

Referencia para citar este artículo: Rojas-Maturana, M. & Peña-Cortés, F. (2015). Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1207-1220.

Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile)*

MARCELA ROJAS-MATURANA **
Investigadora Universidad Católica de Temuco, Chile.

FERNANDO PEÑA-CORTÉS ***
Investigador Universidad Católica de Temuco, Chile.

Artículo recibido en noviembre 11 de 2014; artículo aceptado en diciembre 17 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (Analítico):** *Este estudio es un acercamiento a la realidad de la transmisión oral de saberes y prácticas acerca del territorio, en familias lafkenche que viven asociadas a espacios de humedales en el borde costero de La Araucanía (Chile). Para la recolección de datos aplicamos encuestas a niños y niñas, padres y madres, docentes, y asesores y asesoras culturales en cinco escuelas. Visualizamos que existen saberes territoriales que, sin embargo, no encuentran un espacio dónde manifestarse fuera del hogar. Concluimos que la sistematicidad en el acercamiento de los alumnos y alumnas a su cultura originaria, la permanencia en el tiempo de los asesores y asesoras culturales, el compromiso real de los profesores y profesoras no mapuches, y el respeto de estos hacia la cultura, puede eventualmente lograr resultados satisfactorios en la preservación de la lengua y de las prácticas culturales en el territorio lafkenche.*

Palabras clave: educación bilingüe, zona húmeda, conocimientos tradicionales, Chile, lafkenche (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Lafkenche environmental knowledge in schools along the coast of Araucanía (Chile)

• **Abstract (analytical):** *This study is an approach to the reality of the oral transmission of knowledge and practices in the lafkenche territory by families that live in the wetlands areas along the coastal rim of La Araucanía (Chile). Surveys were applied children, parents, teachers and cultural advisors in five schools for the data collection process. The study identifies the existence of territorial knowledge among this population, however this is only expressed and transmitted within the home. The authors conclude that a systematic approach to engaging students with their original culture, the permanence of cultural advisors in the context of the school, a real commitment by non-indigenous teachers and their knowledge and respect of the local indigenous culture can eventually achieve satisfactory results in the preservation of the lafkenche language and cultural practices.*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados del estudio realizado por la autora para optar al grado de Magíster en Planificación y Gestión Territorial de la Universidad Católica de Temuco, en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1110798, financiado por Conicyt de Chile. Fecha de inicio de investigación: octubre de 2009. Fecha de término de investigación: junio de 2010. Se agradece a Jimmy Pincheira por su contribución en la revisión y edición del manuscrito. Área de conocimiento: Sociología. Subárea de conocimiento: antropología.

** Antropóloga, Magíster en Planificación y Gestión Territorial de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Universidad Católica de Temuco-Chile, investigadora del Centro de Investigación de Educación en Contexto Indígena e Intercultural, Núcleo Milenio P07S-039-F. Correo electrónico: mae.romat@gmail.com

*** Profesor de Historia y Geografía. Doctor en Ciencias Ambientales de la Universidad de Concepción (Chile). Universidad Católica de Temuco-Chile, investigador del Laboratorio de Planificación Territorial, Escuela de Ciencias Ambientales, Casilla 15-D. Correo electrónico: fpena@uct.cl



Key words: bilingual education, wetlands, traditional knowledge, Chile, lafkenche (Unesco Social Science Thesaurus).

Saberes ambientais lafkenche em zonas úmidas costeiras de La Araucanía (Chile)

• **Resumo (analítico):** Este estudo é uma aproximação a realidade da transmissão oral de conhecimentos e práticas sobre o território, das famílias Lafkenche que vivem associadas aos espaços úmidos na orla costeira de La Araucanía (Chile). Para a coleta de dados foram aplicadas pesquisas com crianças, pais, professores e consultores culturais em cinco escolas. Verificou-se que há saberes territoriais que, no entanto, não encontram um espaço para se manifestar fora de casa. Conclui-se que a sistematicidade na aproximação dos alunos e alunas a sua cultura originária, o tempo de permanência dos assessores culturais, o compromisso real por parte dos professores não mapuches e o respeito destes pela cultura, pode, eventualmente, permitir alcançar resultados satisfatórios na preservação da língua e das práticas culturais no território Lafkenche.

Palavras-chave: educação bilíngue, zona úmida, conhecimentos tradicionais, Chile, lafkenche (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. El borde costero de La Araucanía. -3. Educación en contexto mapuche. -4. El territorio mediante la práctica de la interculturalidad. -5. Método y datos. -6. Resultados: la realidad de los saberes en el contexto escolar. -7. Discusión. -8. Consideraciones finales. -Lista de Referencias.

1. Introducción

En el borde costero de La Araucanía en Chile existen conocimientos y prácticas sobre el territorio que han sido transmitidos en la familia pero también han sido excluidos de la escuela (Almendra, Peña-Cortés & Rojas-Maturana, 2011). Este conocimiento se enmarca dentro de los “saberes ambientales”, los cuales son conocimientos indígenas arraigados en el territorio-sociedad-biodiversidad en la *praxis* cotidiana de subsistencia, que se transmiten en la tradición oral y solo son posibles en la colectividad (Gómez, 2000). Interesa aquí el lazo indisoluble entre la diversidad cultural y la biodiversidad, tal como ocurre con los espacios relevantes en términos ecosistémicos y socioculturales: los humedales, donde se halla la identidad territorial mapuche lafkenche (Quintriqueo & Quilaqueo, 2006, Quilaqueo, 2007, Peña-Cortés, Escalona-Ulloa, Rebolledo, Pincheira-Ulbrich & Torres-Alvarez, 2009^a, Peña-Cortés, Carrasco, Almendra & Rojas-Maturana, 2009^b). Históricamente, Chile ha buscado formar una identidad sólida que lo caracterice como una nación uniforme, y la escuela ha sido el mejor instrumento para promover esta nación. Esta idea de uniformidad se ha manifestado a través de docentes solo

hablantes del español en escuelas con niños y niñas mapuche, y contenidos sin relación con el contexto o culturas locales (Poblete, 2009). Por ello, la diversidad cultural y las identidades a través de saberes indígenas, no encuentran correlato en el ámbito escolar. La problemática general ha sido documentada por Quilaqueo en diversas contribuciones (Quilaqueo, 2007, Quilaqueo & Quintriqueo, 2010, Quilaqueo, 2012); en este sentido, una perspectiva que incluya el conocimiento de la comunidad escolar parece ser fundamental para contribuir a esta discusión (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres & Muñoz, 2014). Cobra importancia entonces, relevar esos saberes para que sean incorporados al currículo de las escuelas del borde costero de La Araucanía. En este marco, en la investigación planteamos la hipótesis de que los saberes estarían descontextualizados en relación con la cosmovisión mapuche lafkenche. De allí el objetivo de este estudio: analizar la existencia de conocimientos y prácticas territoriales transmitidas al interior de la familia lafkenche en un contexto escolar, mediante la identificación de saberes sobre espacios de humedales del borde costero de La Araucanía. En este trabajo pretendemos obtener información desde la perspectiva de los padres y madres, alumnos y alumnas, docentes

y asesores o asesoras culturales como base para conocer el estado de estos saberes pertinentes culturalmente en los procesos de aprendizaje local.

El estudio que brevemente hemos introducido se presenta de manera más amplia como sigue: (1) el primer apartado trata sobre el borde costero de La Araucanía, de modo de comprender el contexto histórico-espacial; (2) un segundo apartado trata sobre la Educación en contexto mapuche, con el cual buscamos comprender la situación educacional del territorio; (3) desarrollamos el tercer apartado sobre la relación entre Territorio y la práctica de la interculturalidad, que busca entregar la visión teórica que sustenta la investigación.

2. El borde costero de La Araucanía

Antes de la influencia española, los habitantes originarios de la costa de la Araucanía (mapuche) mantuvieron un relativo equilibrio con el medio natural, debido al carácter extensivo de los cultivos, fundamentalmente para autoconsumo. Durante el siglo XVII, el avance de la agroganadería hispano-mediterránea provocó la desarticulación del sistema económico indígena, comenzando un acelerado proceso de alteración del paisaje, que habría producido notorias modificaciones en la forma de vida de los indígenas (Torrejón & Cisternas, 2002). La expansión se fue gradualmente consolidando mediante la fundación de pueblos, la evangelización, la explotación del bosque nativo, y la colonización, que incluía canarios, aragoneses, gallegos, navarros y catalanes, en una extensa zona entre el los ríos Imperial y Toltén -a partir de 1907 y hasta 1912- (Bengoa, 1990, Torrejón & Cisternas, 2002, Lacave, 2006).

En este periodo, la labor educativa estuvo a cargo de misiones franciscanas y capuchinas. Así, en 1850 se instaló la primera escuela en Imperial Bajo -actual Puerto Saavedra-, luego en 1861 en el poblado de Toltén, y ya para 1865 todas las misiones de la costa entre Tirúa y norte de la provincia de Valdivia poseían escuelas (Zabala, 2008). La ocupación final de la Araucanía se llevó a cabo entre 1861 y 1883, lo cual determinó el desmembramiento del territorio mapuche.

En el año 1960, Chile -y la costa de La Araucanía- fue azotado por dos terremotos y un maremoto, lo que dejó una profunda huella en la población, afectando fuertemente la economía (Montenegro-Romero & Peña-Cortés, 2010). La situación de deterioro ambiental y social, fomentada por las prácticas agrícolas del campesino tradicional -uso de fuego, cultivo en sentido de la pendiente, labranza con arado, entre otras-, se agravó con la consolidación de las plantaciones forestales de *Pinus radiata*, gracias al Decreto Ley 701¹ (Peña-Cortés et al., 2009a), lo cual generó un cambio notable en el uso del suelo (Peña-Cortés et al., 2011).

Actualmente, la costa de la Araucanía se caracteriza por un paisaje cultural y una economía empobrecida donde están instaladas escuelas rurales, unas multigrado y otras completas, e incluso Liceos Técnico-profesionales agrícolas y forestales. Son todas subvencionadas, unas municipales y otras particulares; entre estas hay varias pertenecientes a la Iglesia Católica a través de la Fundación Magisterio de La Araucanía, y algunas a personas o sociedades de otras religiones o condición (Williamson, 2008, Almendra et al., 2011).

Una singularidad es la presencia de humedales (Peña-Cortés et al., 2006, 2009a). Estos espacios corresponden a una amplia variedad de ambientes acuáticos continentales, de agua dulce y salada, cuyos beneficios son principalmente ecológicos y económicos. Una de las definiciones más aceptadas es la acordada por la Convención de Ramsar (2013), que los define como extensiones de marismas, pantanos, turberas y aguas de régimen natural o artificial, permanentes o temporales, estancadas o corrientes, dulces o salobres, incluyendo las extensiones de agua marina cuya profundidad en marea baja no excede de cien metros. La importancia de estos espacios radica en la provisión de bienes y servicios directos e indirectos a las poblaciones aledañas (Postel & Thompson, 2005).

Los humedales están sujetos a efectos antrópicos permanentemente. Algunos de

¹ Decreto Ley N° 701 de 1974. Ley que regula la actividad forestal en suelos de aptitud preferentemente forestal y en suelos degradados, e incentiva la forestación, en especial por parte de los pequeños propietarios forestales para la prevención de la degradación, protección y recuperación de los suelos del territorio nacional.

ellos son incluso ecosistemas con un manejo cultural tradicional del territorio. De hecho, estas zonas están asociadas a la población Mapuche que habita en sus áreas circundantes y respecto de la cual es posible identificar y relevar su percepción hacia ese entorno, tanto sobre el manejo que hacen de él como sobre la transmisión cultural que se genera respecto de esos espacios (Quintriqueo & Quilaqueo, 2006, Quilaqueo, 2007).

La existencia del pueblo mapuche en el territorio de La Araucanía, y en particular en el borde costero, es un componente especial, pues se caracteriza por la presencia de una identidad territorial mapuche *lafkenche* que se expresa en diferentes comunidades ubicadas geográficamente en las cercanías de porciones de agua. Esta identidad se expresa en la gente *che* que comparte vinculación con los espacios de agua, donde el mar, el río y los lagos *lafken* permiten construir dicha visión de mundo. Además son hablantes ancestrales del mapunzugun y del castellano (Castro, 2005, Quilaqueo, 2007).

Los mapuche *lafkenche* se apropian culturalmente de los espacios de humedales, otorgándoles sentido y significado más allá de lo natural. Los *menoko*, por ejemplo, constituyen zonas de poder energético y concentración de humedad. Este ecosistema está asociado al nacimiento de fuentes de agua, de arroyos y/o vertientes. Originalmente era un lugar impenetrable, de vegetación nativa densa, arbórea, arbustiva y herbácea (Peña-Cortés et al., 2011). En la perspectiva mapuche, es un lugar de cuidado y de respeto. En estos espacios existen *newen* y *geh*, energías o fuerzas naturales y espirituales; por lo tanto, es un lugar espiritual, de reserva de plantas medicinales; también de nacimientos de fuentes de agua. Corresponde a un espacio de gran poder energético donde solo puede ingresar *la machi*. Existen plantas sagradas y es un lugar de rituales (Pérez, 2004).

El borde costero posee entonces diversos patrones de uso del territorio que han condicionado el paisaje y los procesos ecológicos. Es un área con una importante oferta de hábitat de humedal, heterogeneidad del paisaje, alta conectividad estructural, concentración de biodiversidad y patrones culturales ancestrales.

3. Educación en contexto mapuche

La educación es un proceso inherente al desarrollo histórico de toda sociedad (Savoy, 1994, Bertrand & Valois, 1999). Todo concepto de educación está ligado a intereses, aspiraciones y concepciones (Sarrasin, 1994, Kropff, 2011) que cada sociedad desarrolla para una integración de las nuevas generaciones, según las normas y reglas en ella establecidas (Küper, 1993). “La educación es un proceso en el que los sujetos desarrollan sus potenciales intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas de conocimiento para construir una comprensión personal de las situaciones de vida” (Elliott, 1994).

La Ley General de Educación de Chile² reconoce una enseñanza formal y otra informal. La primera corresponde a un proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, mientras que la segunda se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno (Ley 20.370, artículo 2).

Este sistema promoverá la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales, que fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones y que se deberá reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (Ley 20.370, artículo 3).

Lo anterior se contrapone a aquello que tradicionalmente ha ocurrido en relación con el pueblo mapuche. Según Quilaqueo y Merino (2003), la cultura mapuche se ha visto omitida y discriminada, producto de la hipótesis histórica que señala a la cosmovisión mapuche y, por tanto, al uso del mapunzugun, como una influencia negativa en el aprendizaje. Esta lógica de escolarización ignora los saberes y conocimientos de otras culturas originarias y presenta a la sociedad mapuche como

2 La Ley General de Educación (Ley 20.370), que reemplazó en 2009 a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza -vigente desde 1990-, establece una normativa marco en materia de educación en Chile. Fue promulgada como ley por parte de la Presidenta de la República el 17 de agosto de 2009 y publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre del mismo año.

una cultura inferior, mediante prejuicios y estereotipos transmitidos a través del discurso del profesor o profesora, replicados en el contexto escolar. La explicación de ello estaría en la construcción del Estado nacional chileno, que incluyó numerosos procesos orientados a la creación de una población étnicamente homogénea que, en el caso mapuche, produjo la pérdida de soberanía y su transformación en segmentos sociales empobrecidos y dispersos por la Región y el país.

Esto fue la transformación de los mapuche en un “pueblo oprimido”, “colonizado” (...) esos daños no pueden ser reparados en el contexto de un Estado nacional que se piensa y se autodefine como homogéneo, porque en ese contexto esos daños no existen para el, ni tampoco para la sociedad civil, ya que esta se identifica con el Estado. Desde otra perspectiva, puede decirse que el Estado-nacional solo ve derechos individuales y es ciego a los “derechos colectivos”, los cuales están siempre presente, por ejemplo, en el apoyo que da el Estado a la educación “chilena”, y no a la mapuche (Foerster, 2001, p. 17).

La educación desarrollada en contexto de comunidades mapuche desconoce explícitamente cualquier otra categoría de contenidos que no sea la occidental, tal como la literatura oral y el conocimiento sobre la relación de parentesco en el marco de la sociedad y de la cultura mapuche. Esto va claramente en contra de las corrientes filosóficas más influyentes como la pedagogía crítica (McLaren, 1997) o fronteriza (Giroux, 2000). No obstante, solo en los últimos años el Estado se ha abierto a la incorporación de conocimientos tradicionales indígenas, al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela. Ello, a partir de la promulgación de la Ley 19.253³ que aspira a desarrollar “un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Ley Indígena 19.253, 1993). Así, hoy existe una incipiente apertura para integrar saberes y conocimientos, por ejemplo sobre las relaciones de parentesco como contenidos de enseñanza escolar en el subsector estudio y

comprensión del medio natural, social y cultural del actual currículo escolar -planes y programas de estudios NB1, NB2 Mineduc-. Podemos sostener entonces que existe, al menos hoy, la necesidad de generar una educación diferente y culturalmente pertinente en el contexto mapuche.

4. El territorio mediante la práctica de la interculturalidad

La necesidad de generar contextos de enseñanza aprendizaje pertinentes culturalmente ha llevado a considerar como aspecto fundamental el entorno, y particularmente el territorio. Entendemos aquí que el territorio es una concepción mental a la vez que una estructura conceptual que posee dimensiones que interactúan: el entorno físico, el espacio geográfico definido, y un entorno social, una comunidad, donde un conjunto de individuos desarrollan actividades, se relacionan entre sí y se organizan social, económica, política y demográficamente (Peña-Cortés et al., 2009b, Monrroy-Concha & Pincheira-Ulbrich, 2013).

En términos socioculturales, el territorio se refiere a un espacio dotado de una alta densidad simbólica. Una construcción social y cultural en donde se llevan a cabo aquellas pautas distintivas de comportamiento, rituales que acompañan el ciclo de vida donde descansan los antepasados y respecto de los cuales existe arraigo, pertenencia y, por tanto, identidad (Giménez, 1996). El territorio se ve influenciado por procesos contemporáneos como el excesivo desarrollo tecnológico y la fuerte predominancia de las telecomunicaciones a nivel mundial, a lo que se suman también los procesos migratorios que afectan sistemáticamente las zonas rurales (Peña-Cortés et al., 2009a). Todo ello confluye para que el mundo se vea influenciado globalmente, de manera que los territorios locales y las percepciones sobre estos mismos espacios estén también cambiando. Para Ther (2008), en el territorio se generan vínculos aprendidos y creados desde la experiencia; las relaciones con el ambiente se transforman en prácticas y en modos de vida cotidianos tradicionales y modernos. Sus habitantes generan tramas de comportamientos

3 Ley Indígena 19.253 de 1993, Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile.

que remiten a memorias, tradiciones, usos y costumbres.

En La Araucanía, el territorio es un espacio particular en el que interactúan dos grupos étnicos⁴: el chileno y el mapuche, relación que se manifiesta tanto en la ocupación de ese espacio como en la manera en que dicha ocupación se manifiesta, y en las relaciones sociales y étnicas que se generan a partir de la interacción continua entre ambos grupos. Debido a que el área del borde costero reúne una alta concentración mapuche y conforma una ocupación territorial tradicional de este grupo, se le conoce como territorio *lafkenche*.

Esta interacción genera relaciones interculturales. La Interculturalidad se refiere al conjunto de los procesos síquicos, relacionales, grupales e institucionales generados por las interacciones de culturas en un tipo de relación e intercambios recíprocos y en la perspectiva del respeto de una relativa identidad cultural de los grupos y personas en relación (Vignaux, Fall & Turgeon, 1998). La educación intercultural, por su parte, constituye una herramienta y noción operativa (Kuper, 1993, Godenzzi, 1996), que se utiliza para designar las relaciones y encuentro de grupos humanos iguales, pero diferentes en su manera de sentir, pensar y actuar. La identidad de los sujetos se diferencia por la lengua, la visión del mundo, el conocimiento propio acerca de las relaciones de parentesco con el contexto de la comunidad y el territorio (Quintriqueo & Quilaqueo, 2006, Hecht & García, 2010). En este contexto, la escuela intercultural tiene la misión de representar la continuidad social -por cuanto es la transmisora del legado cultural de generaciones anteriores-, y de promover el cambio social (Díaz, 1997). Ello se basa, por un lado, en que los miembros de una comunidad poseen un marco conceptual propio, saberes y conocimientos que les han permitido sobrevivir en un entorno social y natural; y, por otro, que cualquier intervención educativa tiene consecuencias casi siempre

negativas, cuando no se toma en cuenta lo que allí existe (Essomba, 1999).

En Chile, una escuela definida como intercultural ha sido preferentemente monocultural, es decir, ha promovido la incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional dominante. Según esta visión, la cultura de los pueblos se define como deficiente e inferior y por tanto se “debe ayudar” a sus miembros a superar ese estado de “nivel cultural” (Carihuentro, 2007). Desde esta perspectiva, estas escuelas no incluyen las prácticas y conocimientos culturales propios de los grupos tradicionales como elementos relevantes para ser transmitidos y reproducidos en ese espacio. Por ejemplo, un conocimiento territorial y cultural que no ha sido incorporado al currículum de las escuelas en contexto mapuche, se refiere al sistema de organización social y de identidad territorial particular basado en un complejo orden de alianzas y dependencias mutuas que tiene como base la identidad del territorio centrada en su linaje, esto es, en *mapunzugun* -lengua mapuche-, el *tuwün* y el *küpan*. Ambos conceptos implican saberes y conocimientos que conforman la identidad sociocultural mapuche. Les indican conocimiento sobre su historia y sobre las relaciones de parentesco al interior de la comunidad (Quintriqueo & Quilaqueo, 2006, Quilaqueo, 2007, Quilaqueo & Quintriqueo, 2010, Quintriqueo & Torres, 2013).

El *tuwün* se relaciona con un conjunto de conocimientos sobre el lugar geográfico, el territorio, las características del paisaje y la relación materna de la persona con la comunidad de procedencia. “El apellido de la persona indica un conocimiento y un apego al *lof mapu*, localidad en la que ha nacido” (Latham, 1924). El *Küpan*, si bien tiene relación con la ascendencia paterna, se refiere a la memoria social de la familia relacionada con un tronco parental común que ha sido construido históricamente (Quintriqueo & Quilaqueo, 2006, Quilaqueo & Quintriqueo, 2010, Quintriqueo & Torres, 2013).

Las características del paisaje local se relacionan con un conocimiento específico que las personas han construido en relación con el entorno natural, que les permite comprender

4 En Chile, el 87% de la población indígena se declara mapuche, de los cuales un 37% habita en la región de La Araucanía; el 41% de la población mapuche habita en zonas rurales. En el país, el 70% de los indígenas son menores de 39 años, con un promedio de escolaridad de 8,5 años; sin embargo, la deserción -particularmente entre los mapuche- es alta, llegando a un 30,4% entre la educación básica y media (INE, 2002).

mejor el medio y desarrollarse social y culturalmente con la comunidad (Mandrini & Ortelli, 1993).

Asumimos aquí, por tanto, que siendo étnicamente distintos, los mapuche lafkenche poseen saberes socioculturales propios, aprehendidos de su entorno y espacio territorial. Es fundamental entonces que en cada territorio se consideren esas particularidades para ser incorporadas al currículum educativo de las escuelas locales.

5. Método y datos

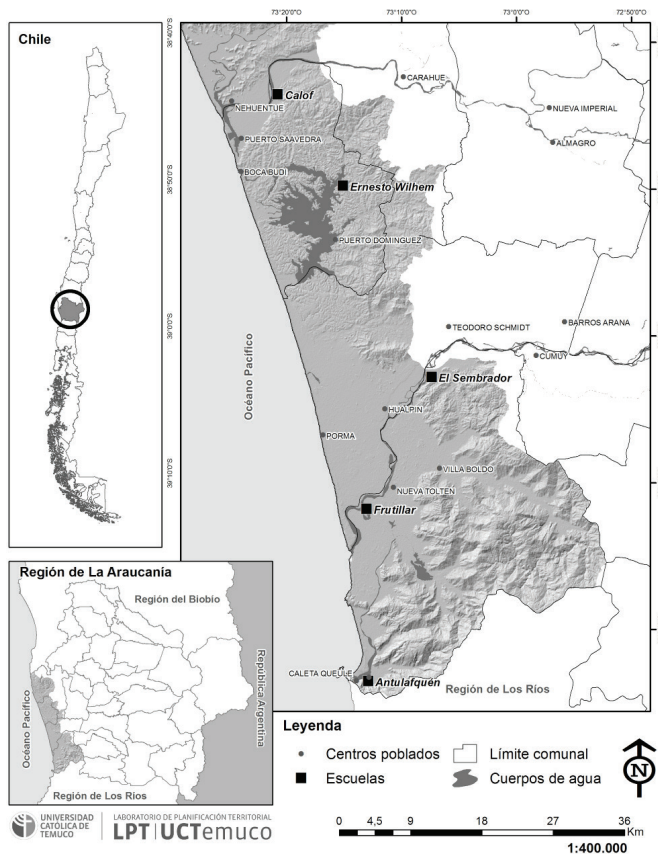
Llevamos a cabo la investigación en cinco escuelas localizadas en espacios de humedales del borde costero de La Araucanía (Ernesto Wilhem, El Sembrador, Calof, Frutillar, Antulafquen). Para la recolección de datos utilizamos métodos de la etnografía: entrevista

semiestructurada, observación no participante y aplicación de encuestas.

Para seleccionar las escuelas seguimos los siguientes criterios: 1) escuelas asociadas a humedales, como espacios relevantes de biodiversidad y cultura, (2) escuelas en comunidades mapuche con programas de educación intercultural bilingüe, y preferentemente municipales, y (3) escuelas respecto de las cuales se cuenta con información de base territorial y sociocultural de investigaciones previas (véase Peña-Cortés et al., 2009b, Almendra et al., 2011).

Este procedimiento arrojó siete escuelas; sin embargo, en dos de ellas se nos negó el acceso pues, como política no aceptan estudios externos. Quedaron así cinco escuelas disponibles para el estudio (Figura 1 y Tabla 1). De estas, tres escuelas son municipales y dos particulares, pertenecientes a la comuna de Teodoro Schmidt, Toltén y Saavedra (Tabla 1).

Figura 1. Distribución de las Escuelas en el borde costero de La Araucanía.



Fuente: Elaboración propia, con datos extraídos del Instituto Geográfico Militar de Chile.

Tabla 1. Entrevistas realizadas en escuelas del borde costero de La Araucanía.

Nombre Escuela	Nº Padres/ madres	Nº Alumnos/ alumnas *	Nº Profesores/ profesoras	Nº Asesores culturales
Antulafquen	0	3	1	1
Frutillar	3	3	1	1
El Sembrador	1	3	1	0
Ernesto Wilhelm	0	2	1	0
Calof	4	3	1	1
Total	8	14	5	3

*Todos los alumnos y alumnas que entrevistamos corresponden al Nivel NB2.

Fuente: Elaboración propia.

El paso siguiente fue reunirse y encuestar independientemente a profesores, profesoras, asesoras y asesores culturales, alumnas y alumnos, y padres y madres, a fin de obtener información acerca de su percepción y noción sobre la educación intercultural, aspectos de identidad, cultura mapuche y territorio. En el caso de docentes y asesores y asesoras culturales, la encuesta se basó en la identidad étnica y en cómo se manifestaba -origen, hablante, prácticas socioculturales-. Además, les consultamos acerca de su relación con el otro docente (asesor o asesora cultural/docente).

Diseñamos una encuesta a padres y madres con el fin de identificar saberes relevantes en el ámbito cotidiano. Nos interesaba conocer si eran hablantes de mapunzugun, y en qué niveles: pasivos (si solo lo entendían), activos (si lo practicaban con todos los miembros de su familia o con algunos de ellos), y los contextos en los que estas instancias de habla se generaban y se reproducían. También consultamos qué tipo de saberes les daban a conocer a sus hijas e hijos, y quiénes eran las personas encargadas de transmitirlos y reproducirlos en el contexto doméstico.

Finalmente, diseñamos encuestas para los alumnos y alumnas, quienes de primera fuente podían revelar y hacernos ver la realidad de los saberes territoriales que estábamos investigando. A los alumnos y alumnas les inquirimos acerca de sus vínculos con padres y madres y con abuelas y abuelos, si eran hablantes, qué tipo (pasivos/activos), si participaban en actividades socioculturales de su comunidad y qué tipos de actividades desarrollaban en el hogar. Adicionalmente, fue relevante conocer la

experiencia de los niños y niñas en la escuela y sobre ser mapuche y su vínculo con docentes y asesores culturales.

Los temas que incluimos en la elaboración de los instrumentos fueron identidad étnica -práctica sociocultural, hablantes de mapunzugun-, conocimientos impartidos en relación con la comprensión del medio en la escuela, saberes, prácticas y costumbres acerca del territorio, aprendidos en el hogar, en la interacción padres/escuela y en la dinámica territorial mapuche.

En términos teórico-metodológicos, desde un primer momento y para el diseño de los instrumentos, distinguimos entre conocimiento y saberes indígenas mapuche (Quilaqueo, 2007), con la finalidad de establecer entre ambos una diferenciación según los contextos escolar (conocimientos) y doméstico (saberes).

6. Resultados: la realidad de los saberes en el contexto escolar

Mediante los datos recogidos y su análisis, identificamos que existen saberes y prácticas mapuches que se manifiestan en espacios geográficos delimitados y en personas específicas.

Los alumnos y alumnas que entrevistamos manifiestan conocer relatos orales referidos a espacios de humedales. Estos relatos han sido transmitidos en el contexto familiar, y se pueden diferenciar claramente dos áreas de conocimiento: una primera, que corresponde a narraciones que se producen en un lugar particular del territorio. Tal es el caso de la historia de Manquian, relatada por el único

escolar hablante de mapunzugun hallado en la investigación. El relato consigna el mito de la creación de un roquerío en el mar, con forma humana, cercano a la escuela Antulafquen, Comuna de Toltén. Un hombre, de apellido Manquian, se acercó a mariscar al mar, se adentró mucho en el y se convirtió en una roca, fenómeno que permanece hasta hoy. El otro tipo de narración corresponde a una historia que señala elementos geográficos que se repiten en un área. Este es el caso del relato de una laguna en el sector de Treque, cercano a la escuela Antulafquen. Para la mayoría de los escolares solo representa un cuerpo de agua. Sin embargo, para nuestro entrevistado es un “ojo de mar, donde había hartos cisnes”. Ante la consulta de por qué lo define como ojo de mar, indica que según lo enseñado por su abuela, “los que se caen ahí van a dar al mar”.

Los alumnos y alumnas manifiestan también tener conocimientos asociados a nociones territoriales. Tanto el relato de Manquian como el de la laguna de Treque son conocimientos territoriales de la zona cercana al mar. Comprobamos que la historia de Manquian, además, era conocida hacia el interior del territorio. En la escuela El sembrador consultamos a un niño de apellido Manquian, si conocía algún evento referido a su apellido y relató de idéntica manera la historia del mariscador convertido en roca.

Los niños y niñas tienen conocimientos acerca de formas y rasgos del territorio circundante a su escuela, de su dinámica durante el año, de lugares de anegamiento, de subidas de marea, de presencia de animales y aves, etc. Sin embargo, no incorporan elementos territoriales mapuche/lafkenche, predominando frecuentemente nombres no mapuche para estos elementos y fenómenos. Los alumnos y alumnas reconocen animales y aves, como las garzas o los coipos; sin embargo no reconocen los nombres de esos animales o aves en mapunzugun. Evidenciamos además la dificultad que tienen para reconocer aspectos territoriales referidos a los nombres de los espacios indígenas que conforman su entorno. Por ejemplo, solo un alumno de las cinco escuelas manifestó reconocer el concepto de menoko, pues le era un concepto familiar, pero

no pudo identificar de qué se trataba. Solo reconoció haberlo escuchado con anterioridad.

Los padres, madres y docentes, por su parte, sí reconocen en estos espacios fronteras territoriales entre comunidades, las explicitan y las utilizan para delimitar comunidades, por ejemplo.

En los niños y niñas entrevistados se nota la presencia de métodos de transmisión de saberes y de conocimientos al interior de la familia. En el caso de los dos relatos orales mencionados, eran las abuelas las transmisoras de estos. Asimismo, los socializadores en costumbres, hábitos y normas están siempre al interior del hogar, representados en abuelos y abuelas, padres y madres, hermanos, hermanas, tías y tíos. En el caso del ojo de agua, la historia podría incluso interpretarse como un mecanismo de control sobre el niño para mantenerlo alejado de las aguas.

Los conocimientos de asesores y asesoras culturales y de docentes respecto de dichos elementos culturales, son nulos. No manifiestan conocerlos ni utilizarlos como contenidos relevantes en la escuela. Los asesores y asesoras culturales son miembros de la comunidad local, legitimados por esta, en ocasiones líderes activos, hablantes del mapunzugun, conocedores de la cosmovisión mapuche, y transmisores oficiales de la cultura y costumbres tradicionales en la escuela. Los asesores y asesoras se desempeñan en ocupaciones diversas; sin embargo, todos fueron socializados tempranamente en mapunzugun y en el cómo comportarse y ser mapuche. Ello le ha otorgado el reconocimiento necesario -al alero de programas de educación intercultural bilingüe- para transmitir algunos de esos conocimientos a los alumnos y alumnas. Sin embargo, su desempeño en el contexto de la escuela está limitado, debido a la normativa al interior de esta y a las reglas que imponen los programas de educación intercultural, que indican, por ejemplo, la presencia permanente del profesor o profesora del curso en la sala.

Respecto de los asesores y asesoras culturales, el alumnado manifiesta que sus clases están referidas a aprender a saludar, los colores, los números, animales domésticos y vegetación en mapunzugun.

En general, los niños y niñas no son hablantes del mapunzugun -tampoco los padres

y madres y en menor medida los abuelos y abuelas-. Encontramos a un niño hablante en la Escuela Antulafquen, y a un niño hablante en la Escuela Calof. Ambos han sido socializados y criados por sus abuelas hablantes. Constatamos de este modo la pérdida del mapunzugun en los alumnos y alumnas que manifestaban desconocer el idioma.

Las estrategias de aprendizaje utilizadas por profesores, profesoras, asesoras y asesores se vinculan -con sus compromisos personales- con el aprendizaje de sus alumnos y alumnas. En el caso de la escuela Antulafquen -unidocente-, el asesor es acompañado durante todo el proceso por la profesora (no mapuche), quien manifiesta motivación hacia el aprendizaje de sus alumnos y alumnas respecto a su territorio, el mar, sus productos y el entorno, de manera didáctica, por ejemplo a través de láminas gigantes en la pared. En la escuela Calof, si bien el asesor no se siente partícipe de todas las actividades de la escuela, y es más bien considerado una visita semanal, el profesor de ciencias (no mapuche) utiliza la estrategia de realizar sus clases al aire libre, donde los niños y niñas aprenden acerca de su entorno en un espacio verde y rodeados de árboles.

Finalmente, como resultado de la investigación establecimos subzonas al interior del borde costero de La Araucanía. Si bien se puede establecer una macrozona de humedal que compone el borde costero, es en una zona donde los alumnos y alumnas manifestaron conocer saberes y prácticas sobre el territorio. Esa zona se caracteriza porque existe un vínculo directo y estrecho con el mar, con su paisaje, con sus productos, con los relatos en torno a él, lo cual se va disipando y fragmentando hacia el interior del territorio.

7. Discusión

La Araucanía suma a sus particularidades socioculturales, territoriales y demográficas, el aislamiento en que se hallan las escuelas en sectores apartados y restringidos en conectividad vial y tecnológica. Existe en la región un importante número de escuelas unidocentes con infraestructura deficiente para el aprendizaje real de los alumnos y alumnas mapuche. A ello se agrega que una escuela tradicional chilena

incluye programas homogéneos, con contenidos y metodologías preestablecidas, sin incorporar particularidades territoriales como los saberes y prácticas transmitidas culturalmente (Almendra et al., 2011).

Un modelo educativo de transmisión cultural contextualizado a la realidad mapuche supone incorporar a la escuela saberes culturales propios del ámbito no escolar: patrones de comportamiento con los individuos adultos, con los pares, con los sujetos no mapuche, formas de interactuar, prácticas de cultivo, cuidado de animales, y concepción del espacio que habitan, que habitaron sus ancestros y que habitarán sus descendientes. En la sociedad y cultura mapuche, ello ocurre a través de la transmisión oral de conocimientos acumulados por generaciones, en donde se aprende y se transmite, por ejemplo, los lugares para establecer asentamientos, para obtener agua, flora, fauna, etc., y también acerca de artefactos elaborados y dónde y cómo obtener las materias primas para su fabricación. Ello requiere un conocimiento acabado del territorio que se habita y que se abarca culturalmente. Esa transmisión de prácticas y saberes ocurre durante la infancia, generalmente por parte de los ancianos y ancianas, y son conocimientos más o menos conservados durante la formación sucesiva de niños, niñas y jóvenes (Carihuentro, 2007). Sin embargo, esta formación desde lo cotidiano familiar, se ve afectada una vez que los niños y niñas ingresan a la educación formal, pues aquellos conocimientos previos no son incorporados como saberes relevantes para la escuela y, por tanto, muchas veces pasan a ser información que se aprendió en la infancia, pero que ya no es pertinente de reproducir en el ámbito escolar (Quilaqueo, 2007, Almendra et al., 2011).

Tradicionalmente, la tarea de transmitir el reservorio cultural ha sido una responsabilidad de los abuelos y abuelas, quienes son muchas veces los protagonistas de la interacción cotidiana dentro del núcleo familiar, reemplazando en ocasiones en su rol a padres y madres jóvenes y trabajadores, ausentes producto de la migración temporal y/o permanente, que han dejado los rukache o lof en busca de mejores expectativas laborales. Los individuos ancianos, de esta manera, son

los encargados de replicar aspectos culturales que no se aprenden en la escuela (Carihuentro, 2007); tal es el caso del parentesco. Como lo señala Quintriqueo y Quilaqueo (2006), aquí se presenta una de las mayores dificultades y pérdida de elementos de la cultura. Estos son conocimientos transmitidos de generación en generación a través de la oralidad y es necesario comprender los movimientos pasados de las comunidades mapuches para entregarlas en la escuela como forma de enseñanza y saberes, junto con las particularidades del entorno en las que estas relaciones se desenvuelven en la actualidad.

Durante la investigación observamos que los profesores y profesoras no recogen la información referida a relatos orales de los niños y niñas; los mismos conocedores de estos relatos los parcelan, esto es, separan esos saberes del ámbito escolar y solo surgen en contextos de conversación informal, o en caso que se les consulte expresamente.

En general, en las escuelas no existen docentes mapuche hablantes del mapuzugun, solo los asesores y asesoras culturales, cuyas visitas ocurren una o dos veces por semana para tratar aspectos dispersos de la lengua y la cultura mapuche. A ello se suma que el asesor o asesora no necesariamente puede trabajar en conjunto con el maestro o maestra encargado de la asignatura, quien se compromete con el programa según intereses personales y según su actitud hacia la educación intercultural. Los asesores y asesoras mantienen una visión crítica acerca de su posición en la escuela, y de su percepción tanto de los profesores y profesoras no mapuches como mapuches; su visión sobre el rol de la familia en relación con la enseñanza de aspectos culturales, constituye un aporte relevante para esta investigación. Si bien se limitan a ser participantes secundarios en la formación escolar, sugerimos en esta investigación que sean ellos y ellas, de manera sistemática y permanente en el tiempo, quienes sean los transmisores culturales en la escuela, legitimados por la institucionalidad y por las familias. Durante sus visitas, los niños y niñas escolares tienen la posibilidad de familiarizarse con elementos disgregados de la cultura, y no como parte de un todo que los lleve a identificarse y a desenvolverse como mapuches.

Además, en sus hogares no encuentran una retroalimentación para esos conocimientos adquiridos, pues sus padres y madres no son hablantes del idioma.

La progresiva pérdida del mapuzugun es un proceso que viene ocurriendo al interior de la familia mapuche desde los inicios del contacto español, y solo en los últimos años ha presentado atisbos de recuperación a través de programas especiales de revitalización de la lengua y la cultura, como el que se evidenció en las escuelas analizadas en la investigación. Los padres y madres, en su mayoría en un rango etéreo que no habla mapuzugun ni practica la cultura, se manifiestan de acuerdo con la enseñanza que lleva a cabo el asesor o la asesora cultural; sin embargo, no participan directamente de los programas y delegan en la escuela la enseñanza de los conocimientos y saberes indígenas, los cuales no encuentran una forma de manifestarse en el ámbito doméstico. Por el contrario, la interacción niño(a)/anciano(a) es un patrón recurrente al interior de la familia, manifestado por los alumnos y alumnas acerca de quién les ha enseñado conceptos en mapuzugun y relatos orales. Ello corrobora a los ancianos y ancianas como los principales entes socializadores en la familia mapuche.

Pudimos identificar saberes relevantes reproducidos al interior de la familia que se relacionan con la transmisión oral de la historia local y de la enseñanza del comportamiento doméstico que se brinda a los niños y niñas por parte de los individuos ancianos: cómo cuidar las aves y los animales, por ejemplo. Los alumnos y alumnas manifiestan conocer relatos orales y estar en contacto estrecho con sus abuelos y abuelas durante la infancia, quienes les enseñan la lengua de manera incipiente y a comportarse en el espacio doméstico.

8. Consideraciones finales

El problema de estudio fue visualizar la existencia de conocimientos y prácticas territoriales transmitidas culturalmente en la familia mapuche, mediante la identificación de saberes sobre espacios diversos de humedales del borde costero de La Araucanía, para considerar la inclusión de estos como

contenidos pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante la investigación, corroboramos que el conocimiento sobre el territorio, o el estudio y comprensión del medio natural, social y cultural del actual currículo escolar, está descontextualizado en relación con la cosmovisión mapuche lafkenche. Existen saberes y prácticas territoriales que los niños y niñas conocen a través de relatos orales. Las características geográficas donde se desencadenan las narraciones se transmiten culturalmente al interior de la familia, y constituyen conocimientos previos no incorporados como saberes a la escuela, la cual no releva esas prácticas y conocimientos ancestrales acerca del territorio como fundamentales en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes para su desempeño actual y futuro con el medio y con el territorio en el que interactúan e interactuarán.

Si bien existen en las escuelas las visitas de asesores y asesoras culturales, y su presencia denota la participación de las comunidades en programas especializados que buscan revitalizar la cultura mapuche, ello ocurre en un contexto precario en características y condiciones. Allí radica el aporte de aquello que debe incluirse en la escuela: Integrar a los asesores y asesoras culturales de manera real, concreta, sistemática y con la autoridad necesaria para que la enseñanza tanto del idioma como del ser mapuche sea de verdad. Su participación es secundaria, y si se requiere realmente avanzar hacia la educación intercultural desde la escuela, los niños y niñas mapuche deben estar inmersos en espacios de convivencia con su cultura, como en el hogar, a través de la escuela.

En el estudio constatamos la existencia de una interacción entre niños y niñas con sus abuelos y abuelas, como patrón recurrente de socialización y transmisión cultural al interior de la familia. La pérdida progresiva del mapuzugun como fuente de comunicación y el uso del español como lengua principal, se denota tanto en el ámbito de la escuela como en el familiar. Incluso los padres y madres de los escolares no son hablantes, y solo algunos abuelos y abuelas practican el idioma con los niños y niñas. Ello se vincula con la percepción del territorio por parte del alumnado, una

percepción que no incorpora rasgos sobre sus particularidades Lafkenche, referidos a nombres de lugares y animales, por ejemplo. Si bien existe presencia de oralidad transmitida al interior de la familia, ello se ve solo en una escuela; es decir, es esporádica, se dio con un niño, y por tanto no es representativa. Sin embargo, constituye un elemento a resaltar pues futuras investigaciones podrían abocarse a esa transmisión de relatos orales referidos al territorio al interior de la familia.

Por otro lado, pudimos visualizar elementos nuevos. En las escuelas que se emplazan en las áreas cercanas al mar, pudimos ver que existe un mayor vínculo con saberes y prácticas territoriales, que en las escuelas que se localizan al interior del territorio. Los humedales-espacios de enorme riqueza cultural y ecosistémica- son ambientes poco relevados por el profesorado en las escuelas. Solo esporádicamente y por iniciativa de un profesor en una escuela (Calof), está incorporado al proceso enseñanza / aprendizaje referido a ciencias.

Sostenemos aquí que solo la sistematicidad en el acercamiento de los alumnos y alumnas a su cultura originaria, la permanencia en el tiempo de los asesores y asesoras culturales en el contexto de la escuela, el compromiso real de los profesores y profesoras no mapuche, y el conocimiento y respeto de estos hacia la cultura, puede eventualmente lograr resultados satisfactorios en la preservación de la lengua, y de los saberes y prácticas culturales sobre el territorio lafkenche. Esa es la manera en que los conocimientos, prácticas y saberes deberían ser integrados al currículo escolar de las escuelas del borde costero de La Araucanía.

Lista de referencias

- Almendra, O., Peña-Cortés, F. & Rojas-Maturana, M. (2011). Relación entre saberes y conocimientos territoriales en escuelas lafquenches: la necesidad de un currículum escolar con base geográfica. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, 10 (20), pp. 35-58.
- Bengoa, J. (1990). *Historia social de la agricultura chilena. Tomo II. Haciendas y Campesinos*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.

- Bertrand, Y. & Valois, P. (1999). *Fondements de l'éducation pour une nouvelle société*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuches que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro_s/sources/carihuentro_s.pdf
- Castro, P. (2005). Aproximación a la identidad lafkenche. *Revista de Recerca i Investigació en Antropologia Peripheria*, 1 (2), pp. 1-30.
- Convención de Ramsar (2013). *Manual de la Convención de Ramsar: Guía a la Convención sobre los Humedales (Ramsar, Irán, 1971)*. Gland: Secretaría de la Convención de Ramsar. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de: <http://www.ramsar.org/pdf/lib/manual6-2013-sp.pdf> (08/10/2014).
- Díaz, F. (1997). La escuela multicultural: Principales retos. *Publicaciones Escuela Universitaria del Profesorado de EGB*, (25), pp. 26-27.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Essomba, M. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y respuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Foerster, R. (2001). Sociedad mapuche y sociedad chilena: la deuda histórica. *Polis: Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, 2, pp. 1-15.
- Giménez, G. (1996). Territorio y Cultura. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 2 (4), pp. 9-30.
- Giroux, H. (2000). Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 20 (1), pp. 9-42.
- Godenzzi, J. (1996). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En J. Godenzzi & J. Pérez (eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, (pp. 11-21). Cuzco: CBC Ediciones.
- Gómez, M. (2000). Saber indígena y medio ambiente. Experiencias de aprendizaje comunitario. En E. Leff (ed.) *La complejidad ambiental*, (pp. 253-292). México, D. F.: Siglo XXI.
- Hecht, A. & García, M. (2010). Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 981-933.
- Kropff, L. (2011). Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 83-100.
- Küper, W. (1993). *Pedagogía Intercultural Bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe*. Quito: Abya-Yala.
- Lacave, M. (2006). *Los canarios del lago Budi*. Santa cruz de Tenerife: Idea.
- Latcham, R. (1924). Los aborígenes de Chile por José Toribio Medina. Su valor científico en la actualidad. *Revista Chilena de Historia y Geografía*, XLV, pp. 302-307.
- Mandrini, R. & Ortelli, S. (1993). *Volver al país de los Araucanos*. Buenos Aires: Sudamérica.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Monrroy-Concha, S. & Pincheira-Ulbrich, J. (2013). Nivel de conocimiento de la nueva Ley de bosque nativo y fomento forestal: el caso de los pequeños propietarios forestales de la Cordillera de Nahuelbuta (Chile). *Mundo Agrario*, 13 (26), pp. 1-27.
- Montenegro-Romero, T. & Peña-Cortés, F. (2010). Gestión de la emergencia ante eventos de inundación por tsunami en Chile: el caso de Puerto Saavedra. *Revista de geografía Norte Grande*, 47, pp. 63-80.
- Peña-Cortés, F., Carrasco, N., Almendra, O. & Rojas-Maturana, M. (2009b). Hacia un enfoque interdisciplinar sobre territorio y desarrollo. *Cultura, hombre, sociedad*, 17 (1), pp. 73-81.
- Peña-Cortés, F., Escalona-Ulloa, M., Rebolledo, G., Pincheira-Ulbrich, J. & Torres-Álvarez, O. (2009a). Efecto del cambio en

- el uso de suelo en la economía local: una perspectiva histórica en el borde costero de La Araucanía, sur de Chile. En U. Confalonieri, M. Mendoza & L. Fernández (eds.) *Efecto de los cambios globales sobre la salud humana y la seguridad alimentaria*, (pp. 184-197). Buenos Aires: Cytod.
- Peña-Cortés, F., Gutiérrez, P., Rebolledo, G., Escalona, M., Hauenstein, E., Bertran, C., ... Tapia, J. (2006). Determinación del nivel de antropización de humedales como criterio para la planificación ecológica de la cuenca del Lago Budi, IX Región de La Araucanía, Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 36, pp. 75-91.
- Peña-Cortés, F., Pincheira-Ulbrich, J., Bertrán, C., Tapia, J., Hauenstein, E., Fernández, E. & Rozas, D. (2011). A study of the geographic distribution of swamp forest in the coastal zone of the Araucanía Region, Chile. *Applied Geography*, 31, pp. 545-555.
- Pérez, I. (2004). Ecosistemas mapuches, diálogo intercultural para la restauración ambiental de la región de La Araucanía. *Revista CET Sur*, 3, pp. 1-14.
- Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la escuela hoy: Reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), pp. 181-200.
- Postel, S. & Thompson, B. (2005). Watershed protection: Capturing the benefits of nature's water supply services. *Natural Resources Forum*, 29, pp. 98-108.
- Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educación en Revista*, 29, pp. 229-239.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, 505, pp. 79-102.
- Quilaqueo, D. & Merino, M. (2003). Estereotipos y prejuicios étnicos hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de historia. *Revista Campo Abierto*, 23, pp. 119-135.
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, 9 (26), pp. 377-360.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara, revista de antropología chilena*, 46 (2), pp. 271-283.
- Quintriqueo, S. & Quilaqueo, D. (2006). Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. *Cuadernos Interculturales*, 4 (7), pp. 81-95.
- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento. *Estudios pedagógicos*, 39 (1), pp. 199-216.
- Sarrasin, E. (1994). Bilinguisme eu biculturalizme chez les Atikamekw. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19 (2), pp. 165-181.
- Savoy, F. (1994). *Educación y Formación Humana*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ther, F. (2008). Prácticas cotidianas e imaginarios en sociedades litorales. El sector de Cucao, Isla Grande de Chiloé. *Chungará*, 40 (1), pp. 67-80.
- Torrejón, F. & Cisternas, M. (2002). Impacto ambiental temprano en la Araucanía deducido de crónicas españolas y estudios historiográficos. *Bosque* 24 (3), pp. 45-55.
- Vignaux, G., Fall, K. & Turgeon, L. (1998). *Les recherches interculturelles: heritages conceptuels et nouveaux enjeux. Des theories, des pratiques, de analyses*. París: L'Harmattan.
- Williamson, G. (2008). Escuela rural y Lof Mapu en La Araucanía. *Revista Digital y Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 5 (9-10), pp. 1-19.
- Zabala, J. (2008). Los colonos y la escuela en la Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de La Araucanía (1887-1915). *Universum*, 23 (1), pp. 268-286.