



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022
Recibido 04 diciembre 2020
Aceptado 15 febrero 2021

Las invisibilidades sociales en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Una interpretación crítica

Social invisibilities in social Science Education. A critical interpretation

Alexis Sanhueza Rodríguez

Universidad Católica de Temuco

Email: alexis.sanhueza.03@gmail.com

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

Dra. Daniela Cartes Pinto

Universidad de Concepción

Email: dcartespinto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2749-1300>

Alexandro Maya Riquelme*

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: profe.alexandro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4891-531X>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.228>

Resumen

La preocupación por incluir en la enseñanza de las ciencias sociales a diversos grupos invisibles socialmente crece a un ritmo constante desde las últimas décadas del siglo pasado. La proliferación de los estudios pone de relieve la necesidad de revisar el desarrollo conceptual de la categoría de la invisibilidad social en el área de la didáctica de las ciencias sociales. La metodología se construyó a partir de una revisión sistemática en un enfoque de síntesis interpretativa crítica de artículos, capítulos de libros y tesis doctorales. El propósito de la investigación es desarrollar una síntesis crítica del concepto de invisibilidad social en la didáctica de las ciencias sociales. Los hallazgos indican una limitación en el uso del concepto porque se reduce sobre todo al ámbito historiográfico (historia social e historia desde abajo) y, específicamente, a la ausencia o presencia de fenómenos o sujetos históricos. Los actores sociales más investigados en el área son las mujeres, los niños y las niñas y los pueblos originarios. Las conclusiones contribuyen a profundizar la línea de investigación en el campo

*Los autores son Integrantes de REDIECS-Chile. La investigación cuenta con el apoyo de ANID- Chile.

de la didáctica de las ciencias sociales y las implicancias en la formación de profesores y de profesoras. Por último, se plantea un desafío para reflexionar en la invisibilidad social como un metaconcepto que oriente las acciones del profesorado en el aula.

Palabras clave: invisibilidad social; historiografía; enseñanza de la historia; exclusión social; didáctica de las ciencias sociales

Abstract

The concern to include diverse socially invisible groups in the teaching of social sciences has grown steadily since the last decades of the last century. The proliferation of studies highlights the need to review the conceptual development of the category of social invisibility in the area of social science didactics. The methodology was built from a systematic review in a critical interpretive synthesis approach of articles, book chapters and doctoral theses. The purpose of the research is to develop a critical synthesis of the concept of social invisibility in the didactics of social sciences. The findings indicate a limitation in the use of the concept because it is reduced above all to the historiographic field (social history and history from below) and, specifically, to the absence or presence of historical phenomena or subjects. The most researched social actors in the area are women, children and indigenous peoples. The conclusions contribute to deepening the line of research in the field of social science didactics and the implications for the training of teachers. Finally, a challenge is posed to reflect on social invisibility as a meta-concept that guides the actions of teachers in the classroom.

Key words: social invisibility; historiography; history teaching; social exclusion; social science teaching.

1. Introducción

Las exclusiones sociales de los diferentes sujetos, los colectivos y los espacios fue una de las tantas preocupaciones de Joan Pagès. No obstante, “la historia escolar sigue centrada, de manera mayoritaria, en los procesos políticos nacionales, y reproduciendo saberes androcéntricos y eurocéntricos en los que se excluyen la gran mayoría de protagonistas” (Massip, Castellví y Pagès, 2020, p. 176). Marolla, Pinochet y Sant (2018) plantean que la preocupación por la ausencia de la enseñanza de la historia de las mujeres, niños y niñas y de los pueblos originarios es una discusión que proviene de las últimas décadas del siglo pasado. 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 incluirlos/as en el quehacer diario de los/as profesores y así contribuir a visibilizar un mundo en donde todos/as seamos actores sociales capaces de transformar la sociedad que habitamos.

La problemática que aborda este artículo es la naturaleza epistémica y la aplicación del concepto de “invisibilidad social” en la enseñanza de las ciencias sociales. La proliferación de investigaciones en esta área de estudio se ha preocupado por repensar el currículo positivista o tradicional. Sin embargo, este avance en investigación pone de relieve la necesidad de revisar el desarrollo conceptual de la categoría en los estudios sociales puesto que es posible producir distorsiones –esencialismos u homogeneidad– en el tratamiento de los grupos invisibilizados.

La pregunta que guiará la síntesis interpretativa crítica es: ¿Cómo se aborda la categoría de la invisibilidad social en el campo de la didáctica de las ciencias sociales? A partir de esta pregunta,

los objetivos son: 1) analizar la forma en que se aplica la categoría de la invisibilidad social a la didáctica de las ciencias sociales, 2) clasificar los propósitos o las finalidades que persigue la temática de la invisibilidad social en el área de la didáctica de las ciencias sociales y 3) reflexionar sobre los desafíos de la línea de investigación en la formación de profesores y profesoras.

2. Antecedentes teóricos

2.1. La invisibilidad social en la filosofía social crítica

La noción de invisibilidad social que desarrollamos en este trabajo se relaciona con el reconocimiento social, 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). Desde esta perspectiva, Krøl (2014) plantea que 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. Tomás (2010) explica que a partir de la segunda mitad del siglo XX el concepto de invisibilidad social ha sido utilizado en diversas investigaciones en el campo de la psicología, la sociología y la salud pública. En algunos casos se han interesado por comprender cómo y de qué forma las interacciones entre personas generan invisibilidades sociales –psicología social– y, en otras áreas, en la manera en que muta la invisibilidad social en el espacio público –sociología–. Los trabajos se relacionan con la exclusión de grupos sociales como las mujeres, los y las inmigrantes o los y las trabajadoras:

La complémentarité de ces interprétations nous conduit à identifier et à caractériser les principes de philosophie sociale qui les sous-tendent (Au cœur de l'invisibilité sociale, le déni de reconnaissance). (Observatoire National de la Pauvreté et de L'Exclusion Sociale, 2016, p. 11).

La invisibilidad social atraviesa a las sociedades desde la antigüedad y permanece hasta nuestros días en donde es posible observar nuevas visibilidades e invisibilidades sociales que se transforman con el avance tecnológico (Thompson, 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 escuchado. La categoría hunde sus raíces en la filosofía social crítica y se relaciona con una serie de conceptos que ayudan a comprender la situación de individuos o sociedades subyugadas: “Tras la alienación, la explotación, la dominación, el desprecio social, la invisibilidad sería la última categoría que profundizaría la experiencia del sometimiento.” (Bourdin, 2010, p. 19).

La invisibilidad social no es un proceso natural e implica 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. 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 alguien– que es de inagotable profundidad, pero imperceptible. 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 (Merleau-Ponty, 2010).

Honneth (2005) dice que la invisibilidad social no tiene que ver –únicamente– con la falta de la presencia física –conocimiento–, sino con la negación de la existencia en el sentido social –reconocimiento–. Esto es, en la falta de una demostración expresiva y pública de valor de las características fundamentales de las personas que han sido invisibilizadas socialmente. En este escenario, el espacio público se transforma en un lugar de disputa y que es construido socialmente por quienes se les reconoce el derecho y la capacidad de nombrar y determinarlo:

(...) la invisibilidad es entonces un fenómeno que no tiene nada que ver con lo escondido, con lo oculto o lo espectral. (...) Quisiera interesarme en este hecho de que lo social y lo público, a pesar de su pretensión moderna y burguesa hacia la publicidad descansan sobre una zona de invisibilidad, o, más exactamente, suponen un proceso de invisibilización. (Bourdin, 2010, p. 18)

Brighenti (2007) y Voirol (2013) explican que existen modalidades de invisibilidad social que se relacionan con métodos o medios para visibilizar las injusticias que pesan sobre los grupos o individuos invisibilizados. De acuerdo con esto, existen umbrales mínimos o máximos que ayudan a comprender las posibilidades de una visibilidad justa. Las distorsiones en la visibilidad conducen a distorsiones en las representaciones sociales: “Claramente, el posicionamiento de uno detrás o más allá de los umbrales de una visibilidad justa plantea el problema de la gestión de la imagen social en los propios términos.” (Brighenti, 2007, p. 330). La invisibilidad social implica un desafío en la enseñanza de las ciencias sociales puesto que es posible producir distorsiones –esencialismos u homogeneidad– en el tratamiento de los grupos invisibles.

2.2. Aproximación desde la historia

Desde la fundación de los Annales se ha desarrollado una nueva historia, lo cual ha significado la apertura hacia las ciencias sociales con la voluntad de construir una “gran” historia global hasta en sus objetivos particulares (Aguirre, 1999).

Los aportes de Lucian Febvre, Georges Duby y Jean Delumeau hacia una historia sociocultural han permitido acceder a los aspectos sociales que trascienden más allá de lo político, económico y militar (Aguirre, 1999). Desde la historia de la vida privada e historia de la vida cotidiana los aportes de Phillippe Ariès y Georges Duby han explorado los sectores olvidados de la historia oficial. De ahí que se han abierto caminos para comprender la infancia, la vida familiar, la muerte, la belleza, las mujeres, la locura entre otras. La evolución de los Annales con un enfoque teórico y metodológico llevó a colocar nuevas temáticas de investigación y facilitó alejarse de esa historia tradicional rankeana que había pasado por alto a los diferentes actores sociales.

La microhistoria es una forma de hacer historia que se caracteriza por modificar la escala de observación de los procesos históricos. Levi (Giovanni Levi, comunicación personal, 20 de febrero de 1999) declaró “Para nosotros, realmente, consiste en mirar con microscopio algún objeto de la historia sobre el que se puedan hacer generalizaciones. No es la exaltación de lo individual sino la recuperación de la complejidad. Eso es la microhistoria” (p. 483). Ello da paso a una historiografía que se opone al modelo macro de investigación histórica y fija su atención en

nuevas fuentes históricas como cartas, diarios de viajes, utensilios, objetos personales, entre otros. Así, los historiadores italianos Giovanni Levi y Carlo Ginzburg han abordado el pasado de un modo individual ajustado a una micro y macro escala que permite una investigación de ciertos aspectos generales del funcionamiento social, sin perder la pluralidad de los puntos de vistas (Giovanni Levi, comunicación personal, 20 de febrero de 1999).

Desde la historia de las mentalidades, los aportes del historiador Duby son claves porque nos ayudan a comprender las dimensiones simbólicas de los fenómenos sociales (George Duby, comunicación personal, 19 de marzo de 1994). Duby plantea que la historia de las mujeres aunó el camino para superar la invisibilidad de este grupo.

Las diferentes perspectivas históricas han facilitado observar los procesos sociohistóricos desde un enfoque microdimensional, consecuencia de ello, han surgido temas únicos e invisibilizados por las macroestructuras. Según Levi (comunicación personal, 20 de febrero de 1999), la microhistoria le enseñó a buscar interpretaciones más cercanas a la realidad de las personas.

Otra línea son los estudios subalternos, liderado por Ranajit Guha (2002) e inspirado en los postulados de Gramsci (1981). Su foco es el estudio de las sociedades postcoloniales excluidas a una menor categoría ya sea por su raza, clase social, etnia, género, orientación sexual o religión. También hay un cuestionamiento claro al eurocentrismo con el objetivo de crear una historiografía alternativa a los discursos dominantes.

Spivak (2009) explica el concepto de subalterno como un sujeto histórico y se refiere a los grupos oprimidos y sin voz –los/as trabajadores, las mujeres, los/as campesinos/as, los/as indígenas, los/as niños/as, los/as ancianos– para visibilizarlos históricamente y para recuperar sus voces silenciadas. En el caso de América Latina, destacan los aportes de Daniel Inclán Solís sobre las discursividades indígenas fijando el acento en el concepto de subalternidad (Zapata, 2018).

El grupo Modernidad/Colonialidad se ha enfocado en postular la perspectiva decolonial que discute sobre las relaciones de poder que se instalan en a partir de 1492 y cómo se construyó la idea de América Latina; también, la subordinación política, económica, religiosa y cultural heredada del colonialismo en el continente americano. Los trabajos más destacados vienen de la vertiente sociológica de Aníbal Quijano (1992), de la semiótica Walter Mignolo (2007) y de la pedagogía Catherine Walsh (2011).

Mignolo (2007) sugiere que desde el nacimiento de Europa hasta la actualidad se observa una continuidad de las estructuras coloniales, donde su foco es la historia de las personas ausentes de las narrativas históricas. Dicho de otra forma, “se trata de sujetos cuyas perspectivas no cuentan” (Mignolo, 2007, p. 17). Quijano (1992) explica que “América Latina es, sin duda, el caso extremo de la colonización cultural por Europa” (Quijano, 1992, p.13). Así las culturas indígenas quedan despojándose de sus expresiones culturales y su intelectualidad (conocimiento ancestral).

La matriz colonial (racionalidad moderna europea) fortalece la individualidad (sistema capitalista), negando la intersubjetividad y la totalidad social; es decir excluye, invisibiliza e invalida el sentido de comunidad y saberes de las culturas locales. La matriz colonial se basa en la ausencia del otro, ya que su único interlocutor es el sujeto europeo. Otro fenómeno que caracteriza

la matriz colonial es la atomización de la red social: comunidad (Quijano, 1992). La evolución historiográfica se resume en la tabla I.

Tabla 1

La evolución historiográfica a partir de la escuela de los Annales, microhistoria y los estudios subalternos.

| Escuela o corriente historiográfica | Características | Representantes destacados |
|--|---|---|
| Annales (Francia) 1ra. Generación (1920-1940 aprox.) | No aborda la historia como un hecho aislado, sino como ciencia que recurre a otras disciplinas para fundamentar el discurso histórico. | Marc Bloch Lucien Febvre |
| 2da. Generación (1945-1968 aprox.) | Las mayores contribuciones son en el ámbito metodológico. Una nueva visión del tiempo histórico (tres niveles temporales o duraciones). Integración del espacio en el discurso político. Se asientan las bases de la "geohistoria": relación del hombre con el medio que le rodea. | Marc Ferro Jacques Le Goff |
| 3ra. Generación (1960- 1988 aprox.) | Se caracteriza por su heterogeneidad de enfoque teórico y metodológico. Se basa en los estudios de las mentalidades. Hay un interés por la historia total. | Lucien Febvre Jules Michelet Michel Foucault. Peter Burke |
| 4ta. Generación (1990-1999 aprox.) | Recupera la crítica de la historia social y económica; historia global y la larga duración. | Roger Chartier |
| Microhistoria (Italia) (1980 aprox.) | Reduce la escala de análisis. Una historia más cercana a la cotidianidad y al individuo y busca la comprensión de la cultura popular y las clases subalternas. | Giovanni Levi Carlo Ginzburg Carlo Cipolla Robert Darnton Jaime Contreras |
| Historia de estudios Subalternos (1960 aprox.) | Establece una crítica a la disciplina histórica y al nacionalismo eurocéntrico. | E. P. Thompson Ranjit Guha |

Fuente: Información extraída de Quijano (1992), Aguirre (1999) y Mignolo (2007). Elaboración Propia.

En síntesis, los aportes de la Escuela de los Annales han favorecido a: la explicación del pasado; se enfocó en los fenómenos sociales, económicos y culturales; y desarrolló un trabajo interdisciplinario. No obstante, la historia moderna europea positivista ha impuesto un modelo de relato euroamericano por sobre otro tipo de conocimiento. El despojo cultural llevado a cabo por la cultura europea ha privado las expresiones culturales de diferentes sociedades, invisibilizando e invalidando el conocimiento de las culturas ajenas a la matriz racional moderna europea (Quijano, 1992; Mignolo, 2007; Spivak, 2009; Gruzinski, 2018).

3. Metodología

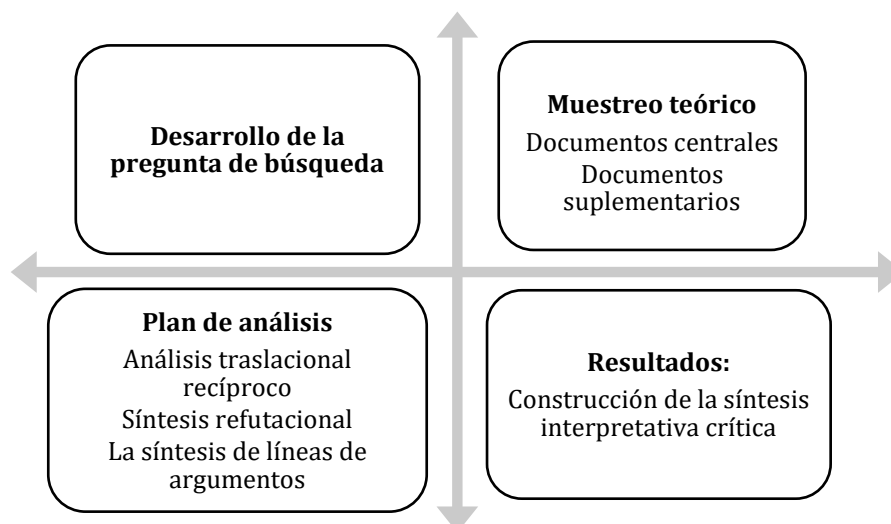
3.1. Síntesis interpretativa crítica (SIC)

Las revisiones sistemáticas son tipos de investigaciones secundarias que son claves en la sistematización de las indagaciones en un área de estudio. Torgenson (2003) señala que la aplicación de estrategias que apoyen la valoración crítica de los estudios en una línea de investigación puede contribuir a iluminar el campo para los futuros investigadores y resaltar problemas conceptuales o metodológicos para tomar decisiones basadas en la evidencia. Petticrew y Roberts (2006) mencionan que su uso es recomendable cuando existen vacíos o conceptos no respondidos completamente en las investigaciones. Jesson, Matheson y Lacey (2011) y Bettany-Saltikov (2012), explican que las revisiones sistemáticas se caracterizan por un procedimiento metodológico riguroso al exponer el proceso de investigación, las estrategias de búsqueda y la construcción de la síntesis interpretativa.

Para los fines de este artículo utilizaremos la síntesis interpretativa crítica que se desarrolló en el ámbito de la salud pero que se ha trasladado al campo de la educación (Sinott, Georgiadis, Park y Dixon-Woods, 2020; Stevenson, 2016; Flemming, 2009; Dixon-Woods et al, 2006). El método seleccionado valora la voz de los y las investigadoras y se basa en la tradición de la investigación cualitativa y de la Teoría Fundamentada para desarrollar teorías o conceptos de forma inductiva (Newman y Gough, 2020). El proceso de investigación (Figura 1) es iterativo y, por lo tanto, la formulación de la pregunta, la búsqueda de literatura, la selección y la construcción de la síntesis crítica son procedimientos que se encuentran integrados (Sinott, Georgiadis, Park y Dixon-Woods, 2020).

Figura 1

El proceso de investigación SIC



Fuente: Elaboración propia a partir de Dixon-Woods et al. (2006).

La síntesis interpretativa crítica en nuestra investigación, la utilizamos para desarrollar teoría sobre las invisibilidades sociales en la enseñanza de la historia.

3.2. Desarrollo de la pregunta de investigación

El proceso iterativo e interactivo de la investigación permitió desarrollar la pregunta a partir del análisis de los documentos centrales y suplementarios. El proceso flexible del método de síntesis crítica y el muestreo teórico orientó la pregunta inicial y el proceso búsqueda del corpus

3.3. Búsqueda del corpus teórico

La síntesis interpretativa crítica, a diferencia de las revisiones sistemáticas agregativas, permite construir el campo de estudio de manera particular para dar respuesta a la pregunta que orienta el estudio. De acuerdo con Dixon-Woods (2011) y Stevenson (2016), el muestreo –de artículos, capítulos de libros, tesis doctorales– permitió integrar tanto investigaciones cualitativas como cuantitativas con la finalidad de construir un flujo teórico en el análisis para desarrollar la síntesis crítica.

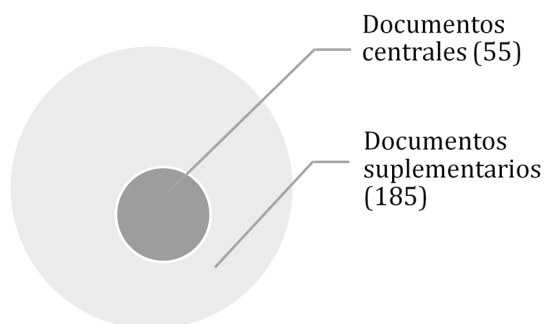
La utilización del muestreo teórico como método de recolección de datos y de análisis permitió establecer criterios de inclusión y de exclusión de los trabajos –centrales y suplementarios–. Como indica Flick (2014), el muestreo teórico está guiado por el desarrollo de conocimiento y permite acudir a personas, acontecimientos e incidentes para de la comparación de los conceptos que se vayan descubriendo. Para el proceso de búsqueda del corpus teórico utilizamos los criterios para establecer trabajos de investigación centrales y otros como suplementarios. Los trabajos centrales son aquellos que: 1) nos otorgan mayor heterogeneidad en los datos o en los actores investigados, 2) nos ayudan a descubrir variaciones del concepto de invisibilidad social en la didáctica de las ciencias sociales y, además, 3) contribuyen a profundizar el análisis en la síntesis interpretativa crítica (Figura 2).

De esta forma, se utiliza el muestreo teórico para identificar aquellos artículos que profundicen en los significados de la invisibilidad social en la enseñanza de la historia (Strauss y Corbin, 2002). A partir de esta idea, se clasificaron en estudios centrales –55 documentos analizados– y en documentos suplementarios –185 documentos revisados –. Los documentos consultados para el estudio fueron artículos, capítulos de libros y tesis doctorales (Figura 2).

La inmersión de la información, en primer lugar, se llevó a cabo en Google Scholar donde se revisaron diferentes publicaciones científicas. Para afinar los criterios de búsqueda de la literatura científica se utilizaron los siguientes buscadores: Dialnet, SciELO, SCOPUS, Web of Science y TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). El rango temporal para la búsqueda del corpus teórico fue de 10 años –2010 al 2020– y se estableció como rango geográfico aquellos trabajos de investigación realizados en Iberoamérica –principalmente en castellano–.

Figura 2

El muestreo teórico y los documentos de investigación.



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Descripción del corpus teórico

| Documentos | Nº de documentos revisados | Nº de documentos analizados |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Capítulo de libros | 145 | 39 |
| Artículos de investigación | 30 | 10 |
| Tesis doctorales | 10 | 6 |
| Total documentos | 185 | 55 |

Fuente: Elaboración propia.

Para acceder a los documentos se realizó una búsqueda por medio del uso de descriptores de búsqueda –visible/invisible; ausencia/presencia; oprimido/opresores; excluido/excluyente; subalterno/dominador–. Para procesar la información de los documentos se revisaron los resúmenes y en caso necesario los artículos completos con el fin de decidir si la información que contenían estaba o no relacionada con nuestro objetivo. Por consiguiente, se analizaron las referencias bibliográficas de los artículos seleccionados con el fin de rescatar otros estudios potencialmente incluíbles para la revisión.

3.4. Plan de análisis

El análisis en el método seleccionado tiene por objetivo contribuir a la síntesis de estudios cualitativos y cuantitativos, pero, además, de investigaciones con diversos enfoques y énfasis. El análisis se basa en la construcción sintética de argumentos críticos (Dixon-Woods et al, 2006; Dixon-Woods, Agarwal, Jones, Young y Sutton, 2005; Stevenson, 2016). Flemming (2009) indica que el método interpretativo crítico se compone de las siguientes etapas: 1) Comprensión de los documentos, 2) Traducción de los estudios, 3) Síntesis de las traducciones de los estudios, 4) Escribir la síntesis (Tabla 3).

Tabla 3*Etapas de análisis SIC*

| Etapas | Nombres | Descripción |
|---------------|-------------------------------------|---|
| I etapa | Comprensión de los documentos | Es el proceso por el cual se leen los documentos y se extrae información general. La comprensión se utiliza para conocer la posición del autor, los participantes del estudio y el contexto. |
| II etapa | Traducción de los estudios | Las traducciones es el proceso de reducción del contenido de los documentos a través de la construcción de conceptos, temas o metáforas. |
| III etapa | Síntesis de las traducciones | Las traducciones se pueden comparar entre documentos para ir generando traducciones centrales o constructos sintéticos que agrupan los significados o fenómenos. |
| IV etapa | Escribir la síntesis interpretativa | Los constructos sintéticos se desarrollan en un marco teórico comprensible llamado Argumento de síntesis. El argumento contiene las relaciones entre los constructos sintéticos y puede incorporar las interpretaciones de los autores. |

Fuente: Información extraída de Flemming, 2009. Elaboración propia.

La revisión del corpus de estudio se centró en tres focos, a saber: años de publicación, autores, objeto de estudio, resumen de las investigaciones, protagonistas, conceptos asociados a la invisibilidad y síntesis interpretativa. Luego de ello, se establecieron tres categorías de análisis, correspondientes a: la categoría de la invisibilidad social en la didáctica de la historia y de las ciencias sociales; los actores sociales y las finalidades de las investigaciones sobre la invisibilidad social en el área de la didáctica de las ciencias sociales.

4. Resultados

4.1. La categoría de la invisibilidad social en la didáctica de la historia y de las ciencias sociales

Uno de los temas centrales que surgieron en la etapa de análisis en la traducción de los estudios, es la configuración de la categoría de la invisibilidad social y su aplicación en el campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En el cuerpo de artículos centrales que fueron analizados se aprecia una ambigüedad conceptual con respecto a tres aspectos: 1) el fundamento teórico del concepto, 2) la delimitación teórica con respecto a otros conceptos similares –la exclusión o la dominación– y, finalmente, 3) la investigación en el campo de la didáctica específica (Tabla 4).

Lo difuso del concepto en la literatura central radica en su utilización como una expresión de ausencia o de presencia –en el currículo o en la formación–y, por otro lado, como un calificativo de una situación de injusticia –de oprimidos/as o de excluidos/as– que opera sobre alguien o algo (Figura 3). Sin embargo, los conceptos con los cuales se asocian –por ejemplo, explotados/as u oprimidos/as– en la investigación se refieren a aspectos económicos, de clase o de género, pero no necesariamente a la invisibilidad social. A pesar de esto, algunos autores se han acercado a una

definición en el área haciendo referencias a la teoría de la historia y a la teoría crítica en educación (Santisteban, 2015; Heimberg, 2015; Mattozzi, 2015).

Tabla 4

Tratamiento de la invisibilidad social en la investigación en la didáctica de las ciencias sociales

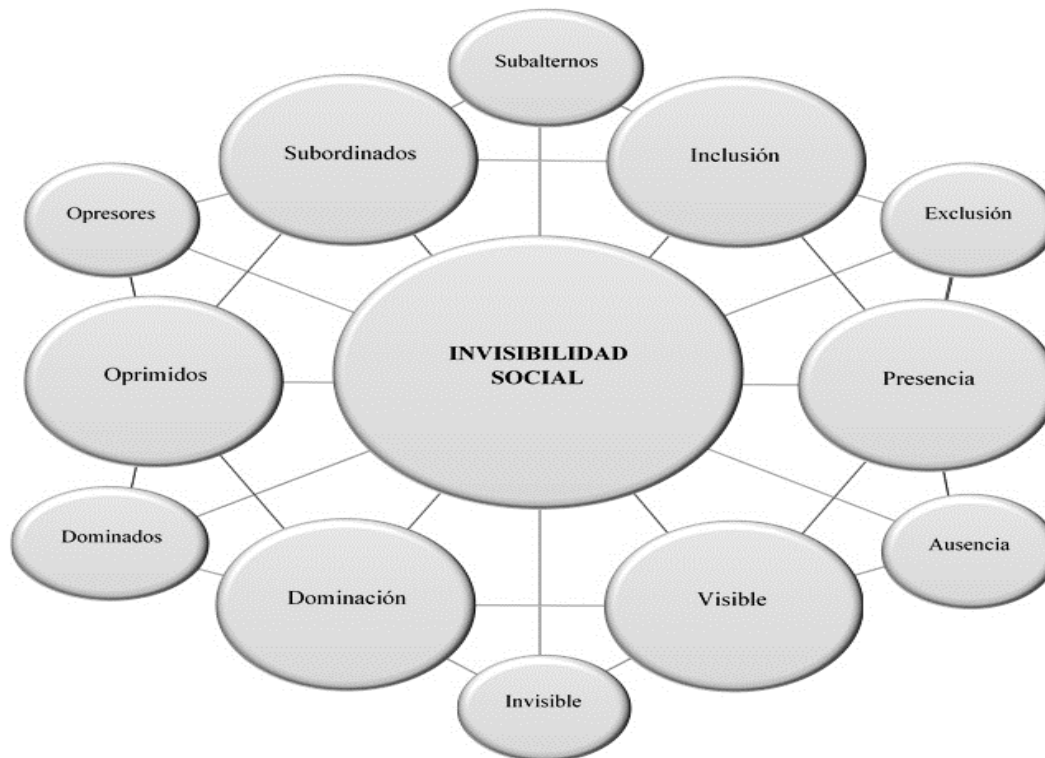
| Objeto de estudio | Conceptos utilizados para representar la invisibilidad social | Autores |
|--|---|---|
| Formación de profesores/as | Inclusión – exclusión – hegemonía – poder – ideología – ausencia – presencia – currículo oculto – invisible – otredad – identidades – sexismo – racismo – dominador – dominados – eurocentrismo | Ortega, Marolla y Heras, 2020; Colomer, 2015; Marolla y Pagès, 2015; Anguera et al., 2018; Ávila y Duarte, 2015; Santisteban, 2015; Arregi-Orue, 2015; Galet, Alzás y Carretero, 2015; Villa, 2015; Ponce, Molina y Ortuño, 2015; Hernández, 2015; Cid, 2015; Mattozzi, 2015; Mendioroz, 2016; Marolla, 2016; Pinochet, 2015; Ortega, 2017. |
| Representaciones sociales de estudiantes | Exclusión – humanizar – protagonistas – inclusión – opresión – ausencia – oprimidos. | Coudannes, 2015; Massip y Pagès, 2015; Marolla, 2018 y 2019; Cagio y Armas, 2015. |
| Currículo, textos escolares e innovaciones | Inclusión – exclusión – presencia – ausencia – visible – invisible – dominación – dominados – oprimidos – opresores – cuestiones socialmente relevantes – subordinados – justicia social – subalternos – colonizados – alteridad – otredad – etnocentrismo – eurocentrismo. | Sanhueza, Pagès y González-Monfort, 2019; Llerena y Panduro, 2015; Sáez, 2016; Villalón y Pagès, 2013; Villalón y Pagès, 2015; Pagès y Villalón, 2013; Pagès y Sant, 2012; Sant y Pagès, 2011; Mariotto y Pagès, 2014; De la Calle, 2015; Yuste y Oller, 2015; Call, Haro y Oller, 2015; Anguera y Santisteban, 2015; Hinojosa, 2015; Hernández, 2015; João y Gomes, 2015; Pinochet y Urrutia, 2016; Rico y Triviño, 2015; Delgado, 2015; Dias, 2015; Domínguez y López, 2015; García, 2015; Galvada, 2015; Gillate et al., 2015; Gómez y Tenza, 2015; Copetti y Vanzella, 2015; Ruiz, 2015; Guerra de la Torre y Nadal, 2016; Tribiño, 2016; Ibagòn, 2016. |

Fuente: Elaboración propia.

Al rastrear el concepto en la línea de investigación de los y de las protagonistas en la enseñanza de la historia, se aprecia un escaso desarrollo conceptual pues se da por sentado el fenómeno de la invisibilidad, pero no se explica la naturaleza, las características, qué es y cómo o quién transforma lo visible en invisible –o viceversa–. En este sentido, el principal problema es el traslado de una categoría de la filosofía social crítica sin considerar sus implicancias teóricas o prácticas en la didáctica de las ciencias sociales (Sanhueza, 2021.).

Figura 3

Esquema que representa el concepto de invisibilidad social



Fuente: Sanhueza, 2021.

4.2. Los actores contenidos en el corpus documental

Los resultados obtenidos muestran que los sujetos invisibilizados en dos direcciones, a saber:

- Fenómenos sociales, estos fijan la atención en las relaciones que se dan entre los individuos y una unidad de análisis mayor, como por ejemplo la pobreza.
- Actores sociales, correspondiente a personas o entidades que tienen determinadas características dentro de una estructura mayor (sociedad). En el caso particular de estudio son significativos estos actores sociales porque evidencia a personas, grupos o fenómenos sociales que no han sido reconocidos dentro de la historia oficial.

En la figura 4 destaca los fenómenos sociales que se identificaron en el corpus de estudio, a saber:

Conflictos sociales contemporáneos (9,4%). Los elementos contenidos apuntan a los conflictos sociales; los problemas sociales colectivos; el conflicto (Guerras civiles y dictaduras); la ciudadanía global y la memoria como enfoque para abordar problemas sociales controversiales.

La otredad (9,4%). El fenómeno es visto desde tres perspectivas. La primera, guarda relación con las diferencias epistemológicas como los tipos de conocimientos que se construyen en las culturas, por ejemplo, los saberes ancestrales de los pueblos originarios (los mapuches, los afrocolombianos, los afroperuanos y los afrobrasileños). Lo segundo, la invisibilidad cultural que tiene repercusiones negativas por los estereotipos y prejuicios que se tiene de los gitanos, las

culturas árabes-musulmanas, los pueblos originarios y los afrodescendientes. Lo tercero, se refiere a las masas anónimas que han actuado históricamente y carecen de “poder”.

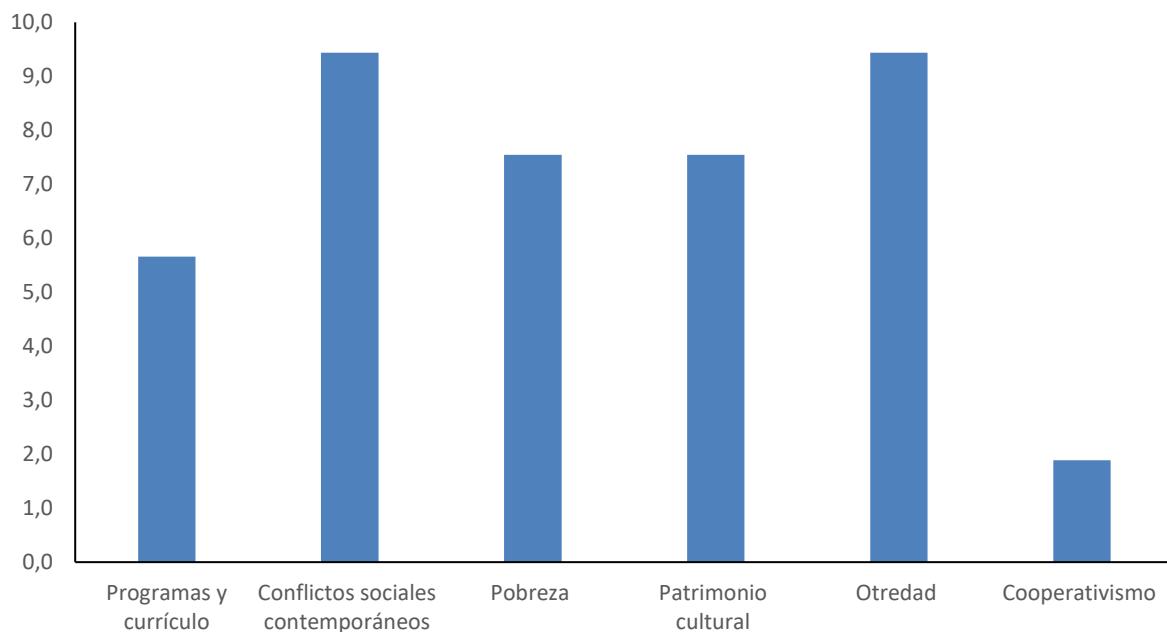
La pobreza (7,4%). El concepto no es abordado en profundidad, no obstante, el corpus lo relaciona con los recursos disponibles por los colectivos sociales (los obreros); con ciertos espacios asociados a la pobreza como los suburbios, por ejemplo, las favelas y los *Slums* [sic] y con la diferencia salarial por sexo.

Patrimonio cultural (7,4%). El corpus muestra el valor del patrimonio cultural y algunos monumentos que facilitan la enseñanza de este y el potencial que pueden tener ciertas regiones, por ejemplo, el patrimonio minero-industrial de Barakaldo (Bizkaia).

En menor medida: el currículo (5,7%) y el cooperativismo (1,9%).

Figura 4

Fenómenos sociales dentro del corpus teórico, expresados en porcentajes.

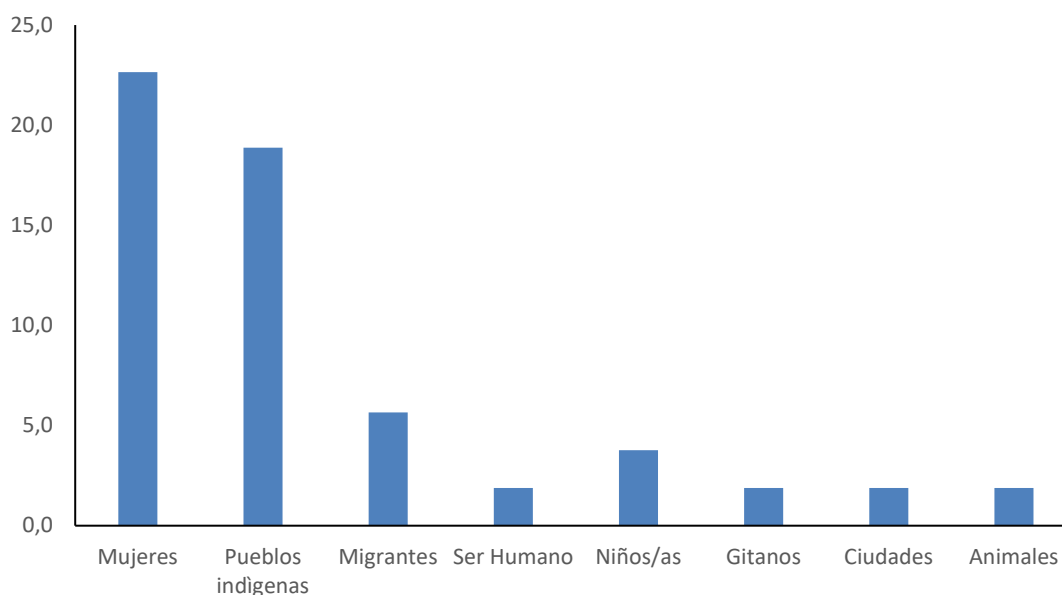


Fuente: Elaboración propia.

Al examinar detalladamente el corpus de estudio, identificamos los actores sociales de la Figura 5.

Los hallazgos plantean una correlación directa entre los fenómenos sociales con las y los actores o colectivos invisibilizados socialmente. Ahora bien, al profundizar en el corpus podemos decir que los fenómenos tienen directa relación con el sujeto invisibilizado, por ejemplo, la pobreza. Si preguntamos quiénes son los pobres la relación se da con las mujeres, los niños, los obreros, los pueblos originarios.

Actualmente, diversas disciplinas permiten dar cuenta de nuevos fenómenos de estudios y relaciones entre el ser humano, la naturaleza y los seres vivos, además de actores sociales que históricamente han sido invisibilizados.

Figura 5*Actores sociales, expresados en porcentajes.**Fuente:* Elaboración propia.

4.3. Las finalidades de las investigaciones sobre la invisibilidad social en el área de la didáctica de las ciencias sociales

Las investigaciones realizadas en diferentes contextos educativos iberoamericanos con estudiantes de educación primaria, secundaria, sumado a profesores en formación y en ejercicio, se han ocupado de identificar las representaciones sociales respecto a los colectivos humanos invisibilizados. En este sentido, se ha intentado sistematizar las finalidades y propósitos perseguidos por las investigaciones en tres categorías.

A.- Las mujeres y la perspectiva de género:

La preocupación y el interés por visibilizar a las mujeres y la perspectiva de género son los propósitos que más se reiteran en las investigaciones analizadas. Los trabajos analizados se han interesado en identificar las representaciones sociales del profesorado y de los estudiantes respecto a los roles de género, la aparición de las mujeres en los currículum oficiales de historia y la inclusión y ausencia en los textos de estudios.

Las investigaciones que se han centrado en el análisis de los currículum y los textos escolares han denunciado la ausencia de la historia de las mujeres, algo que es posible rastrear desde las bases latinas del mundo occidental y que ocurre en las historias de México, Chile, Argentina, España y que las sitúa en una posición periférica respecto a la participación de los hombres. En los artículos analizados, se da cuenta que las mujeres aparecen, cuando asumen roles en la producción económica reemplazando a los hombres, como es el caso de la primera y segunda guerra mundial. También es importante destacar que la enseñanza de las ciencias sociales en contextos de dictadura ha preferido visibilizar algunas mujeres modelos como es el caso de Isabel “la católica”, quien es presentada como una mujer fuerte, asociada al rol masculino de

competencia política, económica y social. Por sobre su hija Juana “la loca”, quien es representada como una mujer débil, y que deja todo en mano de los hombres de su vida, su padre y esposo.

Las investigaciones que se han ocupado de la reivindicación de las mujeres y de la perspectiva de género coinciden que es necesario ocuparse de esta problemática, con la finalidad de cambiar las estructuras que continúan perpetuando la marginación y subordinación del género femenino a la hegemonía androcéntrica de la enseñanza. Visibilizar a las mujeres es visibilizar las posibilidades de cambio.

B.- Colectivos Invisibilizados socialmente

Otro grupo de investigaciones se han interesado por reivindicar el rol protagónico que han tenido en la historia colectivos ausentes en la enseñanza de las ciencias sociales:

Inmigrantes: Mediante el análisis de documentos, entrevistas en profundidad y observaciones no participantes se ha evidenciado cómo la enseñanza de la historia no ha sido capaz de reconocer al otro. Los textos de estudios y los currículum presentan solo las visiones nacionales. Frente a este escenario, es necesario que el profesorado deba aprender a enseñar a convivir a sus estudiantes aceptando las diferencias.

Infancia: En Chile las investigaciones se han ocupado de conocer las concepciones del profesorado de ciencias sociales respecto a la utilidad de la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana. Además, existen trabajos que buscan conocer las opiniones de los y las estudiantes respecto a su ausencia en la clase historia considerando que niños, niñas y jóvenes han sido los actores de la historia reciente del país. Esto ha permitido dar cuenta que los estudiantes son conscientes que la historia que aprenden en la escuela no da cabida de manera permanente a presentar las experiencias de sus pares en el pasado. Otras investigaciones, proponen considerar la experiencia de los estudiantes, pensar en sus testimonios de desigualdad, de marginación, de situaciones subalternas, que viven diariamente. Son temáticas invisibilizadas que podrían convertirse en relevantes para los estudiantes y permitiría cuestionar los discursos oficiales y hegemónicos. Otros trabajos han realizado estudios comparativos con estudiantes de primaria y de secundaria de Francia, Suiza, Alemania, Québec, Cataluña y se han preguntado ¿dónde y cómo consideran ellos que han aprendido historia? Sus respuestas dan cuenta que la escuela y a la familia son los dos agentes más influyentes en la construcción de sus conocimientos históricos y de sus relatos.

Afrodescendientes: La cultura africana y los aportes de los afrodescendientes pertenecen a otro colectivo que las investigaciones han querido visibilizar. La revisión de documentos oficiales y textos escolares de primaria y secundaria donde se analizan los alcances de los “nuevos” discursos alrededor del reconocimiento de la importancia de la matriz sociocultural africana en la historia de Colombia, evidenció que este “reconocimiento” no promueve una revisión crítica de las formas estereotipadas y limitadas con las que se ha abordado la historicidad de las comunidades negras de Colombia. Investigaciones realizadas en Cataluña y Brasil se han interesado por conocer cómo el profesorado se posiciona frente a este colectivo, sus conclusiones apuntan a que el profesorado necesita una formación para visibilizar la historia de actores ausentes y que los libros de texto y el currículum necesita actualizarse para facilitar su incorporación.

Pueblos Originarios: La necesidad de considerar los saberes ancestrales entorno al ámbito político actual ha sido uno de los propósitos de las investigaciones revisadas, este conocimiento es posible de vincular con el conocimiento de la vida cotidiana y escolar del estudiantado. Otros trabajos centrados en visibilizar a los indígenas en los textos escolares chilenos han evidenciado que existe una relación entre el lugar que ocupa el pueblo mapuche en la sociedad con el lugar que ocupa en el currículo, sin embargo, la presencia de los pueblos originarios va en desmedro de visibilizar a mujeres, niños y niñas, esto se debe a que los objetivos y finalidades de inclusión siguen estando ligados a intereses del poder.

Gitanos: Las Investigaciones proponen que el currículum debe ser una herramienta que ha de ayudar a guiar los aprendizajes bajo el reconocimiento de la diversidad en el caso de la juventud de etnia gitana, las autoras señalan que la invisibilidad de su cultura ha provocado en estos jóvenes la falta de unas bases sobre las cuales construir su identidad, así como la falta de unos referentes, y consecuencia de todo ello ha sido un profundo desarraigo ante la participación social en genera.

C.- Propuestas de enseñanza invisibles:

Otro grupo de investigaciones podemos agruparlas en torno a estrategias de enseñanzas aprendizaje que sus autores han categorizado de invisibles. La invisibilidad se relaciona con lo poco frecuentes de ellas, o que su presencia es mínima en la enseñanza de las ciencias sociales. Dentro de estas estrategias podemos enumerar enfoques pedagógicos que buscan visibilizar la enseñanza del patrimonio, el desarrollo de competencias emprendedoras, la atención a los problemas sociales relevantes, a las cuestiones socialmente vivas, el aprendizaje de valores como la cooperación y la responsabilidad social, el desarrollo de competencias creativas en educación, la categoría de futuro como un concepto invisible en la enseñanza, la utilización de otras historiografías que permitan realizar una historia de tendencia globalizante, una historia desde abajo, una historia Social, la Microhistoria, la Historia de la vida cotidiana, eco-historia, entre otras.

Por consiguiente, las finalidades que se observan en el corpus de estudio confluyen en una educación para la ciudadanía. Debemos considerar que el sistema educativo en su conjunto está imbuido de valores, y dichos valores influyen en el desarrollo de la identidad. En este sentido, Veugelers (2011) expone que la Educación para la Ciudadanía afecta al desarrollo de la identidad del individuo y su enseñanza tiene un rol socializador. Desde esta perspectiva la categoría de invisibilidad social permite hacer partícipe aquellos colectivos, valores, saberes y perspectivas de enseñanza hasta ahora no reconocidos.

El reconocimiento es un paso importante para avanzar en una formación ciudadana que permita pensar y decidir cómo resolver los problemas de la vida cotidiana y contribuir a la superación de los problemas sociales (Altamirano y Pagès, 2018) invisibilizados por la enseñanza de las ciencias sociales, pero visibles y que afectan día tras día a los ciudadanos. Las investigaciones aquí revisadas apuntan a la acción, por lo tanto, apuestan por un modelo de ciudadanía que debe ser practicada, ya que sin practicarla no es posible ser ciudadano Gómez (2008).

5. Discusión y conclusiones

El concepto que existe en la tradición filosófica que trata la invisibilidad social de diversos grupos humanos, da cuenta de un proceso de deshumanización profundo unido a teorías críticas de reconocimiento en el espacio público. Los hallazgos en la revisión sistemática crítica indican un uso del concepto de manera superficial o de primer orden. Esto se traduce en la utilización de la categoría para demostrar la presencia o la ausencia de las o los actores sociales en el espacio público. Por ejemplo, las mujeres, los inmigrantes, los pueblos originarios, entre otros.

La ambigüedad conceptual en la utilización de la categoría de la invisibilidad social plantea la necesidad de definir o repensar el concepto en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Por ende, se requiere una discusión de la categoría que apunte a una reflexión profunda que dé cuenta de la naturaleza de la invisibilidad social y, a partir de ahí, como opera en la práctica de enseñanza y del aprendizaje. La invisibilidad social es una categoría que es posible utilizar como un metaconcepto porque la evidencia recabada indica que es un aspecto complejo que mutila la existencia social y que va más allá de “algo” ausente. Así, entenderemos que la invisibilidad social es una abstracción compleja que integra diversas acepciones y conceptos respecto a los mismos significados de ideas que se ven reflejados en conceptos que dirigen líneas de investigación como, por ejemplo, el pensamiento histórico, el tiempo, educación para la ciudadanía, entre otros.

El tratamiento que reciben cada uno de los conceptos que encontramos en los trabajos revisados con los cuales se refiere a la invisibilidad social como: explotados, oprimidos, subalternos y excluidos. Dichas ideas tienen un anclaje en disciplinar que, en alguna medida, pueden influir en aspectos o enfoques de la investigación en el campo de las invisibilidades en la didáctica. Esto nos lleva a otra complejidad que se relaciona con la forma en que estos conceptos pueden contribuir a descubrir formas o factores que contribuyen, producen y reproducen invisibilidades en diversos niveles de la educación y de la sociedad.

La didáctica de las ciencias sociales se aproxima a la invisibilización de los grupos o individuos vienen en –mayor medida– desde una perspectiva crítica en los ámbitos de la historiografía, el género y la educación para la ciudadanía. Pero, también, se utilizan referencias teóricas a los estudios subalternos.

El aporte fundamental a la didáctica de las ciencias sociales es repensar la educación y la enseñanza ligada a la justicia social y cognitiva de los grupos oprimidos (Marolla, *et al.*, 2018). Para esto es necesario avanzar en la elaboración de material para contribuir en la práctica crítica de los y las profesoras, pero, además, en visibilizar socialmente las estrategias que utiliza el poder para invisibilizar a los diversos grupos.

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 toda la misma dignidad humana.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, C. (1999). *La Escuela de los Annales: ayer, hoy, mañana*. Editorial Montecinos.
- Altamirano, M. y Pagès, J. (2018). Pensamiento del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 26, 24-37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232>
- 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). AUPDCS/Universidad de Valladolid.
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a systematic literature review in nursing: A step-by-step guide*. McGraw-Hill Education.
- Bourdin, J. C. (2010). La invisibilidad social como violencia. *Universitas Philosophica*, 27(54), 15-33.
- Brighenti, A. (2007). Visibility: A Category for the Social Sciences. *Current Sociology*, 55(3), 323-342. <https://doi.org/10.1177/0011392107076079>
- Burke, P. (2000). *Formas de hacer historia*. España: Alianza.
- Dixon-Woods, M. (2011). Systematic reviews and qualitative methods. In: D. Silverman (ed.), *Qualitative research. Issues of theory, method and practice* (pp. 331-346). SAGE Publications.
- Dixon-Woods, M., Cavers, D., Agarwal, S. et al (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC Med Res Methodology*, 6(35), 1-13. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-6-35>
- Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B., y Sutton, A. (2005). Synthesizing qualitative and quantitative evidence: A review of possible methods. *Journal of Health Services Research & Policy*, 10(1), 45-53.
- Entrevista con Georges Duby (19 de marzo de 1994). *Revista de la Asociación española de Neuropsiquiatría*, 14(50), 471-482. <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15390/15251>
- Entrevista con Giovanni Levi (20 de febrero de 1999). *Revista de la Asociación española de Neuropsiquiatría*, 19(71), 483-499. <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15663/15522>
- Fleming, K. (2009). Synthesis of quantitative and qualitative research: an example using Critical Interpretive Synthesis. *Journal of Advanced Nursing*, 66(1), 201-217. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05173.x>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ginzburg, C. (1994). Microhistoria: Dos o tres cosas que sé de ella. *Manuscritos*, 12, 13-42.
- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 131-140.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci A cargo de Valentino Gerratana. Tomo 1. Era*.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Alianza.
- Guha, R. (2002). *Las Voces de la historia y Otros estudios subalternos*. Crítica.

- Heimberg, C. (2015). Réflexions pour une didactique de l'histoire des invisibles en Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, 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). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Honneth, A. (2005). Invisibilité: sur l'épistémologie de la «reconnaissance». *Réseaux*, 129-130(1), 39-57.
- Jesson, J., Matheson, L. y Lacey F. (2011). *Doing your literature review. Traditional and systematic techniques*. SAGE Publications Ltd.
- Král, F. (2014). *Social invisibility and diasporas in anglophone literature and culture. The Fractal gaze*. Palgrave/MacMillan.
- Le Blanc, G. (2009). *L'invisibilité sociale*. Presses Universitaires de France.
- 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). UNCOMA/UAB.
- 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.
- Mattozzi, I. (2015). La historia desde abajo en la historia escolar en Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, 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). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Nueva Visión.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Gedisa.
- Newman, M. y Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter, S. Bedenlier, M. Bond y K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research Methodology, Perspectives and Application* (pp. 22-43). Springer.
- Observatoire National de la Pauvreté et de L'Exclusion Sociale (2016). *L'invisibilité sociale: une responsabilité collective*. République du Francia.
- Pagès, J. y Oller, M. (2015). Enseñar la justicia. en Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, 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. 269-278). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell Publishing.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Ralph, E. (2016). *El hombre invisible*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Sanhueza, A. (2021). *La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales en Chile y en Argentina. Un análisis desde la Teoría Fundamentada* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.

- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible en Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, 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. 383-393). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Sinott, C., Georgiadis, A., Park, J. y Dixon-Woods, M. (2020). Impacts of Operational Failures on Primary Care Physicians' Work: A Critical Interpretive Synthesis of the Literature. *Annals of Family Medicine*, 18(2), 159-168.
- Spivak, G. (2009). *¿Puede hablar el subalterno?* MNAC, Museo del Arte Contemporáneo de Barcelona.
- Stevenson, M. (2016). A Critical Interpretative Synthesis: The Integration of Automated Writing Evaluation into Classroom Writing Instruction. *Computer and composition*, 42(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2016.05.001>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Thompson, J. (2005). La nouvelle visibilité. *Réseaux*, 129-130(1), 59-87.
- Tomás, J. (2010). La notion d'invisibilité sociale. *Cultures et Sociétés*, 16, 103-109.
- Torgerson, C. (2003). *Systematic reviews*. Continuum International Publishing Group.
- Veugelers, V. (2011). Teoría y práctica de la Educación para la Ciudadanía. Política, ciencia y educación en los Países Bajos. *Revista de Educación*, 10, 209-224
- Voirol, O. (2013). Invisibilité sociale et invisibilité du social. En H. Faes (Coord.), *L' invisibilité sociale. Approches critiques et anthropologiques* (pp. 57-93). L'Harmattan.
- Zapata, C. (2018). El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. *Plèyade. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 21, 49-71.
- Walsh, C. (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Bellido.