG3SAN).

Esta actualidad aterriza en el campo de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales a través del tratamiento de los conflictos. Por ejemplo, algunos y algunas alumnas señalan que no entienden las protestas, las reacciones de los medios y las acusaciones de montaje con respecto a los conflictos que existen por el petróleo:

O contra los mismos intendentes que se complotan, pero las mismas tierras, como yo te decía, o por el petróleo. En Neuquén hay muchas tierras que tienen petróleo y como está Vaca Muerta, Rincón y esos eran territorios mapuches y hubo protestas por eso. (ARG2RAU)

Explicar primero lo de los mapuches y todo eso, y bueno, si ellos preguntan por el tema mediático y las cosas que dijeron ahí informarlos, pero no afirmando, porque no siempre es verídico. Entonces hay que decir que se dijo esto, pero como una suposición. (ARG3ALA)

El año pasado pasó que alguien quería ayudar a los mapuches y terminó muriendo. ¿Por qué? No lo sé (...) no sé como explicarlo, pero hay gente que viene y mata. Porque sabe toda la información de lo que pasa. (ARG1ALE)

Los y las estudiantes entienden que la finalidad de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales es acercarlos al conocimiento del pasado pero que este objetivo no les ayuda completamente a conocer su entorno. Este propósito al trasladarse a la enseñanza del pueblo mapuche refuerza el conocimiento acerca de la vestimenta, de la alimentación y de la religiosidad. En este contexto, él o la profesora se transforma en

guía que enseña la cultura o la historia de un pueblo originario desde una posición exótica que reproduce un aprendizaje en modalidad turista.

4.6.2.2 Un escaso reconocimiento del pueblo mapuche en la sociedad argentina

La segunda imagen periférica que manejan los y las estudiantes se relaciona con el escaso reconocimiento social que tiene la sociedad argentina sobre el pueblo mapuche. Es decir, la representación expresa las bases sobre las cuales ambas sociedades se relacionan, interactúan y resuelven sus problemas. A partir de estas ideas, dividimos esta representación en: 1) *el escaso reconocimiento social*, 2) *la intervención económica* y 3) *la defensa del territorio mapuche*.

La primera dimensión retrata la forma en que sistemáticamente la sociedad argentina no reconoce socialmente y menosprecia sistemáticamente al pueblo mapuche. Los y las estudiantes consideran que en la base de las relaciones que establece la sociedad argentina existe una minusvaloración del pueblo originario. Carolina, por ejemplo, señala que: “porque te das cuenta de que hay gente que no los respeta como se debe y no los quiere como se debe y no les presta atención como se debe.” (ARG1CAR). Lo mismo indica Juan Pablo: “Digamos que la gente los trata mal y puede ser que valla con la persona que quiere ayudar y ellos se quedan con lo anterior que dicen cosas malas. Se quedan con la parte mala.” (ARG1JPA).

Esta última idea que explica Juan Pablo se relaciona con un efecto de esta minusvaloración que corresponde a las discriminaciones que sufre el pueblo mapuche. Para los y las niñas existe un menosprecio que se construye a partir de una superioridad cultural que se expresa de forma material en la pobreza y en lo simbólico en el lenguaje: “Discriminaciones por lo social y lo racial. En lo social por la pobreza y por su forma de hablar.” (ARG1CAR). Lo misma idea indica Alejandro: “Y por su forma de vestirse, por usar el poncho, por su forma de hablar.” (ARG1ALE). Por último, Rocío indica que esta discriminación implica en la vida pública que se conculquen sus derechos sociales: “(...) hoy en la Argentina no se les respeta como se debería y su cultura es como la cultura

argentina. La diferencia es que ellos son mapuches. Entonces solo por eso pierden un poco sus derechos" (ARG2ROC).

La segunda dimensión de esta categoría unimos el escaso reconocimiento social y el proceso de intervención económica en el territorio mapuche. Los y las estudiantes consideran que la minusvaloración que existe sobre el pueblo mapuche permite la proliferación de una serie de estereotipos –salvaje o violentos– con la finalidad de desconocer sus derechos ancestrales sobre el territorio y explotarlo económicoamente:

Es que están peleando por su terreno. Mucha (...) gente piensa en lo mismo. Mi familia y otras personas y es que hay que ayudar a los pueblos que todavía siguen peleando. No hay que dejarlos, es culpa del Gobierno que siga tomando esas cosas, o sea que los mapuches son salvajes y todo eso. Es una mentira. (ARG2RAU)

Los conflictos que se desatan y resuelven en el aula provienen del extractivismo económico como sucede con el petróleo y también: "como lo que pasa con el tema de la minería" (ARG2ALO). Lo mismo indican Alonso y Rocío al mencionar que este efecto de la falta de reconocimiento social contribuye a la fundamentación de la explotación económica y a la usurpación territorial:

Pelean mucho por el territorio, viste, como ahora todo es sacar petróleo y todo eso, entonces la tierra era de ellos entonces los pelean y hacen protestas, son conflictos. (ARG2ALO)

Pasó algo para que se queden sin tierras. Porque los Gobiernos dicen que les pertenecían y no es así. (ARG2ROC)

La última dimensión la relacionamos con el escaso reconocimiento y la explotación económica de los territorios mapuches. A través de estos acontecimientos los y las estudiantes fundamentan que estos episodios que los medios de comunicación indican como violentos es una defensa a sus territorios ancestrales ante la intervención económica: "Yo digo que ellos no son salvajes, sino que tienen miedo de que les vuelva

a pasar lo que les pasó hace mucho, cuando vinieron los españoles" (ARG3SAN). Los y las niñas consideran que el pueblo mapuche se encuentra amenazado actualmente por el Estado argentino como antes lo estuvieron por el Estado español: "No es que son rebeldes o que matan, no, ellos por algo lo hacen. Se defienden. Claro, es una forma de defenderse y también por todo lo que han vivido. Capaz que los ven así pero no es así" (ARG1ALE). Lo mismo indica Alan al plantear que los episodios de violencia que ellos van conociendo es en realidad una protección: "Yo creo que para defenderse" (ARG3ALA). Sandra indica que estas amenazas incluso se realizan para intervenir económicamente los territorios mapuches:

Porque ellos son los que le quitan la tierra y así que justamente se vuelven salvajes, pero en realidad se están protegiendo. Por ejemplo, en Chubut les quitaron una tierra y había alguien (...) creo que ya han escuchado de la desaparición de Santiago Maldonado, bueno, tristemente luchó por las tierras de los mapuches, pero fue atacado. El Gobierno de acá y en otros e son así y no quieren que sepan la verdad ni de los pueblos indígenas, o sea de los territorios. (ARG3SAN)

Al relacionar las dimensiones de esta representación secundaria pensamos que los y las estudiantes consideran que existe una correlación entre el menospicio social, la intensión económica que impulsa el capitalismo y las acciones que realiza el pueblo mapuche en su defensa.

4.6.2.3 Las influencias de las fuentes de información

Esta última categoría del modelo teórico la hemos configurado para averiguar cuáles son las principales fuentes de información a las que acuden los y las estudiantes para comprender lo que pasa en su cotidaneidad con relación al pueblo mapuche. Del mismo modo, tratamos de descifrar la forma en que incide cada una de estas fuentes en las representaciones sociales. Las fuentes de información principales son el internet, la familia –con descendientes mapuches–, la escuela y la televisión. Cada una de ellas impacta de manera diferente en las representaciones sociales y, además, algunas son criticadas por la manipulación de la información.

Las diversas fuentes de información entregan diferentes pistas sobre lo que pasa en el mundo y sobre el pueblo mapuche. El uso de internet es uno de los principales medios por el cual los y las estudiantes se informan de manera rápida y consistente para encontrar respuestas que sinteticen el masivo número de informaciones que existen. Por ejemplo, Alejandro y Carolina plantean que:

De última la curiosidad de saber lo que pasó y vos vas googleas todo y listo.
(ARG1ALE)

Es que en internet te sale de todo. (ARG1CAR)

Los y las estudiantes consideran que es más rápido visitar algún sitio en internet y encontrar noticias. Alonso al ocurrir el asesinato de Santiago Maldonado, primero encuentra la noticia en la televisión, pero para informarse contrasta lo que observó en internet en diversos sitios virtuales:

Por ejemplo, yo me pongo a ver la televisión, las noticias y me interesa un tema. Me pongo a ver una película que es la historia de Freddy Mercury y termino de ver la película y después como que agarran dudas de lo que pasó y agarro mi dispositivo y empiezo a buscar sobre ese tema. Eso es lo que hago cuando tengo dudas. En el caso de los mapuches, vi las noticias cuando los mapuches hicieron las protestas sobre Santiago. Cuando hablaban con la gente y a mí me generaban dudas sobre lo que estaba pasando realmente y entonces como que buscaba más en google y no tanto en las noticias. Yo saco el tema de las noticias, pero la información de google. (ARG2ALO)

Por otro lado, la familia y aquellos descendientes mapuches que se encuentran en ella, son también una de las principales fuentes de información en la cual los y las alumnas se informan para construir sus ideas sobre el pueblo mapuche. Helena, por ejemplo, dice: “Yo porque lo escuché de charlas de mi familia. Yo hablo con mi familia y amigos” (ARG2HEL). Raúl y Sandra, por otro lado, al tener contacto con familia mapuche nos dicen que:

Mi mamá tiene apellido Cayunao y es descendiente del pueblo mapuche. Entonces mi abuelo le enseñaba y como mi mamá, por decir, vivía en el campo, sabía un poco más de todo eso. Yo lo charlo con mi familia y veo que piensan ellos. (ARG2RAU)

Mi familia siempre me dice la verdad ya que ellos están a favor de eso, o sea que apoyan al pueblo mapuche y mi abuela también. (ARG3SAN)

Rocío, que es descendiente mapuche, explica que para lograr entender acontecimientos que observa en la televisión o en la calle, lo consulta con su familia y con otras personas mapuches:

Yo lo de Santiago Maldonado lo escuché una vez acá porque hubo un montón de protestas en Neuquén y allá en mi pueblo -Junín-. Allá en mi pueblo se habla un montón y hay mucha gente mapuche y muchas protestas también. Mi abuela tiene amigas que son descendientes mapuches y entonces por ahí también aprendí todo lo que pasó. También voy al centro cultural mapuche y lo hablo con la gente de ahí más que nada porque están en contacto con lo que está pasando y ellos pueden tener un poco más la verdad. (ARG2ROC)

La escuela es un lugar en cual se aprende el pasado. Por lo general los y las estudiantes dicen que buscan información y realizan diversas actividades para ir descubriendo el mundo actual en las huellas del pasado. Principalmente visitando un museo cargado de vestimentas y vestigios que dan cuenta del pasado mapuche. De acuerdo con lo que nos mencionan, los y las docentes explican el contenido a tratar en el aula y luego ellos y ellas deben buscar información: “Es que como te decía que las señas –profesoras– también a medida que te lo van explicando, a medida que vas aprendiendo, te hacen buscar información para que vos puedas entender más el tema.” (ARG1FLO). Por ejemplo, Alejandro nos señala una actividad recurrente: “De última, nos hacen hacer maquetas de todo eso. El año pasado hicimos una maqueta de las chozas, de toda su vestimenta, de todo lo que usaban” (ARG1ALE).

Los temas actuales como los problemas con las tierras mapuches, las protestas y, en casos extremos, los asesinatos y los episodios de violencia –tanto del pueblo mapuche

como de la fuerza pública argentina— que sacuden la opinión pública y los medios de comunicación, no son tratados en la escuela: “Eso no, no te lo enseñan, pero en las noticias a veces te muestran” (ARG3PAU). Lo mismo indica Alonso: “No, en la escuela no se trata” (ARG2ALO). Rocío plantea que:

Como que nunca te dicen lo que está pasando ahora. La mayoría de las escuelas generalizan en hablar como en pasado y no te dicen: “está pasando esto con las tierras mapuches” Como que te enseñan lo que eran y no lo que son. Para mí que se deberían tocar estos temas, pero para enseñar a debatir de una buena forma. (ARG2ROC)

La televisión es también un medio por el cual construyen las representaciones sociales sobre el pueblo mapuche. Los y las estudiantes mencionan que es el primer medio por el cual reciben las noticias acerca de lo que pasa con el pueblo mapuche y, por lo general: “Muestran todas las partes malas, pero no muestran las cosas buenas que también hacen” (ARG1ALE). De acuerdo con los y las alumnas, se informan rápidamente de lo que ven en su contexto: “Porque la mayoría de las peleas son contra gente importante, contra las policías, muchas protestas contra los policías (ARG2ALO). No obstante, a pesar de que es el medio con el cual tienen mayor contacto, dicen que manipulan la información: “Noticias falsas por decir. Te muestran algo, pero vos salís a la realidad y vos ves otras cosas” (ARG2RAU). La misma idea la comenta Alan: “El tema es que hay muchas partes que se manipula, los medios manipulan ciertas cosas” (ARG3ALA). Por lo tanto, como plantea Rocío no es un medio que consideran fiable:

Sí, acá hubo una pelea por un chico que se llamaba Santiago Maldonado. Que había tenido una pelea. Que había protestado por las tierras mapuches y desapareció. Después, mágicamente, apareció muerto en un río. Sabiendo que él no sabía nadar. Entonces cómo que ahí no le confío mucho ni a la policía ni a los medios. (ARG2ROC)

Los y las estudiantes construyen sus representaciones sociales basadas en distintas fuentes de información. En primera instancia, una de las principales fuentes para construir sus ideas sobre la actualidad el pueblo mapuche, es el internet. Las principales fuentes para construir sus ideas sobre el pueblo mapuche en el presente en primera

instancia es el internet. Al ser algo rápido y al contener una gran cantidad de información pueden ir descubriendo y discriminando de forma personal y luego al comentar o escuchar en reuniones familiares. La familia es otro aspecto importante en el cual los y las estudiantes confían. Más aún cuando en ella existen familiares mapuches que pueden otorgar respuestas distintas de lo que escuchan habitualmente. Por último, la escuela entrega pistas y claves sobre el pasado y la televisión es el resorte del cual emergen preguntas sobre el presente. Ambas deslindan la figura de las representaciones sociales pero el fundamento emerge en torno a la familia y el internet.

Para finalizar queremos relevar una serie de ideas claves de las representaciones sociales de los y las estudiantes:

- La imagen central que tienen los y las estudiantes revela una imagen que tiene en la base un preconcepto asociado al retraso cultural. El pueblo mapuche tiene conocimientos y prácticas cognoscitivas, pero vive en el pasado y aislados de la ciudad moderna.
- La imagen secundaria *Un escaso reconocimiento del pueblo mapuche en la sociedad argentina* contiene un conjunto de ideas en las cuales se sostiene que existe un menosprecio hacia el pueblo mapuche por una superioridad cultural y por un interés económico basado en el territorio y en los yacimientos petroleros.
- La última categoría *Las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche*, consideran que la historia presta real utilidad para comprender el pasado. Consideran, además, que los problemas sociales que convulsionan la sociedad y el mundo cotidiano de los y las estudiantes no se considera para la enseñanza por el carácter mediático y controversial.

4.7 Las representaciones sociales de las autoridades mapuches en Argentina

Los miembros de las comunidades del pueblo mapuche que fueron entrevistados provienen de tres comunidades mapuches de la ciudad de Neuquén en la Nordpatagonia en Argentina. Los participantes fueron Leonardo, Miguel y Sergio. Todos ellos vivieron en comunidades mapuches y ahora viven y trabajan en la ciudad de Neuquén.

Leonardo trabaja hace más de veinte años en el Ministerio de las Culturas que se ubica en Neuquén, Argentina. La comunidad mapuche en la cual nació y vivió se ubica en la ciudad de Icalma –sector fronterizo con Argentina– en la comuna de Lonquimay en la Región de la Araucanía en Chile. No obstante, rápidamente se trasladó a Argentina en donde también tenía familia. Se declara profesor intercultural autodidáctica e investigador en la historia del pueblo mapuche. En la entrevista nos cuenta que su abuelo nació en Argentina, pero sufrió parte del despojo territorial por el Estado argentino –*La campaña del Desierto*– y que por eso se fue a Chile en donde otras comunidades mapuches lo podían ayudar. Su trabajo lo ha vinculado al rescate de la historia y cultura mapuche y esto lo ha combinado con talleres a profesores y profesoras y con charlas a niños y niñas de diversas escuelas de la ciudad de Neuquén y Cipolletti.

Miguel nació en una comunidad mapuche ubicada en Loncopué a 300 km de la ciudad de Neuquén. Actualmente trabaja en el Ministerio de las Culturas y preside la dirección de los distintos pueblos originarios en la Provincia de Neuquén. Con anterioridad trabajó en el desarrollo de proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia. Además, continua su lucha por la *revitalización de la lengua y la cultura* de los pueblos originarios en la educación. En la conversación que sostuvimos planteó que es necesario entender que la educación es la llave para que ambos pueblos –argentino y mapuche– construyan un mundo juntos.

Sergio es *werken* –mensajero o portavoz– de la comunidad mapuche en la que vive en el sector de Senillosa a 33 kilómetros de la Ciudad de Neuquén. Trabaja en el Ministerio de Educación y específicamente en la Dirección Provincial Modalidad

Intercultural Bilingüe. Además, es el referente –sabio que aporta conocimientos ancestrales– de la Escuela de Arte Milenario. En dicho establecimiento se dictan cursos de platería, telar mapuche, idiomas y se encuentra abierta a la comunidad y a los y las niñas de otras escuelas de la ciudad de Neuquén. En los encuentros que sostuvimos nos explicó que siempre realiza cursos y perfeccionamiento a profesores de educación primaria de la Provincia de Neuquén.

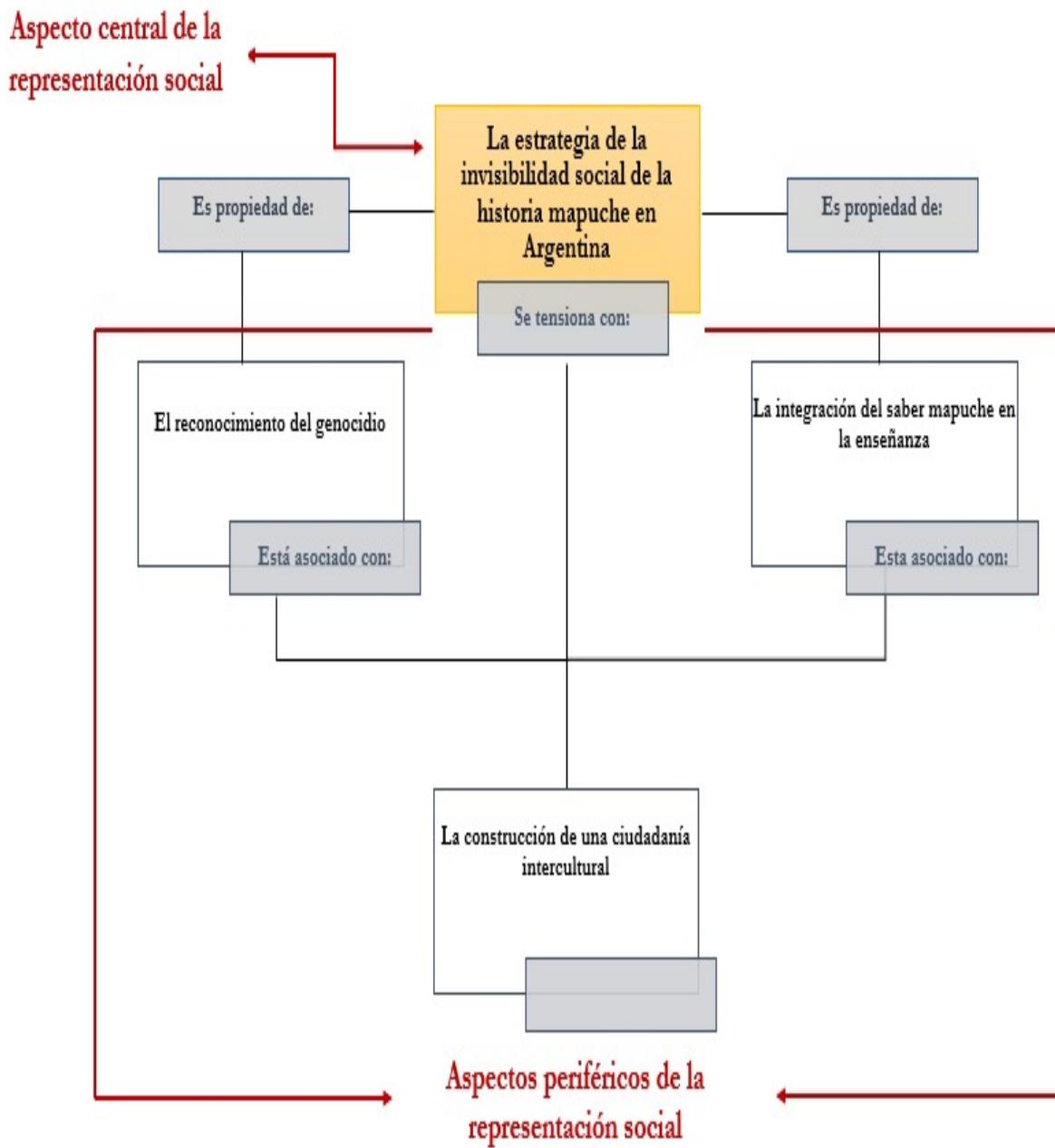
4.7.1 La imagen central de la representación social

4.7.1.1 La estrategia de la invisibilidad social de la historia mapuche en Argentina

La representación social central en el modelo teórico se basa en el conocimiento oral de los miembros de las comunidades mapuches en Argentina y denuncian una estrategia de invisibilidad social en la enseñanza de la historia. La construcción de la invisibilidad social se desarrolla en tres instancias que se correlacionan con las dimensiones de la categoría: 1) *el conocimiento invisibilizado en la escuela*, 2) *la distorsión y difamación de la historia oficial*, 3) *el interés político y económico*. Los tres rasgos de la categoría se encuentran vinculados y apuntalan una estrategia de invisibilidad en la última dimensión (Modelo teórico 12).

La primera dimensión retrata la experiencia escolar y el rol de la enseñanza de la historia en la escuela. Los participantes de la investigación describen a la escuela como un lugar de lucha y de discriminación sistemática que se enmarca en un proceso por el cual, inclusive, dejan de percibirse como mapuches. Al teorizar sobre lo que dicen los miembros del pueblo mapuche surge el concepto de alteridad. Es decir, el proceso –auto– transformativo por el que transitan en la escuela hacia una nueva forma de ser y estar en el mundo en el cual la enseñanza de la historia juega un rol importante.

Modelo teórico 12 *Las representaciones sociales de los participantes mapuches en Argentina*



Fuente: Elaboración propia (2021)

La experiencia escolar de los participantes y específicamente el tratamiento de la historia y de la cultura del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, fue prácticamente nula. Tanto Leonardo, como Sergio y Miguel recuerdan que la enseñanza de la historia era:

(...) muy poco y nada lo que se enseñaba en la escuela primaria y en la secundaria también, prácticamente nada. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

Me recuerdo que no me enseñaban nada. Directamente era como una planificación basada en la matemática, lengua, ciencias sociales y todas esas cosas, pero no se habla nada. (Entrevista personal a Sergio, 28 de junio del 2019)

Nada era una discriminación total. En aquellos tiempos éramos los indios más que nada. Libros de tercera ya, viste, yo soy de la década del setenta y vengo viviendo este atropello de la difamación, de la discriminación de todos los calificativos que van en desmedro de la persona. Todos esos calificativos se nos aplicaban a nosotros. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

Para los participantes la escuela y la enseñanza de la historia marcó un camino de invisibilidad social que impactó profundamente en su formación a nivel personal. A pesar de esto, el conocimiento que se evidenciaba era el proceso de colonización europea, pero, de acuerdo con Leonardo, se invisibilizaba socialmente un conjunto de conocimientos mapuches:

Lo que por ahí se enseñaba un poco en primaria (...) es toda esta invasión que vino desde Europa a partir del 1500 (...) pero el pueblo mapuche estaba totalmente desarrollado en cuanto a su conocimiento. Tenía un idioma formalizado, una estructura política o una organización social que se llama *lofche*. Tenía, digamos una disciplina espiritual que se llama *nguillatún* o *Kamarikun*. Que esto se vino desarrollando hace catorce mil años atrás, no es una cuestión que nace hace poco. Un territorio, un espacio territorial que ocupaba nuestra gente. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

Esta invisibilidad social de la historia y de la cultura del pueblo mapuche en la enseñanza primaria tuvo en los participantes dos efectos. La primera consecuencia es un desconocimiento –por lo menos parcial– de la identidad cultural. A modo de ejemplo del proceso de alteridad, Sergio nos comenta que:

No tenía ni la más remota idea de que era mapuche. Yo te estoy hablando de que tuve conocimiento –de ser mapuche– cuando ingresé a la comunidad, hace más de veinte años, recién. Yo ahora tengo más de cincuenta y me junté a los veintidós y mi hijo se crió en la comunidad y ya tiene casi treinta años. (Entrevista personal a Sergio, 28 de junio del 2019)

El segundo efecto es la discriminación sistemática y permanente en la escuela por parte de los y las profesoras y de los y las compañeras:

Y bueno, nuestra vida no fue distinta si bien tuvimos la posibilidad de hacer el primario, no era un primario en el cual vos te sientas a gusto y aprendas. Para nosotros era como un lugar de entrenamiento para resistir el embate de la discriminación que te hacían tus compañeros y la gente que dirigía el establecimiento. No, vos eras indio y listo. A veces nosotros llegábamos llorando porque nos golpeaban. Hoy con la educación y con la preparación que tengo puedo dimensionar todas estas cuestiones. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

La segunda dimensión se encuentra relacionada con la discriminación y la difamación a la cual contribuye la enseñanza de la historia. En este rasgo de la categoría emerge el concepto de historia oficial. Dicha construcción teórica manipula la historia que se enseña de manera interesada y produce distorsiones en las representaciones de la sociedad en general y en los y las niñas en particular. Este relato adquiere la oficialidad al traspasarse a los planes y programas educativos y al ser enseñado por los y las profesoras. Al mismo tiempo, es parte de la política de difamación que realiza el Estado argentino –y el de Chile–: “hay una estrategia de los Gobiernos que implementaron un sistema estratégico para no difundir el conocimiento de la cultura mapuche” (Entrevista personal al Leonardo, 26 de junio del 2019). La táctica, de acuerdo con Leonardo y Miguel, es la de escribir y enseñar una historia con la finalidad de contribuir al

levantamiento de imágenes falsas sobre el origen, el territorio y la violencia del pueblo mapuche:

¿Cuál es la estrategia de ningunearnos? Acá se dice que los mapuches vienen de Chile y así nacieron los araucanos. Acá había un texto de cuarto grado que decía: “Vinieron los araucanos de Chile, se juntaron con los pehuenches y nacieron los mapuches argentinos” Eso es lo que dice la historia y así lo enseñan. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

Siempre se trató de dejar este pueblo en un lugar o en una postura de intolerante, viste. Entonces a nosotros se nos tildaba de delincuentes, de *maloneros*, de un montón de cosas feas. Pero producto del avasallamiento que estaba haciendo el blanco y del arrinconamiento que estaba haciendo el blanco de los territorios. La Conquista del Desierto, viste, Roca era reivindicado como uno de los Padres de la Patria. Sarmiento, hasta nosotros decíamos, me gustaría ser como Sarmiento. Fue la mentalidad de esa enseñanza, tanto a un lado y al otro, que se sigue manteniendo en algún caso. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

Estas imágenes que comentan los participantes, es posible rastreárlas en la escuela argentina hoy en día. Sergio, por ejemplo, en una de las charlas realizadas sobre cultura mapuche nos cuenta uno de los incidentes en el que apreciamos como la historia oficial se traspasa a las representaciones sociales de los y las estudiantes:

Pero me he encontrado con chicos de cuarto grado que están totalmente desinformados. Me dicen: ¿qué es lo que comen? Ahí es donde comenzás a ver una realidad en que la escuela les pasa las cosas a medias no más. (...) en una oportunidad me tocó estar en La Plata³³. Vienen unos mapuches de la zona sur, decían. A nosotros nos presentaron como de la zona sur de la Patagonia y justo nosotros íbamos con una *pení* –hermana– y los *lonkos* –jefes– de las comunidades. Era en una escuela técnica de secundaria. Ellos pensaron que todos nosotros íbamos a ir como nos habían visto en los libros, con tapabarros, *trarilonko* –cintillo que se utiliza en la frente– y poncho, así de esa forma. Con las lanzas íbamos a llegar. Se hicieron esa película –los y las estudiantes–. (Entrevista personal a Sergio, 28 de junio del 2019)

³³ Es la capital de la Provincia de Buenos Aires en Argentina.

La última dimensión trata de dar sentido a la estrategia que traza la historia oficial que se cobija en la invisibilidad social del pueblo mapuche en Argentina. Al teorizar sobre lo que dicen los participantes, se trasluce un interés político y económico en los territorios mapuches que se mantiene desde la emergencia de los Estados de Chile y de Argentina: “Sarmiento es uno de los impulsores de toda esta idea. Sarmiento se trajo cuando viajó a Francia y varios países europeos, unas ideas en la educación que quería instaurar tanto en el sistema argentino como chileno. Un modelo de educación europeo” (Entrevista personal a Miguel, 26 de junio del 2019). El eurocentrismo, por lo tanto, es una idea que subyace en la invisibilidad social del pueblo mapuche y contribuye a que emergan imágenes estereotipadas como salvajes o violentos.

El objetivo político que existe en el dominio territorial se traduce en la enseñanza a través del ocultamiento del genocidio provocado al pueblo mapuche y la construcción de una historia oficial que desinforme a la ciudadanía:

Por las estrategias que yo le venía conversando, o sea si hay una ciudadanía que se da cuenta de que hubo un atropello, que hubo un genocidio, va a presionar para que el gobierno reconozca ese genocidio, ese epistemicidio que vino a provocar el terrorismo de Estado. Tratan, de alguna manera, de suavizar todo eso. No pretenden esclarecer y los propios protagonistas mapuches son los que van logrando este conocimiento. Si usted no tiene conocimiento de la historia mapuche, usted pensará: “estos son indios nada más”. E incluso, los va a nombrar como indios”. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

El interés político tiene por objetivo desinformar a la ciudadanía para mantener y expandir el control sobre los territorios mapuches. Pero, en forma paralela, dejar de percibirlos como actores sociales que toman decisiones y que actúan en la vida pública:

He estado en Chile, pero solo un par de semanas y he conversado con diversos *pení* – hermanos y/o hermanas – y dan pena, viste. A pesar de las diversas leyes internacionales que tienen, están mendigando y decimos somos sujetos de derechos y no solo en este país, a nivel mundial, entonces porque no lo utilizamos. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

Si hoy en día estamos así, es porque los seres humanos tergiversan el conocimiento. Estamos descalificados hoy, bueno, no es porque nosotros lo queremos es porque hay intereses detrás. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

Esta finalidad política se vincula con una motivación económica que existe en ***La estrategia de la invisibilidad social de la historia mapuche en Argentina*** y que persigue dos objetivos. El primero se vincula con la intervención económica en las comunidades y, en un segundo aspecto, con la explotación económica del petróleo en territorio mapuche:

—El Gobierno quiere— comenzar a potenciar a los *lonkos* y a los dirigentes para eliminar la condición de comunidad o de pueblo originario y llevarlos a comisión de fomento. Porque si es de comisión de fomento van a poder sumar más gente. Primera, segunda y tercera categoría. Y que hace este Gobierno, coquetea de esta manera para incentivar a los *lonkos* o a las comunidades a que empiecen a ver: “che, pero como comisión de fomento tendríamos mejor contenido”. Y el espíritu de comunidad o de reserva, comienza a desaparecer. Hay comunidades que ya están desaparecidas, acá en Limay — Provincia de Río Negro— centro había una, *Painefilu*, esa comunidad ahora es comisión de fomento³⁴. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

Como indica Miguel, el interés económico impacta en las comunidades y en algunos casos destruye su forma de vida. Por ejemplo, con respecto a la explotación petrolera en el territorio mapuche, la cosmología mapuche busca un desarrollo armónico con la naturaleza con la finalidad de desarrollar el ser mapuche:

Nosotros no podemos desarrollar un territorio explotándolo. Entonces busquemos otra alternativa, hay turismo, festivales, cosas que demanden respeto a la tierra. Quizás en Estados Unidos habrá pozos petroleros. Bueno, acá está pasando, en esta zona que no debería estar. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

³⁴ Comisión de Fomento es una alternativa que se da a las comunidades para que produzcan sus territorios y se conviertan en pequeñas empresas que puedan solicitar préstamos a bancos.

Yo creo que será muy bueno hablar de esto, pero en el futuro, ¿sabes por qué? Por el tema de explotación petrolera y eso dará que hablar porque hay experiencias en otros lados de mundo en donde ha fracasado. Y cuando los chicos –estudiantes– comiencen a ver esta parte, de lo que está pasando, en realidad, era verdad de lo que hablaban los mapuches sobre que esto hacía mal a la *mapu* –tierra–. Como que la están desangrando y la perforan. Bueno, todavía no se hace mucho ruido con eso. Pero se ha hecho una revolución en el concepto de empezar a difundir un poco lo de la explotación. Muy pocos lo han tomado, pero ahí yo creo va a ver un antes y un después sobre lo que se hizo sobre los mapuches. (Entrevista personal a Sergio, 28 de junio del 2019)

El interés político y económico que existe en la explotación petrolera permea los programas de estudios, la enseñanza, las representaciones de la sociedad y de los y las niñas. La explotación petrolera en el territorio mapuche se tensa con los conocimientos ancestrales sobre el cuidado de la naturaleza y el buen vivir. Por lo tanto, ***La estrategia de la invisibilidad social de la historia mapuche en Argentina***, transforma en invisibles socialmente al pueblo mapuche y sus conocimientos con el objetivo de levantar ciertas *imágenes negativas* –violentos o salvajes– con la meta de desinformar a los y las ciudadanas.

4.7.2 Representaciones sociales periféricas

4.7.2.1 El reconocimiento del genocidio

Esta categoría es una propiedad que profundiza en ***La estrategia de la invisibilidad social de la historia mapuche en Argentina*** y la relacionamos con la imagen que tiene los participantes acerca de la forma en que se establecieron las relaciones entre el Estado argentino –y el chileno– con el pueblo originario mapuche. La subcategoría tiene dos rasgos: 1) *el reconocimiento entre sociedades* y 2) *el genocidio*.

La primera dimensión trata sobre el reconocimiento entre las sociedades argentina, chilena y mapuche. El concepto de reconocimiento que emerge del análisis sobre lo que dicen los participantes tiene relación con la construcción de la verdad en la

escuela, el mejoramiento de las relaciones entre naciones y la restitución de los territorios. El reconocimiento por lo tanto incide en:

Yo le digo a todo el mundo a mis *peñis* –hermanos– y *lamien* –hermanas– que digan. No importa como lo tengan que decir, trabado o no trabado, que lo diga, porque esa va a ser su verdad. Porque no hay otra verdad que es la de ellos. Hay que decirlo como sea. (...) Mucho reconocimiento con los mapuches, pero cuando tenés que pedir espacio no te dan. Se sigue haciendo esto. Hay un montón de evidencia que dejan en vista a un Estado manipulador, que no respeta los derechos. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

El reconocimiento para los participantes consiste en observar al pueblo mapuche como sujeto de derechos y, al mismo tiempo, aceptar la violación de acuerdos y la invasión del Estado argentino y el chileno. En el caso de la escuela y de la enseñanza de la historia esto tiene sentido en que:

La verdad tiene que ver con eso. Quiero decir que cuando vos la practicas a través de la enseñanza, es decirle –a niños y niñas– que hay un pueblo despojado de su territorio, pero pidiendo a gritos su espacio. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

Que se valla reconociendo en cada escuela que hubo próceres mapuches que lucharon por sus mujeres, que lucharon por sus hijos, lucharon por sus nietos que dejaron y derramaron su sangre por su pueblo. Hay muchos argumentos que podemos sumar para que sigan respetando. Hay una historia que fue contada por el otro, pero ahora tiene que ser contada por nosotros. Estamos hablando de Sayweke, Namuncurá, Catriel. Grandes próceres que dejaron su huella y que por ellos hoy se puede hablar de este pueblo mapuche. Que eso algún día se reconozca. No solo ver los próceres como San Martín, Miguel Güemes, Quiroga. Ellos no fueron libertadores de nuestro pueblo, fueron sometedores. (Entrevista personal a Sergio, 28 de junio del 2019)

Para los participantes hay una relación profunda entre el reconocimiento, el respeto y la reparación entre las sociedades. Por ejemplo, Leonardo y Miguel plantean que:

Al momento de reconocer, ambos países se tienen que poner por todo el genocidio que provocaron, el epistemicidio, todo lo que ellos de alguna manera provocaron. Ellos saben, los políticos saben que tiene que haber un resarcimiento de los daños que vinieron a hacer. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

Empezar a reconocernos. Creo que, si nosotros comenzamos a reconocer, primero que nada, como dos culturas diferentes. Porque somos completamente diferentes. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

A partir de estas ideas nos adentramos a la segunda dimensión que trata el genocidio del pueblo mapuche a manos del Estado de Chile y de Argentina. Para los participantes es fundamental para el reconocimiento y el respeto cultural tratar estos temas en la enseñanza de la historia con un enfoque de justicia social. Por ejemplo, el reconocimiento de la lucha por la vida, la defensa del territorio y el terrorismo de Estado en Chile y en Argentina:

Desde chicos hay que enseñar estas cosas porque sino venimos construyendo una sociedad con resentimiento hacia lo desconocido. Lo que no es parecido a mí, o lo que pensaba mi padre o Sarmiento, está fuera, no se puede adoptar. Entonces hay que hacer una revisión dentro de todo el sistema educativo para empezar a decir bueno, en realidad esto es así. Sarmiento fue un genocida para los pueblos originarios. Hay que decirlo. Fue el impulsor de la eliminación de los pueblos originarios. Decírselo a los chicos, a esta altura del partido, ya no les sorprende nada. Solamente a los grandes, a los historiadores, o a los antropólogos. Eso obliga una revisión de todo lo que se ha escrito pues, todo lo que se ha escrito, es mentira. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

El enfoque de justicia social debe considerar a su vez el derecho cognitivo para la enseñanza de la historia. Es decir, recuperar aquellos conocimientos que no se han considerado válidos por la historia oficial. Leonardo, por ejemplo, nos comenta que esto visibilizaría el objetivo económico del proceso histórico y actual del despojo territorial, pero, además, la manera en que opera *La estrategia de la invisibilidad social de la historia en Argentina*:

¿Cuál fue la estrategia de la Campaña del Desierto? Yo hago una campaña, tengo que hacer difusión, es como una campaña política. Tengo que convencer al ciudadano de que yo lo que voy a hacer es lo correcto y la ciudadanía si bien me tiene que apoyar moral, espiritual y físicamente que es lo que voy a hacer con mi proyecto. Entonces, los indios eran *maloneros*, eran asesinos, era ladrones. O sea, era todo de que podía resaltar de los mapuches y, bueno, lo peor era eso. Entonces la ciudadanía estaba convencida de que los salvajes que estaban en el sur había que ir a matarlos, someterlos. Convenció a la población civil de esa manera. Evidentemente él era militar, pero contó con apoyo de intereses ingleses y por eso encontramos que en Argentina hay muchos territorios que están bajo el dominio de empresas inglesas. Nombres ingleses y porque después Roca tuvo que entregar los territorios porque ellos pusieron la plata. Entonces ese desprecio fue muy grande para la gente originaria mapuche. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

El reconocimiento del genocidio es una representación social que da pistas sobre el tratamiento por el cual se puede optar en la enseñanza de la historia. Obliga a pensar sobre la formación del pensamiento histórico en una dimensión ética y social para construir una ciudadanía crítica que piense en la interculturalidad como un horizonte político que permita construir un mundo mejor. A continuación, la próxima categoría se tensiona con la imagen central y se asocia con ***La construcción de una ciudadanía intercultural.***

4.7.2.2 La integración del saber mapuche en la enseñanza

En la siguiente categoría consideramos algunas pistas o ideas que tienen los participantes sobre el conocimiento mapuche que podría ser indagado e integrado en la enseñanza de las ciencias sociales. Dicha categoría es una propiedad de la representación social central y la relacionamos con la categoría periférica sobre ***La construcción de una ciudadanía intercultural.*** Estas ideas son: la consideración del sistema educativo mapuche, la cosmovisión, el acceso a la lengua y la valorización de la memoria social.

Para los participantes es importante integrar el conocimiento mapuche en la enseñanza de la historia para el aprendizaje de todos los y las niñas con la finalidad de

que se transformen en ciudadanos interculturales. Lo primero es conocer el sistema educativo familiar del pueblo mapuche. Además, el *kimiün* –conocimiento– debe estar acompañado por el *epeu* –cuentos– que contiene conocimientos sobre la historia, la geografía y la naturaleza. Con esta finalidad Leonardo y Miguel señalan que:

Acuérdese que el pueblo mapuche desarrolló una estructura política que se llamó lof che –organización social básica-. Dentro de esta estructura y organización social organizó un sistema de salud y un sistema de educación. ¿En qué consiste este sistema integral? Este sistema integral consiste en que usted tiene que enseñarle a su hijo jugando. Hay un niño de tres años y un abuelo de ochenta años, vamos a dejarlo así. Este abuelo a través del juego, le va enseñando la parte de geografía, la parte de historia, la cosmovisión, los valores del respeto. ¿Pero cómo se comienza? Bueno a la orilla del fogón, hay una ruca se junta la familia y alguien toma la palabra, en ese caso puede ser el papá, la mamá, el abuelo, quien sea. Y empieza a relatar y comienza a bajar el conocimiento, el *kimiün*. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

Nos han criado desde este sistema y nosotros decimos que nuestra educación viene desde el vientre de nuestra madre. Entonces empiecemos hacer educación desde ahí hasta el proceso de la adulterz. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

El *mapuzugun* –la lengua mapuche– es clave en este proceso. Leonardo, por ejemplo, nos plantea que la lengua contribuye a profundizar en el origen de los elementos fundamentales de la cosmología del pueblo mapuche: “Porque para poder hablar más de esto tienen que saber un poco más de *mapuzugun*. Si usted sabe el *mapuzugun* se le va a hacer más fácil para poder traducir, investigar y llegar al origen de un significado” (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019). De esta forma, a través de la lengua el pueblo mapuche entrega un sentido de educación y enseñanza en tres sentidos: *un sentido práctico, de relación con la naturaleza y en valores*.

En el sentido práctico, la enseñanza de la historia mapuche debe realizarse pensando en la contextualización en la cual los y las estudiantes puedan interactuar e intervenir en la realidad:

Práctica porque a la vez que aprendemos vamos practicando. Así fue en el tema del mapudungun. Yo creo que en esto las herramientas del pueblo nos pueden dar mucho futuro, siempre y cuando tengamos jóvenes que se agarren de esas herramientas. Eso les va a abrir las puertas del trabajo y de lo que saben hacer. (Entrevista personal a Sergio, 28 de junio del 2019)

Otro aspecto es la relación con el medio ambiente. Para los miembros mapuches es importante situar a los y las estudiantes como seres humanos que deben compatibilizar el desarrollo con el cuidado de la *mapu* –tierra–. En este sentido, la integración de conocimiento mapuche en la enseñanza de la historia contribuye: “con un fortalecimiento que está de acuerdo con su naturaleza, está de acuerdo con su desarrollo como ser humano que está inserto dentro de esta naturaleza” (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019). En el concepto que los participantes elaboran de educación, la relación con la naturaleza es clave:

Porque en realidad nosotros éramos libres de contaminación y hacíamos ver esas cosas. Yo no sé si más de alguno habrá capacitado acerca de los mapuches porque les hacíamos ver esas cosas. Ustedes están contaminados porque cerca de la Plata hay y sigue habiendo por ejemplo refinerías y porque se llevan todos los crudos para allá y la atmósfera de esos lugares es toda contaminación. Entonces ¿qué les fuimos a dar ahí? Les fuimos a dar por ejemplo un concepto de educación y de porque nosotros amamos nuestra *mapu* –tierra–. Sin haber estudiado y sin haber manejado manuales o algo por el estilo. Esa fue la experiencia que nosotros tuvimos. (Entrevista personal a Sergio, 28 de junio del 2019)

El cuidado de la naturaleza se une a la espiritualidad mapuche y a los valores básicos que trabajan para dar significado y sentido a la vida social. Leonardo considera que parte fundamental del concepto de educación tiene que ver con *Kümen Mogen*:

Es sentirse bien, o sea ser *Kümen Mogen* o *Nor Mogen*, ser recto, tener una buena vida, desarrollar lo que le gusta. Si a usted le gusta la educación, bueno, prepárese en la educación, haga bien su trabajo. Ame su trabajo y hágalo bien, desarrollelo bien. Bueno, son cosas que uno debe hacer. A mí me gusta mi trabajo y me pagan por eso. Entonces

lo fundamental es encontrar un sentido a la vida, eso es lo básico. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

La integración del conocimiento mapuche en la enseñanza de la historia construye un concepto de educación que se compone de una serie de prácticas cognitivas relacionadas con la memoria social. Es decir, con el conocimiento familiar en torno a la naturaleza y al buen vivir. En este sentido, es necesario trabajar: “Con los ancianos y recorrer las casas y recopilar información para que sirva para la planificación pedagógica. De eso se trate el rescate, participar en los eventos que hacen en la comunidad” (Entrevista personal a Sergio, 28 de junio del 2019). Con todo, la finalidad de aprender historia mapuche es construir una mejor sociedad en la cual cada cultura tenga la misma dignidad: “¿Qué me gustaría que aprendieran sobre la cultura mapuche? En realidad, acá hay que hacer un trabajo en que se pueda aportar a la sociedad los mejores valores, los valores que se han ido perdiendo” (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019). Es decir, los participantes buscan que se reconozca el conocimiento mapuche y se integre en el sistema nacional.

4.7.2.3 La construcción de una ciudadanía intercultural

La última representación secundaria es una idea que sostienen los participantes sobre un tipo de ciudadanía que relacione tanto el mundo occidental como la cosmología del pueblo mapuche. En esta categoría apreciamos dos propiedades fundamentales que son: 1) *la formación de profesores* y 2) *la ciudadanía intercultural*. Esta imagen la asociamos con *El reconocimiento del genocidio* y *La integración del conocimiento mapuche en la enseñanza*.

La formación de profesores y de profesoras es un factor clave para visibilizar socialmente al pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Para los participantes el concepto de historia oficial relacionado con *La estrategia de invisibilidad social de la historia mapuche en Argentina* distorsiona las representaciones sociales de los y las estudiantes tanto en Chile como en Argentina. Con este propósito Leonardo comenta que:

En la escuela te enseñan algo de la cultura mapuche pero todo distorsionado. En un encuentro en el año noventa y cuatro –1994– me fui a Temuco –Chile– e hicimos un encuentro con profesores de primaria y secundaria, entonces yo les hice una pregunta: ¿Cómo enseñan el origen de la historia mapuche? Y quienes lo enseñaban dijeron, no. Los mapuches nacieron en La Pampa, Provincia de Argentina, cruzaron la frontera y poblaron Chile. Entonces eso es lo que les enseñan a esos profesores para que bajen ese contenido y ese conocimiento a sus alumnos. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

Para Leonardo, Miguel y Sergio, la formación inicial y permanente de los y las profesoras es clave para enfrentar en el aula la historia oficial y el efecto de la distorsión de la historia mapuche:

Bueno eso es lo que se desarrolló específicamente acá, los docentes comenzaron a tomar un poquito más de conocimiento a través de la investigación. Los mismos profesores, porque yo he ido a capacitar a la escuela de formación docente para integrar un poco de conocimiento y ellos no tienen una asignatura que los lleve allá, solamente libros. Entonces, los libros están escritos desde la otra óptica. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

Yo creo que, a través de las organizaciones docentes, a través de los institutos de formación y las universidades, tienen que hacer fuerza para que el sistema educativo empiece a tomar esto y a desestimar aquello que no sirvió. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

Acá vienen los y las profesoras y les hablamos y como que hacen “click”. Digamos en el sentido de la parte educativa del pueblo mapuche. Lo hacen mucho más fácil para que luego construya, o tengan que preparar, hacer elementos para su propia planificación y todas esas cosas. (Entrevista personal a Sergio, 28 de junio del 2019)

Para los miembros del pueblo mapuche la escasa formación en los centros universitarios es un obstáculo en ***La construcción de una ciudadanía intercultural en Argentina***. La pobre preparación en historia o en cultura mapuche se transforma en una

resistencia a la hora de tratar estas temáticas en el aula: “Por desconocimiento, no hay conocimiento nada más. Aquellos que ponen resistencia, es que no hay, digamos, al no tener conocimiento lo mejor es decir no.” (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019).

La transformación de la formación de los y las profesoras implica pensar también la educación nacional con un enfoque intercultural. Es decir, debe existir una formación inicial o permanente del profesorado que ayude a una aproximación a la cosmología mapuche para construir conocimientos en los y las estudiantes considerando la historia y la cultura del pueblo mapuche: “Tanto el occidental como el mapuche y vos puedas impartir la enseñanza siempre manteniendo estas dos cosas –conocimiento occidental y conocimiento del pueblo originario– en el aula, si se quiere con los alumnos” (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019). Lo misma idea plantea Sergio al considerar que es necesario que:

Los profesores deben tener la experiencia de ir a una escuela de una comunidad y saber el manejo interno de la comunidad. Pero en cambio acá no. Desconocen cómo se conforma una comunidad, entonces con ese hecho ni hablar del territorio. Si desconocen de cómo se conforma una comunidad, por su *lonko* y su comisión directiva y de todos los roles que tienen sus integrantes, ¿te imaginás si siguen hablando del territorio? Totalmente desconocido. (Entrevista personal a Sergio, 28 de junio del 2019)

En la segunda dimensión de la categoría nos aproximamos al concepto de interculturalidad. Para los participantes, incluir conocimientos mapuches en la formación inicial o permanente del profesor o de la profesora contribuiría a una educación ciudadana intercultural. La interculturalidad es pensada como otra forma de pensar el desarrollo, otra manera de considerar la relación con la naturaleza y la identidad. Dicho elemento teórico que construimos tiene por finalidad reconocer y respetar culturalmente a todos los pueblos del mundo:

Porque la interculturalidad no es el término académico o pedagógico que se le quiere incorporar al sistema educativo, no es eso. Es saber tus diferencias, que vos conozcas

las mías y poder caminar a la par y poder entendernos y que yo te conozca y que vos me conozcas. No significa que yo me valla a transformar en *winka* –extranjero chileno o argentino– o que vos te vas a transformar en mapuche. Pero que sepas para donde vamos nosotros como pueblo porque nosotros sabemos dónde van ustedes. Lo que nosotros debemos hacer es caminar juntos, en este sistema. Juntos siempre. Sin desmerecernos. Ni el blanco tiene la voluntad de desmerecerse a vos ni vos a ellos. Porque es tu historia y no tiene nada que ver con la mía. Pero caminemos juntos así construimos algo de una vez por todas en este bendito mundo y en este bendito continente. Respeto tu cultura vos respetás la mía y construimos una educación entre todos con valores y con principios reconociéndonos como indígenas porque este continente es indígena. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

El concepto de interculturalidad, por lo tanto, implica la construcción de una sociedad a partir de ambos conocimientos estableciendo como base del desarrollo un diálogo entre ambas culturas. A partir de estas ideas, es necesario construir una ciudadanía intercultural que conozca ambas formas de sentir y pensar. Es decir, la educación a nivel nacional debe ser intercultural y bilingüe:

Yo me he encontrado en el consejo que me dicen: ¿Qué quieren los mapuches? ¿hacer un sistema paralelo? Yo les digo, no. Es simplemente que nos respeten y que tengamos la posibilidad de enseñarlo en toda la sociedad acerca de ¿qué es el pueblo mapuche? ¿cómo piensa? ¿cómo vive? ¿qué quiere?. (Entrevista personal a Miguel, 01 de julio del 2019)

Un niño con verdad va a saber respetar al otro que no es mapuche o si es mapuche y lo va a respetar. No se va a burlar como nos pasó a nosotros. El chico que no es mapuche va a respetar al otro que es mapuche. Va a decir: “pero si ustedes siempre estuvieron, ustedes son los reyes de la tierra”. En una vuelta por ahí un niño dijo eso: “ustedes son los reyes de la tierra”. Pero lo dijo en el sentido que ustedes tienen más derecho que nosotros, porque siempre estuvieron acá y no vienen de afuera. Nosotros venimos de afuera. Y ese respeto si lo dijo un chico. (Entrevista personal a Sergio, 28 de junio del 2019)

En el caso de la enseñanza de la historia o de la cultura del pueblo mapuche esta tarea implica desnaturalizar la enseñanza y pensar al pueblo originario en movimiento y

en desarrollo constante. Es decir, como un pueblo que tiene diferencias internas pero que es capaz de desarrollarse en la música, en la pintura y en diversos trabajos intelectuales en la actualidad. Señalar, además, que viven entre nosotros y que pueden usar corbatas y automóviles. Significa, además, que disfrutan, sufren y lloran igual que nosotros y nosotras pero que lo valioso de descubrir a través de la enseñanza, es que las culturas otorgan distintos significados a estas acciones humanas o invariantes culturales:

Ya sea, hoy, no podemos decir, bueno, yo soy mapuche y voy a vivir como vivían hace quinientos años atrás. No, yo puedo conservar eso y puedo ser mapuche, puedo trabajar en el Estado, puedo trabajar dentro de una institución. Yo puedo conservar mi cultura y no olvidarse de dónde venimos. (Entrevista personal a Leonardo, 26 de junio del 2019)

Para finalizar, nos gustaría rescatar algunas ideas fundamentales de los resultados con respecto a las representaciones sociales de los participantes mapuches:

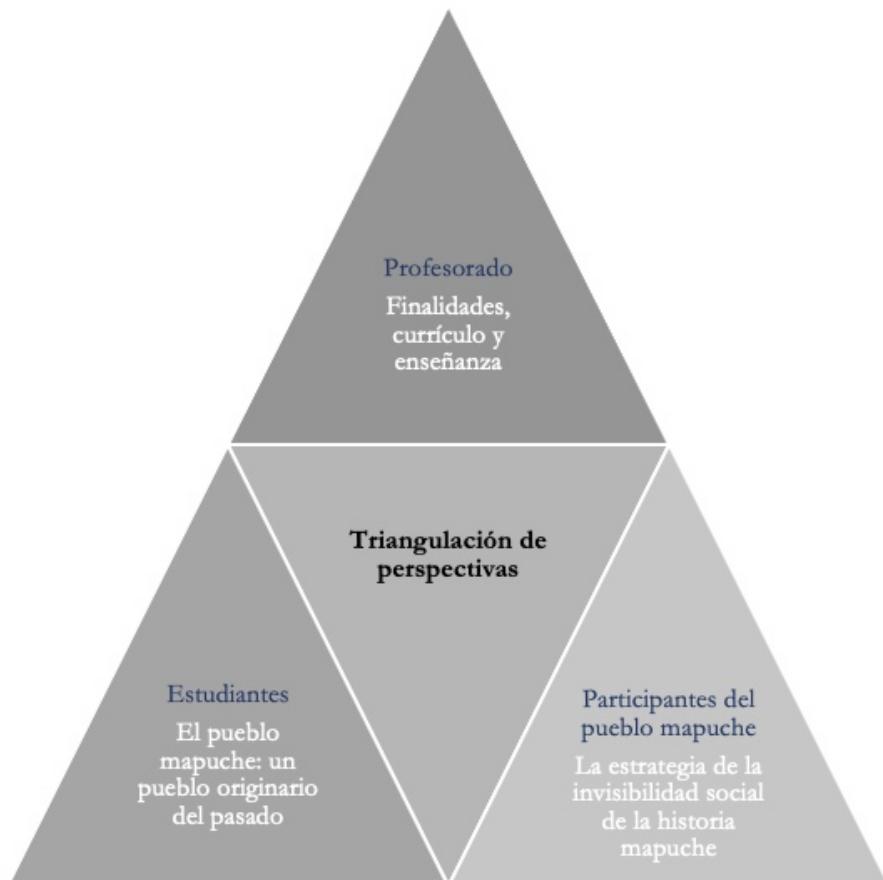
- La categoría central de la representación social representa un camino de transformación en otros en la cual se distorsiona su historia y los conocimientos del pueblo originario. La finalidad de *La estrategia de la invisibilidad de la historia mapuche en Argentina* esconde unos intereses políticos y económicos.
- *El reconocimiento del genocidio y La integración del saber mapuche en la enseñanza* son subcategorías periféricas que ayudan a explicar un concepto de reconocimiento para construir una verdad histórica sobre la invisibilidad y la posibilidad de abrir un diálogo intercultural para integrar la lengua y la memoria social a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.
- Uno de los propósitos más importantes que mencionan las autoridades mapuches es *La construcción de una ciudadanía intercultural*. Es decir, un tipo de ciudadano y ciudadana que es capaz de moverse entre el mundo occidental y los saberes de los pueblos originarios.

4.8 La triangulación de perspectivas: los y las estudiantes y las autoridades mapuches en Argentina

En este segmento de la tesis 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 (Esquema 23).

Esquema 23 *Triangulación de perspectivas de los y las participantes sobre el problema de investigación en Argentina*

“



Fuente: elaboración propia (2021)¶

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 (Tabla 18).

Tabla 18 *Triangulación de las perspectivas de los y las participantes en Argentina*

| Participantes de la investigación | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|
| Ejes de intersección | Profesores/as (conceptos y categorías) | Alumnos/as (conceptos y categorías) | Participantes del pueblo mapuche (conceptos y categorías) |
| Finalidades | El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina | El pueblo mapuche: un pueblo originario del pasado | La construcción de una ciudadanía intercultural |
| | El desarrollo de la conciencia histórico-temporal | | |
| | La formación de la identidad colectiva | | |
| Curriculo | La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia | | |
| | La política oficial del conocimiento en Argentina | Un escaso reconocimiento del pueblo mapuche en la sociedad argentina | La estrategia de la invisibilidad social de la historia mapuche en Argentina |
| | La construcción del currículo en la práctica | | |
| Enseñanza y aprendizaje | El posicionamiento educativo | | |
| | La responsabilidad político-pedagógico en la enseñanza de la historia en Argentina | Las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en Argentina | El reconocimiento del genocidio |

| | |
|---|--|
| La transformación de las representaciones | La integración del saber mapuche en la enseñanza |
| La revalorización del pueblo mapuche | |
| Métodos de enseñanza | |

Fuente: Elaboración propia (2021)

Con estas ideas buscamos ir relacionando y asociando los conceptos, las categorías y las subcategorías de los distintos modelos teóricos. Así, de esta forma, desarticulamos todos las subcategorías en la tabla 16 para crear tres ejes de intersección que definimos como: 1) *La finalidad de construir una ciudadanía intercultural*, 2) *La estrategia política para invisibilizar socialmente al pueblo mapuche en el currículo argentino*, 3) *Enseñar y aprender la historia mapuche para reconocer el genocidio*.

La finalidad de construir una ciudadanía intercultural

En este eje de intersección buscamos relacionar las finalidades que persiguen los y las profesoras en la enseñanza, la representación social central que tienen los y las alumnas del pueblo mapuche y una representación social periférica de los participantes mapuches. Las categorías y subcategorías desarrolladas contribuyen a descifrar los propósitos que otorgan a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Por lo tanto, triangularemos:

- Qué propósitos buscan los y las docentes de primaria al enseñar historia mapuche en Argentina
- Qué relación existe con la imagen central que tienen los y las estudiantes del pueblo mapuche
- Qué finalidad otorgan los participantes mapuches a la enseñanza de la historia mapuche en Argentina

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 es 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 preconcepto 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, los y las alumnos conflictúen el presente y se posicioneen 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.

La estrategia política para invisibilizar socialmente al pueblo mapuche en el currículo argentino

El currículo es otro eje de intersección entre las perspectivas de los y las profesoras, de los participantes mapuches y de los y las alumnas. En este apartado trataremos los siguientes puntos:

- Cómo definen los y las profesoras el lugar que ocupa el pueblo mapuche en el currículo de historia y ciencias sociales de primaria

- Cuál es la representación social que tienen los y las estudiantes sobre la forma en que se relacionan actual e históricamente el pueblo mapuche y la sociedad argentina
- Qué representación social tienen los participantes del pueblo mapuche sobre el lugar que ocupa su historia o cultura en la enseñanza de la historia

Los y las profesoras consideran que existe en el currículo una política de Estado que la conceptualizamos como ***La política oficial del conocimiento en Argentina***. Dicha categoría central tiene las siguientes funciones: 1) *seleccionar unos conocimientos por sobre otros para la enseñanza*, 2) *deslindar aquello que es visible de lo invisible en la enseñanza* y 3) *resguardar el metarrelato nacionalista que mantiene el currículo en Argentina*. Basado en estas ideas, estos lineamientos políticos visibilizan aspectos o rasgos culturales del pueblo mapuche, pero no trata –en profundidad– los conflictos políticos, económicos y sociales, las desigualdades históricas o la política del despojo de la época llamada *La campaña del Desierto*. Sin embargo, los y las docentes piensan que dicha categoría central se tensiona con ***La construcción del currículo en la práctica***. Esta última subcategoría nace a partir de lo que plantean los y las docentes sobre la forma en que enfrentan en el aula la política de Estado y conducen la enseñanza hacia ***El desarrollo de una ciudadanía crítica en Argentina***. ***La construcción del currículo en la práctica*** junto con ***El posicionamiento educativo*** profundizan la explicación acerca del control curricular que tienen los y las profesoras haciendo énfasis en el valor de: 1) *la formación inicial*, 2) *la autoformación* y 3) *la formación en la práctica* pero, además, en la postura que toman como ciudadanos y ciudadanas ante el currículo y la política oficial.

Para los y las estudiantes, el pueblo mapuche sufre un escaso reconocimiento social por parte de la sociedad argentina. La imagen secundaria ***Un escaso reconocimiento del pueblo mapuche en la sociedad argentina*** reúne un conjunto de imágenes o ideas sobre la forma en que piensan que se relacionan ambos pueblos. En este sentido, las propiedades de la subcategoría evidencian: 1) *un menosprecio de la sociedad argentina hacia el pueblo mapuche*, 2) *un interés económico –principalmente petrolero– en los territorios mapuches* y 3) *una reacción violenta del pueblo mapuche ante las constantes amenazas del Estado argentino*. Para los

y las estudiantes existe una correlación entre el menosprecio social hacia el pueblo mapuche y el interés económico. Este vínculo se origina en una superioridad cultural que existe en la sociedad argentina y se materializa en la pérdida de derechos.

La estrategia de la invisibilidad social de la historia mapuche en Argentina es una imagen central en la representación social de los participantes mapuches. Dicha estrategia que denuncian los participantes invisibiliza socialmente al pueblo mapuche en la escuela y de acuerdo con sus ideas, distorsiona su historia y sus conocimientos. La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia para los participantes mapuches significó un camino a ser otros. El concepto de *alteridad* que elaboran está compuesto por incidentes discriminatorios e imágenes estereotipadas en la enseñanza oficial. Para los participantes de las comunidades mapuches la finalidad de la estrategia de invisibilidad social en la enseñanza tiene intereses políticos, pero principalmente económicos.

La política oficial del conocimiento en Argentina y *La estrategia de la invisibilidad social de la historia mapuche en Argentina*, tienen como efecto **Un escaso reconocimiento del pueblo mapuche en la sociedad argentina**. Tanto las autoridades mapuches como los y las profesoras consideran que existen unas directrices o lineamientos que tratan interesadamente el tema del pueblo mapuche en el currículo de historia y ciencias sociales de primaria. La política o la estrategia de invisibilidad hace énfasis en aspectos culturales, pero no trata o pasa por alto la profundidad de las causas y de los efectos de un problema político y económico que tensan las relaciones entre ambos pueblos y que los y las estudiantes observan. Por lo tanto, para los y las participantes la estrategia o la política de selección de contenidos que opera sobre el tema mapuche en el currículo de historia y ciencias sociales se construye a partir de un problema político y se desarrolla por un interés principalmente económico – extractivismo petrolero–.

Enseñar y aprender la historia mapuche para reconocer el genocidio

En esta última parte nos centraremos en la triangulación de las perspectivas de los y las participantes con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia del pueblo mapuche:

- Cuál es la forma en que los y las docentes conceptualizan la práctica, gestionan las finalidades de enseñar historia y sortean los obstáculos que deja la estrategia o ***La política oficial del conocimiento en Argentina***
- Qué representaciones sociales tienen los y las alumnas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche
- Qué representaciones sociales construyeron los y las autoridades mapuches sobre la enseñanza y el aprendizaje y que pistas nos ofrecen para la enseñanza de la historia mapuche

Siguiendo el análisis realizado, surgen una serie de categorías y conceptos en ***La responsabilidad política-pedagógica en la enseñanza*** que tienen por objetivo ***La transformación de las representaciones*** y ***La revalorización del pueblo mapuche*** a través de ciertos ***Métodos de enseñanza***. En la categoría central surgen conceptos como la ***responsabilidad en la enseñanza, la objetividad/neutralidad activa*** y el ***posicionamiento educativo***. Dichas construcciones teóricas conceptualizan la forma en que los y las maestras enfrentan las dificultades, los problemas políticos, económicos y sociales en el territorio y controlan el currículo en la práctica. Los propósitos de la enseñanza para los y las docentes es la transformación de las representaciones negativas –problemáticos, extintos o improductivos– que detectan en los y las estudiantes y que los predisponen en el aprendizaje. Con esta finalidad, buscan concientizar a los y las alumnas sobre el rol que tiene el pueblo mapuche y la relevancia que tienen como actores sociales en la vida pública.

Las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche que tienen los y las estudiantes nos informan elementos claves. Por ejemplo, en las

propiedades de esta imagen secundaria entendemos que la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales para los y las alumnas, presta gran utilidad para conocer el pasado. De ahí que en sus ideas dejan entrever la extinción del pueblo mapuche por el gran enfrentamiento con el Estado español. A través de la enseñanza de la historia conocen la ubicación, la relación con la naturaleza, la alimentación y la vestimenta. Los acontecimientos que convulsionan la sociedad en general y que impactan en la escuela como el asesinato de Santiago Maldonado, no forma parte de la enseñanza. De acuerdo con los y las alumnas, la actualidad o lo que pasa en el mundo no se trata en la escuela por el carácter mediático y controversial que tiene. La actualidad –segunda propiedad– forma parte de lo que ellos y ellas se enteran por la familia, los medios de comunicación masivos o internet. Sin embargo, reconocen que una de las claves para tratar el tema mapuche en el aula, es la incorporación de lo que pasa en el mundo cotidiano y las cuestiones socialmente relevantes que impactan en la sociedad.

El reconocimiento del genocidio y La integración del saber mapuche en la enseñanza son las dos imágenes secundarias que asociamos a este eje de análisis. A través del ejercicio teórico en este apartado, surge el concepto de *reconocimiento* asociado a la construcción de una verdad histórica que explique la invisibilidad social y la conculcación de los derechos del pueblo mapuche hoy en Argentina. El reconocimiento, por lo tanto, al igual que el saber mapuche, permitiría un diálogo intercultural al integrar la lengua y la memoria social a la enseñanza de las ciencias sociales.

La triangulación de estas perspectivas con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje revela la forma en que opera ***La política oficial del conocimiento*** o ***La estrategia de la invisibilidad social de la historia mapuche en Argentina***, pero, también, las diferentes maneras en que los y las docentes saltan dichos obstáculos y conducen sus finalidades en la práctica. La emergencia de los conceptos sobre el *compromiso pedagógico* o el de *posicionamiento* dan cuenta de este proceso. El factor económico y político de acuerdo con la triangulación es un factor que condiciona la práctica de los y las docentes y lo que aprenden o dejan de aprender en la escuela los y las alumnas. También es esencial el papel que juega la comunidad educativa –padres y apoderados– tanto en las

representaciones sociales de los y las alumnas, pero también como parte de los obstáculos que tensionan con el concepto de *neutralidad* que forjan los y las profesoras en la práctica. La formación de una ciudadanía crítica e intercultural son parte de las finalidades tanto de los y las profesoras como de los participantes del pueblo mapuche.

El reconocimiento del genocidio y ***La integración del saber mapuche en la enseñanza*** pueden contribuir en la toma de decisiones en la formación –inicial o permanente– del profesorado y, de esta forma, construir aprendizajes en los y las alumnas que los posicione como ciudadanos críticos e interculturales.

Capítulo 5 Discusión de los resultados, conclusiones y valoraciones generales de la investigación

El capítulo final lo configuraremos en tres etapas. En la primera fase retomaremos los resultados de la investigación para discutirlos con el avance de las investigaciones sobre el pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en Chile y en Argentina. Luego, a partir de la discusión de los resultados, trazaremos las conclusiones de la tesis en torno a las preguntas, objetivos generales y específicos de nuestro estudio. Y, en último lugar, realizaremos valoraciones sobre algunos puntos claves como los aportes a la Didáctica de las ciencias sociales, a la línea de investigación de las invisibilidades sociales, sobre el diseño metodológico de la TF y los desafíos, proyecciones y limitaciones del estudio.

5.1 Discusión de los resultados obtenidos en Chile y en Argentina

Con la idea de profundizar en los hallazgos de la investigación y de unir ambos contextos de estudio, en este apartado del trabajo revisaremos críticamente los resultados encontrados en ambos países a la luz del estado de las investigaciones analizadas en el marco teórico.

Las investigaciones sobre la enseñanza del pueblo mapuche tanto en Chile como en Argentina son escasas y se han concentrado principalmente en torno al currículo, los textos escolares, la formación de profesores y de profesoras, en las representaciones sociales y los conocimientos previos de los y las alumnas (Tabla 17). En este sentido, y para aclarar nuestros argumentos y la posición que mantenemos sobre las investigaciones, estableceremos tres subtítulos: 1) *Las finalidades, el currículo y la práctica de enseñar historia mapuche en Chile y en Argentina*, 2) *Las investigaciones sobre los y las estudiantes en Chile y en Argentina* y 3) *Las investigaciones sobre los invisibles socialmente en la didáctica de las ciencias sociales*.

Las finalidades, el currículo y la práctica de enseñar historia mapuche en Chile y en Argentina

Las finalidades de enseñar historia y ciencias sociales tanto en Chile como en Argentina se encuentran asociadas a la comprensión de la realidad social y a la intervención social para la mejora de la democracia. En estos propósitos conviven también cuestiones asociadas a los procesos identitarios y a la compresión de los cambios y de las continuidades en las comunidades nacionales.

En cuanto a los propósitos de enseñar historia mapuche en Chile y en Argentina, los y las docentes buscan *El reconocimiento del pueblo mapuche* y *La visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia*. Finalidades que orientan lo que hacen los y las docentes con la meta contribuir al mejoramiento de las relaciones sociales y al respeto entre las sociedades chilena, mapuche y argentina. Por medio del flujo teórico y las capas de análisis de los cuestionarios, de las entrevistas y de las

observaciones participantes –las observaciones participantes solo se realizaron en el contexto chileno–, consideramos que las categorías centrales son las respuestas que dan los y las maestras a *por qué* o *para qué* enseñar historia mapuche en la actualidad. De esta forma, creemos al igual que Benejam (1997 y 2015), Pagès (1997) y Santisteban (2011), que ambos modelos teóricos son aspiraciones ideológicas de los y las profesoras, pero, también, describen situaciones ideales de aprendizaje de los y las alumnas sobre las cuales se debe reflexionar para conocer las complejidades de las relaciones entre la teoría y la práctica de enseñar historia mapuche. Además, siguiendo las ideas de Abellán (2015) y González, Santisteban y Pagès (2020), entendemos que es esencial indagar en las finalidades de los y las docentes en formación y que se encuentran en la práctica para mejorar la preparación de los y las maestras. Más aún cuando se trata de contenidos socialmente relevantes con una alta presión institucional, social, política y económica. Por lo tanto, valoramos que se realicen investigaciones longitudinales con métodos mixtos, pero también creemos que es necesario propender hacia enfoques como la TF para construir explicaciones teóricas sobre la orientación de la práctica. Precisamente, esta investigación construye dos modelos teóricos que dan cuenta sobre la forma en que cambian las finalidades de enseñar historia y ciencias sociales al enfrentarse a un problema social en el aula. El proceso metodológico, además, nos permitió construir una explicación sobre la forma en que estas finalidades se materializan en objetivos educativos de corto alcance a pesar de la política oficial del conocimiento que reposa en ambos currículos. Además, se dimensionan conceptos, se definen rasgos y se condicionan o relacionan con otras categorías y subcategorías en procesos más amplios.

En lo referente al currículo de Chile y de Argentina, ambos tienen diferentes diseños y enfocan de manera distinta la historia o la cultura del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Sin embargo, los resultados de las investigaciones que se han centrado en el tratamiento o la representación del pueblo mapuche en los textos o en el currículo, describen un tratamiento interesado en ambos países de la temática mapuche. Por ejemplo:

- Los discursos que existen –y existieron– sobre el pueblo mapuche en el currículo y en los textos escolares se construyen a partir de los *intereses* de turno de los gobiernos;
- Los discursos predominantes en el currículo o en los textos escolares en ambos países plantean que el pueblo mapuche es rebelde, salvaje, arcaico y sugieren su extinción;
- La enseñanza de la historia se transforma en un dispositivo de poder y saber que fomenta un aprendizaje o imaginarios sociales que son superficiales, acríticos y estereotipados;
- La aceptación de las políticas multiculturales o interculturales en educación han significado mayor inclusión de contenidos de los pueblos originarios en los currículos de Chile y de Argentina. No obstante, la forma de inclusión o la aceptación de mayor contenido se realiza siempre y cuando no sean amenazas a la nación o a los intereses políticos y económicos.

Estos puntos claves en el concierto de investigaciones en ambos países describen el tratamiento interesado que recibe la historia del pueblo mapuche en los programas educativos de Chile y de Argentina. En esta línea, los resultados de nuestra investigación contribuyen a explicar las razones, las condiciones y los medios que construyen la invisibilidad social del pueblo mapuche en el currículo y en los textos escolares a partir del pensamiento de los y las profesoras, de las autoridades o participantes mapuches y de las representaciones sociales de los y las alumnas. De esta forma, en nuestra investigación, los y las profesoras en ambos países denuncian que existe un interés político, pero también económico que se materializa principalmente en el currículo y en los textos escolares, tal como evidencian las investigaciones de Riedemann, (2012), Maureira y Soto (2018), Reyes (2021), Artieda, (2005 y 2006) y Teobaldo y Nicoletti (2009). El interés económico en el territorio mapuche que denuncian los y las profesoras y que se encuentra presente en las representaciones sociales de los y las estudiantes y de los participantes mapuches, revela un rasgo de la invisibilidad social del pueblo mapuche asociado a la explotación. Retomando los planteamientos de la teoría crítica en educación, valoramos las ideas de McLaren y Giroux (1998), Giroux (2003a y 2004),

Apple (2001 y 2008), Bowles y Gintis (1998) y McCarthy (1998), en tanto que permitieron a nuestro análisis situar la enseñanza y el aprendizaje en un campo situacional más amplio y complejo para comprender cómo el factor económico interviene y legitima ciertas ideas en el currículo y en las representaciones sociales para preservar el sistema de dominación. Elemento que, en el caso de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto mapuche en Chile, se han correlacionado con las políticas extractivistas neoliberales asociadas a las forestales, a las políticas multiculturales y la militarización de los conflictos sociales:

En este sentido, es necesario preguntarse sobre el rol que cumple la escuela en un contexto de violencia (física y simbólica) como el que ejercen las empresas forestales, el Estado y otros organismos (militarizados) sobre algunos sectores de la población. ¿Cuál es la filiación que existe entre los programas de etnodesarrollo, y otras tácticas utilizadas para el control del *conflicto étnico*? (Lepe-Carrión, 2018, p. 13).

Para nosotros dicho interés en ambos países operaría a través del entramado conceptual de ***La política oficial del conocimiento*** con la meta de ocultar y evadir los conflictos actuales en los programas educativos ligados a aspectos territoriales y a la explotación económica. Esta categoría central en ambos países recoge, observa y desarrolla el trabajo realizado por Apple (1996 y 2001) –entre otros– que indican que a pesar de que no es una imposición, el marco ideológico general de una sociedad condiciona la lógica de selección del conocimiento a enseñar.

En el caso chileno hemos construido conceptualizaciones por medio de la TF que han explicado ***La invisibilidad de la historia y de la memoria del pueblo mapuche*** en el programa educativo, pero, además, los mecanismos de invisibilidad que se encuentran relacionados con la formación de profesores y de profesoras y diversas presiones educativas, políticas y económicas que influyen en las finalidades de enseñar historia mapuche

Los modelos teóricos que hemos elaborado y conceptualizado como ***La política oficial del conocimiento en Chile*** y ***La política oficial del conocimiento en Argentina***,

profundizan y exponen que tanto el currículo como los textos escolares reúnen un conjunto de procedimientos y lineamientos que en la práctica buscan soterradamente la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia. Es decir, el itinerario curricular y la forma en que es incluido el pueblo mapuche evita el tratamiento de los conflictos actuales por intereses políticos y económicos y, con este propósito, se representa al pueblo mapuche como rebelde, salvaje y casi extinto (Sáez, 2016; Godoy, Hoces y Roa, 2006; Villalón y Pagès, 2015; Bail et al., 2010). Pero, además, nuestros resultados al igual que Turra, Minte y Lagos (2019), Smith (2010), Montanares y Heeren, (2020), Sanhueza, Pagès y González-Monfort (2019), Novaro (2003) y Jara y Salto (2016), exponen que el currículo y los textos escolares dan prioridad a conocimientos superficiales y acríticos como la alimentación, la vestimenta y la ubicación geográfica. Hallazgos que se relacionan con una mayor inclusión de conocimientos mapuches en los currículos o en los textos pero que en la práctica no se traducen en cambios en los aprendizajes de los y las estudiantes (Pinochet y Urrutia, 2016; Nagy, 2013 y 2017; Carrizo, 2019; Van Alphen y Parellada, 2018) (Tabla 19).

Tabla 19 *Síntesis de las investigaciones relacionadas con el tema de estudio*

| Ejes de discusión | Chile | Argentina |
|--|--|--|
| | Estado de la investigación en DCS | Estado de la investigación en DCS |
| El currículo y los textos escolares | Godoy, Hoces y Roa, 2006; Turra, 2009; Riedemann, 2012; Smith, 2010; Altamirano, Godoy, Maghi y Soto, 2014; Villalón y Pagès, 2015; Sáez, 2016; Pinochet y Urrutia, 2016; Pagès, Villalón y Zamorano, 2017; Pozo, 2017; Maureira y Soto, 2018; Villalón, Zamorano y Albornoz, 2019 Turra, Minte y Lagos (2019); Sanhueza, Pagès y González-Monfort, 2019 y 2020; Montanares y Heeren, 2020; Reyes, 2021. | Novaro, 2003; Artieda, 2005; 2006; 2009; 2015; 2018; Teobaldo y Nicoletti, 2009; Nagy, 2013 y 2017; Jara y Salto, 2016; Van Alphen y Parellada 2018; Carrizo, 2019 |
| Las investigaciones sobre los y las estudiantes | Montanares-Vargas (2017b), Bruzzone, López y Pizarro (2014); Turra, Catriquir y Valdés, 2017, Turra, (2017) | |
| La formación de profesores | Segura y Núñez, 2011; Turra, Valdés y Salcedo, 2012; Sánchez, Jara, Correa, Crespo y Sánchez, 2015; Turra, 2012 y 2015; Turra y Ferrada, 2016; Turra, Ferrada y Villena, 2013; Cifuentes, Ebner, Irrazábal, Martínez y Valdés, 2014; Sanhueza, Pagès y González-Monfort, 2019; | |

Fuente: Elaboración propia (2021)

No obstante, las investigaciones revisadas solo han estudiado el contexto chileno o argentino por separado y no han relacionado los resultados para identificar las fuerzas profundas o los intereses que invisibilizan socialmente al pueblo mapuche en ambos países. Además, no han profundizado en la forma en que los y las profesoras en ambos países controlan y construyen el currículo en la práctica diaria. El papel que juegan las finalidades de enseñar historia mapuche, la formación de profesores y de profesoras y el posicionamiento educativo que desarrollan a través de la experiencia profesional y política como ciudadano y/o ciudadana. Asimismo, no han ahondado suficientemente en la forma en que experimentan y observan las comunidades mapuches el tratamiento interesado que existe en el currículo que, en nuestro caso, nos ha permitido profundizar en la estrategia de invisibilidad social en ambos países y a encontrar pistas para la visibilización social de su historia.

La práctica de enseñar historia mapuche en Chile y La responsabilidad político-pedagógica en la enseñanza de la historia en Argentina, representa el conjunto de decisiones que toman los y las profesoras en la práctica de enseñar historia mapuche en ambos países. Los conceptos y las subcategorías que hemos construido a través de la TF nos permiten teorizar sobre la forma en que los y las profesoras adecuan las finalidades a la práctica, contextualizan su enseñanza y buscan transformar las representaciones sociales que tienen los y las alumnas con el objetivo de reconocer o revalorizar al pueblo mapuche. Elementos que movilizan ciertas estrategias, métodos y técnicas con la finalidad de formar ciudadanos y ciudadanas que puedan reconstruir su visión del pueblo mapuche, a pesar de la política oficial del conocimiento que existe en ambos currículos.

Nuestros resultados discrepan, por ejemplo, con los hallazgos de Segura y Núñez (2011), Turra, Valdés y Salcedo (2012) y Turra (2012 y 2015). Estas últimas investigaciones evidencian una disociación entre la teoría y la práctica y una escasa contextualización del contenido a la realidad social de los y las estudiantes. Sin embargo, a través de nuestras diferentes capas y niveles de análisis, podemos señalar que existe un vínculo directo entre las finalidades y lo que buscan realizar en la práctica. Sin embargo, el peso de la política oficial, la presión económica, de la comunidad educativa, de la

familia y los diferentes episodios de violencia política que sacuden los contextos nacionales, dificultan y influyen en lo que hacen en la práctica. Asimismo, la escasa formación en historia y cultura mapuche, la estandarización de la formación y la implementación de programas educativos sin cambios en las mallas curriculares de formación de profesores y de profesoras obstaculiza una reflexión crítica sobre la práctica. Elementos que están en la línea de las investigaciones de Turra y Ferrada (2016), Turra, Ferrada y Villena (2013), Sanhueza, Pagès y González-Monfort (2019) y Montañares-Vargas (2018).

Las investigaciones sobre los y las estudiantes en Chile y en Argentina

Las investigaciones sobre las representaciones sociales del pueblo mapuche en los y las estudiantes se han realizado solo en Chile y preferentemente en educación secundaria a través de un análisis procesual y descriptivo. Nuestra investigación tomando como referencia el proceso metodológico de la TF –y sus componentes–, nos permitió enfrentar los datos recopilados haciendo un análisis tanto procesual y estructural. Este abordaje teórico-metodológico de las representaciones sociales nos ayuda a explicar las representaciones como estructuras ordenadas y discursivas (Banch, 2000; Rodríguez, 2007; Moliner, 2007). Esto permite construir una imagen central y un conjunto de imágenes secundarias que se encuentran relacionadas y condicionadas. Las imágenes centrales construidas *El pueblo mapuche: origen de la sociedad chilena* y *El pueblo mapuche: un pueblo originario del pasado* en Argentina da cuenta del proceso de invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile y en Argentina. El proceso de análisis teórico a través de la TF da cuenta de que el concepto de pueblo originario que tienen los y las alumnas se relaciona con aspectos de retraso cultural, retraso económico y de incivilidad y penetra cada imagen secundaria en ambos contextos.

A partir de este análisis, nuestros hallazgos aportan en esta área de estudio y profundizan los resultados hasta ahora encontrados en otras indagaciones. Por ejemplo, el trabajo realizado por Montañares-Vargas (2017b), en una región caracterizada

históricamente como mapuche, ha resaltado la importancia fundamental que los y las estudiantes otorgan a la enseñanza de la historia para entender el mundo, lo esencial que es tratar el *conflicto mapuche* en el aula y que, con este propósito, los y las estudiantes consultan a las familias porque en la escuela no se tratan estos temas. Hallazgos similares, pero con algunos matices, fueron los que encontraron Bruzzone, López y Pizarro (2014), al investigar la conciencia histórica en los y las alumnas en una comuna en la capital de Chile. Esta investigación contribuyó a entender que la enseñanza de la historia es irremplazable para comprender la historia y la cosmología mapuche y que, en consecuencia, la enseñanza de la historia es la principal fuente para entender el mundo mapuche. Ambas investigaciones muestran contradicciones en relación con el rol de la enseñanza de la historia y su función como fuente para entender el mundo mapuche. Nuestra investigación a través de las categorías de *La enseñanza y el aprendizaje del otro* y *Las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia mapuche* revelan que en la escuela se enseña lo asociado a *La política oficial del conocimiento*. Es decir, elementos acríticos y superficiales como la vestimenta, la alimentación y los aspectos religiosos.

Nuestros resultados además profundizan en la descripción y la conceptualización de la imagen que tienen los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche, las relaciones con la sociedad chilena y argentina, los conflictos actuales y algunas pistas sobre lo que hacen los y las profesoras. Elementos fundamentales para la enseñanza de la historia tanto en Chile como en Argentina pues permite tomar decisiones en la formación de profesores, en el trabajo de las finalidades y en la práctica docente.

La investigación sobre los invisibles socialmente en la didáctica de las ciencias sociales

La construcción de la invisibilidad social de la historia mapuche y La estrategia de la invisibilidad social de la historia mapuche en Argentina son las imágenes centrales de las autoridades y participantes mapuches en la investigación. Estas imágenes o preconceptos que portan los participantes sobre el rol de la enseñanza de la historia contribuyen a configurar la manera en que procede, opera e impacta la invisibilidad social

en los y las niñas mapuches y no mapuches. En ambos países el acercamiento a las comunidades mapuches, la participación en actividades religiosas, la visita a escuelas interculturales y las entrevistas, propició que el proceso teórico-metodológico nos acercara a la experiencia de ser invisible socialmente en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Experiencias discriminatorias y racistas en la escuela que ya las investigaciones de Poblete (2003) y Turra, Catriquir y Valdés (2017) han demostrado en contextos interétnicos. Nuestra investigación no da cuenta de racismo o discriminación en las palabras de los y las estudiantes, pero, en el caso de los participantes mapuches, confirman dichos aspectos en su experiencia escolar y específicamente aprendiendo historia de Chile o de Argentina.

Nuestra investigación para llegar a teorizar sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en Chile y en Argentina, comprende que es necesario acudir a los invisibilizados para abrir dialogar con el objetivo de repensar la educación y la enseñanza de las ciencias sociales ligadas a la justicia social (Marolla, Pinochet y Sant, 2018). Basados en esto, consideramos que nuestra investigación establece un vínculo con el pueblo mapuche –los invisibilizados– para encontrar diferentes historias, conceptos y pistas para transformar la enseñanza de su historia. Meta que se vincula con los planteamientos, hallazgos y propuestas de enseñanza en las investigaciones de Pozo (2017), Sanhueza, Pagès y González-Monfort (2019 y 2020), Sanhueza, Carriaga, Cuevas y González, (2018) y Cubillos (2015). Además, esta investigación sigue los planteamientos de una serie de tesis doctorales que han investigado las invisibilidades de las mujeres y de los y las niñas (Marolla, 2016; Pinochet, 2015). Pero, además, incorpora la visión de autoridades mapuches en Chile y en Argentina para no seguir reproduciendo la invisibilidad en la propia investigación. Lo que invita también a realizar estudios no *sobre* los invisibles sino, más bien, *con* aquellos que sufren la experiencia de ser invisibles socialmente en la enseñanza de la historia.

A partir de lo anterior, la categoría desarrollada en el marco teórico permite comprender que la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en Chile y en Argentina es un proceso de explotación,

marginalización y de sometimiento cuyo corolario es la deshumanización del pueblo mapuche (Bourdin, 2010; Le Blanc, 2009; Brighenti, 2007).

5.2 Conclusiones

Para hacer una buena práctica ya hemos dicho que hay que tener clara la respuesta a las cuestiones de siempre: ¿qué educación?, ¿para qué sociedad?

Cuando se da una respuesta adecuada a estos puntos esenciales, quedan dibujadas las opciones preferentes sobre las finalidades de la educación, sobre qué enseñar, cómo hacerlo y cómo saber los resultados o evaluación.

Por eso se dice que no hay nada más teórico que una buena práctica. (Benjam, 2015, p. 18)

Esta investigación busca explicar la forma en que se construye la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales en la educación primaria en Chile y en Argentina. El problema de estudio que identificamos en la práctica como a través de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales, tanto en Chile como en Argentina, describían un tratamiento interesado del pueblo originario en el currículo, en los textos escolares y en las prácticas de los y las profesoras. A partir de esta situación elaboramos distintos modelos teóricos sobre: 1) *lo que piensan los y las docentes sobre las finalidades, el currículo y la práctica de enseñar historia mapuche*, 2) *las representaciones sociales de los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche* y 3) *las representaciones sociales de las autoridades o participantes del pueblo mapuche* (Tabla 20)

Tabla 20 *Aspectos centrales de la investigación*

| Participantes de la investigación en Chile y en Argentina | | | | |
|---|---------------|---------------------------|-----------------------------|----------|
| | Profesores/as | Alumnos/as | Autoridades y participantes | |
| | | | mapuches | |
| Ejes de teorización | Finalidades | Representaciones sociales | Representaciones | sociales |
| | Currículo | del pueblo mapuche | sobre la enseñanza | de la |
| | Práctica | | historia mapuche | |

Fuente: Elaboración propia (2021)

Dichas construcciones teóricas revelan la forma en que estas directrices oficiales se plasman en los programas de estudio en ambos países e influyen en las finalidades, la interpretación y la práctica de enseñar historia y cultura mapuche. Pero, además,

contribuye a configurar las representaciones sociales de los y las alumnas –chilenos, argentinos o mapuches– y en las propias comunidades del pueblo originario tanto en Chile como en Argentina. Por lo tanto, en las conclusiones primero abordaremos las preguntas de investigación, los objetivos y los supuestos que sustentan este estudio. A través de estos elementos, sostendremos una teoría a nivel formal sobre la invisibilidad social de la historia mapuche en ambos países. Además, valoraremos nuestro diseño metodológico, los aportes que realizamos a la Didáctica de las Ciencias Sociales y, concretamente, a la línea de investigación en la que nos ubicamos.

Para responder a la pregunta general del estudio tomaremos dos caminos. Primero, contestaremos las preguntas específicas relacionando los objetivos y los supuestos que se han diseñado en el estudio con la finalidad de explicar y describir lo que piensan los y las profesoras, las representaciones sociales de los y las alumnas y los participantes del pueblo mapuche. Luego, tomando como referencia las respuestas de los diferentes participantes, contestaremos la pregunta y el objetivo general (Esquema 24).

Esquema 24 *Preguntas generales y específicas de la investigación*



Fuente: Elaboración propia (2021)

La primera pregunta específica busca conocer qué piensan los y las docentes acerca de la invisibilidad social de la historia y la cultura mapuche en Chile y en Argentina. La tabla 21 detalla el objetivo y el supuesto que nos propusimos abordar (Tabla 21).

Tabla 21 *Pregunta, objetivo y supuesto con relación a los y las profesoras en Chile y en Argentina*

| | Pregunta específica | Objetivo | Supuesto |
|----------------------|--|--|--|
| Profesores/as | ¿Qué piensan los y las profesoras sobre 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? | Explicar los elementos que de acuerdo con los profesores contribuyen a 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. | Los y las profesoras asocian la invisibilidad del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en educación primaria en torno a tres elementos: 1) escaso contenido curricular, 2) desvalorización social del pueblo mapuche y 3) escasa formación para enseñar la historia y la cultura de pueblo mapuche |

Fuente: Elaboración propia (2021)

En base a los análisis realizados en los diversos niveles y capas, hemos dado respuesta a la pregunta, al objetivo y al supuesto en torno a los y las profesoras, elaborando dos modelos teóricos que contienen dos teorías a nivel sustantivo (Modelos teóricos 1 y 7) –tres en Chile y otras tres en Argentina– sobre las finalidades, el currículo y la práctica de enseñar historia y cultura mapuche.

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 invisibilidad 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 modelos teóricos en ambos países, las triangulaciones de perspectivas intrapaíses y el apartado de discusión de resultados con el estado de las investigaciones en Chile y en Argentina, nos permite responder la pregunta de investigación específica, alcanzando el objetivo propuesto con suficiencia.

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, consideramos que nuestros resultados corroboran nuestro supuesto con respecto a lo que piensan los y las docentes sobre la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile y en Argentina. Esto es, 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 (Tabla 22).

Tabla 22 *Preguntas, objetivos y supuesto con respecto a las representaciones sociales de los y las estudiantes*

| | Preguntas específicas | Objetivo | Supuesto |
|--------------------|--|--|---|
| | ¿Qué representaciones sociales sobre el pueblo mapuche tienen los y las alumnas de educación primaria en Chile y en Argentina? | Describir y explicar las representaciones sociales que tienen los y las alumnas de educación primaria sobre el pueblo mapuche en Chile y en Argentina. | Las representaciones sociales de los y las estudiantes en Chile y Argentina giran en torno a ideas primarias y secundarias que abordan características históricas sobre su alimentación, vestimenta, los lugares en que habitaban y, |
| Estudiantes | ¿Cuáles son los medios o fuentes de información que influyen en la construcción de las representaciones sociales en los y las alumnas de educación primaria en Chile y en Argentina? | Caracterizar y analizar las fuentes de información que influyen en la construcción de las representaciones sociales de los y las alumnas de educación primaria en Chile y en Argentina? | además, la resistencia o la rebeldía que ofrecieron al imperio español en el período de conquista. Las fuentes que nutren las representaciones sociales se encuentran asociadas a la escuela, la familia y los medios de comunicación masivos |

Fuente: Elaboración propia (2021).

En este contexto, y por medio de las entrevistas grupales a estudiantes mapuches, chilenos y argentinos, damos respuesta a las preguntas, objetivos y supuesto, elaborando dos modelos teóricos que describen y explican las representaciones sociales de los y las alumnas de primaria en Chile y en Argentina (Modelos teóricos 5 y 11). 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*.

Las imágenes secundarias que tienen los y las estudiantes en Chile y en Argentina contribuyen a complejizar la representación social central. En este sentido, sostenemos que en las imágenes secundarias los y las estudiantes que entrevistamos grupalmente en ambos países consideran que: 1) *el pueblo mapuche es violento y guerrero a partir del gran enfrentamiento con los españoles en el periodo colonial*, 2) *el pueblo mapuche vive apartado y fuera de la ciudad debido al desprecio y al escaso reconocimiento social* y 3) *como consecuencia del retraso cultural del pueblo mapuche, los y las estudiantes tienen una imagen en la cual las sociedades nacionales se aprovechan económicamente de los territorios mapuches*.

Las fuentes de información a través de las cuales los y las estudiantes construyen sus representaciones sociales son variadas. En ambos países *la familia* es el principal medio que consultan los y las niñas. La familia nuclear es clave en el contraste de lo que aprenden en la escuela, lo que observan en la televisión, lo que ven en las redes sociales y para entender los conflictos del pueblo mapuche que existen en su mundo cotidiano. Más incluso porque en las familias extendidas –tíos y tías, primos y primas o abuelos y abuelas– existen miembros del pueblo mapuche que dan otra perspectiva a lo que ven en otros espacios. La *enseñanza de la historia* sirve para entender fundamentalmente el pasado. Vale decir, la cultura, la vida, las fechas en que ocurrieron las guerras y las costumbres del pasado que permanecen en el presente. El *internet* es también uno de los principales medios en el cual construyen las imágenes sociales del pueblo mapuche. Sin embargo, los y las estudiantes piensan que existe tanta información y sitios que les cuesta encontrar datos fidedignos, pero es una excelente manera de tener una rápida mirada para entender qué pasa en el mundo.

Todos estos rasgos nos permiten contestar la pregunta específica sobre las representaciones sociales y alcanzar ambos objetivos específicos. Así, también, nuestro supuesto específico coincide con nuestros resultados y conclusiones. Los y las estudiantes tienen unas representaciones sociales que giran en torno a aspectos básicos como la vestimenta, alimentación y la guerra en el pasado. Elementos que aprenden principalmente en la escuela, la familia y los medios de comunicación.

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 (Tabla 23).

Tabla 23 *Preguntas, objetivos y supuesto de investigación con respecto a los participantes mapuches en Chile y en Argentina*

| | Preguntas específicas | Objetivo | Supuesto |
|-----------------------------|---|---|---|
| Participantes | ¿Qué representaciones sociales tienen los participantes y las autoridades mapuches acerca de la enseñanza de la historia mapuche en la educación primaria en Chile y en Argentina? | Caracterizar y analizar las representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia mapuche de los participantes y autoridades mapuches en la educación primaria en Chile y en Argentina | Los participantes y autoridades del pueblo mapuche tanto en Chile como en Argentina construyen representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia y la cultura, a través de sus experiencias |
| autoridades mapuches | ¿Qué conocimientos pueden aportar los participantes y las autoridades mapuches para contribuir a la visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia primaria en Chile y en Argentina? | Describir y analizar los conocimientos orales de los participantes y autoridades mapuches que pueden contribuir a la visibilización social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile y en Argentina | escolares que portan una serie de estereotipos y racismo que transformó en invisible su cultura de origen. Los participantes coinciden en que existen una serie de elementos que pueden contribuir a la visibilización de la historia y |

Fuente: Elaboración propia (2021)

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 modelos teóricos que se construyeron en ambos países nos permiten afirmar que las autoridades y los participantes mapuches tienen imágenes o preconceptos de la enseñanza de la historia que se relaciona con un sistema o una camisa de fuerza que produce interesadamente la invisibilidad de su historia y cultura en la educación primaria en ambos países (Modelos teóricos 6 y 12). 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*.

A partir de los resultados y de las respuestas a las dos preguntas específicas, alcanzamos los objetivos trazados para las representaciones sociales de los participantes y las autoridades mapuches. Además, coincidimos con el supuesto planteado en este apartado en cuanto a que las representaciones sociales de los participantes mapuches portaban una serie de estereotipos y racismo desde su experiencia educativa y que, sin embargo, también a través de sus prácticas de conocimientos pueden aportar elementos o pistas que contribuyan a la visibilización de la historia y la cultura mapuche en la educación primaria en Chile y en Argentina.

La pregunta y el objetivo general de la investigación doctoral apuntan a la construcción de teorías –*a nivel sustantivo y formal*– que expliquen la forma en que se configura la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en la educación primaria tanto en Chile como en Argentina (Tabla 24).

Tabla 24 *Pregunta y objetivo general de la investigación*

| Pregunta general de la investigación | Objetivo general de investigación |
|---|---|
| ¿Qué elementos y/o factores configuran 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? | Construir teorías a nivel sustantivo y formal que expliquen la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en educación primaria en Chile y en Argentina. |

Fuente: Elaboración propia (2021)

La estrategia para dar respuesta a la pregunta y al nivel de logro del objetivo general, la construimos por medio de las respuestas a las preguntas y a los objetivos específicos sobre lo que piensan los y las maestras, las representaciones sociales de los y las alumnas y de las autoridades y los participantes del pueblo mapuche (Esquema 25).

La invisibilidad social del pueblo mapuche se construye por intereses políticos, económicos y territoriales en ambos países. Lo político, a partir de los resultados –y de

la discusión— y de las triangulaciones, trasciende a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales por medio de la *política oficial del conocimiento* que reconocen los y las profesoras, los participantes y las autoridades mapuches en Chile y en Argentina. En este sentido, el fundamento de lo político es el conflicto territorial y económico entre los Estados nacionales y el pueblo mapuche y que, cuyo objetivo, es la construcción de un sentido discursivo que posicione o predisponga a los y las alumnas –futuros ciudadanos y ciudadanas– con respecto al pueblo mapuche.

Esquema 25 Relación entre las preguntas, los objetivos y los participantes en la investigación



Fuente: Elaboración propia (2021).

Lo económico y lo territorial se encuentran atados y son el *core* de *La política oficial del conocimiento*. Como ya hemos explicado en los resultados y en la discusión de estos, el despojo territorial y los conflictos actuales emergen como elementos que son necesarios incluir en la formación de profesores y de profesoras, en los planes y programas de historia y ciencias sociales en ambos países para, por un lado, la justicia social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y, por el otro, la *construcción de una ciudadanía intercultural*. Sin embargo, es precisamente lo que *La política oficial* trata de obviar en ambos países a pesar del esfuerzo que hacen los y las docentes por controlar el currículo y tratar de transformar las representaciones sociales de los y las estudiantes en la educación primaria. Justamente, las imágenes que los y las alumnas –mapuches o no– construyen en ambos países sobre el pueblo mapuche se encuentran relacionadas a estereotipos sobre la vestimenta, el retraso cultural y la *folklorización* de su cultura. En definitiva, para los y las profesoras y para las autoridades mapuches existe un entramado político, económico y territorial que configura la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en ambos países. Dichas directrices se encuentran representadas teóricamente en todos los modelos teóricos en ambos países y sostienen una teoría a nivel formal sobre 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.

5.3 Valoraciones generales y propuestas de futuro

Llegados a este punto queremos hacer algunas valoraciones sobre la metodología, el diseño de la investigación, los procedimientos metodológicos, los aportes que hacemos a la Didáctica de la Historia y de las Ciencias sociales, a la línea de indagación sobre las invisibilidades sociales y, finalmente, transparentamos algunas limitantes del estudio y planteamos algunos desafíos y proyecciones en las cuales seguir trabajando para un mundo mejor.

En nuestra investigación construimos distintos modelos teóricos explicativos a través de un abordaje teórico-metodológico desde la TF basados en un posicionamiento crítico, sistemático y reflexivo. Por lo tanto, nuestro estudio tiene como finalidad no solo averiguar el qué *-descripción-* sino más bien construir el por qué *-explicación-* de la problemática relacionando a los principales actores que intervienen en el proceso de la invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia en la educación primaria en Chile y en Argentina. De ahí que nuestra indagación entienda que es valorable que las investigaciones críticas en la Didáctica de las Ciencias Sociales aspiren a una transformación en la educación y, de esta manera, al cambio social. Pero, además, pensamos que es necesario también emplear en los procedimientos metodológicos nuevas formas de incorporarnos al campo de estudio, otras formas de validación de los datos, de la investigación y de la participación que estrechen el vínculo entre la investigación y la práctica educativa. En nuestra investigación valoramos la utilización, por ejemplo, de la *validación comunicativa*, de la observación participante y de un trabajo de campo extenso en escuelas y en comunidades mapuches en ambos países. La *validación comunicativa* permite devolver cada una de las transcripciones a los y las profesoras y a las autoridades mapuches con la finalidad de reconocer su papel como participantes y como dueños de sus aseveraciones, pero también corregir y profundizar nuestra explicación. La observación en un estilo participativo mejora la relación con los y las colaboradoras –profesores y profesoras y estudiantes– y permite construir interpretaciones densas sobre lo que hacen los y las docentes y lo que aprenden y dejan

de aprender los y las estudiantes. Un trabajo extenso en el campo de estudio garantiza una mejora en el *rapport* y se manifiesta en una variedad de datos más ricos.

Todas estas características en nuestro proceso metodológico –junto a otros elementos descritos en la metodología–, nos permitió construir teorías y conceptos emergentes sobre nuestro problema de investigación. Por lo tanto, utilizar la TF en un enfoque crítico, sistemático y reflexivo en las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, contribuye a la realización de formulaciones profundas para captar la complejidad de las decisiones que toman los y las docentes en el marco o en un escenario general en el cual intervienen las familias, los intereses políticos y los económicos con la finalidad de construir conceptos y teorías que expliquen el fenómeno de la invisibilidad social. Esto implica generar conocimiento desde la práctica educativa y no ajustar la realidad social a categorías o tipologías prefabricadas. A partir de nuestra experiencia en esta tesis doctoral, el elemento crítico que une a la investigación cualitativa y a la didáctica de las ciencias sociales es la reconceptualización radical de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

A partir de esta reconceptualización, nuestra investigación contribuye a la línea de las invisibilidades sociales especificando el concepto central –la invisibilidad social– como una categoría que se relaciona con la explotación, la dominación y el desprecio social. La categoría que se ancla en la filosofía social crítica es una explicación basal al proceso multifacético de la deshumanización. Elemento que al rastrearlo a través de la Filosofía y de la Historia, entendemos que tiene que ver con directrices políticas y económicas que se desarrollan en el entramado social –del cual no escapa la enseñanza de la historia– que transforman en imperceptible la existencia de niños y niñas, mujeres y de los pueblos originarios en la vida pública. Es decir, se obvia su capacidad de actuar, de reflexionar, de pensar y debatir. Por lo tanto, además, contribuimos a pensar la invisibilidad social como un *metaconcepto* en la didáctica de las ciencias sociales –como tiempo, pensamiento histórico– que se relaciona con el reconocimiento o la identidad social y que se puede seguir utilizando para explorar, analizar y sistematizar otras invisibilidades sociales que existen en el aula.

En cuanto a las limitaciones, describiremos una serie de elementos que intervinieron en el proceso de investigación: 1) Acceso, tiempo y distancias. La investigación doctoral fue diseñada desde Barcelona y aunque se tomó contacto con diversas escuelas e instituciones en Chile y en Argentina, al llegar al trabajo de campo, tuvimos que enfrentar distintos obstáculos para levantar nuevamente el proyecto de investigación. En cuanto al tiempo, si bien establecimos un trabajo de campo de enero a septiembre en ambos países, creemos que es necesario siempre disponer de un período más extenso para alcanzar un *rapport* que represente un vínculo verdadero entre el investigador y los participantes. Así, de esta manera, asumir el cambio y pulir las competencias investigativas para participar en clases o en actividades de reflexión en la escuela y no solo extraer conocimiento. La época del año, por ejemplo, impidió que en el contexto argentino se hicieran las observaciones participantes, puesto que los tiempos de la investigación no son los de la escuela. Precisamente, durante la estadía en el contexto argentino se realizaron rituales nacionales como la promesa a la bandera, la independencia –de la Patagonia y de Argentina–, fin de trimestre y vacaciones que impidieron hacer observaciones participantes. Pero que buscamos sortear tratando de participar en ferias o actividades que presentaban las escuelas. 2) La inclusión de mujeres en el trabajo con las comunidades mapuches en Chile y en Argentina. En todas las instancias de la investigación buscamos tener una paridad de perspectiva de hombres y de mujeres tanto en el profesorado como en las entrevistas grupales con los y las alumnas. Sin embargo, cada vez que visitaba las comunidades y buscaba a las autoridades, estas eran masculinas. No obstante, al reflexionar en la forma en que nos insertábamos en las comunidades, creemos que era mejor no solo preguntar sobre las autoridades que nos podrían aportar conocimientos, sino mas bien, una mejor estrategia hubiera sido buscar conversaciones espontáneas en el campo de estudio.

En cuanto a las proyecciones o las futuras líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales, la naturaleza epistémica de la invisibilidad social abre nuevas perspectivas de estudio en la formación de profesores y de profesoras y en la educación para la ciudadanía. Anotamos algunos desafíos y proyecciones que emergen de la investigación: 1) un reto crítico y creativo a los y las investigadoras en Didáctica de las

ciencias sociales es la incorporación de grupos invisibilizados socialmente como participantes esenciales para repensar la educación y la enseñanza de las ciencias sociales ligados a sus intereses y perspectivas, 2) otra línea de trabajo es la elaboración de estudios comparativos –entre países o escuelas– para entender como la invisibilidad social se despliega en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y, de esta manera, encontrar alternativas a la *política oficial del conocimiento*, 3) es fundamental luego de abordar el *por qué* también comenzar a transferir a la práctica claves, pistas, recursos y materiales en colaboración con los invisibles –agrupaciones dedicadas a la enseñanza– para presentar alternativas a los y las profesoras en ejercicio, 4) es fundamental investigar en distintas universidades la formación inicial y permanente de los y las profesoras para ampliar nuestros resultados que vinculaban la escasa formación como un obstáculo en la práctica, 5) también consideramos que es necesario ampliar nuestra investigación en torno a las representaciones sociales a la educación preescolar, a los cursos menores o al primer ciclo de la educación primaria y a la educación secundaria. Quizás así podríamos generar una teorización compleja acerca de las imágenes sociales que predisponen a los y las estudiantes en la enseñanza de la historia mapuche, 6) la poliédrica categoría de la invisibilidad social también se puede aplicar para observar otros temas o problemas invisibilizados socialmente en la enseñanza de la historia –y que algunas ya han comenzado– como: las necesidades especiales o las emociones, 7) También es menester investigar las relaciones entre la invisibilidad social, la humanización, el pensamiento histórico y la experiencia histórica con el objetivo de ir cruzando las líneas de investigación para contribuir a la formación de una ciudadanía crítica. Por último, consideramos que resulta necesario reflexionar críticamente sobre la posibilidad de conocer, la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. Precisamente, creemos que existe un gran potencial en las investigaciones fenomenológicas para indagar la *experiencia vivida* y el proceso de transformación que *nos pasa* o *nos asalta* como docentes en la práctica en cuanto nos aventuramos a enseñar historia y ciencias sociales (Van Manen, 2003). Tomando las palabras de Husserl (2011):

La tarea de la teoría del conocimiento o crítica de la razón teórica es, ante todo, una tarea crítica. ... la reflexión natural sobre la relación de conocimiento, sentido de conocimiento y

objeto de conocimiento; es decir, tiene que refutar las teorías explícitas o implícitamente escépticas acerca de la esencia del conocimiento demostrando su contrasentido (p. 81).

Este tipo de investigaciones podrían complejizar, profundizar y contrastar los resultados de nuestro estudio, pero también es una tradición investigativa poco explorada en la didáctica de la especialidad que nos puede acercar a la práctica educativa con el objetivo de explorar la experiencia y, además, investigarnos como nos vamos transformando como docentes en el proceso de la enseñanza.

Para finalizar, me gustaría hacer una reflexión basada en conversaciones con el profesor Joan Pagès. La investigación en didáctica de las ciencias sociales –como en otras disciplinas y ciencias– es un peregrinaje largo por la incertidumbre. Ruta de aciertos y desaciertos pero que se encuentra labrado por el amor y por la pasión. En este sentido, para mí Joan Pagés es y será experiencia transformadora. Experiencia en dos sentidos. Aunque seguro habrá más. Primero una experiencia que no se hace, más bien que se padece en la atención, en la escucha, en el silencio, pero también en la apertura y en la disponibilidad. Experiencia, también, como suspensión o intersticio que se soporta en la práctica o en la acción. Por lo tanto, espero que esta tesis sea reflejo de este silencio/apertura que me abordaba en las tutorías y en las conversaciones más simples con el profesor Joan. Pero que también sea un derrotero hacia un mundo mejor como aspiraba el maestro Pagès: “(...) *la qualité d'être humain (en particulier victime d'un déni de ses droits) prime sur toute autre identité*” (Tutiaux-Guillon, 2018, p. 53).

Referencias

- Abela, J., García-Nieto, A. y Pérez, A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid, España: CIS.
- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J.C. Abric (dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México: Ediciones Coyoacán.
- 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.
- Alencar, A., De Oliveira, M. y Sousa, M. (2010). História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. *Revista HISTEDBR On-line*, (38), 197-213.
- Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D. y Soto, G. (2014). Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 263-280.
- Álvarez-Santullo, P., Alves, A., Forno, A., Rivera, R. y Fuenzalida, P. (2011). Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto mapuche: silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico. *Revista Alpha*, (32), 127-148.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Angrosino, M. (2015). Recontextualizando la observación. Etnografía, pedagogía, y las perspectivas de una agenda política progresista. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 203-261). Barcelona, España: Gedisa.

- 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.
- Añahual, G. (2018). Enseñar problemas socioambientales, un abordaje desde el juego de simulación en la clase de ciencias sociales. Una propuesta didáctica. En M.A. Jara, G. Funes, F. Ertola y M.C. Nin (coords.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en contextos iberoamericanos* (pp. 53-66). Cipolletti, Argentina: APEHUN.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Apple, M. (1997a). *Educación y poder*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Apple, M. (1997b). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Apple, M. y Bane, J. (Comps.). (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. España: Akal.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: FLACSO.

- 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. xxx). New York, Estados Unidos de América: Maxwell McMillan International.
- Artieda, T. (2005). Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas del siglo XX. *En Educación, lenguaje y sociedad*, 3(3), 59-74.
- Artieda, T. (2006). Los discursos escolares sobre la alteridad indígena. Aportes sobre el pasado y el presente en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. *Revista nordeste. Investigación y ensayos*, (25), 15-26.
- Artieda, T. (2009). De Salvajes en extinción a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos (1880-1930/ 1987-2007). En T. Artieda (comp.), *Los otros en textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación* (pp. 107-154). Luján, Argentina: Universidad Nacional de Luján.
- Artieda, T. (2015). *Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones sobre los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria. Transformaciones y continuidades entre 1880-1940* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Artieda, T. (2018). Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000). En C. Kauffman (dir.), *Dictadura y educación. Tomo III. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 83-120). Salamanca, España: FahrenHouse.
- Bail, N., D'Amico, V., Gómez, M. y Víjarra, A. (2010). Enseñar sobre los pueblos originarios y la “conquista del desierto”: alternativas para revisar la propia mirada. En I. Siede (coord.). *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 99-129). Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Bainbridge, R., McCalman, J., Redman-MacLaren, M. y Whiteside, M. (2019). Ground theory as a systems science: working with Indigenous Nations for social justice. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *Current developments in grounded theory* (pp. 611-629). California, United States of America: Sage.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones. *Papers on social representation*, (9), 3-15.
- Banks, J. y Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education. Historical, theoretical, and philosophical issues. En L. Levstik y C. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 137-151). New York : Routledge.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Battiste, M. y Youngblood, J. (2018). Compulsory schooling and cognitive imperialism: A case for cognitive justice and reconciliation with Indigenous Peoples. En K. Trimmer, R. Dixon y Y. Findlay (Eds.) *The palgrave handbook of education law for schools* (pp. 567-583). Cham: Palgrave Macmillan.
- 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.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-51). Barcelona, España: ICE/HORSORI.
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bengoa, J. (2013). El viento que agita los trigales. En *Rebelión en el Wallmapu. Resistencia del pueblo-nación mapuche* (pp. 5-16). Santiago: Editorial Aun creemos en los Sueños.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, España: Akal.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- 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.
- Bishop, R. (2012). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa māori en la creación del conocimiento. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 231-282). Barcelona, España: Gedisa.
- Blanco, C. (2015). *Encuesta y estadística. Métodos de investigación cuantitativa en Ciencias Sociales y Comunicación*. Buenos Aires: Editorial Brujas.
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil Batalla, G. (2005). Historia que no son todavía historia. En *Historia ¿Para qué?* (pp. 227- 245). Argentina: Siglo XXI.
- Bórquez, R. (2012). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.

Bourdé, G. y Martin, H. (2004). *Las escuelas históricas*. Madrid, España: Akal.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia S.A.

Bourdin, J. C. (2010). La invisibilidad social como violencia. *Universitas Philosophica*, 27(54), 15-33.

Bowles, S. y Gintis, H. (1972). *La meritocracia y “el coeficiente de inteligencia”: una nueva falacia del capitalismo. El I.Q. en la estructura de las clases de los Estados Unidos*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América Capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.

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.

Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, España: Alianza.

Brighenti, A. (2007). Visibility: A Category for the Social Sciences. *Current Sociology*, 55(3), 323–342. <https://doi.org/10.1177/0011392107076079>

Briones, C. (2005). Formaciones de Alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (edit.), (pp. 11-43), *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Bruzzone, B., López, X. y Pizarro, N. (2014). *Conciencia histórica de los estudiantes secundarios sobre la historia del pueblo mapuche* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

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.

Bryant, A. (2017a). The grounded theory method. En Leavy (ed.), *The Oxford Handbook of qualitative research* (pp. 116- 136). New York, United States of America: Oxford University Press.

Bryant, A. (2017b). *Grounded theory and grounded theorizing. Pragmatism in research practice*. New York, United States of America: Oxford University Press.

Burke, P. (1996). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 11-37). Madrid, España: Alianza.

Calfupan, L., Cárdenas, M. y Marican, E. (2018). Una investigación sobre la enseñanza de pueblos vivos en la escuela primaria. En M.A. Jara, G. Funes, F. Ertola y M.C. Nin (coords.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en contextos iberoamericanos* (pp. 289-298). Cipolletti, Argentina: APEHUN.

Campos, L. (2010). La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945). *Memoria y sociedad*, 14(28), 107-124.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago, Chile: LOM.

- Caniuqueo, S. (2014). Siglo XX en Gulumapu: De la fragmentación del Wallmapu a la unidad nacional mapuche. 1880 a 1978. En P. Marimán, S. Caniuqueo, J. Millalén, R. Levil, *¡Escucha, winka...!! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro* (pp. 129-218). Santiago, Chile: LOM.
- Carbonell, CH. (1986). *La historiografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cardoso, H. (2006). La mexicanidad en el libro de texto gratuito. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 3(6), 1-26. *Psicología USP*, 29(2), 314-321.
- Cartes, D. (2021). *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*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *La teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Carrizo, P. (2019). Enseñar en contextos de diversidad cultural. El lugar de la Historia y “las historias. En G. Funes y M.A. Jara (Comp.), *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (pp. 147-154). Neuquén, Argentina: Editorial EDUCA.
- Casanova, J. (1991). *La historia y los historiadores*. Barcelona, España: Crítica.
- Castillo, A. (2016). Representaciones sociales en la práctica de enseñar y aprender ciencias sociales en el alumnado de formación inicial del profesorado. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (15), 99-109.

- Castorina, J.A. (2008). El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Cadernos de pesquisa*, 38(135), 757-776.
- Castorina, J.A., Barreiro, A. y Carreño, L. (2012). El concepto de polifasía cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En Mario Carretero y José A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico* (pp. 131-152). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicología da Educação*. 44(1), 1-13.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- 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.
- Charlot, B. (1981). *Educación, cultura e ideología*. Madrid, España: Ediciones ANAYA.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. California, Estates Unites of América: Sage.
- 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.

- Christians, C. (2012). Los comités de conducta ética y el conservadurismo. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 283-331). Barcelona, España: Gedisa.
- 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
- Clark, C. (1985). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. Conference ISATT. Tilburg, Holanda.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planing*. (Research series n.º 55). East Leasing MI: Institute for Research on Teaching. Michigan State University. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED175855.pdf>
- Clark, C. y Lambert, M. (1985). What knowledge is most worth to teachers? Insights from studies from studies of teacher thinking. Conference at the American Educational Research Association, Chicago.
- Clark, E. (2019). Situating theory and situational analysis in interpretative qualitative inquiry. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *Current developments in grounded theory* (pp. 3-48). California, United States of America: Sage.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, España: Akal.
- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En S. Bérnard (coord.), *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguas Calientes
- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Los Angeles, United States of America: Sage.

- Corona, S. y Le Muñ, R. (2017). Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de textos gratuitos (2012-2015). *Comunicación y sociedad*, (28), 11-33.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, (19), 33-48.
- Cubillos, A. (2015). *Conocimiento territorial ancestral de las comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fvžv Benfi Mapu Mew* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- 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 of América: Maxwell McMillan International.
- Creswell, J. y Creswell, J. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California, United States of America: Sage.
- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry y research design. Choosing among five approaches*. California, United States of America: Sage.
- Da Silva, L., Pagès, J. y De Carvalho, M. (2016). La temática indígena en la enseñanza de la historia: recursos para profesores. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (22), 8-19.
- Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Valencia, España: Pre-textos.
- Delrio, W., Escolar, D., Lenton, D. y Malvestitti, D. (comp.). (2018). *En el país del no me acuerdo: Archivo y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1850-1870*. Argentina: Ediciones UNRN.

- Denzin, N. & 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.
- Denzin, N. (2017). Los discursos emancipatorios y la ética y la política de la interpretación. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 79-128). Barcelona, España: Gedisa.
- Díaz, C. y Pinto, L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54.
- Donoso, A. (2008). *Educación y nación. Al sur de la frontera. Organizaciones mapuches en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880 – 1930*. Santiago, Chile: Pehuén.
- Dussel, E. (1992). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (2008). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En José Antonio Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-40). Buenos Aires: Gedisa.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Ellison, R. (2016). *El hombre invisible*. Madrid, España: Debolsillo.
- Escalante, E. (2011). Revisitando la crítica a la teoría fundamentada. *Poliantea*, 7(12), 59-77.
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar. El tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?* (Tesis doctoral). Universidad Internacional de la Rioja, España.

Evans, R. (1991). Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 61-94.

Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Akal.

Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales* (pp. 495-506). Barcelona, España: Paidós.

Farr, R. (2008). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En José Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-176). Buenos Aires: Gedisa.

Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. Barcelona, España: Ariel.

Ferro, M. (1993). *Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.

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.

Flick, U. (2018). Triangulation in data collection. En U. Flick (ed.), *Qualitative data collection* (pp. 527-544). California, United States of America: Sage.

Flores, P. (2020). Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 5º año básico. Santiago, Chile: Ediciones SM.

Foerster, R. y Montecinos, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Chile: Ediciones CEM.

Fontana, J. (2001). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona, España: Crítica.

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.

Fontana, J. (2016). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, España: Austral.

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

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1999). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretender enseñar*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores

Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

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

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

Gibson, B. (2007). Accommodating critical theory. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *Current developments in grounded theory* (pp. 436-453). California, United States of America: Sage.

- Gilly, M. (1986). Psicosociología de la educación. En *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales* (pp. 601-626). Barcelona, España: Paidós.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1988). Pensamiento y acción en el profesor. *Infancia y aprendizaje*, (42), 37-63.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, España: El Roure editorial.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós/MEC.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Barcelona, España: Miñó y Dávila Editores.
- Giroux, H. (2003a). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giroux, H. (2003b). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded theory. Strategies for qualitative research*. New Jersey, United States of America: Aldine Transaction.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. California, United States of America: Sociology Press.

Gnade-Muñoz, J. (2010). Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México. *Antítesis*, 3(5), 171-191.

Godoy, E., Hoces, K. y Roa, C. (2006). *Desmitificando la historia mapuche: contribuciones para la enseñanza de una nueva historia de Chile* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ediciones Morata.

Goicovic, I. (2015). Campos conceptuales, perspectivas de análisis y ciclos históricos en el estudio del movimiento mapuche (1870-1990). En Jorge Pinto (Ed.), *Conflictos étnicos, sociales y económicos. Araucanía 1900-2014* (pp. 19-48). Chile: Pehuén.

González, G. (2013). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (12), 37-45.

González, M. (2014). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. En S. Plá y J. Pagès (coords.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 39-70). México: Bonilla Artigas Editores/UPN.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa (volumen III): Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Barcelona, España: Gedisa.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2018). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 29-71). Los Angeles, United States of America: Sage.
- Guba, E. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 213-263). Los Angeles, United States of America: Sage.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Guevara, I. (2005). *Introducción a la teoría de las representaciones sociales*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Guha, R. (2002). *Las Voces de la historia y Otros estudios subalternos*. Barcelona, España: Crítica.
- Gutiérrez, M. y Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales: ¿es justo nuestro mundo, pensamos que puede serlo?*. Pereira, Colombia: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid, España: Tecnos.
- Hadley, G. (2019). Critical grounded theory. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *Current developments in grounded theory* (pp. 564-592). California, United States of America: Sage.

Heimberg, C. (2015). Réflexions pour une didactique de l'histoire des invisibles. En Hernández Carretero, A.M.; García Ruiz, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 635-647). Cáceres, España: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. En S. Plá y J. Pagès (coord.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 87-108). México: Bonilla Artigas Editores/UPN.

Hernández, I. (2003). *Autonomía o ciudadanía incompleta: el pueblo mapuche en Chile y Argentina*. Santiago, Chile: Pehuén.

Herzlich, C. (1975). La representación social: sentido del concepto. En S. Moscovici (comp.) *Introducción a la Psicología social* (pp. 391-418). Barcelona, España: Planeta.

Hetch, A. C. (2015). Educación intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e interculturalidad*, 16(1), 20-30.

Hobsbawm, E. (1987). *El mundo del trabajo. Estudios históricos sobre la formación y evolución de la clase obrera*. Barcelona, España: Crítica.

Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona, España: Crítica.

Hobsbawm, E. (1999). *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*. Barcelona, España: Crítica.

Hobsbawm, E. (2001). *Bandidos*. Barcelona, España: Crítica

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

- Honneth, A. (2005). Invisibilité: sur l'épistémologie de la «reconnaissance». *Réseaux*, 129-130(1), 39-57.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- 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.
- House, E. (2017). Evaluación cualitativa y política social cambiante. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 324-348). Barcelona, España: Gedisa.
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Barcelona, España: Herder.
- Inaba, M. y Kakai, H. (2019). Grounded text mining approach: a synergy between Grounded theory and text mining approaches. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *Current developments in grounded theory* (pp. 332-351). California, United States of America: Sage.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Jackson, P. (2007). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu ediciones.
- Jackson, P. (2012). *Práctica de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu ediciones.
- Jacob, M. (2018). Indigenous studies speak to American Sociology: The need for individual and social transformations of indigenous education in the USA. *Social Sciences*, 7(1), 1-10. doi: 10.3390/socsci7010001

- Jara, M. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos en estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. En *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (11), 15-29.
- Jara, M. y Salto, V. (2016). La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. 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. 365-374). Las Palmas de Gran Canaria, España: Entinema.
- Jara, M. A. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M.A. Jara y A. Santisteban (coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de la historia y la geografía en iberoamérica* (pp. 273-284). Cipolletti, Argentina: Universidad Nacional del Comahue/Universidad Autónoma de Barcelona.
- 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.
- Jiménez, I. (2018). *Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Jodelet, D. (1986). La representación social, fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona, España: Paidós Ibérica.

- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero (coords.), *Desvelando la cultura. Estudio en representaciones sociales* (pp. 7-30). México: Facultad de Psicología.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21(1), 133-154.
- Journell, W. (2009). An incomplete history: Representation of American Indians in state social studies standards. *Journal of American Indian Education*, 48(2), 18-32.
- 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.
- Kearny, M. (2007). From the sublime to the meticulous. The continuing evolution of grounded formal theory. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *Current developments in grounded theory* (pp. 127-150). California, United States of America: Sage.
- Kelle, U. (2019). The status of theories and models in grounded theory. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *Current developments in grounded theory* (pp. 68-88). California, United States of America: Sage.
- Kimcheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp. 241-315). Barcelona, España: Gedisa.
- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 33- 52.

- Král, F. (2014). *Social invisibility and diasporas in anglophone literature and culture. The Fractal gaze*. New York: Palgrave/MacMillan.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ladson-Billings, G. y Donnor, J. (2012). El papel del activista moral de los estudiosos de la teoría crítica de la raza. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp. 199-240). 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.
- Le Blanc, G. (2009). *L'invisibilité sociale*. Francia: Presses Universitaires de France.
- León, M. (2001). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En J.F. Morales, A. Komblit, D. Páez y D. Asún (coord.), *Psicología social* (pp. 367-385). Madrid, España: Pearson Education.
- Lepe-Carrión, P. (2018). Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia. *Educação e pesquisa*, 44, 1-19.
- Lewkowicz, M. (2015). La resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española en los libros de textos para las escuelas primarias en Argentina. *Espacio, Tiempo y educación*, 2(1), 121-139.
- Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2015). Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de indios salvajes a pueblos originarios. Una mirada en la larga duración. *Chío & Asociados. La historia enseñada*, (20), 116-137.

- Lincoln, Y. (2012). Los comités de conducta ética y el conservadurismo metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 332-364). Barcelona, España: Gedisa.
- Lincoln, Y., Lynham, S. y Guba, E. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 213-263). Los Angeles, United States of America: Sage.
- Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M. y Montañares-Vargas, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (28), 117-135.
- Llanquihue, T. (2009). *Valores de la Educación Tradicional Mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Locke, S. y Lindley, L. (2007). Rethinking social studies for a critical democracy in American Indian/Alaska Native Education. *Journal of American Indian Education*, 46(1), 1-19.
- Loncon, E. (2017). Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de los pueblos indígenas de Chile: una mirada desde los derechos lingüísticos. En E. Triviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (eds.), *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 75-100). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Lowyck, J. (1984). Teacher thinking and teacher routines: a bifurcation?. In R. Halkes y J. K. Olsen (eds.), *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education* (pp. 7-18). Lisse, Holand: Swets & Zeitlinger.

Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M. y Montanares-Vargas, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (28), 117-135.

Llanquínao, T. (2009). *Valores de la Educación Tradicional Mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. y Montanares-Vargas, E. (2016). La instalación monocultural de la escuela en la Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y sociedad mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228.

Marilaf, C. (2017). *La Educación Intercultural Bilingüe en Chile desde la mirada mapuche* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Marimán, P. (2006). Los mapuche entes de la conquista militar chileno-argentino. En P. Marimán, S. Caniuqueo, J. Millalén, y R. Levil. *¡¡...Escucha, winka...!! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro* (pp. 53-127). Santiago, Chile: LOM.

Mariotto, O. y Pagès, J. (2013). 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* (pp. 37-44). Barcelona, España: AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

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. En *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (20), 223-236.

Marolla, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

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. (2018). 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. *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 985-995). Valladolid: AUPDCS/Universidad de Valladolid.

Martínez, D. (2014). School culture and American Indian educational outcomes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 199-205.

Martínez, M. y Monzón, M. (2018). Experiencias de enseñanza de conflictos sociales actuales vinculados a los pueblos originarios desde un abordaje interdisciplinario. En M.A. Jara, G. Funes, F. Ertola y M.C. Nin (coords.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en contextos iberoamericanos* (pp. 171-182). Cipolletti, Argentina: APEHUN.

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.

Massip, M., Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: Reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei. Revista digital de historia y didáctica de la historia*, 14(2), 167-196.

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.

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid, España: Editorial La Muralla.

Mattozzi, I. (2015). La historia desde abajo en la historia escolar. En Hernández Carretero, A.M.; García Ruiz, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 259-267). Cáceres, España: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Maureira, C. y Soto, M. (2018). *Colonialismo, invisibilización y construcción del imaginario. Prácticas institucionalización de representación social del pueblo mapuche en textos escolares de tercero y cuarto medio escritos por Villalobos, Vial y Mellafe, durante los años 1984-1987* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum. La desigualdad social y las teorías y políticas de la diferencia en la investigación contemporánea de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.

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

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

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.

Meneses, B. (2020). *El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Merino, M., Quilaqueo, D. y Saiz, J. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista signos*, 41(67), 279-297.

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

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Mignolo, W. (2013). *Historias locales/diseños globales. Colonialiad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Barcelona, España: Akal.

Moliner, P. (2007). La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales. En T. Aravena y M. García (coord.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 137-156). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Montanares-Vargas, E. (2017a). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237-1250.

Montanares-Vargas, E. (2017b). Enseñanza de la historia en la Araucanía, Chile: un estudio de caso de las representaciones sociales del profesorado en formación. *Prisma Social*, (19), 1-18.

Montanares-Vargas, E. (2018). El valor de la enseñanza de la historia en la construcción de espacios de diálogo en el aula. En D. Ferrada (ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades educativas. Investigación en educación para la justicia sociales* (pp. 109-122). Talca, Chile: Ediciones UCM.

Montanares-Vargas, E. y Hereen, M. (2020). Los textos escolares y el tratamiento de la historia reciente: el caso de la Araucanía, Chile. *Espacios*, 41(9), 16-29.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*, (2), 1-25.

Moraes, J. (2013). História e cultura indígena na sala de aula. *Revista Latino-Americana de História*, 2(6), 150-170.

Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Editorial Huemul.

Mruck, K. y Mey, G. (2007). Grounded theory and reflexivity. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *The sage handbook of Grounded Theory* (pp. 515-538). California, United States of America: Sage.

- Mulet, B. (2019). Cultura, educación y mitología mapuche en Argentina (Patagonia Norte). *Sociología de una aculturación. Revista TEFROS, 17*(1), 9-41.
- Muñoz, G. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, (23)*, 187-223.
- Nagy, M. (2017). Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova, 5*(1), 55-78.
- Ngozi, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona, España: Random House.
- Nietzsche, F. (2016). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Santiago, Chile: Biblioteca Edaf.
- Novaro, G. (2003). “Indios, “Aborígenes” y “Pueblos Originarios”. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. En *Educación, lenguaje y sociedad, 1*(1), 199-220.
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de Psiquiatría, 34*(1), 118-124.
- Organización Internacional del Trabajo (2006). Convenio 169 de la OIT. Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Chile: Autor.

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. (1993). Psicología y didáctica de las ciencias sociales. *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 121-152.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos teoría y práctica de la educación*, (5), 38-51.

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. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de enseñanza del pasado. En R., Ávila, R. López y E. Fernández (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao, España: AUPDCS.

Pagès, J. y Oller, M. (2007). Representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (6), 3-19.

Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?. *Cuadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25, 91-117.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (2012). Enseñar y aprender ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 23-40). Madrid, España: Síntesis.
- Pagès, J. y Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la Historia en los textos escolares. *Analecta Calasanctiana*, 74(109), 29-66.
- 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.
- Paicheler, H. (1986). La epistemología del sentido común. De la percepción al conocimiento del otro. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales* (pp. 379-414). Barcelona, España: Paidós.
- Pairican, F. (2015). Weuwaiñ: La invención de la tradición en la rebelión del movimiento mapuche (1900-2010). En J. Pinto (Ed.), *Conflictos étnicos, sociales y económicos: Araucanía (1900-2014)* (pp. 187-214). Santiago, Chile: Pehuén.
- Páramo, P. (Comp.) (2017). *La investigación en ciencias sociales: técnicas de recolección de información*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California, United States of America: Sage.
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M. y Palmar, A. (2014). *Investigación cualitativa*. Barcelona, España: Elsiver.
- 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.

- Pino, A. y Merino, M. (2010). Discriminación e identidad étnica en el discurso oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco. *Discurso & sociedad*, 4, 103-119.
- 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.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: de la inclusión a la exclusión*. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile
- Pinto, J. (2015). Los orígenes del conflicto Estado-pueblo mapuche en el siglo XX. En J. Pinto (Ed.), *Conflictos étnicos, sociales y económicos: Araucanía (1900-2014)* (pp. 49-90). Santiago, Chile: Pehuén.
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudios comparativos en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 53-77. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce53.77>
- Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en los relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli. *Estudios pedagógicos*, (29), 55-64.
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigm and ideology in educational research. The social functions of the intellectual*. New York, United States of América: The Falmer Press.
- Porta, D. y Keating, M. (2008). ¿Cuántos enfoques hay en ciencias sociales? Introducción epistemológica. En D. Porta y M. Keating (eds.), *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista* (pp. 32-52). Madrid, España: Akal.
- Portales, F. (2004). *Los mitos de la democracia Chile: Volumen I. Desde la conquista hasta 1925*. Santiago, Chile: Catalonia.

Pozo, G. (2017). Malon: memorias en torno al proceso de pérdida humana, material y territorial que afectó a la sociedad mapuche (siglos XIX y XX). En A. Bello, Y. González, P. Rubilar y O. Ruiz (Eds.), *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 123-144). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera/Núcleo Científico Tecnológico de Ciencias Sociales y Humanidades/Colección Espiral Social.

Pozo, G. (Edit.) (2018). *Expoliación y violación de los derechos humanos en territorio mapunche. Cartas del padre Sigifredo, Misión de Panguipulli, año 1905*. Santiago: Ocho Libros.

Prado de Sousa, C. y Pintor Santiso, L. (2011). Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. En S. Seidmann y C. Prado de Sousa (comps.), *Hacia una psicología social de la educación* (pp. 23-48). Buenos Aires, Argentina: Teseo.

Quilaqueo, D., Merino, M. y Saiz, J. (2007). La representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación. *Revista Atenea*, (496), 81-103.

Quilaqueo, D. y Fernández, C. (2010). Desafíos de la interculturalidad en el contexto mapuche de Argentina y Chile. En D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo (eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 9-18), Neuquén, Argentina: EDUCO.

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortéz, F. y Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Revista Alpha*, (40), 131-146.

Ramos, A. (2017). Cuando la memoria es un proyecto de restauración: el potencial relacional y oposicional de conectar experiencias. En A. Bello, Y. González, P. Rubilar y O. Ruiz (eds.). *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 32-50). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.

- 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.
- Reyes, J. (2021). Estereotipos sobre el pueblo mapuche en textos escolares chilenos. En J. Montes, V. Avendaño y M. Fernández (coord.), *Diálogos y miradas sobre la educación intercultural: cinco voces decoloniales desde la experiencia* (pp. 113-137). La Serena, Chile: Centro Regional de formación docente e investigación educativa/Universidad de La Serena.
- Riedemann, A. (2012). *Representaciones cambiantes e historia fragmentada: Los mapuche en los textos escolares de historia de Chile, 1846-2000* (Tesis doctoral). Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania.
- Rodríguez, T. (2002). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24(93), 53-80.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Aravena y M. García (coord.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 157-188). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, X. y Velasco, S. (2014). Otredad y construcción de futuro. La educación para los indígenas en México, un balance histórico. *Revista Española de Educación Comparada*, (23), 77-94.
- Ross, E. W. (1987). Teacher perspective development: A study of preservice social studies teachers. Theory and Research. *Social Education*, 15(4), 225-243.

- Ross, W., Mathinson, S. y Vinson, K. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standardization. En W. Ross (eds.), *The social studies curriculum. Purposes, problems, and possibilities* (pp. 25-50). New York, United States of América: Sunny Press.
- Ross, W. (2015). Teaching for change: Social education and critical knowledge of everyday life. En S. Totten (ed.), *The importance of teaching social issues. Our pedagogical creeds* (pp. 141-147). New York: Routledge.
- Ross, W. (2020). La humanización de la Pedagogía crítica. ¿Qué clases de profesores? ¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro?. *Revista de Educación*, 21(1), 17-37.
- Rudé, G. (2009). *La multitud en la historia. Los disturbios populares en Francia e Inglaterra, 1730-1848*. España: Ediciones Siglo XXI.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Ediciones Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2014). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-88). Madrid, España: La Muralla.
- Saccomanno, G. (2011). *Un maestro. Una historia de lucha, una historia de vida*. Argentina: Planeta.
- Sáez, I. (2016). *Ánalisis de actividades en libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Said, E. (2001). *Cultura e imperialismo*. Barcelona, España: Anagrama.

- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Barcelona, España: Random House.
- Salinas, J. (2017). *Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Salto, V. (2020). Un material para la enseñanza de "La Conquista del Wallmapu" (1879-1885). *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (31), 63-79.
- Sánchez, G., Jara, X., Correa, J., Crespo, P. y Sánchez, N. (2015). Representaciones del profesor en formación de historia, geografía y ciencias sociales sobre el pueblo mapuche. *Papeles de trabajo – Centro de estudios intersdisciplinarios en Etnolinguística y Antropología Socio-cultural*, (30), 32-51.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw-Hill.
- 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. (en prensa). ¿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.

Sanhueza, A., Cartes, D. y Maya, A. (en prensa). Las invisibilidades sociales en la didáctica de las ciencias sociales. Una interpretación crítica.

Sanhueza, A., Pagès, J. y González-Monfort, N. (en prensa). El pensamiento de los docentes de enseñanza primaria y las representaciones sociales de los estudiantes sobre el pueblo mapuche: estudios de casos comparativo entre Chile y Argentina.

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.

Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruíz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba, España: Universidad de Córdoba/AUPDCS.

Santisteban, A. (2018). L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. En B. Tosar, J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrar en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 13- 25). Barcelona, España: GREDICS/Universitat Autònoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2019a). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79.

Santisteban, A. (2019b). Investigación y cambio en la enseñanza de las ciencias sociales. En G. Funes y M.A. Jara (comps.), *Investigación y prácticas en didácticas de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (pp. 77- 87). Neuquén, Argentina: Editorial EDUCA.

Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. Pineda-Alfonso, J.A., De Alba-Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (eds.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp.551-567). Hershey PA, USA: IGI Global

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM/TRILC.

Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemocidio*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Schereirer, M. (2018). Sampling and generalization. En U. Flick (ed.), *Qualitative data collection* (pp. 84-98). California, United States of America: Sage.

Schön, D. (1988). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.

Segura, L. y Núñez, L. (2011). *El pueblo Mapuche en el siglo XXI: desafíos del currículum nacional*. (Tesis de Máster). Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

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.

Sierra, J. (2002). *La investigación social y el dato complejo. Una primera aproximación*. España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Smith, S. (2010). Manuales escolares de historia y ciencias sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural. *Tinkuy*, (12), 53-72.

Smith, J. y Hodkinson, P. (2017). Relativismo, criterios y política. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 58-78). Barcelona, España: Gedisa.

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.

Spencer, R., Pryce, J. y Walsh, J. (2014). Philosophical approaches to qualitative research. En Leavy (ed.), *The Oxford Handbook of qualitative research* (pp. 81-98). New York, United States of America: Oxford University Press.

Spivak, G. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?*. Barcelona, España: MNAC.

Spivak, G. (2010). *Crítica a la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid, España: Akal

- 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. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Canada: 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 courses*. Great Britain: National Foundation for Educational Research.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid, España: Paidós.
- Taylor, S., Bogdan, R. y DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource*. New Jersey, United States of America: Wiley.
- Teobaldo, M. y Nicoletti, M. (2009). Entre Centauros y Santos: los indígenas de la Patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncurá. En T. Artieda (comp.), *Los otros en textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación* (pp. 107-154). Luján, Argentina: Universidad Nacional de Luján.
- Thompson, E. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona, España: Crítica.
- Thompson, E. (2000). *Agenda para una historia radical*. Barcelona, España: Crítica.
- Thompson, E. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid, España: Capitán Swing.

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

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.

Thornton, S. (1993). Toward the Desirable in Social Studies Teaching. En Brophy, J.

(Ed.), *Case Studies of teaching and learning in social Studies. Advances in Research on Teaching* (pp. 157-175). London: Jai Press.

Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid, España: Ediciones Morata.

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

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*.

Madrid, España: Morata.

Tricot, V. (2011). *El movimiento mapuche en Chile y Argentina. Una aproximación desde las teorías de la acción colectiva y los movimientos sociales* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Tuhiwai, L. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 190-230). Barcelona, España: Gedisa.

Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago, Chile: LOM.

- Turra, O. (2009). Diversidad cultural en el currículo: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos. *Horizontes educacionales*, (14), 37-49.
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95.
- Turra-Díaz, O., Valdés M. y Salcedo, J. (2012). Currículum, cultura indígena y enseñanza de la historia. ¿De qué afirmación identitaria hablamos? *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11(11), 41-51.
- Turra, O., Ferrada, D., Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación del profesorado. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 329-339.
- Turra, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de la historia. *Revista electrónica Educare*, 19(3), 1-20.
- Turra, O. y Ferrada, D. (2016). La formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 229-242.
- Turra, O. (2017). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche. *Educação & Sociedade*, 38(140), 791-808.
- Turra, O., Catriquir, D. y Valdés, M. (2017). La identidad negada: historia y subalternidad cultural desde los testimonios escolares mapuche. *Cuadernos de pesquisa*, 47(163), 342-356.
- Turra, O., Minte, A. y Lagos, M. (2019). Categorías excluyentes y recepción pedagógica en contextos interétnico mapuche-chileno. *Praxis educativa*, 23(2), 1-16.

Tutiaux-Guillon N. (2018). Des contenus d'histoire scolaire pour penser la pluralité culturelle de la société française?. *La Revue Française d'Éducation Comparée*, (17), 39-59.

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. *Chío & Asociados. La historia enseñada*, (15), 75-87.

Van Alphen, F. y Parellada, C. (2018). Enseigner et apprendre l'histoire en Argentine, entre l'hégémonie et la diversité. *La revue Française D'éducation comparée*, (17), 19-38.

Van Hover, S. y Yeager, E. (2007). "I want to use my subject matter to...": the role of purpose in one U.S. secondary history teacher's instructional decision making. *Canadian Journal of education*, 30(3), 670-690.

Van Hover, S. (2008). The professional development of social studies teachers. En Levstik, L. y Tyson, C. (Eds.). *Handbook of research in social studies education* (pp. 352-371). New York: Routledge.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Vazquez, J. (1978). *Historia de la historiografía*. México: Ediciones Ateneo.

Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 6(1), 55-80.

Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿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. La historia enseñada*, (17), 119-136.

Villalón, G. (2015). Creencias, propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia: el caso de Mariana. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (14), 71-81.

Villalón, G. y Pagès, J. (2015). 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. *Diálogos Andinos*, (47), 27-36.

Villalón-Gálvez, G., Zamorano Vargas, A., y Albornoz, E. (2019). Creencias del profesorado de secundaria básica en formación sobre la enseñanza de la historia en Chile. *Transformación*, 15(3), 338-351

Voirol, O. (2005). Présentation: Visibilité et invisibilité: une introduction. *Réseaux*, 129-130(1), 9-36.

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.

Wagner, W., Hayes, N. y Flores, P. (ed.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona, España: Anthropos.

Warner, C. (2015). A study of state social studies standards for American Indian education. *Multicultural Perspectives*, 17(3), 1-8. doi: <https://doi.org/10.1080/15210960.2015.1047930>.

Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, España: Akal.

Winderbaum, S. (2015). *Neuquén. Temas y problemas*. Neuquén, Argentina: Editorial Pido la palabra.

Yin, R. (2016). *Qualitative research. From the start to finish*. New York, United States of America: The Guilford Press.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Zahorik, J. (1970). The effect of planning on teaching. *Elementary School Journal*, 71, 143-151.

Zapata, C. (2016). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Santiago, Chile: LOM.

Anexos

Anexo 1: Trabajos académicos realizados en el proceso de investigación doctoral

Capítulos de libros

- Cartes, D., Sanhueza, A. y Maya, A. (en prensa). El desafío a la diversidad cultural en la enseñanza del tiempo histórico. Una reflexión desde la invisibilidad social de las multitemporalidades.
- Sanhueza, A., Pagès, J. y González-Monfort, N. (en prensa). El pensamiento de los docentes y las representaciones de los estudiantes sobre el pueblo mapuche: estudios de casos comparativos entre Chile y Argentina.
- Sanhueza, A. (en prensa). ¿Qué pueden aportar los (in)visibles a la enseñanza de la historia?: casos de estudio en Chile y en Argentina sobre la (in)visibilidad del pueblo mapuche.
- Sanhueza, A., Pagès, J. y González-Monfort, N. (2019). ¿Qué formación reciben los futuros docentes que enseñarán historia mapuche? La formación inicial del profesorado en Ciencias Sociales en Chile y en Argentina. En M. João Hortas & A. Díaz (Eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Lisboa: Ediciones Instituto Politécnico de Lisboa/Asociación Universitaria de profesorado de las ciencias sociales.
- Sanhueza, A. (2018). Investigar junto a la comunidad: el caso de la enseñanza de la “Ocupación de la Araucanía”. En E. López, C. García & M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 737-747). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

- 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: Ocho Libros.

Artículos de investigación

- Sanhueza, A., Cartes, D. y Maya, A. (En prensa). Las invisibilidades sociales en la didáctica de las ciencias sociales. Una interpretación crítica. *Revista Perspectiva Educacional*. (En evaluación)
- Sanhueza, A., Pagès, J., González-Monfort, N. y González, G. (En prensa). La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile. *Revista Educação e Pesquisa*. (Aceptado)
- 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. 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. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.909>
- Sanhueza, A., Pagès, J. y González-Monfort, N. (2019). La invisibilidad de la sociedad mapuche en la enseñanza de la historia: Los conceptos de malón y maloca en los textos escolares de historia en la Educación Básica chilena. *Aión*, 3, 9-30.

Anexo 2: Modelo del Cuestionario aplicado en Chile y en Argentina



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Doctorat en Educació. Didàctica de les Ciències Socials

Cuestionario

“La visibilidad del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia”

Estimado profesor / estimada profesora:

El cuestionario que va a responder tiene por objetivo explorar el pensamiento del profesorado de Historia y Ciencias Sociales sobre la visibilidad del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia, tanto en Chile como en Argentina. El cuestionario se aplica en el marco de un proceso de investigación doctoral dirigida por el Dr. Joan Pagès y la Dra. Neus González de la Universitat Autònoma de Barcelona. Por lo tanto, los datos que se recojan serán utilizados exclusivamente en el ámbito académico y, en consecuencia, los datos personales serán confidenciales. El cuestionario se divide en un total de 7 preguntas asociadas a ejes temáticos relacionados con la enseñanza de la historia.

Le recordamos que es de suma importancia responder a todas las preguntas del cuestionario tomando como referencia su formación académica, su experiencia en el aula y aquellos saberes que usted cree necesarios en la enseñanza de la historia.

Gracias por colaborar,

Alexis Sanhueza Rodríguez
Doctorando en Educación
Didáctica de las Ciencias Sociales
Universitat Autònoma de Barcelona

I.- Datos Personales

- a) Nombre y apellidos:
- b) Género: Masculino Femenino
- c) Nacionalidad: chileno argentino otro:
- d) Se siente parte de un pueblo originario: Sí, ¿cuál?: No
- e) Nombre de su título profesional:
- f) Nombre del último Grado Académico alcanzado:
- g) Años de ejercicio docente:
- | | |
|-----------|--|
| 0-5 | |
| 6-10 | |
| 11-20 | |
| 21-30 | |
| Más de 30 | |

II.- Preguntas

1.- Marca con una X la alternativa que usted considera más relevante:

La finalidad de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales es:

- | | |
|---|--|
| a. Desarrollar una identidad nacional, respetar las instituciones y el país | |
| b. Formar una conciencia histórica, analizar procesos históricos y utilizar fuentes primarias | |
| c. Valorar la diversidad cultural y los Derechos Humanos en el contexto de la ciudadanía | |
| d. Reconocer la herencia cultural y el pasado en común utilizando habilidades históricas y sociales | |

2.- Indica con una X tu nivel de acuerdo o desacuerdo en relación con las siguientes afirmaciones:

En el currículo de Historia y Ciencias Sociales el pueblo mapuche es representado como:

- | | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Totalmente en Desacuerdo |
|---|-----------------------|------------|---------------|--------------------------|
| a. Símbolo de libertad y de resistencia | | | | |
| b. Enemigos del progreso económico y social | | | | |
| c. Un pueblo que dio paso a una cultura mestiza, base de la sociedad actual | | | | |
| d. Parte de la sociedad nacional de Chile o de Argentina | | | | |
| e. Un pueblo con una lengua y conocimientos propios | | | | |

3.- Enumera las alternativas de acuerdo con tu preferencia

Imagíñese que puedes realizar una clase ideal sobre la historia del pueblo mapuche en el contexto en el que te encuentras trabajando. **Enumera de 1 a 8 las estrategias de enseñanza que utilizarías**, de acuerdo con el nivel de relevancia que tendría en tu clase. Puedes describir otras estrategias que no se consideren en las alternativas establecidas. Sin embargo, solo puedes enumerar 8. (**siendo 1 el más importante y 9 el menos importante**).

| | |
|---|--|
| a. Realización de dramatizaciones o simulaciones | |
| b. Incorporación del conocimiento cotidiano que traen los estudiantes que viven en comunidades mapuche | |
| c. Uso de referencias de historiadores acerca de la “Ocupación de la Araucanía” o la “Campaña del Desierto” | |
| d. Uso de noticias en medios de comunicación escrita (prensa) que informen acerca del llamado “Conflictio Mapuche” | |
| e. Inclusión de conocimientos locales o la memoria social del <i>wingka malon</i> (recuperación de la perspectiva mapuche de la Ocupación de la Araucanía o Campaña del desierto a través de entrevistas) | |
| f. Realización de una línea de tiempo que muestre los hechos históricos más relevantes de las Campañas militares | |
| g. Construcción de mapas para enseñar cómo se conformó el territorio nacional de Chile y de Argentina | |
| h. Uso de películas, cómics o fotografías de la época | |
| i. Otras: | |
| j. Otras: | |
| k. Otras: | |
| l. Otras: | |

La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y el aprendizaje



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Doctorat en Educació. Didàctica de les Ciències Socials

4.- Justifica tu respuesta a la alternativa que consideraste más importante en la pregunta anterior

5. Lee el siguiente texto. En marzo del 2018 el Consejo Nacional para los Estudios Sociales –NCSS por sus siglas en inglés– en Estados Unidos de Norteamérica, aprobó una declaración llamada “Hacia la responsabilidad: la educación en estudios sociales que respeta y afirma a los pueblos indígenas”.



Acerca de | Abogacia | Conferencia anual | Aprendizaje profesional | Afiliación | Publicaciones | Recursos | Normas

Hacia la responsabilidad: la educación en estudios sociales que respeta y afirma a los pueblos y naciones indígenas

*Una declaración de posición del Consejo Nacional de Estudios Sociales
Aprobado marzo 2018*

Introducción

Dado que toda la educación en los Estados Unidos tiene lugar en tierras indígenas, el Consejo Nacional para los Estudios Sociales reconoce la responsabilidad de la educación en estudios sociales para respetar y afirmar a los pueblos indígenas, las naciones y la soberanía. NCSS apoya la creación e implementación de planes de estudio de estudios sociales que presenten explícitamente y enfaticen narraciones precisas de las vidas, experiencias e historias de los Pueblos Indígenas, sus Naciones soberanas y sus interacciones (pasado, presente y futuro) con los colonos euroamericanos. El gobierno de los Estados Unidos de América. NCSS también apoya a las comunidades, maestros, educadores de docentes, redactores de planes de estudio, administradores de distrito, departamentos de educación y Departamentos / Agencias de Educación Tribal (TED) / TEAs que trabajan para proporcionar oportunidades de aprendizaje más precisas para los estudiantes en todos los niveles de grado que enfatizan la soberanía y la autonomía. -determinación de pueblos y naciones indígenas, pasado, presente y futuro.

(Disponible en: <https://www.socialstudies.org/positions/indigenous-peoples-and-nations>)

En este texto se recomienda que para transformar los Estudios Sociales es necesario incluir contenidos de los pueblos indígenas como un contenido fundamental en todo el currículo y para todos los estudiantes de la nación: “La educación en estudios sociales debe pasar de aprender solo sobre los pueblos indígenas a aprender de los análisis indígenas. Tomar este enfoque significa incluir perspectivas, conocimientos y análisis, pero también recurrir a ellos para desafiar al eurocentrismo en la educación de estudios sociales”.

5.1. En tu práctica docente: ¿Esto es conveniente? **Sí** **No**

5.2.- Si tu respuesta es positiva, ¿podrías describir una de las actividades en que has incluido conocimiento o perspectivas mapuche –o de otros pueblos originarios– en tu práctica docente?

5.3.- Si tu respuesta es negativa, ¿podrías explicar la razón más relevante por las qué no has incluido conocimiento o perspectiva mapuche –o de otros pueblos originarios– en tu práctica docente?

6.- El profesor argentino Guillermo Saccomanno trabajó como profesor en la comunidad mapuche Millain Curral, ubicada en el sector norte de la provincia de Neuquén. En sus memorias escribió sobre los problemas de la educación de la provincia de Neuquén en relación con el conflicto de la soberanía mapuche:

"Hubo alumnos mapuches de promedio excelente en estudio y conducta que resultaron elegidos abanderados, pero se negaron a portar la bandera argentina. <<Esa es la bandera con la que asesinaron a mi pueblo. Yo llevo la bandera mapuche>>, alegaron."
(Saccomanno, G., 2011, p. 201)

¿Cómo valoras la respuesta de los estudiantes?

7. ¿Consideras que es necesario incorporar las problemáticas mapuches – o de otros pueblos originarios– en la formación de futuros profesores de ciencias sociales?

SI

NO

¿Qué razones aportas a tu posicionamiento?

¡Gracias por participar!

El proyecto de investigación también incorpora realizar entrevistas a profesores de ciencias sociales. ¿Querrías que te entrevistara? Si es afirmativa la respuesta, me puedes facilitar tu correo electrónico para ponerme en contacto contigo:

Para más información sobre cualquier aspecto de la investigación, puedes ponerte en contacto conmigo en: alexis.sanhueza.03@gmail.com.

Anexo 3: Instrumento de entrevistas en Chile



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Doctorat en Educació. Didàctica de les Ciències Socials

Guion de entrevista

Temas:

- Finalidades de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales
- El lugar del Pueblo Mapuche en el currículo y los contenidos referidos a su pasado y presente
- La opinión de los y de las docentes sobre la enseñanza de la Historia del Pueblo Mapuche

Preguntas

1.- ¿Por qué cree que es importante que los alumnos y las alumnas aprendan Historia y Ciencias Sociales en Chile – o en Argentina –?

2.- ¿Qué piensa sobre el lugar que ocupa la Historia del Pueblo mapuche en el currículo de Historia y Ciencias Sociales?

3.- ¿Por qué cree que el Pueblo Mapuche ocupa este lugar en el currículo de Historia y Ciencias Sociales?

4.- ¿Qué opina sobre las imágenes que se proyectan en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales sobre el Pueblo Mapuche?

5.- ¿Por qué cree que el Pueblo Mapuche es representado de esta forma en los textos escolares de Historia y Ciencias sociales?

6.- ¿Qué le gustaría que aprendieran los estudiantes acerca del Pueblo Mapuche en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales?, ¿lo enseña?, ¿por qué?

7.- ¿Qué decisiones toma con respecto a la enseñanza cuando te enfrentas a un contenido relacionado o que contempla la Historia del Pueblo Mapuche?

8.- ¿Qué criterios utilizas para decidir qué contenidos del Pueblo Mapuches enseñas?

9.- Si enseñas sobre el Pueblo Mapuche ¿Cómo crees que ha incidido en las imágenes del Pueblo Mapuche de los alumnos?

10.- Los ministerios de educación canadienses recientemente han enmarcado metas muy firmes con el objetivo de incorporar a las Primeras Naciones de manera más completa y legítima en sus programas y planes de estudio. Esto implica incluir la memoria de las comunidades indígenas en el currículo (Métis). La medida busca un cambio en la forma en que se da a entender el pasado a los estudiantes, pues hace énfasis en un cambio político hacia: “*(las) narrativas y perspectivas indígenas sobre las historias de colonización que intentaron desplazar y reemplazar el conocimiento indígena.*” (Seixas, 2012, pp. 127-128).

10.1 ¿Cómo valoras este hecho?, ¿Crees que podría hacerse algo parecido en Chile y en Argentina?, ¿por qué?

10.2.- ¿Es posible repensar el currículo de Historia y Ciencias Sociales en Chile –o Argentina– para enseñar a los estudiantes la perspectiva histórica mapuche?

10.2.- ¿Qué obstáculos o posibilidades cree que existen para visibilizar la historia del pueblo mapuche en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales?

11.- ¿Te parece importante enseñar el llamado Conflicto Mapuche a los estudiantes?, ¿por qué?

Anexo 4: Consentimiento aplicado profesores/as



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Doctorat en Educació. Didàctica de les Ciències Socials

Consentimiento informado

Profesorado de Historia y Ciencias Sociales

Estimado profesor / estimada profesora:

La presente tesis doctoral tiene como objeto de investigación la (in) visibilidad del Pueblo Mapuche en la enseñanza de la Historia en Chile y en Argentina y, se desarrolla, al interior del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. El proceso investigativo considera la realización de entrevistas en profundidad y observaciones (no) participante a profesores y profesoras de educación básica – o primaria – en ambos países. El objetivo es conocer con mayor profundidad el pensamiento del profesorado con respecto al lugar que ocupa la Historia del Pueblo Mapuche en el currículo escolar de Historia y Ciencias Sociales.

Las preguntas de la entrevista se enmarcarán en los siguientes aspectos: 1) Las finalidades de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, 2) El lugar del Pueblo Mapuche en el currículo y los contenidos referidos a su pasado y presente, 3) La opinión de los y de las docentes sobre la enseñanza de la Historia del Pueblo Mapuche. Para registrar la información se procederá a grabar la conversación lo que facilitará el análisis posterior de los datos al investigador.

La confidencialidad de los datos será garantizada en todo el proceso de la investigación y, con este fin, se utilizarán seudónimos para no revelar la identidad de los profesores y profesoras entrevistados.

Muchas gracias por su importante colaboración,

Nombre del profesor/a:

Fecha:

Anexo 5: entrevistas autoridades o participantes mapuches



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Doctorat en Educació. Didàctica de les Ciències Socials

Guion de entrevista

Temas:

- La enseñanza de la historia en la memoria social del Pueblo Mapuche
- El lugar del Pueblo Mapuche en el currículo y los contenidos referidos a su pasado y presente
- Conocimientos históricos y culturales que contribuyen a visibilizar la Historia del Pueblo Mapuche

Preguntas

1.- ¿Qué imágenes o recuerdos tiene cuando le enseñaban Historia en la escuela?

2.- ¿Qué se enseñaba del Pueblo Mapuche cuando en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales?

3.- ¿Qué contenidos eran los relacionados al Pueblo Mapuche cuando se enseñaba Historia y Ciencias Sociales?

En la actualidad tanto en Chile como en Argentina hay más presencia del Pueblo Mapuche en lo que se debe enseñar en Historia. Sin embargo, la presencia se justifica para contar la historia de Chile y de Argentina.

4. ¿Por qué cree que se excluye la Historia del Pueblo Mapuche en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales?

5. ¿Qué historia o conocimientos culturales debería contarse a los niños y niñas acerca del Pueblo Mapuche?

En la actualidad, en el currículo chileno y argentino se enseña la “Campaña del Desierto” o la “Ocupación de la Araucanía” para mostrar como se completó el territorio nacional en ambos países.

6. ¿Qué razones creen que existen para realizar esto?

7.- ¿Qué se debería enseñar para conocer también la perspectiva mapuche de este proceso histórico?

8.- ¿Es necesario relacionar la Campaña del Desierto y la Ocupación de la Araucanía con los actuales conflictos que se mantienen tanto en Chile como Argentina?

9.- La imagen que proyectan los textos escolares chilenos y argentinos acerca del Pueblo Mapuche muestra que es una sociedad rebelde, resistente y violenta. ¿Cuáles cree que son

La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y el aprendizaje



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Doctorat en Educació. Didàctica de les Ciències Socials

las razones para enseñar esto? ¿Qué otros aspectos del Pueblo Mapuche se deberían enseñar a los estudiantes en ambos países?

Anexo 6: Consentimiento informado autoridades y participantes mapuches



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Doctorat en Educació. Didàctica de les Ciències Socials

Consentimiento informado

Profesorado de Historia y Ciencias Sociales

Estimado Longko / estimado Kimche:

La presente tesis doctoral tiene como objeto de investigación la (in) visibilidad del Pueblo Mapuche en la enseñanza de la Historia en Chile y en Argentina y, se desarrolla, al interior del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. El proceso investigativo considera la realización de entrevistas en profundidad con autoridades tradicionales del Pueblo Mapuche para conocer su opinión sobre algunos aspectos de la enseñanza de la historia con respecto al lugar que ocupa la Historia del Pueblo Mapuche.

Las preguntas de la entrevista se enmarcarán en los siguientes aspectos: 1) La enseñanza de la historia en la memoria, 2) El lugar del Pueblo Mapuche y los contenidos referidos a su pasado, su presente y futuro, 3) Conocimientos históricos y culturales que contribuyen a visibilizar la Historia del Pueblo Mapuche. Para registrar la información se procederá a grabar la conversación lo que facilitará el posterior análisis de los datos al investigador. Los datos recopilados se utilizarán únicamente para temas académicos.

La confidencialidad de los datos será garantizada en todo el proceso de la investigación y, con este fin, se utilizarán seudónimos para no revelar la identidad de las autoridades tradicionales mapuche.

Muchas gracias por su importante colaboración,

| | |
|--|-------------------------|
| Nombre y firma del profesor/a participante | Nombre del investigador |
| Fecha: | |

Anexo 7: Focus group aplicado a estudiantes en Chile y en Argentina



Guion de grupo focal

Estructura:

- **presentación**
- **explicación de la conversación grupal**
- **actividad para romper el hielo: ¿Adivinen desde qué lugar vengo?**
- **preguntas**
- **cierre**

Temas:

- Representaciones sociales sobre el Pueblo Mapuche
- Lo que piensa que hace el profesor
- Lo que le gustaría aprender

Preguntas

Una de las cosas que no conocen los niños y niñas en Barcelona, es que en Chile existen personas que son mapuche. Niños, niñas, jóvenes y adultos. Yo no lo logré contarles quienes son los mapuches. Entonces les expliqué que viajaría a Chile y les preguntaría a los y las niñas que saben mejor que yo quienes son los mapuches.

- 1.- ¿Qué podríamos contarles a los y las niñas de Barcelona sobre quienes son los mapuches?
- 2.- Ustedes saben mucho. Pero si ellos me preguntan sobre como ustedes saben tanto acerca del Pueblo Mapuche: ¿En qué lugar o de qué cosas han aprendido tanto acerca de los mapuches?
- 3.- Ustedes me han contado que han aprendido de distintas formas y lugares sobre el Pueblo Mapuche. Pero, por ejemplo:
- 4.- ¿Qué han aprendido de los mapuches en la Televisión?
- 5.- ¿Qué han aprendido en la casa sobre los mapuches?
- 6.- ¿Qué han aprendido en otros lugares sobre los mapuches?
- 7.- ¿Qué es lo que han aprendido en la escuela sobre los mapuches?
- 8.- Yo conozco a un profesor – otro – que le gustaría conocer sobre cómo aprenden en la escuela sobre los mapuches: ¿Qué les podríamos decir?

8.- Saben mucho, pero ¿Qué otras cosas les gustaría conocer sobre el Pueblo Mapuche?

Anexo 8: modelo de notas de campo

| | | | |
|--------------------|--|----------|--|
| Centro: | | Lugar: | |
| Fecha: | | Profesor | |
| Tema de enseñanza: | | | |
| | | | |