

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^{1 2}

TEACHING HISTORY AND SOCIAL SCIENCES FOR THE SOCIAL JUSTICE OF MAPUCHE PEOPLE: THE SOCIAL MEMORY ABOUT THE MALON AND THE AWKAN DURING THE OCCUPATION OF THE ARAUCANÍA

Alexis Andrés Sanhueza Rodríguez (*)

Joan Pagès Blanch

Neus González-Monfort

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

En este artículo sostenemos que incluir la memoria social en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche, contribuye a contrarrestar el control que se ejerce sobre los significados. Además, ayuda a complejizar los relatos prescritos por el currículo y las representaciones negativas que distribuyen los textos escolares. La investigación es de tipo cualitativo y se desarrolla en una comunidad mapunche³ cordillerana de la zona de Panguipulli, Región de los Ríos, Chile. El proceso de investigación consistió en la aplicación de entrevistas narrativas y en el análisis documental de una fuente primaria en torno a la llamada Ocupación de la Araucanía. Los hallazgos nos permiten visibilizar otros conocimientos y significados desde la perspectiva mapunche sobre el contenido escolar "Ocupación de la Araucanía". Las conclusiones desafían la formación del profesorado para enseñar la historia del Pueblo Mapuche desde la justicia social.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; pueblos originarios; pueblo mapuche; memoria social; justicia social.

Abstract

In this article we argue that including social memory in the teaching of history and social sciences for the social justice of the Mapuche people, helps to counteract the control exercised over meanings. In addition, it helps to add complexity to the stories prescribed by the curriculum and the negative representations that are distributed by School texts. The research is qualitative and takes place in an Andean mapunche community in the Panguipulli area, Los Ríos Region, Chile. The research process consisted in the application of narrative interviews and the documentary analysis of a primary source around the so-called Occupation of the Araucanía. The Findings allow us to visualize other knowledge and meanings from the mapunche perspective on the school content "Ocupación de la Araucanía". The conclusions challenge teacher education in order to teach Mapuche People's History from "a social justice perspective.

Keywords: Teaching of history; first Nation; mapuche people; social memory; social justice

(*) Autor para correspondencia:
Alexis Andrés Sanhueza Rodríguez
Universidad Autónoma de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Lengua,
de la Literatura y las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona,
Bellaterra, Cerdanyola del Vallés 08193
(Barcelona) - España.
Correo de contacto:
alexis.sanhueza.03@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 02.03.2019
ACEPTADO: 02.06.2019
DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.909

¹ Este artículo se realizó basándose en parte de los resultados de una investigación para obtener el grado de Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

² Este trabajo se hace con el apoyo realizado por CONICYT BCH/DOCTORADO 72180226.

³ En este artículo se utiliza 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 mapunche. 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.

1. Introducción

En este artículo sostenemos la idea de que la inclusión de la memoria social del Pueblo Mapuche en el currículo de Historia y Ciencias Sociales puede contribuir a la justicia social, ayudando a mejorar su visibilidad en la enseñanza de la historia. Además, puede contrarrestar una serie de estereotipos o representaciones negativas que el currículo y los textos escolares han distribuido y que, en definitiva, han contaminado las relaciones entre la sociedad chilena –y argentina– y el Pueblo Mapuche. Por otro lado, la memoria social puede favorecer un acercamiento a las perspectivas, análisis y vicisitudes del Pueblo Mapuche, humanizando la historia que se enseña.

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. En este trabajo, entendemos que la educación debe preparar a los alumnos y las alumnas para convivir en contextos de pluralidad identitaria como ciudadanos globales. Cortina (2009) indica que esta tarea es compleja, sobre todo en sociedades que en su seno acrisolan múltiples culturas:

La diversidad de creencias y de símbolos hace difícil la convivencia, pero sobre todo el hecho de que habitualmente una de esas culturas sea la dominante y el resto quede relegado, dando pie a una distinción entre «cultura de primera» y «culturas de segunda» que suscita sin remedio sentimientos de injusticia y desinterés por las tareas colectivas. (p. 152)

La pregunta que orienta el trabajo de investigación es: la utilización de la memoria social del Pueblo Mapuche en la enseñanza de la historia, ¿facilita la comprensión de la diversidad étnica y cultural de Chile y la formación de una ciudadanía global? A partir de la pregunta, los objetivos que emergen son: 1) analizar la memoria social de una comunidad mapunche cordillerana sobre la Ocupación de la Araucanía; 2) evidenciar y denunciar el control de significados que existen en la enseñanza de la historia de la Ocupación de la Araucanía, y 3) valorar la inclusión de la memoria social del Pueblo Mapuche sobre la Ocupación de la Araucanía en la enseñanza de la historia.

En este trabajo argumentaremos, desde los aportes de la teoría crítica en educación, las posibilidades de enseñar la historia del Pueblo Mapuche desde un enfoque de la justicia social. Nos situaremos, además, en la discusión internacional, revisando algunos aportes que se han realizado en Estados Unidos de Norteamérica y Canadá.

2. La enseñanza de la historia del Pueblo Mapuche desde la justicia social y cognitiva

Como explica Portales (2004), el mito de la “Pacificación de la Araucanía” ilustró a los escolares chilenos a lo largo del siglo XX: “Obviamente, aquella enseñanza evitaba cuidadosamente el conocimiento de los hechos históricos, para que así se bloqueara toda conciencia del mayor genocidio en nuestra historia republicana” (p. 98). En la actualidad, el contenido llamado Ocupación de la Araucanía –en la educación básica chilena– ha transitado desde un enfoque que hace referencia a una “pacificación” a una “ocupación” del territorio, poniendo el énfasis en la expansión territorial chilena y una explicación económica del proceso histórico del despojo (Sanhueza, 2018). Además, la incidencia de pruebas estandarizadas que miden la calidad de la educación en Chile –SIMCE– ha minusvalorado este contenido curricular (Sanhueza, Carriaga, Cuevas & González, 2018). En esta línea, Plá (2016), al analizar las narraciones acerca de los procesos de conquista y colonización de Chile, de México, de Ecuador y de Bolivia, explica que en el caso chileno y mexicano “niegan el derecho de los pueblos indios a hablar dentro de las interpretaciones históricas” (p. 73). Por lo tanto, si pensamos la educación para la justicia social debemos cuestionar los contenidos prescritos en el currículo a partir de las perspectivas que tienen los pueblos originarios.

La justicia social se defiende desde diversas e, incluso, contradictorias perspectivas. La complejidad del concepto hace difícil definir y trasponer sus características a la práctica educativa. En el campo de la educación, cada vez es más frecuente que se manifieste como eslogan de programas educativos, como centro en la formación de profesores y como foco central de las prácticas. De acuerdo con Hytten y Bettez (2011), la literatura acerca de la educación para la justicia social se puede clasificar como: filosófica/conceptual, práctica, etnográfica/narrativa, teorías específicas y democráticas. En suma, todas las posiciones sobre la justicia social en educación buscan poner al servicio de las comunidades herramientas que favorezcan la diversidad e identifiquen elementos opresivos para orientar en los estudiantes acciones socialmente más justas. Desde las teorías específicas de la justicia social, conviven tres perspectivas: como distribución, como reconocimiento y como participación (Murillo & Hernández, 2011). Cada uno de los enfoques hace hincapié en la distribución de bienes, el reconocimiento y el respeto cultural y la participación justa en la vida pública. Jorgensen (2014) indica que la esencia de la justicia social debe ser la defensa de las ideas democráticas en la sociedad: “That is, school must concentrate on providing an education which accounts for the very different backgrounds and experiences among the students” (p. 12). Para Ross (2015) y Ross y Vinson (2006), educar en la justicia social implica enseñar para generar cambios y revolucionar la vida cotidiana, cuestionando el control y el poder que ejercen las clases dominantes. Plá (2017)

indica que una pedagogía por la justicia social debe desafiar y confrontar los estereotipos y conceptos erróneos que guían las desigualdades basadas en género, clase social, cultura y otras. Gutiérrez y Pagès (2018) indican que la justicia social tiene como propósito en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

(...) la equidad a través del compromiso activo para alcanzar una mayor democratización de la vida social y política y de la alfabetización social, es decir, entendemos la enseñanza de la justicia social como la vía para la promoción y defensa de los ideales democráticos de la sociedad. (p. 20)

Enseñar historia y ciencias sociales sobre el Pueblo Mapuche desde la justicia social supone un reconocimiento recíproco entre las sociedades –chilena, argentina y mapuche–, que cuestione y supere una larga historia de negación y releve conocimientos orales que ayuden a comprender a los estudiantes las perspectivas del pueblo originario y, fundamentalmente, consideren que todas las culturas son merecedoras de igual dignidad. Con este propósito, la memoria social puede ser una alternativa al desperdicio de conocimientos propios o “epistemicidio” que ha afectado a los pueblos originarios (Santos, 2014, 2017). En este sentido, la memoria social se ha construido al margen de la historia oficial: “Las formaciones discursivas nacionales han mantenido a las narrativas orales de la memoria a distancia de los relatos históricos oficiales (...)” (Ramos, 2017, p. 35). Por lo tanto, las memorias indígenas, en palabras de Bello (2017), “son, además de una puerta de entrada al pasado, subalternizado por la historia oficial, un lugar de acceso a la comprensión de los modos de representación en un contexto de dominación determinado” (pp. 109-110). Así, la memoria social representa otro camino para enseñar a comprender la perspectiva mapuche, su rol, su protagonismo y, también, otorgar significado y sentido a las desigualdades que afectan al pueblo originario en la actualidad.

En el contexto internacional han surgido orientaciones para lograr incluir los conocimientos orales de los pueblos originarios en la enseñanza de la historia. Un ejemplo de estos paulatinos cambios lo hallamos en el tratamiento curricular que se está dando a las Primeras Naciones o *First Nation* en Estados Unidos de Norteamérica o en Canadá (Four Arrows, 2014; Seixas, 2012). En el caso de Estados Unidos se ha documentado como el “currículo oculto”: la reproducción de la cultura dominante y el impacto de las pruebas estandarizadas han generado una narrativa escolar incompleta, que ha dañado significativamente la conciencia histórica de los estudiantes (Locke & Lindley, 2007; Martínez, 2014). Las investigaciones de Journell (2009), Warner (2015) y Jacob (2018), en torno a los estándares educativos de los estudios sociales y la legislación, han demostrado que, a pesar de los cambios realizados en relación con la educación de las Primeras Naciones, estos pueblos continúan identificándose como inhumanos o víctimas que no han aportado nada significativo a los Estados Unidos. En palabras de Warner (2015), para que exista

un cambio: “states need to ensure that their social studies content standards include a diversity of representations about American Indian cultural plurality” (p. 14). En esta línea, un informe preparado por el Departamento de Educación en la segunda administración del presidente Obama (U.S. Department of Education, 2015), estableció que las lenguas nativas se están eliminando y las visiones de mundo de las Primeras Naciones se estaban acabando con ello. Como efecto, se excluye la cultura y su historia de las aulas, dañando la identidad de estudiantes indígenas y no indígenas. Debido a esta razón, la posición del Consejo Nacional para los Estudios Sociales (National Council for the Social Studies, 2018) dio un giro al determinar que se debía aprender de las Primeras Naciones. Es decir, acercarse a sus perspectivas, a sus análisis y desafiar el eurocentrismo en los estudios sociales.

En el contexto canadiense, el informe final de la Comisión “Honouring the Truth, Reconciling for the Future” (2015) sobre los First Nation, Métis y los Unuit, determinó que las problemáticas relaciones actuales entre los pueblos originarios y los canadienses son atribuibles –en parte– a lo que las instituciones educativas han enseñado o han dejado de enseñar. La Comisión encargada del informe explicó que la reconciliación entre los miembros de las Primeras Naciones y la sociedad canadiense pasa por la necesaria transformación del sistema educativo nacional:

The Commission believes that to be an effective force for reconciliation, curriculum about residential schools must be part of a broader history education that integrates First Nations, Inuit, and Métis voices, perspectives, and experiences; and builds common ground between Aboriginal and non-Aboriginal peoples. The education system itself must be transformed into one that rejects the racism embedded in colonial systems of education and treats Aboriginal and Euro-Canadian knowledge systems with equal respect. (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015, p. 290)

De acuerdo con Battiste y Youngblood (2018), la transformación del 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. De esta forma, en Ontario –al igual que en otros distritos de Canadá– se ha desarrollado una estrategia para mejorar las posibilidades educativas de los estudiantes pertenecientes a las Primeras Naciones, Inuit y los Métis. Pero, además, compromete a toda la sociedad para mejorar la conciencia y conocimiento de todos y todas sobre las historias,

culturas, perspectivas y contribuciones de las Primeras Naciones (Ontario Ministry of Education, 2018).

En términos generales, Estados Unidos de Norteamérica y Canadá han avanzado progresivamente en el reconocimiento de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2008) que, en sus artículos, manifiesta que en los sistemas educativos se reflejará la dignidad y la diversidad de sus historias, culturas y aspiraciones. En el caso de Latinoamérica no ha existido mayor avance, a pesar de la ratificación de acuerdos internacionales que apuntalan los derechos educativos de los pueblos originarios en los Estados Nacionales. Por ejemplo, en el caso de Argentina, con respecto al Pueblo Mapuche, las investigaciones han demostrado que existe una mayor visibilidad en el currículo y los textos escolares. Sin embargo, esto no ha contribuido con un cambio en las prácticas del profesorado, las representaciones en los textos escolares o, en el general, las narrativas escolares (Bail, D'Amico, Gómez & Vijarra, 2010; Nagy, 2017; Van Alphen & Parellada, 2018). A continuación, analizaremos los resultados de investigaciones que revelan el tratamiento interesado que se realiza en Chile sobre el Pueblo Mapuche, relacionando las prácticas de los profesores y profesoras, los estudiantes y los textos escolares.

3. Estado de la investigación sobre la representación del Pueblo Mapuche en los textos escolares, el profesorado y los estudiantes

La representación de la sociedad mapuche en la enseñanza de la historia ha sido investigada tomando diversos objetos de investigación y desde diferentes marcos teóricos. Uno de los aspectos más analizados han sido los textos y el currículo del área. Se ha revisado cómo la imagen y la escritura en un texto escolar de educación básica configura el concepto de “pueblo originario” en un contexto de diversidad cultural (Altamirano, Godoy, Manghi & Soto, 2014). Además, se ha revisado concretamente cómo se representan y caracterizan en la educación básica los y las indígenas (Villalón & Pagès, 2015). Riedemann (2012) investigó la representación del Pueblo Mapuche en los textos escolares en un sentido histórico –entre 1846 y 2000–. Sáez (2016) investigó las actividades didácticas en los libros de textos sobre temáticas mapuches en la educación básica de Chile. Incluso se ha comparado con el contexto europeo en relación con la importancia de enseñar la diversidad (Pagès, Villalón & Zamorano, 2017). El conjunto de estas investigaciones describe a la sociedad mapuche como un sujeto invisible y representado como rebelde, guerrero y violento, a través de los contenidos que tienen como corolario el proceso de

despojo denominado la “Ocupación de la Araucanía” en el siglo XIX y principios del XX. Característica que se repite a lo largo de historia. El hablar “sobre” y “por” ellos implicaría la ausencia de su voz y que el currículo sea configurado como de “turista” (Turra, 2009). Por lo tanto, en el currículo de Historia escolar se ha negado sistemáticamente la voz al Pueblo Mapuche, utilizando dispositivos de poder y saber que lo han representado como un pueblo salvaje y bárbaro (Llancavil, Mansilla, Mieres & Montanares, 2015; Mansilla, Llancavil, Mieres & Montanares, 2016; Turra, Catriquir & Valdés, 2017).

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. Montanares-Vargas (2017a) ha investigado las creencias del alumnado que se encuentran dentro de un contexto mapuche caracterizado por una constante violencia. En este estudio se identificó que los estudiantes valoran el conocimiento de la historia para comprender el presente de su localidad. 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 conocer al Pueblo Mapuche. La visión de los alumnos y las alumnas sobre la sociedad mapuche está cargada de una gran cantidad de prejuicios y estereotipos (Bruzzone et al., 2014). En este sentido, los estudiantes reconocen dos mapuches: uno asociado al periodo colonial y otro vinculado al llamado Conflicto Mapuche en la actualidad. Ambos –mapuches– sin conexión aparente, y este último presentado como un terrorista, en concordancia con las políticas de los gobiernos democráticos posteriores a la dictadura (Riedemann, 2012).

¿Cuál es el significado de la enseñanza de la historia para los estudiantes mapuches? Turra (2017) explica que los alumnos mapuches poseen una valoración negativa de la historia enseñada, pues refuerza episodios de discriminación o estereotipos que dificultan las relaciones entre alumnos y alumnos mapuches y no mapuches.

Esta situación se convierte en un desafío en cuanto se piensa en la formación del profesorado. En esta línea, las conclusiones del trabajo realizado por Montanares-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 y Ciencias Sociales, incluyendo otros saberes o saberes locales. En esta perspectiva, el profesorado en ejercicio que trabaja en un contexto mapuche rechaza o exhibe prejuicios sobre el conocimiento mapuche (Turra, 2012, 2015). Este profesorado considera imposible enseñar la perspectiva histórica mapuche, aunque valora positivamente las orientaciones curriculares sobre la diversidad cultural. En gran medida, esta situación se debe a la formación estandarizada recibida por el profesorado. Dicha formación

se organiza en escenarios homogéneos, en base a un currículo de corte europeo (Turra & Ferrada, 2016; Turra, Ferrada & Villena, 2013).

La enseñanza que no considera los conocimientos mapuches –o de otro pueblo originario– causan los estereotipos o prejuicios existentes en la sociedad chilena. Los estudios de discriminación percibida ubican a la enseñanza de la historia como una forma de discriminación macrosocial, que afecta la imagen que construye de sí misma la sociedad chilena y distorsiona las representaciones que posee la propia sociedad mapuche (Merino, Quilaqueo & Saiz, 2008).

Otras investigaciones que se han centrado en la memoria social o saberes mapuches han destacado la participación de la comunidad y el valor de sus conocimientos para la enseñanza de la historia y la geografía (Cubillos, 2015; Sanhueza et al., 2018). Estos trabajos han replanteado, a través del conocimiento de la memoria social, procesos, perspectivas y conceptos que ha colonizado la sociedad predominante. Tratar de descifrar, desde la memoria social mapuche, el proceso de despojo llamado “La Ocupación de la Araucanía” en Chile, tiene como efecto visibilizar el impacto humano, territorial y material y, junto a esto, dignificar la memoria y resaltar la diversidad cultural y étnica de la sociedad chilena y de su ciudadanía.

4. Método

4.1. Contexto y participantes de la investigación

La investigación se desarrolló en una comunidad mapuche en el sector cordillerano de la comuna de Panguipulli, ubicado en la Provincia de Valdivia, Región de los Ríos, Chile. A diferencia de las generalizaciones que existen en relación con los diversos pueblos que habitan el *Wallmapu* –país mapuche–, la investigación se desarrolló en una “comunidad educativa mapuche”, que es la denominación cordillerana para este pueblo que va desde Villarrica a Panguipulli. Los participantes de esta investigación corresponden al profesor y lonko Julio, al lonko José Luis, don Andrés y don Pascual⁴.

4.2. Tipo y enfoque de la investigación

La investigación es de tipo cualitativo. Flick (2007) y Vasilachis (2006) mencionan que estos estudios muestran una especial sensibilidad a los problemas sociales, atendiendo además a la gran pluralidad de mundos de vida. Denzin y Lincoln (2012) explican que esta actividad requiere de un posicionamiento en el mundo por parte del investigador, es decir, de una serie de prácticas interpretativas que hagan visible los significados de experiencias específicas de los grupos humanos.

⁴ Los nombres de cada una de las personas entrevistadas fueron modificados para mantener su reserva.

El enfoque de la investigación se realizó a través de un estudio de caso, instrumento que, de acuerdo con Simons (2011) y Stake (1999), se utiliza para indagar de forma exhaustiva y profunda lo singular y, también, lo común. Stake (2013) explica que, al igual que en cualquier investigación, un estudio de caso es necesario organizarlo en torno a una estructura conceptual de preguntas o temas. En el caso de esta investigación, la pregunta que orienta el trabajo es: la utilización de la memoria social del Pueblo Mapuche en la enseñanza de la historia, ¿facilita la comprensión de la diversidad étnica y cultural de Chile y la formación de una ciudadanía global?

4.3 Proceso de investigación

La investigación se realizó a través de varias etapas de trabajo de campo que se llevaron a cabo entre los años 2014 y 2017. Para el caso de esta investigación se consideraron dos fases. La primera etapa consistió en un proceso etnográfico en el cual se recuperó la memoria social de la comunidad mapunche. En dicho periodo de la investigación se aplicaron entrevistas narrativas – junto a los consentimientos informados– y, además, notas de campo (Flick, 2007). Luego, se desarrolló una etapa de revisión de archivo para recuperar la memoria escrita en torno a la designada Ocupación de la Araucanía. En esta revisión documental, se estudiaron cartas inéditas del padre Sigifredo, el Título de Merced y otros litigios que se encuentran en el Archivo de Asuntos Indígenas ubicado en la ciudad de Temuco. Un resumen de las fases mencionadas se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Proceso de investigación

Fases de la investigación	Técnicas	Objetos de estudio
Etapas etnográfica	<ul style="list-style-type: none">• Observación participante• Entrevistas narrativas	<ul style="list-style-type: none">• Memoria social
Etapas de revisión de archivo	<ul style="list-style-type: none">• Observación documental	<ul style="list-style-type: none">• Cartas del padre Sigifredo• Título de Merced de la comunidad

Fuente: Elaboración propia.

La combinación de las técnicas de investigación permitió realizar una triangulación de los datos, a modo de obtener una mayor comprensión del escenario y del objeto estudiado (Taylor & Bogdan, 1992). De esta forma, el plan consistió en un análisis de contenido que ayudó a la selección, comparación e interpretación de los datos (Bisquerra, 2014).

Con ello, buscamos ejemplificar cómo la política del conocimiento oficial ha legitimado ciertos significados de acuerdo con fines particulares, silenciando en el aula otras voces que se encuentran fuera de la cultura dominante. La justicia social implica que se reconozcan los conocimientos, las ideas y las experiencias históricas de los pueblos originarios.

5. Hallazgos de la investigación

5.1. La memoria sobre el malon y el awkan

En el currículo escolar, el significado de *malon* es el de un ataque exclusivamente mapuche al ejército del Imperio español en el período colonial. Este significado se encuentra en los textos escolares de Chile, a pesar de la amplia gama de significados que el concepto *malon* mantiene en la Antropología, la Historia y la Lingüística (Sanhueza, Pagès & González, en prensa). El *awkan*, de acuerdo con el fray Félix de Augusta (1903), se puede definir como: “rebelarse, rebelde, rebelión, guerra” (p. 365). Por lo tanto, la designada “Ocupación de la Araucanía” se correspondería en la memoria social mapuche con *malon*, *wingka malon* o *awkan*. Es decir, desde la perspectiva mapuche se trataría de un proceso de invasión –*malon*– por los Estados de Chile y de Argentina en el cual se desarrollaron enfrentamientos –*awkan*–. A continuación, veremos cómo la memoria social mapuche puede ayudar a entender el proceso de invasión y el impacto humano que esto significó.

5.2. Los tiempos del malon y el awkan en Trafún: el despojo e impacto familiar

Trafún Chico se ubica en el sector cordillerano cercano a Liquiñe, sin embargo, su lejanía no fue pretexto para que no fueran expulsadas las familias mapuches. Así lo expresa el padre Sigifredo de Fraunhäusl al periodista valdiviano Ludovico Barra:

Le comunico al mismo tiempo que en la semana pasada fueron lanzadas 2 familias de indios en Trafún, fundo cerca de la cordillera de los Andes. Este lanzamiento fue solicitado por Dionisio Vio de Calle-Calle, subdelegado de Macó y antiguo expoliador de los indios. Dicho señor Vio tenía una pequeña compra en Lancahue al lado sur noreste del lago Trailafquen y como no había cerca un límite natural tomó por límite la cordillera de los Andes apoderándose por una pequeñez de un fundo inmenso que alcanza del lago Trailafquen hasta la cordillera de los Andes. (Pozo, 2018, p. 125)

Este tipo de hechos en la memoria social de la población se conserva y emerge a raíz del impacto que significó la llegada del *malon* a la cordillera. De esta forma, el lonko de la comunidad mapuche, José Luis, explica lo siguiente:

(...) mi madre conversaba que ellos sufrían mucho. Porque ellos cuando llegaron las otras personas, por lo menos más gente *wingka*, es decir, que los grandes ricos traían su gente. Entonces, ellos venían con sus perros, venían con sus armas amenazándolos que teníamos que retirarnos de nuestro lugar. Y así seguimos retirándonos. Al final nosotros quedamos arrinconados en un pedacito de tierra y muchos abuelos también se arrancaron, del susto se fueron para la Argentina y un poco los mataron [sic] (...). (lonko Julio, entrevista personal, 02 de marzo de 2015)

En este sentido, las compras fraudulentas no fueron la excepción, puesto que incluso se contaba con ayuda de las fuerzas del Estado:

Nuevamente tenemos que deplorar un lanzamiento de indios, llevado a cabo del modo más vandálico y escandaloso en el fundo Trafún cerca de la cordillera de los Andes. Hasta ahora la codicia insaciable de los expoliadores de indios no andaba tan lejos, pero hoy día ya se meten a lugares tan lejanos como Trafún, llevados con la esperanza que la justicia no alcanzara hasta allá. El lanzamiento fue efectuado por orden del juez letrado de Valdivia a petición de Dionisio Vio. Dos gendarmes de Valdivia, el juez Belisario Carreón y el yerno de Dionisio Vio, Antonin Oyarzun, fueron los encargados para cumplir esta orden. (Pozo, 2018, p. 128)

Este proceso de invasión del territorio mapuche suscitó un gran abarcamiento territorial que afectó materialmente a las comunidades:

Cuando vivieron nuestros abuelos aquí, no había subdivisiones. Pero cuando llegaron los *wingka* de otros países entonces esos quisieron hacer subdivisiones y dijeron: “entregaremos una parte al Pueblo Mapuche y otra para nosotros”. Pero ellos se quedaron con la parte más buena. Nosotros estamos reclamando nuestro territorio que lo entreguen todo, porque antes cuando vivían nuestros abuelos, no había divisiones, no había ni deslindes [sic]. (lonko José Luis, entrevista personal, 05 de marzo de 2015)

El *malon*, como proceso, significó para Trafún Chico una alteración desde el punto de vista familiar, material y territorial que implicó la organización y el uso de la fuerza en las comunidades mapuches. Ello evidencia que esta especie de asalto no solo ha sido desarrollada por el Pueblo Mapuche, ni tampoco es exclusiva del período colonial.

5.3. Los enfrentamientos, el awkan

Esta situación de abandono y desesperación implicó el desarrollo de alianzas. El acorralamiento progresivo, que se realizó en ambos lados de la cordillera de los Andes, obligó a usar tácticas de acompañamiento y socorro entre los pueblos del Ngulumapu y el Puelmapu –Chile y Argentina–. Así lo describe el profesor y lonko Julio:

Cuando acorralaron a la gente del valle y a la gente de la costa fueron usurpadas sus tierras. Entonces fue por esto por lo que la gente se defendía. Pero cuando necesitábamos la ayuda de Puelmapu ellos venían a ayudarnos y ayudaban a evitar el paso de los gendarmes. (...) el *awkan* (...) decía que se luchó mucho entonces cuando por Argentina Pilquiman fue el nexa para avisar que venía la represión por Argentina, entonces cuando avisó la gente se reunió por acá por Llonquen, Carirriñe, Cachim, Liquiñe Alto buscaron un lugar que era muy estratégico que eran dos cerros grandes que se juntaban abajo y tenían una angustura y no había otra pasada. (lonko Julio, entrevista personal, 19 de julio de 2015)

Estos enfrentamientos se desarrollaron por la llegada de la represión por el lado argentino o chileno, permitiendo pugnas en igualdad de condiciones. La emergencia de estos episodios en la memoria social menciona dos enfrentamientos o *awkan* en territorio mapunche:

El *awkan* se produjo dos veces. En la Argentina se dice que estaba lo mismo. Llegaron los españoles (argentinos), entonces los mapuches que venían de Argentina fueron peleando y fueron expulsados, los echaron, los acorralaron. Entonces esos mapuches también quedaron casi sin hogar. Mi bisabuelo que era lonko fue a ayudar allá a Choshuenco, allá vino a morir mi bisabuelo. (Don Pascual, entrevista personal, 08 diciembre de 2015)

El segundo enfrentamiento o *awkan* se desarrolló en Trafún. En el caso de Trafún Chico, en la pampa denominada *weichahue*⁵, se ocultaron y lucharon los mapuches por su territorio ancestral:

Por aquí dicen que el *awkan* encerró, aquí se encerraron los mapuches también, por ahí subían los cerros, los cerros más altos. Fueron al *awkan* andando acá, entonces los querían engañar con galletas, pastilla y pan. Raichipae era una machi, vivía en las pampas, decía mi abuela. Me enseñaron que ella venía de las pampas, era una guerrillera. Ella correteó a los españoles [chilenos]. (Don Pascual, entrevista personal, 08 de diciembre de 2015)

⁵ El diccionario mapuche-español realizado por el fray Félix José de Augusta (1989), lo define como: *weicha*, *lfe*, s. guerrero. II *-n*, n., batirse, pelear (en la guerra). I *-n*, *-ñman*, tr. con transición, hacer la guerra a uno. I *-n*, s., la guerra. *-ñpekekanun*, *-ñpen*, tr., defenderse a uno con arma. I *-ñpewn*, r. y rec. Defenderse con arma. II *-tun**, n. pelear en la guerra. II *-tukantun*, n. maniobrar, hacer un simulacro de guerra. II *-yen** tr., pelear contra alguno, hacerle guerra.

6. Discusión de resultados

La pregunta que condujo esta investigación buscó conocer la posibilidad que otorga la memoria social mapuche, para enseñar historia desde una perspectiva que facilite la formación de alumnos y alumnas en torno a una ciudadanía global que, a su vez, valore los derechos humanos y la dignidad de todas las sociedades. En este sentido, la memoria oral de la comunidad mapuche revela otro significado del concepto de *malon* y releva el concepto de *awkan*. Este último concepto –*awkan*– no ha sido considerado para la enseñanza de la historia. Precisamente, una investigación que analizó los textos escolares y el currículo de educación básica en Chile determinó que

los conceptos de malón y maloca se utilizan para evidenciar la resistencia de la sociedad mapuche al progreso europeo. Elemento que justifica la posterior ocupación chilena del territorio para erradicar el retraso y la violencia que se mantiene a pesar del contacto interétnico entre mapuches y españoles. (Sanhueza, et al., en prensa)

Ambas categorías sirven de ejemplo para demostrar el tratamiento interesado que se realiza del Pueblo Mapuche en la historia escolar que, de acuerdo con los planteamientos de Apple (2016), Giroux (2003) y Freire (2017), demuestran el carácter político de la educación al procesar personas, contenidos y significados con propósitos hegemónicos. De esta forma, es necesario que los docentes cuestionen el origen de las categorías que distribuye la historia oficial y que incluyan otras voces en el currículo para democratizar los contenidos (Apple & Bane, 1997). No obstante, a pesar de los avances que ha significado la Educación Intercultural Bilingüe en incluir conocimiento y cultura de los pueblos originarios, la formación que reciben los futuros profesores de Historia en Chile –y también en Argentina– no ha recibido cambios sustanciales para el tratamiento del Pueblo Mapuche (Sanhueza, A., Pagès, J. & González, N., en prensa)

En el ámbito internacional, específicamente en relación con las Primeras Naciones en Estados Unidos y Canadá, se han realizado esfuerzos para incluir las perspectivas de los pueblos indígenas en todo el sistema educativo. Esto implica integrar cultura, historia y memoria desde las propias narraciones de las sociedades indígenas. Sin embargo, esto no ha significado una hoja de ruta para países con alta densidad de pueblos originarios como México (Corona & Le Mûr, 2017; Köster, 2016; Plá, 2016) o Brasil (Alencar, De Oliveira & Sousa, 2010; Santiago, Pagès & Carvalho, 2016).

7. Conclusiones

Enseñar historia desde una perspectiva de la justicia social debe promover valores democráticos y orientar acciones socialmente más justas. Esta tarea tiene como objetivo formar una ciudadanía cosmopolita, centrada en los derechos humanos. Es fundamental que el enfoque de la justicia social para la enseñanza de la historia de los pueblos originarios considere o introduzca sus conocimientos, vicisitudes y experiencias. Desde este punto de vista, la memoria social puede facilitar el acercamiento a las perspectivas del Pueblo Mapuche, valorando y visibilizando la diversidad étnica en Chile.

Las posibilidades de incluir la memoria social mapuche en la enseñanza de la historia, permiten evidenciar y denunciar el control de significados que ejerce interesadamente el currículo nacional. El análisis de la memoria social demuestra que la categoría *malon* es polisémica. Esto quiere decir que no anula el significado que se conserva en el currículo y en los textos escolares, pero pone de relieve que no es el único significado que se puede atribuir al concepto. Todavía más cuanto esa categoría puede ayudar a la sociedad chilena –y argentina– a comprender el impacto humano de un proceso de invasión y, asimismo, a explicar a los alumnos y alumnas las actuales problemáticas que afectan las relaciones entre las distintas sociedades. Incluir la voz mapunche ayuda a visibilizar otros conceptos –*awkan* o *weichan*– que no se encuentran en el currículo y aportan a comprender la visión de mundo que tiene el Pueblo Mapuche, en consideración de sus derechos educativos confirmados en distintos tratados internacionales como, por ejemplo, el Convenio nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

La reparación de las relaciones entre las sociedades mapuche y chilena debe iniciarse a través de una reconsideración de lo que se prescribe para enseñar, pero, también, de lo que se deja de enseñar. Tomando como referencia el contexto internacional, vemos que los cambios en el tratamiento curricular de las Primeras Naciones en los estudios sociales de Estados Unidos de Norteamérica y de Canadá, se han realizado para transformar las representaciones negativas e incluir conocimiento que no dañe la identidad de estudiantes indígenas o no indígenas. Ante ejemplos como estos, y pensando en el futuro de todas las comunidades que habitan en Chile, consideramos imprescindible repensar el lugar que ocupa el Pueblo Mapuche en el currículo escolar y en la sociedad chilena. De esta forma, el profesorado que se forme en didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, debe tratar de fomentar la capacidad de cuestionar los relatos prescriptivos y mantener una flexibilidad epistemológica para incluir otros conocimientos, perspectivas y visiones de mundo. Sin duda, su alumnado se lo agradecerá.

8. Referencias bibliográficas

- Alencar, A., De Oliveira, M. & 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. & 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100016>
- Apple, M. (2016). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal.
- Apple, M. & Bane, J. (Comps.). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bail, N., D'Amico, V., Gómez, M. & Vijarra, 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: Aique.
- Battiste, M. & Youngblood, J. (2018). Compulsory schooling and cognitive imperialism: A case for cognitive justice and reconciliation with Indigenous Peoples. En K. Trimmer, R. Dixon & Y. Findlay (Eds.). *The palgrave handbook of education law for schools* (pp. 567-583). Cham: Palgrave Macmillan.
- Bello, A. (2017). Rememorar en los bordes de la nación. Memoria, cultura y territorio en los valles transcordilleranos de la frontera Araucanía-Neuquén. En A. Bello, Y. González, P. Rubilar & O. Ruiz (Eds.). *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 104-122). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bruzzone, B., López, X. & Pizarro, N. (2014). *Conciencia histórica de los estudiantes secundarios sobre la historia del pueblo mapuche* (Tesis de Licenciatura). Recuperado desde <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3218/TPHIS%20133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corona, S. & Le Mûr, R. (2017). Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de textos gratuitos (2012-2015). *Comunicación y sociedad*, (28), 11-33.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cubillos, A. (2015). *Conocimiento territorial ancestral de las comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew* (Tesis Doctoral). Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10803/384601>
- Santiago, L., Pagès, J. & Carvalho, M. (2016). La temática indígena en la enseñanza de la historia: recursos para profesores. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (22), 8-19.
- De Augusta, F. (1903). *Gramática Araucana*. Valdivia: Imprenta central Lampert.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Four Arrows (2014). Native Studies, Praxis, and the Public Good. En W. Ross (Ed.). *The social studies curriculum. Purposes, problems, and possibilities* (pp. 161-180). Nueva York: State University of New York Press.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, M. & Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales: ¿es justo nuestro mundo, pensamos que puede serlo?* Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hytten, K. & Bettez, S. (2011). Understanding Education for social justice. *Education Foundations*, 25(1), 7-24.
- 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. <https://doi.org/10.3390/socsci7010001>
- Jorgensen, C. (2014). Social studies curriculum migration: confronting challenges in the 21st century. En W. Ross (Ed.). *The social studies curriculum. Purposes, problems, and possibilities* (pp. 3-23). Nueva York: State University of New York Press.
- Journell, W. (2009). An incomplete history: Representation of American Indians in state social studies standards. *Journal of American Indian Education*, 48(2), 18-32.
- 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.
- Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M. & Montañares, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (28), 117-135.
- Locke, S. & 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.
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. & Montañares, 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. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Martínez, D. (2014). School culture and American Indian educational outcomes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 199-205. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.194>

- McGregor, H. (2017). One classroom, two teachers? Historical thinking and Indigenous education in Canada. *Critical Education*, 8(14), 1-18.
- Merino, M., Quilaqueo, D. & Saiz, J. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista Signos*, 41(67), 279-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200011>
- 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. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1523015072016>
- 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.
- Murillo, F. & Hernández, C. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Nagy, M. (2017). Educación y pueblos Indígenas: ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 55-78.
- National Council for the Social Studies (2018). *Toward responsibility: social studies education that respects and affirms indigenous peoples and nations*. Maryland, EE.UU.: NCSS. Recuperado desde <https://www.socialstudies.org/positions/indigenous-peoples-and-nations>
- Ontario Ministry of Education (2018). *Strengthening our learning Journey. Third progress report on the implementation of the Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education policy framework*. Ontario: Ministry of Education.
- Organización de las Naciones Unidas (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Pagès, J., Villalón, G. & Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. *En Educação & Realidade*, 42(1), 161-182. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661186>
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudios comparativos en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 53-77. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce53.77>
- Plá, S. (2017). Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. Una mirada desde la pedagogía por la justicia social. *Diálogo Andino*, (53), 33-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200033>.
- Portales, F. (2004). *Los mitos de la democracia chilena: Volumen I. Desde la conquista hasta 1925*. Santiago: Catalonia.
- Pozo, G. (Edit.) (2018). *Explotación y violación de los derechos humanos en territorio mapunche. Cartas del padre Sigifredo, Misión de Panguipulli, año 1905*. Santiago: Ocho Libros.

- 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 & O. Ruiz (Eds.). *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 32-50). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Riedemann, A. (2012). *Representaciones cambiantes e historia fragmentada: Los mapuche en los textos escolares de historia de Chile, 1846-2000* (Tesis Doctoral). Recuperado desde <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/11088>
- 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. & Vinson, K. (2006). Social justice requires a revolution of everyday life. En C. A. Rossatto, R. L. Allen & M. Pruyn (Eds.). *Reinventing critical pedagogy. Widening the circle of anti-oppression education* (pp. 143-156). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Sáez, I. (2016). *Análisis de actividades en libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* (Tesis Doctoral). Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10803/393962>
- 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. & González, U. (2018). Memorias del despojo mapuche y su implementación en ámbitos educativos. Experiencia en la Escuela Trafún Chico, comuna de Panguipulli. En G. Pozo (Ed.). *Explotación y violación de los derechos humanos en territorio mapuche. Cartas del padre Sigifredo, Misión de Panguipulli, año 1905* (pp. 477-498). Santiago: Ocho Libros.
- Sanhueza, A., Pagès, J. & González, N. (en prensa). ¿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. Días (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., Pagès, J. & González, N. (en prensa). 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. Cuadernos de trabajo de la Facultad de Historia*.
- Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM/TRILCE.

- Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Ediciones Morata.
- Seixas, P. (2012). Indigenous Historical Consciousness: An Oxymoron or a Dialogue? En M. Carretero, M. Asencio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History Education and the Construction of a National Identities* (pp. 125-138). Charlotte: Information Age Publishing.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2013). Los estudios de casos cualitativos. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.). *Manual de investigación cualitativa Volumen III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015). *Honouring the Truth, Reconciling for the future. Summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. Ottawa: Library and Archives Canada.
- 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(1), 37-49.
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95.
- Turra, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de la historia. *Revista electrónica Educare*, 19(3), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.15>
- Turra, O. (2017). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche. *Educação & Sociedade*, 38(140), 791-808. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016140175>
- Turra, O., Catriquir, D. & Valdés, M. (2017). La identidad negada: historia y subalternidad cultural desde los testimonios escolares mapuche. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 342-356.
- Turra, O. & 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. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603141205>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200020>
- U.S. Department of Education (2015). *School environment listening sessions. Final report*. Washington: Education Publication Center, U.S. Department of Education.

- Van Alphen, F. & 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.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Villalón, G. & 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*, 1(47), 27-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200004>
- Warner, C. (2015). A study of state social studies standards for American Indian education. *Multicultural Perspectives*, 17(3), 1-8. <https://doi.org/10.1080/15210960.2015.1047930>