

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Tensiones epistemológicas sobre el territorio
en contextos de colonización: desafíos para una
ciudadanía intercultural**

*Epistemological tensions about territory in contexts of colonization: challenges for an
intercultural citizenship*

JORGE OYARCE SALAMANCA

KATERIN ARIAS ORTEGA

SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN

Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN El ensayo aborda las tensiones epistemológicas sobre la noción de territorio, derivadas de la distancia epistémica entre el conocimiento educativo eurocéntrico occidental y el conocimiento indígena en contextos de colonización. La metodología considera una revisión de literatura científica, de divulgación y normativa, tanto a nivel internacional como nacional, para la construcción de un marco de análisis sobre la noción de territorio, que contribuya a proponer pistas de acción para una ciudadanía intercultural. El marco de análisis considera una perspectiva crítica en relación a la noción monocultural de territorio desde las ciencias sociales, asumiendo un enfoque de epistemología indígena para la comprensión del territorio. Se discute sobre las tensiones epistemológicas asociadas a la noción de territorio provocadas por el colonialismo en contextos de diversidad social y cultural. Se propone la incorporación de un enfoque de pluralismo epistemológico intercultural basado en el conocimiento educativo indígena, para



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

favorecer la superación del carácter colonial y hegemónico del conocimiento escolar de corte eurocéntrico occidental sobre territorio en contextos de colonización. Se concluye con pistas de acción que permiten comprender y explicar la noción de territorio desde un pluralismo epistemológico intercultural, para la formación de ciudadanos interculturales en contexto mapuche.

PALABRAS CLAVE Colonialismo; ciudadanía intercultural; contexto mapuche; epistemología; territorio.

ABSTRACT This essay addresses the epistemological tensions on the notion of territory derived from the epistemic distance between Eurocentric-colonial educational knowledge and indigenous epistemology in contexts of colonization. The methodology considers a review of scientific, divulging and normative literature, both at international and national levels, for the construction of a framework of analysis on the notion of territory, which contributes to propose courses of action for an intercultural citizenship. The framework of analysis considers a critical perspective in relation to the monocultural notion of territory from the social sciences, assuming an indigenous epistemology approach for the understanding of territory. It discusses the epistemological tensions associated with the notion of territory caused by colonialism in contexts of social and cultural diversity. It is proposed the incorporation of an intercultural epistemological pluralism approach based on Mapuche educational knowledge, in order to favor the overcoming of the colonial and hegemonic character of western Eurocentric school knowledge about territory in indigenous contexts. The paper concludes with action tracks that allow the understanding and explain the notion of territory from an intercultural epistemological pluralism, aimed at forming intercultural citizens in Mapuche context.

KEY WORDS Colonialism; intercultural citizenship; Mapuche context; epistemology; territory.

Introducción

La noción de comunidad imaginada que proliferó durante la época moderna, resultante de la interacción entre capitalismo, imprenta y diversidad lingüística, constituyó el sustento de la construcción del Estado nación en Europa (Anderson, 2021). La emergencia del Estado nación en Europa se vio reforzada por los movimientos nacionalistas y las oleadas revolucionarias liberales de la primera mitad del siglo XIX, que influyó en el fin del Antiguo Régimen y su reemplazo gradual por las democracias liberales (Hobsbawm, 2023). En tanto, en América Latina y el Caribe, esta construcción de los Estados nacionales se expresó con posterioridad a los procesos de independencia frente al colonialismo europeo, alimentado por un sentimiento nacionalista local de las aristocracias criollas. Es así como la aristocracia criolla monopolizó el vacío de poder dejado por la autoridad colonial y determinó la necesidad de conservar aspectos del reformismo colonial español, así como un nuevo modelo de modernidad ilustrado y ‘participativo’, que promovían las experiencias nacionalistas y repúblicas liberales en Europa (Silva, 2008).

Las experiencias nacionalistas y liberales en Europa inspiraron los procesos de construcción de los Estados nacionales en contextos de colonización, sustentados en los principios ilustrados y de la democracia representativa. Este proceso se expresó en la transición política de la vecindad colonial a la ciudadanía republicana, asociada a las nociones de igualdad y libertad, pero en el marco de la mantención de las estructuras sociales e instituciones culturales de carácter colonial (Andrenacci, 2019; Pérez, 2019). Así, en los nuevos Estados nacionales latinoamericanos, la coexistencia de principios republicanos y prácticas coloniales se expresó en la construcción de una ciudadanía ‘igualitaria’ y ‘participativa’ dentro de una lógica colonial del poder y de racialización de una sociedad culturalmente diversa (Quijano, 2014).

Esa lógica colonial del poder se manifestó en una noción de ciudadanía restringida y excluyente, resultante de un proyecto estatal elitista, que marginó de la participación política a los sectores populares y medios de la población, compuestos mayoritariamente por población indígena, grupos mestizos subalternizados y afrodescendientes (Pinto, 2021; Salazar, 2021; Silva, 2008). Al mismo tiempo, este discurso de racialización de la sociedad, promovido por las *elites* dirigentes, se expresó en la minorización, exclusión y subalternización política y cultural de la población indígena, afrodescendiente y mestiza, preexistente al Estado (Mansilla & Jardilino, 2020; Pinto, 2021). Lo anterior, se desarrolló a través de estrategias de homogeneización y asimilación cultural, materializadas en las misiones religiosas y la instalación de un modelo

educativo sustentado en un conocimiento eurocéntrico monocultural¹ en contexto indígena (Mansilla et al., 2016; Quezada-Carrasco, 2022; Quijano, 2005; Quintriqueo, 2010).

En ese sentido, la finalidad de dichas estrategias fue la formación de ciudadanos subordinados y funcionales al Estado, desarraigados cultural y territorialmente, para su incorporación dentro de la nación, pero sin constituirse en ciudadanos con derechos plenos. Así, la diversidad social y cultural quedó subordinada a las nociones modernas de ciudadanía y democracia en contextos de colonización, restringidas a los intereses del Estado nacional y a los procesos de organización política y de ocupación territorial, desde mediados del siglo XIX (Pinto, 2021; Quijano, 2005). Por lo anterior, observamos que la emergencia del Estado nación en América Latina, devino en el ‘problema indígena’, expresado en los discursos racistas de inferioridad intelectual y de exclusión política del indígena como ciudadano de segunda categoría dentro de la nueva República (Hernández, 2003; Quijano, 2005; Quintriqueo et al., 2022).

En ese contexto, el Estado chileno durante los siglos XIX y XX abordó el ‘problema indígena’ mediante políticas de asimilación cultural y de exterminio de la población indígena, reforzadas con la usurpación de sus territorios ancestrales, a través del colonialismo de asentamiento (Bengoa, 2014; Correa, 2021; Nahuelpan & Antimil, 2019). Es así como en el Sur de Chile, el colonialismo de asentamiento (o de colonos) estableció su poder organizativo en base a la propiedad privada de la tierra, derivado de la superioridad del conocimiento eurocéntrico por sobre los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas (Patel, 2016). Estas experiencias de despojo territorial se intensificaron con el proceso de ocupación de La Araucanía que implicó la ocupación militar del Estado chileno de los territorios mapuche, y por ende, la pérdida de sus tierras, su reemplazo por colonos nacionales y extranjeros y la exclusión política del pueblo Mapuche (Bengoa, 2014; Correa, 2021; Pinto, 2021). Por consiguiente, este proceso de ocupación incidió directamente en la reducción del territorio, pero particularmente de los saberes y conocimientos educativos mapuches sobre la geografía y el territorio, el parentesco, la historia local, el patrimonio cultural, y en la pérdida progresiva de su lengua vernácula *mapunzugun*.

En ese sentido, esta exclusión política y despojo territorial transformaron al mapuche en un sujeto sin derechos, un ciudadano incompleto, obediente y funcional a los intereses del Estado, cooptado por la *elite* dirigente y los grupos empresariales, en tanto ‘sujeto salvaje e inferior intelectualmente’ que debía ser exterminado (Pinto, 2021; Quijano, 2005; Quintriqueo et al., 2022). De esta manera, el proyecto coloni-

1. A lo largo del ensayo, se comprenderá por conocimiento eurocéntrico monocultural, a aquel que deriva del eurocentrismo como una racionalidad específica de conocimiento, que asume una hegemonía y superioridad sobre los epistemes de sociedades colonizadas por los Estados nación de Europa occidental (Quijano, 2014).

zador chileno expresado en la instalación de misiones religiosas y el modelo de escolarización monocultural eurocéntrico occidental en contexto mapuche, promovió discursos racistas y prácticas de discriminación hacia la población indígena (Mansilla et al., 2018; Muñoz & Quintriqueo, 2019). En consecuencia, estas experiencias de racismo y discriminación han construido en el mapuche un sentido de vergüenza étnica y una ciudadanía incompleta, asociada a una pérdida de la identidad social, cultural y territorial, y de la capacidad de agencia dentro del Estado (Hernández, 2003; Quintriqueo et al., 2019).

A nivel regional, esta ciudadanía incompleta derivada de la pérdida del territorio y de la capacidad de agencia del mapuche dentro del Estado, se expresan en las demandas de reconocimiento político y cultural, las reivindicaciones territoriales y los conflictos epistemológicos entre la sociedad mapuche y la sociedad chilena (Araya-Anabalón & Landero, 2022; Cortés, 2023; Faundes, 2022; Millaleo, 2021). Esta visibilización de las demandas del pueblo Mapuche busca un plano de igualdad y de pleno ejercicio de la ciudadanía, que se encuentra respaldada por la Ley indígena N° 19.253, la Declaración de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (2007) y el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Así pues, estas normativas promulgadas y ratificadas por el Estado chileno implican re-significar la noción de ciudadanía en contextos de diversidad social y cultural, y para el caso mapuche, concebirlo como sujeto de derechos políticos, sociales, culturales y territoriales.

El objetivo del ensayo es discutir las tensiones epistemológicas sobre la noción de territorio en contexto mapuche, derivadas de la exclusión y minorización de los conocimientos y saberes indígenas frente al conocimiento eurocéntrico monocultural, imperante en los sistemas educativos en contextos de colonización. La contribución de este ensayo se relaciona con una discusión teórica sobre la noción de territorio desde un pluralismo epistemológico intercultural, para aportar a la articulación de la epistemología indígena y la epistemología eurocéntrica occidental. Por consiguiente, el ensayo tributa con pistas de acción para avanzar en la superación del colonialismo y de un saber monocultural en los procesos de escolarización, en la formación de ciudadanos interculturales en contextos de colonización.

Metodológicamente, el ensayo se construye mediante la búsqueda de literatura científica en revistas indexadas en bases de datos (*Wos*, *Scopus*, *Scielo* y *ERIC*), además de literatura de divulgación (libros y capítulos de libros) y literatura normativa. La selección de la literatura considera los siguientes criterios de inclusión: 1) literatura científica sobre nociones de territorio desde la epistemología indígena; 2) literatura especializada sobre nociones de territorio desde una matriz científica occidental; 3) artículos, libros y capítulos de libros sobre colonialismo y monocultura del saber; 4) literatura sobre pluralismo epistemológico, ciudadanía intercultural e interculturali-

dad crítica; 5) literatura normativa asociada a leyes nacionales, convenios y tratados internacionales en materia de derechos humanos de pueblos indígenas, y por último, las bases curriculares de Educación Básica y Media. Esta búsqueda de literatura aporta 70 documentos que son expuestos a un análisis de contenido, que es una técnica de investigación empírica que permite hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de textos, imágenes, mapas, sonidos, signos y símbolos, en sus contextos de uso (Krippendorff, 2004). Así, el análisis de contenido efectuado permite construir un marco de análisis sobre la noción de territorio en contextos de colonización.

Nociones de territorio en contexto indígena: análisis de casos

La noción de territorio en contexto indígena se comprende desde una lógica holística y analógica, basada en una ontología relacional, que implica las dimensiones geográficas, espirituales y sociales en las que las personas se insertan y que definen su identidad social y cultural (Escobar, 2015; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Tubino, 2014). La dimensión geográfica incluye el conocimiento y descripción de fenómenos físicos, hechos geográficos y espacios ecológicos (Quintriqueo et al., 2021). La dimensión espiritual considera la tierra como ser viviente, en constante creación y renovación, que da sustento y establece un vínculo íntimo entre los seres vivos que la habitan (Quintriqueo, et al., 2022). Y, la dimensión social implica la construcción de experiencias de aprendizaje que permiten un crecimiento y desarrollo social de las personas con base en el territorio, para la construcción de su identidad social, cultural y territorial en las familias y comunidades indígenas (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

Estas dimensiones geográficas, espirituales y sociales del territorio en contexto indígena establecen una concepción de carácter holística y analógica (Tubino, 2014). La noción holística del territorio implica que la tierra para los pueblos indígenas no se considera como un bien de capital o una fuente de producción de excedentes. Por el contrario, el territorio constituye un espacio de carácter biofísico, afectivo y epistémico, donde se establecen ontologías relacionales entre humanos y no humanos (seres vivos, espíritus, fuerzas naturales y sobrenaturales), que forman parte de la experiencia de mundo vivida (Escobar, 2015). En tanto, la racionalidad analógica sobre el territorio, se traduce en cosmogonías y cosmovisiones que refieren a la relación entre mitos, discurso onírico y pensamiento simbólico, anclado en la memoria social de los sabios y familias indígenas (Tubino, 2014).

En ese contexto, este apartado expone experiencias a nivel internacional y nacional, respecto a las nociones de territorio en contextos indígenas e interculturales, con la finalidad de profundizar desde la epistemología indígena, la comprensión holística del territorio (a nivel geográfico, social y espiritual), para la formación de ciudadanos interculturales. Lo anterior, en un marco de crisis ambiental global y local, y de defensa de los derechos territoriales de los pueblos indígenas. Las investigaciones que se

exponen corresponden a experiencias desarrolladas en Nueva Zelanda, Canadá, México y Chile. Estos contextos se caracterizan por haber sufrido experiencias históricas de colonización, que se expresaron en proyectos coloniales de usurpación territorial, políticas de exterminio de la población indígena, y la imposición de un saber eurocéntrico occidental que ha minorizado los conocimientos y saberes de las poblaciones indígenas hasta el presente. Al mismo tiempo, representan contextos en los que los pueblos indígenas han cuestionado las lógicas coloniales de dominación, y han levantado demandas políticas y territoriales frente al Estado nacional por la conservación de su cultura y la protección de la naturaleza.

Caso Maorí, Nueva Zelanda

En Nueva Zelanda, el pueblo Maorí da cuenta de una noción de territorio basada en el respeto y cuidado de los ecosistemas naturales, en la relación sagrada de parentesco entre el mundo natural y social (*whakapapa*). Esta relación de parentesco entre el mundo natural con el mundo social deriva de la acción creadora de *Ranginui* (Padre del cielo) y *Papatuanuku* (Madre de la tierra) que sustenta la noción de *Kaitiakitanga*, y que implica la obligación heredada de proteger y cuidar el mundo natural (Millaleo, 2020). La noción de *Kaitiakitanga* refiere a la unidad cósmica entre los seres humanos y el universo, entre los dioses, seres espirituales y antepasados, y sus descendientes vivos. Es así como el *Kaitiakitanga* es un concepto basado en la obligación de la comunidad, no en un deber individual, de cuidado de la naturaleza que considera una dimensión filosófica y social (Colón-Ríos, 2019). La dimensión filosófica se refiere a la cosmovisión y cosmología que sustentan las relaciones espirituales, ambientales y humanas. En tanto, la dimensión social se refiere al establecimiento de protocolos sociales asociados con la hospitalidad, la reciprocidad y la obligación del cuidado a la naturaleza (Millaleo, 2020).

En ese marco, la noción de *Kaitiakitanga* sustenta la condición del pueblo Maorí como guardadores del mundo natural, que se fundamenta en sus conocimientos, saberes y prácticas epistémicas respecto a la naturaleza, y los beneficios obtenidos de ella. En este ámbito, el *kaitiaki* (responsable) actúa como beneficiario y protector de la naturaleza, puesto que sustenta su modo de vida, en la medida en que protege los recursos que provee la naturaleza (Gálvez, 2019; Millaleo, 2020). Por lo anterior, el *kaitiaki* puede adoptar diversas representaciones tanto a nivel espiritual como social. A nivel espiritual, mediante seres míticos o en forma de líderes políticos y familiares. En tanto, a nivel social, la figura de *Kaitiaki* es asumida por los ancianos (*kaumatua*) y los líderes (*rangatira*) del grupo de parientes, que administran los asuntos principales de la comunidad (Colón-Ríos, 2019; Millaleo, 2020).

Esa responsabilidad de tutelar la naturaleza se encuentra a la base de las reclamaciones de la tribu Maorí de *Whanganui*, a la Corona británica y luego al gobierno neozelandés, por el territorio que circunda el río *Whanganui* (*Te Awa Tupua*), y que fue reconocido como persona jurídica en 2017 por la Ley *Te Awa Tupua* (Gálvez, 2019; Santamaría, 2023). El reconocimiento del río *Whanganui* como persona jurídica, incluido sus elementos físicos y metafísicos, constituye un ejemplo a nivel internacional de los derechos de la naturaleza, derivada de la ontología del pueblo Maorí (Bonilla, 2022). No obstante, a estos avances, el problema que persiste refiere a la erosión de la identidad y cultura maorí, cada vez más asimilada al modelo económico y político neoliberal occidental (Gálvez, 2019).

Caso Inuit, Canadá

En Canadá, el pueblo Inuit localizado en las provincias de Quebec y Terranova-Labrador, así como en los territorios del Noroeste y *Nunavut*, desarrolla una relación espiritual y de reciprocidad con su territorio, que considera vital para su identidad social y cultural, así como para su bienestar físico y mental (Reguart, 2021). Esto implica que su cosmovisión y espiritualidad están inherentemente unidas al territorio que habitan ancestralmente y que su conexión con la naturaleza asume un carácter sagrado (Castro & Éthier, 2022). Este carácter sagrado de la naturaleza se expresa en una comprensión del territorio más allá de lo material y productivo, y que se sustenta en una actitud de respeto hacia la naturaleza y de parentesco con los ecosistemas naturales. En consecuencia, este parentesco se basa en la relación de reciprocidad entre las familias indígenas y los diferentes seres vivos, que se transmite generacionalmente a través de los ancianos (Éthier & Poirier, 2018).

En ese marco relacional, los ancianos son los guardianes del conocimiento y conservan una riqueza de saberes, experiencias y prácticas epistémicas sobre los ecosistemas naturales, que configuran los principios de la vida familiar y social, y las normas sociales que sustentan el idioma, la cultura y la identidad indígena (Castro & Éthier, 2022). Así, el respeto hacia el mundo natural se sustenta en el principio de que el ser humano necesita vivir en armonía con su medio ambiente, en tanto la naturaleza se comprende como un entorno vivo y equilibrado, que les permite encontrar un equilibrio en su vida espiritual y perpetuar sus prácticas familiares y comunitarias (Castro & Éthier, 2022; Éthier & Poirier, 2018). De este modo, los sucesivos acuerdos de tierras con el Estado canadiense han posibilitado que las comunidades Inuit participen en la gestión compartida de sus territorios y sus recursos, como una forma de resolver las tensiones históricas con el Estado, aunque limitadas a la planificación de uso territorial, la vida silvestre y los recursos naturales (Tytelman, 2021).

En esa perspectiva, el principio de equilibrio con la naturaleza explica la permanente defensa que el pueblo Inuit ejerce sobre su territorio frente a los procesos de usurpación y de extracción económica. Ejemplo de lo anterior, constituye el reconocimiento legal del río *Magpie (Mutehekau Shipu)* como entidad viva con derechos, por el Consejo *Innu de Ekuanitshit y el Condado Regional de Minganie en Côte-Nord, Québec, Canada*. Este reconocimiento afirma los derechos bioculturales de la comunidad *Inuit de Ekuanitshit* y la importancia de la cosmología *Innu* en el contexto jurídico de este país (Vega & Mestokosho, 2022). Pese a estos avances en materia de reconocimiento de los derechos territoriales indígenas, el problema que persiste es la inseguridad alimentaria y conservación de sus prácticas epistémicas, asociada a las dificultades en el acceso a la comida y las condiciones de pobreza. Lo anterior, como consecuencias, por una parte, del cambio climático y, por otra parte, producto de las condiciones históricas de colonialismo y desigualdad que ha afectado a los indígenas en el contexto canadiense (Inuit Tapiriit Kanatami, 2022).

Caso Chole, México

En México, el pueblo *Ch'ol (winik)* es una población indígena que pertenece lingüística, cultural y territorialmente a la familia maya, y se localiza en los estados de Chiapas, Tabasco y Campeche (Vázquez, 2019). En el estado de Chiapas se concentra la mayor parte de las comunidades *ch'oles*, en particular en los municipios de Palenque, Salto de Agua, Tumbalá, Tila, Sabanilla y Ocosingo (García & Martínez, 2007). En este marco espacial, los *ch'oles* no conciben la tierra como un objeto de propiedad individual, pues la comprenden como una madre que les da el sustento diario. Asimismo, desde la epistemología *ch'ole* las cosas del mundo, incluyendo los seres vivos, tienen un componente espiritual. Esto implica comprender la tierra como un ser vivo y una entidad simbólica compleja, que no pertenece a los seres humanos, pero les otorga el sustento para sus actividades (García & Martínez, 2007). Por lo anterior, esta relación de dependencia explica el respeto del pueblo *Ch'ole* hacia diversos hechos geográficos, tales como las cuevas como lugares sagrados y los bosques selváticos, comprendidos como entes protectores de la comunidad frente a enfermedades, y que otorga un clima favorable y tierras fértiles para cultivar las milpas (Bastiani-Gómez, 2008).

El conocimiento del cultivo de las milpas por parte de los varones *ch'ole* constituye una herencia de la tierra, por lo que el conocimiento agrícola se considera un símbolo de *status* dentro de la comunidad (Corroy, 2020). Es así como la cosmovisión *ch'ole* se basa en el cultivo de la tierra, en particular del maíz como recurso fundamental para la subsistencia. Asimismo, el trabajo de la tierra también se vincula con la construcción de la identidad indígena, en tanto el territorio se considera una fuente de identificación con el lugar de origen (Bastiani-Gómez, 2008). Así, en la cosmovisión *ch'ole*,

la identidad del ser humano se construye en una íntima relación con el conjunto de alteridades naturales, sociales y culturales que los circunda (Corroy, 2020). De este modo, la identidad de las comunidades *ch'ole* está profundamente ligada al trabajo y conservación de la tierra, en el que su defensa se expresa en la lucha política por el territorio (Martínez-Mendizábal & Gómez-Alonso, 2020).

Esas nociones contrastan con las lógicas económicas de los proyectos políticos del Estado mexicano, que desde fines del siglo XIX se han expresado en la división y privatización de las tierras comunales y la transformación de los *ch'oles* en obreros asalariados. Es así como el cultivo del café para fines comerciales y la introducción de la ganadería bovina, han reducido los espacios de siembra tradicional de maíz y frijol para el consumo familiar, y ha conducido al pueblo *Ch'ole* a una situación de pobreza y dependencia con los comerciantes *kaxlanes* (extranjeros) y con agentes gubernamentales (Corroy, 2020). Esta situación, unida a los bajos precios del café para los productores y el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), han provocado el desplazamiento de la población indígena de Chiapas hacia otros estados como Campeche, Tabasco y Quintana Roo (Sánchez, 2018). Como resultado de estos procesos, los problemas actuales que enfrenta el pueblo *Ch'ole* refieren al despojo territorial y la situación de la pobreza, derivada de la pérdida de sus recursos naturales. Asimismo, esta migración forzada en búsqueda de nuevas tierras y oficios, ha traído consigo la pérdida de la identidad social y cultural de los jóvenes *ch'ole*, para quienes la tierra ya no tiene un valor económico ni simbólico, pues resulta insuficiente para solventar sus necesidades de subsistencia y pertenencia a la comunidad (Corroy, 2020).

Caso Mapuche, Araucanía/Chile

El pueblo Mapuche constituye un 9,9% de la población total de Chile, y un 79% de la población que se considera indígena, equivalente a 1.745.147 personas, que lo sitúa como el pueblo originario más numeroso del país, según el censo de 2017. Asimismo, la población que se considera perteneciente al pueblo Mapuche se distribuye espacialmente a lo largo de todo Chile, con preferencia en las regiones Metropolitana, La Araucanía, Los Lagos y Biobío (Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2018). Esta localización geográfica dista del territorio histórico ancestral (*Wallmapu*) que ocupó el pueblo Mapuche, previo a los procesos de colonización de los siglos XVI a XIX, y que gatillaron nuevas dinámicas de apropiación y resignificación territorial (Bengoa, 2014).

En esa línea, el proceso de instalación del pueblo Mapuche en el *Wallmapu* data de hace 10.000 años, e implicó una paulatina ocupación de los extensos territorios que quedaron bajo soberanía de los Estados de Chile (*Ngulumapu*) y Argentina (*Puelmapu*) en el siglo XIX, caracterizados por una gran diversidad de espacios ecológicos

(Bengoa, 2014; Ñanculef, 2016). Así, la gran diversidad de espacios ecológicos que habita el pueblo Mapuche, le ha permitido comprender la diversidad (*itxofill mogen*) del mundo social, natural y sobrenatural, y construir conocimientos sobre las interrelaciones de estos mundos (Ñanculef, 2016). Estos conocimientos tienen su sustento en la relación con la madre tierra (*Ñuke Mapu*) y el territorio (como identidad territorial), de los que se derivan saberes asociados a conocimientos geográficos y territoriales, aspectos culturales y educativos, lenguaje (*mapunzugun*), relaciones sociales y de parentesco, recursos alimenticios y medicinales, producción y gestión sustentable de recursos naturales (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Por consiguiente, estos saberes son parte de los fondos de conocimiento de la educación mapuche, que corresponde a contenidos, métodos y finalidades educativas propias, que son adquiridos por los niños y jóvenes, a través de un proceso de aprendizaje mediado por la familia, la comunidad, los sabios (*kimches*) y una red de parentesco extendida (Muñoz et al., 2022; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quintriqueo et al., 2022).

En ese marco, los conocimientos y contenidos de la educación familiar mapuche se construyen en directa relación con el extenso espacio territorial habitado, sus particularidades geográficas y las diferentes territorialidades mapuches (*pewenche, lafkenche, nagche, wenteche y williche*) (Ñanculef, 2016; Quintriqueo et al., 2021). Esta situación explica la compleja cosmovisión del mapuche sobre la tierra y su territorio, que constituyen la base de la construcción de saberes, el sentido de pertenencia, la relación afectiva con la tierra y todos los seres vivos que la componen, junto con su identidad social, cultural y territorial (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quintriqueo et al., 2022). Por lo anterior, la identidad del mapuche está directamente relacionada con la tierra (*mapu*), y por la noción de *mapunchegen*, que comprende al ser humano como brote (*choyün*) de la Madre Tierra (Ñanculef, 2016). Esta noción implica una relación estrecha y de reciprocidad del mapuche con la tierra y su espacio territorial, debido a que el gran espíritu o el *Füxa Newen* entregó el *mapu* a los mapuches, lo que deriva en obligaciones de respeto, cuidado y protección de la naturaleza (Ñanculef, 2016).

La protección del mapuche por la naturaleza se expresa en la preocupación y defensa de las comunidades indígenas por sus espacios territoriales-culturales frente a los problemas medioambientales, derivados de la producción capitalista, tales como la falta de agua, la deforestación y la desaparición de plantas medicinales (Huaiquifil & Quelempan, 2023; Ñanculef, 2016). Ejemplo de esta defensa por el territorio, se expresó entre 1998 y 2004 en el conflicto entre las comunidades mapuches/pehuenches de la región del Biobío con la empresa ENDESA por el proyecto Ralco. La autorización del proyecto Ralco, derivó en la construcción de una segunda hidroeléctrica en el Alto Biobío, y en la destrucción de cementerios, *rukas* (casas) y el desarraigo territorial y traslado de la población indígena hacia otras zonas (Salas, 2022). La autorización

de este proyecto por parte de las autoridades políticas, en plena vigencia de la Ley Indígena de 1993, da cuenta de un conflicto epistémico sobre la noción de territorio entre la epistemológica indígena y la ciencia eurooccidental, y de la hegemonía de los conocimientos occidentales por sobre los conocimientos indígenas (Tubino, 2014). En resumen, esta situación ilustra que en la normativa nacional y en los instrumentos de planificación territorial, se excluye el valor social, cultural y espiritual del territorio desde la cosmovisión mapuche, y se restringe la participación política efectiva en la organización del territorio de las comunidades indígenas, que históricamente lo han habitado (Balbontin-Gallo, 2019; Faundes, 2022; Millaleo, 2021).

Monoculturalidad del saber sobre la noción de territorio en contextos de colonización

El colonialismo sanciona ciertas formas de conocimiento, y rechaza saberes y experiencias de aprendizaje del 'otro', que no se ajustan a su lógica analítica, que buscan reforzar los dispositivos de dominación colonial (Patel, 2016). Es así como el Estado colonial moderno ha situado el conocimiento científico eurocéntrico como único conocimiento válido, que basado en principios universales y en la observación empírica, ha constituido una lógica monocultural en la educación escolar en contexto indígena (Battiste, 2013). Por tal razón, la noción de territorio en contexto indígena se ha comprendido desde una matriz epistemológica de carácter monocultural eurocéntrico occidental, que se ha impuesto como racionalidad sobre los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, como resultado de las experiencias históricas de colonización (Quijano, 2014).

Las experiencias de colonización europea en Oceanía, América y África han legitimado el saber eurocéntrico como conocimiento válido y hegemónico, en un marco de lógicas desiguales del poder, que ha minorizado la complejidad y diversidad de saberes de los pueblos colonizados (Santos, 2013). De este modo, la educación escolar se ha constituido históricamente en un dispositivo de transmisión y reproducción del conocimiento eurocéntrico occidental, en desmedro de los saberes no europeos que se consideran inferiores (Quezada-Carrasco, 2022; Quintriqueo, 2010). Así, desde el saber eurocéntrico, y en el marco de la ciencia geográfica, las relaciones entre la sociedad y la naturaleza han sido comprendidas desde tres concepciones/paradigmas del espacio geográfico: espacio contenedor, espacio como producto social y espacio como totalidad social (Blanco, 2007).

El espacio contenedor se refiere a que el espacio geográfico se limita a ser soporte de las relaciones unilaterales entre los seres humanos y los elementos bióticos y abióticos. Dichas relaciones pueden identificarse, medirse y comprobarse empíricamente, y dan origen a las relaciones físicas, económicas y sociales (Blanco, 2007). La noción de espacio como producto social expresa los efectos de la estructura social y las ac-

ciones humanas sobre la transformación del espacio geográfico a través del tiempo, derivadas de lógicas económicas de producción y de causalidad directa. Por último, la noción de espacio como totalidad social implica que el espacio geográfico es tanto un marco de las relaciones sociales (espacio social) como un producto/fenómeno de carácter histórico y social (Santos, 2021).

En ese marco paradigmático, el concepto de territorio se entiende como una categoría de análisis geográfico que comprende un espacio apropiado, puesto en valor y sobre el que se ejerce poder o dominio. Es así como el territorio alude al espacio efectivamente usado, tasado o en reserva, resultante de las relaciones permanentes entre la sociedad y la naturaleza (Gurevich, 2005). Dichas relaciones son principalmente de carácter político y económico, se asocian con el control de los Estados nacionales, las empresas (nacionales o transnacionales) y grupos de la sociedad civil de determinadas áreas geográficas, poblaciones y recursos económicos (Gurevich, 2005). De este modo, los territorios son apropiados, controlados y moldeados por las acciones de diferentes agentes, en concordancia con las lógicas de producción, las asimetrías de poder y las políticas colonialistas de despojo territorial (Patel, 2016).

En Chile, las experiencias de despojo territorial fueron intrínsecas a los procesos de conquista y colonización de las tierras indígenas, desde la llegada de los conquistadores españoles en el siglo XVI. Y, desde siglo XIX, bajo la República, este proceso de despojo de las tierras indígenas se reforzó con la contratación de científicos y naturalistas, que exploraron y describieron el territorio 'chileno' y las poblaciones que lo habitaban. Los principales exploradores fueron Juan José Dauxión de Lavaysse (1775-1829), José Alberto Backler D'Albe (1729-1824), Claudio Gay (1800-1873) e Ignacio Domeyko (1802-1889), quienes desarrollaron los primeros estudios científicos y construyeron las primeras representaciones naturales, sociales y culturales del país (Sagredo, 2017). Asimismo, se promovió la aplicación permanente de censos de población (1835, 1843, 1854, 1865, 1875 y 1885), la definición constitucional de las fronteras y los límites del territorio nacional, y el colonialismo de asentamiento en contexto mapuche (Estefane, 2017).

El colonialismo de asentamiento en contexto mapuche, se fortaleció con la creación de la figura jurídica de territorios de colonización, que se aplicó a zonas que presentaban condiciones especiales, tales como una alta concentración de población indígena en tierras fértiles, y que fueron objeto de políticas intensivas de control, desarrollo y readecuación demográfica. Es así como en 1853 se establecieron dos territorios de colonización, Magallanes y Llanquihue; y nuevas provincias como Arauco en 1852, Biobío en 1875, y Cautín y Malleco en 1887 (Estefane, 2017). La creación de estos territorios de colonización y de las nuevas provincias en territorio mapuche, obedeció a la lógica del colonialismo de colonos, que concibe a la tierra como un recurso limitado y base de la propiedad privada, y donde las personas se sitúan de forma

diferenciada en función de su poder para poseerla (Patel, 2016). En consecuencia, el afán de propiedad y acumulación de riqueza, convirtió a los territorios indígenas, las comunidades, los seres vivos y las fuerzas sobrenaturales que los habitan en propiedad del colono, sobre la que se construyeron relaciones de dominación colonial.

En contexto mapuche, el establecimiento del colonialismo de asentamiento se sustentó en el interés por las tierras indígenas y el afán de hacer desaparecer al mapuche, incompatible con el progreso decimonónico y el capitalismo industrial (Nahuelpan & Antimil, 2019; Pinto, 2021). Esta representación hegemónica del mapuche como bárbaro, incivilizado y flojo se comprende dentro del problema indígena que supuso la construcción del Estado nación (Quijano, 2005). La solución a este problema indígena se expresó en las políticas de asimilación y exterminio de la población indígena y los procesos de despojo territorial que se intensificaron con el proceso de ocupación de La Araucanía (1862-1883), que facilitaron la consolidación de la propiedad privada y la colonización europea y nacional de los territorios ancestrales del pueblo Mapuche (Correa, 2021).

En ese marco, el colonialismo en contexto mapuche durante el período 1900-1960, se expresó en la usurpación del territorio mapuche para convertirlo en un espacio económico funcional a los intereses de la élite dirigente y del modelo de exportación nacional (Bengoa, 2014; Pinto, 2021). Al mismo tiempo, el colonialismo buscó transformar al 'otro' en mano de obra asalariada para las faenas agrícolas y ganaderas, que se desarrollaron en las nuevas propiedades que surgieron del despojo, tales como latifundios y fundos (Pinto, 2021). Por tanto, la supuesta inferioridad intelectual y barbarismo del mapuche justificaron la instalación de la escuela eurocéntrica monocultural en contexto indígena como un medio de civilización del mapuche y de superación de su pobreza material e intelectual (Mansilla et al., 2016; Muñoz & Quintriqueo, 2019).

Frente a tal situación, la escuela se ha sustentado en un saber monocultural eurocéntrico occidental que excluye los saberes y conocimientos de la epistemología indígena, y que ha contribuido en una tensión epistemológica en torno a la finalidad, contenidos y métodos educativos en contexto mapuche. Esta tensión epistemológica se expresa, por ejemplo, en la noción de territorio desde la epistemología indígena y desde el conocimiento eurocéntrico, que dificultan la convivencia basada en el respeto cultural mutuo y la formación de una ciudadanía democrática e intercultural en contexto mapuche.

Pluralismo epistemológico para una ciudadanía intercultural

El pluralismo epistemológico es un enfoque que sostiene que existen diversas formas de conocer y de interactuar con el mundo, sustentadas en ontologías y epistemologías pluralistas, que dan cuenta de criterios de legitimidad propios, tanto en el área del conocimiento científico como indígena (Olivé, 2011; Santos, 2009). Así, el pluralismo

epistemológico reconoce la diversidad de saberes, que operan en las prácticas sociales y culturales, lo que cuestiona la lógica monocultural del saber eurocéntrico (Santos, 2009). Por ejemplo, en contexto indígena, las comunidades construyen sus conocimientos y saberes en directa relación con su territorio, en el marco de una ontología relacional donde todos los seres vivos se encuentran estrechamente relacionados por vínculos geográficos, espirituales y sociales (Escobar, 2015; Quintriqueo et al., 2021). En tanto, el conocimiento científico construye y valida sus saberes mediante el método científico y la elaboración de teorías y leyes universales, derivados de la racionalidad crítica y de la observación empírica, según el paradigma al que se adscriba (Battiste, 2016). Por consiguiente, un enfoque de pluralismo epistemológico puede contrarrestar la lógica monocultural y colonial del saber eurocéntrico, las injusticias epistémicas y la segregación sociocultural que se perpetúan en contextos de colonización (Quintriqueo et al., 2022).

Desde esa perspectiva, la imposición de un saber monocultural y colonial es antiética en contextos de diversidad social y cultural, debido a que el colonialismo ha buscado la eliminación de los conocimientos de los pueblos conquistados, y su reemplazo por epistemologías coloniales que se sustentan en la desposesión y en el epistemicidio (Battiste, 2013; Patel, 2016; Tubino, 2014). Así, este epistemicidio se fundamenta en la noción colonial de que la ciencia moderna occidental ha superado todas las fuentes tradicionales de conocimiento, y que sus métodos son la única forma válida de verdad, frente a la inferioridad de las creencias mágicas, las idolatrías y otros saberes no comprobables (Santos, 2013). A nivel práctico, esta racionalidad colonial del saber eurocéntrico se expresa en el desprecio epistémico hacia los saberes indígenas, por no ser medibles o cuantificables como el conocimiento científico, en tanto se encuentran presentes en la memoria social de los miembros de las comunidades, donde reside su legitimación (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). De este modo, el pluralismo epistemológico favorece la interculturalidad y el diálogo de saberes entre personas que pertenecen a diversas sociedades y culturas en contextos de colonización, mediante el reconocimiento de otras epistemologías que integradas a las prácticas científicas, permiten una superación de la dicotomía epistémica entre un pensamiento analógico (indígena) y analítico (eurooccidental) en contexto mapuche.

La superación de esta dicotomía epistémica en contexto mapuche, requiere de un enfoque de pluralismo epistemológico que contribuya a la formación de una ciudadanía intercultural, que cuestione la lógica colonial del saber eurooccidental en torno a la comprensión del territorio. Esto implica, la incorporación en los procesos de escolarización de los saberes educativos mapuches, construidos en directa relación con el territorio, que han logrado subsistir en las distintas territorialidades frente al proyecto epistémico colonial (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). En este sentido, comprendemos la ciudadanía intercultural como un proyecto político, ético y alternativo

a la noción eurocéntrica occidental de ciudadanía, que puede contribuir en la aceptación y no discriminación del 'otro', en la participación ciudadana activa de los distintos tipos de diversidad, y en la superación de controversias territoriales mediante el diálogo intercultural entre indígenas y no indígenas (Cabrera, 2008; Cortina, 2011).

En ese marco, la ciudadanía intercultural comprendida desde un enfoque de interculturalidad crítica (Tubino, 2019; Walsh, 2010), puede tributar en la emancipación social y en el ejercicio pleno de la ciudadanía de los sujetos y los colectivos, históricamente marginados en la construcción del Estado nacional colonial. La finalidad es la construcción de una sociedad más justa y equitativa, respetuosa de la diversidad, que permita la construcción de nuevas identidades ciudadanas con arraigo social, cultural y territorial en contextos de colonización. Por ende, la ciudadanía intercultural puede favorecer la resolución política y pacífica de los conflictos históricos y socioambientales actuales, derivados de la tensión epistemológica por el territorio, expresada en los procesos de usurpación, recuperación y protección de los territorios indígenas ancestrales.

En ese contexto, el enfoque de ciudadanía intercultural propuesto es compatible con los postulados del pluralismo epistemológico, en la medida que en contextos de diversidad social y cultural, se requiere una nueva conceptualización (resignificación) de la ciudadanía. Esta nueva noción de ciudadanía debería reemplazar la concepción moderna de nación monolítica y monocultural, mediante el reconocimiento de múltiples significaciones e identidades ciudadanas que conviven y se enfrentan por el territorio (Olivé, 2011). Es así como sostenemos que la ciudadanía intercultural en contexto mapuche, desde un enfoque de pluralismo epistemológico, se puede desarrollar en todos los niveles educativos y asignaturas del currículum escolar, para la promoción de una ciudadanía democrática, participativa y respetuosa del mundo natural y de los diversos saberes y prácticas socioculturales.

En esa perspectiva, y a modo de ejemplo, se propone que la asignatura electiva de Geografía, Territorio y Desafíos socioambientales de tercer y cuarto año de educación media, correspondiente al área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, puede ser implementada desde un enfoque de pluralismo epistemológico intercultural. El objetivo de esta propuesta es la incorporación de saberes científico-occidentales (disciplina geográfica) y los fondos de conocimiento de la educación familiar mapuche, en la planificación de experiencias de aprendizaje de la ciudadanía para todos, en torno a la noción de territorio en contexto de colonización. De esta forma, proponemos la formación de ciudadanos respetuosos de la diversidad cultural y natural; críticos de los proyectos económicos de carácter extractivista; participativos en la protección del medioambiente; y propositivos en la formulación de propuestas de desarrollo sostenibles, que aporten con alternativas de solución a los conflictos ontológico-territoriales vigentes, en el marco de la crisis ambiental a nivel multiescalar.

En ese contexto, la asignatura Geografía, Territorio y Desafíos socioambientales se sustenta en cinco enfoques, que son susceptibles de abordar desde un pluralismo epistemológico, para la formación de una ciudadanía intercultural. Los enfoques son: 1) pensamiento histórico y geoespacial; 2) múltiples perspectivas e interpretaciones; 3) multiescalaridad y multidimensionalidad; 4) Derechos humanos y sustentabilidad; y 5) Aprendizaje Basado en Proyecto y Resolución de Problemas (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2019).

El enfoque “pensamiento histórico y geoespacial” involucra, por un lado, la formación del pensamiento histórico desde la multiperspectividad, el uso de evidencia y la dimensión ética en la explicación de fenómenos históricos. Y, por otro lado, la perspectiva geoespacial promueve la comprensión y explicación de las relaciones dinámicas entre la sociedad y la naturaleza (MINEDUC, 2019). A nivel práctico, desde un pluralismo epistemológico, se propone una mirada crítica de los procesos de colonización en contextos indígenas, y las relaciones históricas de dominación colonial y exclusión política de la población indígena, durante la construcción del Estado nacional. En el plano de la educación escolar, la finalidad es la formación de un ciudadano informado y crítico que pueda comprender y explicar las tensiones sociales contemporáneas derivadas de la lucha por el territorio en contexto indígena, con fines a formular propuestas sostenibles y de consenso por el uso del espacio.

El enfoque “múltiples perspectivas e interpretaciones” espera que los estudiantes identifiquen y comprendan la existencia de diversos marcos de referencia sobre los procesos socioculturales y fenómenos espaciales estudiados (MINEDUC, 2019). A nivel práctico, este enfoque permite la inclusión de saberes y conocimientos de la ciencia moderna y de la educación familiar mapuche, que contribuya en una comprensión integral de los fenómenos desarrollados sobre el territorio y los problemas socioambientales, que se derivan de un extractivismo económico colonial. Así pues, se propicia la formación de ciudadanos que en base a la epistemología indígena y la evidencia científica, puedan fundamentar la necesidad de construir nuevos modelos de desarrollo sostenibles, bajo principios de reciprocidad y cuidado de la naturaleza.

El enfoque de “multiescalaridad y multidimensionalidad” busca que los estudiantes comprendan y expliquen los fenómenos sociales desde su complejidad y dinamismo, incluyendo el análisis de temas a múltiples escalas (local, regional, nacional y mundial), y su expresión en distintas dimensiones (política, económica, cultural, natural) de la realidad (MINEDUC, 2019). A nivel práctico, los problemas medioambientales tales como la falta de agua, la contaminación y la deforestación en contextos de colonización, pueden analizarse a nivel mundial, nacional, regional y local. El análisis considera dimensiones que abarcan desde lo social a lo espiritual, y que involucran una noción del territorio no solo de carácter geográfica/física, sino que ontológica-relacional (Escobar, 2015). Así, este enfoque favorece la formación de ciudadanos que

comprendan y expliquen desde un pluralismo epistemológico, las dinámicas sociales, económicas y territoriales, a diversas escalas y en múltiples dimensiones.

El enfoque de “derechos humanos y sustentabilidad” aborda el respeto y la promoción de los derechos humanos como marco ético y valórico para analizar procesos históricos y geográficos presentes en Chile y el mundo en la actualidad (MINEDUC, 2019). A nivel práctico, se puede comprender y explicar los procesos de usurpación territorial y los conflictos socioambientales que afectan los derechos humanos de las comunidades indígenas en contextos de colonización, desde un análisis crítico del cumplimiento de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas y el Convenio 169 de la OIT. De este modo, se propone como estudio de casos a nivel internacional, el reconocimiento del río *Whanganui* (*Te Awa Tupua*) en Nueva Zelanda y el río *Magpie* (*Mutehekau Shipu*) en Canadá como entidades vivas, y a nivel nacional, el proyecto RALCO y el desarraigo territorial mapuche-pehuenche en Chile como expresiones de un modelo de desarrollo antiético y no sustentable.

Por último, el “enfoque de aprendizaje Basado en Proyecto y Resolución de Problemas” promueve que los estudiantes, de modo individual o colaborativo, formulen un proyecto de intervención en base a la investigación de un problema, desafío o necesidad de la comunidad, desde diferentes perspectivas y la interdisciplinariedad (MINEDUC, 2019). A nivel práctico, se puede propiciar la investigación y formulación de proyectos, desde un pluralismo epistemológico intercultural, que promueva la participación ciudadana en torno a problemas y necesidades reales de la comunidad escolar, local o regional, mediante proyectos que contribuyan en una mejora de la calidad de vida de las personas, desde una comprensión analógica (indígena) y analítica (eurooccidental) del territorio habitado por mapuches y no mapuches.

En concordancia con todo lo expuesto, la propuesta de implementación de la asignatura de Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales desde un pluralismo epistemológico, para la formación de ciudadanos interculturales, se resume en la siguiente tabla.

Tabla 1

Propuesta de Implementación desde un Pluralismo Epistemológico Intercultural en el Programa de Estudio Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales 3° y 4° medio.

OA (De Conocimiento y Comprensión)	Unidad	Contenidos del cono- cimiento científico occidental	Métodos del conocimiento científico occidental	Contenidos de la educación fa- miliar mapuche (Kimeltuwün)	Métodos educativos mapuche (Kimeltuwün)
<p>OA 1. Explicar el espacio geográfico como una construcción social producto de las interacciones entre los grupos humanos y el medio, que influyen en las múltiples dimensiones de la vida en sociedad.</p>	<p>Unidad 1. El espacio geográfico, objeto de estudio de la geografía, y construcción del ser humano a través del tiempo.</p>	<p>Geografía Espacio geográfico Territorio Región</p>	<p>Habilidades de: 1) Investigación: metodologías de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. 2) Pensamiento crítico para evaluar múltiples perspectivas y visiones. 3) Comunicación: expresión de ideas mediante el lenguaje disciplinar, la representación geográfica, argumentos históricos y la oralidad.</p>	<p>Cosmovisión mapuche Cosmología mapuche Cosmogonía mapuche Ontología relacional <i>Kimche</i> Memoria social Tierra (el <i>mapu</i>) Madre Tierra (<i>Nuke mapu</i>) Historia local Patrimonio cultural indígena</p>	<p>Métodos educativos 1) <i>Inatuzugu</i>: estudiar e indagar en el conocimiento existente, para lograr una comprensión de nuevos procesos, fenómenos e hechos, e interpretar la realidad desde una racionalidad propia. 2) <i>Nampülkan</i>: representación del viaje por el territorio para comprender la realidad.</p>
<p>OA 2. Reconocer las dinámicas físico-naturales que configuran el territorio nacional, considerando la interdependencia y fragilidad de los ambientes, y su importancia para la vida en sociedad.</p>	<p>Unidad 2. El paisaje cambia en el tiempo por causas naturales y por la acción de la sociedad.</p>	<p>Paisaje Componentes del medio físico-natural Zonas del territorio chileno-americano Protección de la naturaleza Deterioro medioambiental</p>	<p>Habilidades de: 1) Investigación: metodologías de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. 2) Pensamiento crítico para evaluar múltiples perspectivas y visiones. 3) Comunicación: expresión de ideas mediante el lenguaje disciplinar, la representación geográfica, argumentos históricos y la oralidad.</p>	<p>Ontología relacional Fondos de Conocimiento <i>Küpan</i> (ascendencia familiar) <i>Tuwün</i> (origen territorial) <i>Küpalme</i> (herencia social y espiritual de una persona producto de su pertenencia a una familia)</p>	<p>Métodos educativos 1) <i>Inatuzugu</i>: estudiar e indagar en el conocimiento existente, para lograr una comprensión de nuevos procesos, fenómenos e hechos, e interpretar la realidad desde una racionalidad propia. 2) <i>Nampülkan</i>: representación del viaje por el territorio para comprender la realidad.</p>

<p>OA 3. Analizar las decisiones políticas, económicas y sociales que se toman en torno a los espacios geográficos locales y nacionales, considerando los distintos actores que participan de ellas y el impacto que tienen en el entorno natural.</p>	<p>Unidad 2. El paisaje cambia en el tiempo por causas naturales y por la acción de la sociedad.</p> <p>Unidad 3. El territorio se organiza y planifica para responder a las relaciones entre ser humano y medio.</p> <p>Unidad 4. Desafíos y riesgos sicionaturales: una oportunidad para la participación ciudadana.</p>	<p>Territorio Ordenamiento Territorial Instrumentos de Planificación Territorial Riesgos socioambientales Calidad de vida de la población</p>	<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos • Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia. • Aprovechar las herramientas disponibles para aprender y resolver problemas. • Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales. 	<p>Fondos de Conocimiento <i>Küpan</i> <i>Tuwün</i> <i>Küpalme</i> Prácticas económicas indígenas Alimentación indígena</p>	<p>3) <i>Mümülkan</i>: razonamiento para comprender los procesos de construcción de conocimientos con respecto a un objeto, para ordenar el propio conocimiento y la formación de las personas.</p> <p>4) <i>Zapilüwün</i>, metodología para aprender y comprender el desarrollo de las cosas y de las propias personas.</p> <p>Mecanismos de socialización de aprendizajes de la educación mapuche:</p>
<p>OA 4. Evaluar la organización territorial y ambiental del país y los instrumentos de planificación que la regulan, considerando criterios tales como accesibilidad, conectividad, conservación, preservación, reducción de riesgos, sustentabilidad ambiental y justicia socioespacial.</p>	<p>Unidad 3. El territorio se organiza y planifica para responder a las relaciones entre ser humano y medio.</p>	<p>Territorio Ordenamiento Territorial Instrumentos de Planificación Desarrollo Sostenible Justicia Social Institucionalidad medioambiental Normativas ambientales Convenio 169 de la OIT. Problemas ambientales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad. • Tomar decisiones democráticas respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad. • Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias. • Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas. 	<p>Ontología relacional Relación territorio y parentesco <i>Küpan</i> <i>Tuwün</i> Identidad indígena <i>Reñma</i> (ramificación de familias ampliadas de la comunidad) Identidad territorial indígena (tierra, el territorio, el parentesco y la historia local) Sitios de significación social y cultural indígena</p>	<p>• <i>Gübam</i>: discurso actitudinal especializado, que permite transmitir y fortalecer conocimientos familiares y culturales a los niños y jóvenes.</p>

<p>OA5. Reconocer el carácter social del riesgo de desastres que caracteriza a la geografía de Chile, considerando los diferentes usos del espacio y sus condiciones territoriales y ambientales</p>	<p>Unidad 4. Desafíos y riesgos sacionaturales: una oportunidad para la participación ciudadana.</p>	<p>Desastres socio-naturales Problemas socioambientales Reorganización del espacio habitado</p>	<p>•Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas •y culturas. Metodologías: •Investigaciones. •Aprendizaje Basado en Proyectos •Estudios de casos.</p>	<p>Cosmovisión mapuche Cosmología mapuche Cosmogonía mapuche Ontología relacional Fondos de Conocimiento Espiritualidad indígena Prácticas económicas indígenas</p>	<p>•<i>Güxam</i>: práctica de la conversación con el propósito de socializar saberes y conocimientos en el marco de las interacciones cotidianas en el medio familiar. •<i>Kimkintun</i>: implementación de una formación de las personas desde el aprendizaje experiencial. •<i>Güneytun</i>: método educativo basado en el ejercicio de aprender observando elementos sociales, naturales y ceremoniales.</p>
<p>OA 6. Recoger, sistematizar y comunicar información sobre procesos y dinámicas espaciales, mediante el uso de estrategias y metodologías propias de la geografía, como interpretación y análisis de cartografía, georreferenciación y uso de imágenes, estadísticas e información geográfica, trabajo de campo, entrevistas, encuestas, mapeos participativos y escalas de percepción, entre otros.</p>	<p>Unidad 1. El espacio geográfico, objeto de estudio de la geografía, y construcción del ser humano a través del tiempo. Unidad 2. El paisaje cambia en el tiempo por causas naturales y por la acción de la sociedad. Unidad 3. El territorio se organiza y planifica para responder a las relaciones entre ser humano y medio. Unidad 4. Desafíos y riesgos sacionaturales: una oportunidad para la participación ciudadana.</p>	<p>Geografía Espacio Geográfico Paisaje Territorio Ordenamiento Territorial Riesgos sacionaturales Proyecto interdisciplinario</p>	<p>•Uso de fuentes •Análisis de cartografía. •Proyecto STEM •Elaboración de organizadores gráficos •Entrevistas a actores del medio social y cultural.</p>	<p>Cosmovisión mapuche Cosmología mapuche Cosmogonía mapuche Kimche Memoria social Historia local Identidad territorial indígena Tierra (el mapu) Fondos de Conocimiento Küpan Tuwün Küpalme</p>	<p>•<i>Günezuum</i>: aprendizaje basado mediante los significados, valores y simbolismos que configuran los saberes y conocimientos educativos mapuches. •<i>Pepilün</i> método de aprendizaje de las formas de aplicación de conocimientos en prácticas sociales, culturales y en la relación con la naturaleza.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a MINEDUC (2019); Muñoz et al. (2022); Quilaqueo y Quintriqueo (2017); Quintriqueo (2010).

Conclusión

La construcción del Estado nacional moderno en América Latina y el Caribe se fundamentó en la construcción de comunidades imaginadas, derivadas del pensamiento ilustrado y liberal, y desde la mantención de un proyecto colonial de despojo territorial y subordinación del 'otro' (Anderson, 2021; Quijano, 2014; Santos, 2013). Es así como el colonialismo republicano legitimó la noción de progreso civilizatorio y el conocimiento científico como único modo de conocer, y excluyó del sistema escolar los saberes y prácticas socioculturales de los pueblos indígenas colonizados.

En ese contexto, el colonialismo se expresa en la hegemonía del saber eurocéntrico frente a las ontologías-territoriales de los pueblos indígenas en contextos de colonización, lo que ha perpetuado relaciones de dominación y de asimetría del poder, expresados en los procesos de usurpación territorial y en las políticas de exterminio de la población colonizada (Escobar, 2015; Patel, 2016; Santos, 2009). Esta situación da cuenta de una primera tensión epistemológica, por cuanto solo se validan los conocimientos eurooccidentales en desmedro de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, históricamente excluidos por los proyectos coloniales, y que da origen a un epistemicidio e injusticia epistémica sobre las nociones de territorio. Asimismo, una segunda tensión epistemológica se expresa en las lógicas 'contrapuestas' sobre el territorio, representadas en un pensamiento analógico, derivado de la epistemología indígena, y un pensamiento analítico, derivado de la epistemología occidental (Tubino, 2014). Esta tensión se expresa en una lógica analítica del territorio como un espacio medible, y contenedor de las relaciones sociales, que contrasta con la noción de territorio desde las epistemologías indígenas como un espacio construido, vivido y relacional (Escobar, 2015; Tubino, 2014).

En esa perspectiva, podemos comprender como desde el pueblo Maorí se ha construido una concepción epistemológica del territorio que nos plantea la necesidad de reflexionar sobre la interconexión entre el mundo natural y el social, desde una perspectiva holística y ontológicamente integrada. Esto, puesto que para los maoríes el territorio se constituye en un ser vivo con el que se establece una relación de parentesco sagrado, lo que trasciende la mirada hegemónica de usufructo del territorio como un espacio de apropiación utilitarista. Así, el territorio desde la episteme maorí se convierte en una entidad que posee valor intrínseco y dignidad propia, lo que se expresa en su protección, cuidado y reciprocidad. Para asegurar ello, han debido generar demandas para su conservación, lo que ha implicado el reconocimiento jurídico incluyendo tanto sus elementos físicos como metafísicos. De este modo, se ha utilizado estratégicamente las leyes y normas 'blancas' para proteger lo propio con base en una ética de corresponsabilidad, que reconoce la naturaleza como sujeto y no como objeto.

Esa experiencia es concordante con la forma de concebir el territorio desde el pueblo Inuit, el que establece una epistemología que integra lo espiritual, lo social y lo natural en una trama indivisible con su territorio, en tanto espacio de vida que asume un carácter sagrado, manifestando un parentesco íntimo con los ecosistemas que los rodean. Es así como el territorio se constituye en un elemento esencial para asegurar la permanencia de su identidad cultural y social, asegurando su bienestar físico y mental. De este modo, desde la epistemología Inuit se plantea una alternativa ética y ontológica, que propone un modelo de desarrollo social donde la reciprocidad con el entorno es una obligación moral y práctica. Esta realidad nos plantea el desafío epistemológico de reflexionar sobre las posibilidades de construir un marco global que reconozca a la naturaleza como un sujeto de derecho, lo que se constituye en un acto de justicia histórica hacia los pueblos indígenas, así como la urgencia de establecer una relación más armónica y sostenible con el planeta.

Una relación más sostenible con el planeta desde el pueblo Chol, se expresa en una concepción de mundo imbuido de espiritualidad, donde todo posee un componente espiritual que le confiere un sentido profundo y relacional, que los integra en un tejido de significados que sustenta su vida comunitaria y su interacción con el entorno. Así, el cuidado y el respeto mutuo son esenciales para la supervivencia y el bienestar colectivo, planteando el desafío de reconsiderar nuestras propias formas de habitar el mundo, reconociendo la interdependencia entre lo humano, lo natural y lo espiritual, en tanto se constituye en una alternativa ética y sostenible frente a los desafíos globales actuales, como las crisis climáticas y sanitarias. Es así como a través de los casos de los pueblos Maorí en Nueva Zelanda, Inuit en Canadá, Chole en México y Mapuche en Chile, se constata una comprensión holística del territorio, que incluye aspectos geográficos, sociales y espirituales como base para la construcción de sus marcos cosmogónicos y cosmovisiones que configuran el ser indígena, en una relación estrecha con la tierra (Castro & Éthier, 2022; Corroy, 2020; Ñanculef, 2016; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quintriqueo et al., 2021).

La tierra desde el conocimiento científico geográfico es concebida como un espacio geográfico, sostenedor de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. Así pues, dependiendo de los enfoques paradigmáticos de la geografía, el espacio geográfico puede ser comprendido como espacio contenedor, espacio como producto social y espacio como totalidad social (Blanco, 2007). En este sentido, el Estado republicano de los siglos XIX y XX se basó en una noción de espacio contenedor, para desarrollar su proyecto colonizador mediante la desposesión del territorio indígena y la reapropiación estatal del espacio geográfico, concebido como un factor de producción dentro de una economía capitalista. Esta situación da cuenta de una tercera tensión epistemológica, en tanto esta comprensión colonial del espacio y la propiedad privada del territorio determinaron las relaciones de poder en la nueva sociedad nacional, y con-

dujeron a una ciudadanía incompleta y subordinada de las comunidades indígenas, frente al Estado republicano colonial (Hernández, 2003; Patel, 2016; Quijano, 2005).

El Estado republicano en Chile, promovió la creación de territorios de colonización y dispositivos de control poblacional que condujeron al colonialismo de asentamiento y al proceso de ocupación de la Araucanía. Este proceso tuvo como finalidad la usurpación del territorio mapuche para convertirlo en un espacio económico funcional a un modelo de exportación nacional, y la transformación del mapuche en mano de obra asalariada para las faenas económicas de latifundios y fundos (Bengoa, 2014; Pinto, 2021). Esta situación expresa una cuarta tensión epistemológica, debido a que los fondos de conocimiento de la educación familiar mapuche fueron excluidos y reemplazados por el conocimiento eurocéntrico, promovido por la escuela monocultural y monolingüe en contexto mapuche, en su intento por resolver la 'inferioridad intelectual' del indígena y la 'superación de su pobreza' (Mansilla et al., 2016; Quintriqueo, 2010).

En ese contexto, los avances teóricos en la comprensión del espacio geográfico como un espacio social tanto como un producto del desarrollo histórico y social (Santos, 2021), plantea la posibilidad de superar la lógica monocultural sobre el territorio, y articular los saberes de la epistemología indígena con los conocimientos derivados de la ciencia occidental mediante un enfoque de pluralismo epistemológico. La incorporación de un pluralismo epistemológico en el proceso de escolarización en contexto indígena puede contribuir a un diálogo intercultural que contrarreste los nocivos efectos del colonialismo a nivel social, económico, cultural y territorial en las sociedades colonizadas.

En concordancia con todo lo anterior, sostenemos que la implementación del currículum escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde un pluralismo epistemológico, puede favorecer la formación de ciudadanos interculturales que cuestionen y superan la noción de ciudadanía liberal occidental, impuesta por el proyecto republicano colonial, para la construcción de múltiples identidades ciudadanas en contextos de colonización. Así pues, pensamos que la construcción de múltiples identidades ciudadanas contribuirá en una comprensión holística del territorio, de su uso y conservación, y en una resolución política y pacífica de las controversias territoriales, que permitan la construcción de un modelo de desarrollo participativo, ético y sustentable para una mejora de las condiciones de vida de las personas en contextos de colonización.

En conclusión, proponemos las siguientes pistas de acción para superar las tensiones epistemológicas sobre la noción de territorio en contextos de colonización que contribuyan en la formación de ciudadanos interculturales: 1) la urgencia de incorporar los contenidos, métodos y finalidades educativas mapuches en el currículum escolar, para favorecer la formación de personas, desde sus propios marcos epistémicos en

articulación con el conocimiento de corte eurocéntrico occidental. De esta manera, el saber mapuche puede contribuir en formar a las nuevas generaciones de niños y jóvenes indígenas y no indígenas con un fuerte sentido de pertenencia al territorio y con base en una relación de respeto, reciprocidad y cuidado del medioambiente, desde una formación ciudadana intercultural que resguarde el cuidado del mundo natural tangible e intangible; 2) la incorporación de un enfoque de pluralismo epistemológico intercultural en el currículum escolar que contrarreste el saber monocultural colonial. De este modo, comprender otras formas de pensar y relacionarse con el mundo material e inmaterial, permitirá una mirada compleja de las interrelaciones que ocurren en el contexto social, natural y cultural; 3) el desarrollo de propuestas educativas interculturales que consideren el análisis de casos de conflictos ontológico-territoriales en contextos de colonización, a nivel internacional y nacional, para la promoción de ciudadanía democrática, crítica e intercultural, en la que se visualicen los desafíos y consecuencias de una inadecuada relación con el mundo material, la que puede incidir en el equilibrio del ser humano con la naturaleza; y 4) la incorporación de saberes y conocimientos educativos a la formación inicial docente, para la construcción del conocimiento disciplinario y pedagógico que le permita aproximarse a un enfoque de ciudadanía intercultural en contextos de colonización, que contribuya en la comprensión de una ciudadanía con pertinencia social, cultural y territorial, con la implicación de los actores del medio universitario y social en la formación de profesores en las diversas disciplinas.

Todo lo anterior, es de vital importancia, pues son los actores del medio educativo y social quienes pueden revertir la monoculturalidad del conocimiento eurocéntrico occidental en el sistema educativo escolar y en la Educación Superior, desde la primera infancia hasta posgrado. Esta necesidad plantea el desafío en los formadores de formadores y en la investigación educativa, de una apertura epistemológica a otros marcos de referencia, como lo son los marcos de referencia indígena, que son susceptibles de articular con el conocimiento escolar, para transitar a una formación desde un enfoque educativo intercultural. Estas pistas de acción permitirán una superación de las brechas sociales y culturales entre mapuches y no mapuches propiciadas por los proyectos de colonización, y la formación de identidades ciudadanas con pertinencia social, cultural y territorial.

Agradecimiento

Artículo asociado a Tesis de Investigación Doctoral, financiada con Beca de Doctorado Nacional, Folio 21242304, de ANID-Chile.

Referencias

- Anderson, B. (2021). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo De Cultura Económica.
- Andrenacci, L. E. (2019). Un ensayo sobre la historia de la ciudadanía en América Latina desde una perspectiva a largo plazo. *Cadernos EBAPE.BR*, 17, 703-716. <https://doi.org/10.1590/1679-395174321>.
- Araya-Anabalón, J., & Landero, S. C. (2022). Justicia Intercultural Y Reconocimiento Dialógico Del Pueblo Mapuche: Una Respuesta a La Injusticia. En C. del Valle, K. Mierau, S. Riquelme, B. Pérez, & G. Albornoz (Eds.), *Horizontes convergentes II* (pp. 263-280). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88dx2.18>.
- Balbontin-Gallo, C. (2019). Los instrumentos de planificación territorial como mecanismo adecuado para proteger el derecho humano de los indígenas al territorio. *Ius et Praxis*, 25(3), 409-425. <https://doi.org/10.4067/S0718-00122019000300409>.
- Bastiani-Gómez, J. (2008). El maíz símbolo de identidad cultural en los Ch'oles. Una aproximación pedagógica. *Ra Ximhai*, 4(2), 235-245.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing Limited.
- Battiste, M. (2016). Research Ethics for Protecting Indigenous Knowledge and Heritage. En N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Ethical futures in qualitative research: Decolonizing the politics of knowledge* (pp. 119-135). Routledge.
- Bengoa, J. (2014). *Mapuche, colonos y el estado nacional*. Catalonia.
- Blanco, J. (2007). Espacio y territorio. Elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En M. V. Fernández & R. Gurevich (Eds.), *GEOGRAFÍA. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. (pp. 37-64). Editorial Biblos.
- Bonilla, D. (2022). Los derechos de la naturaleza: Su arquitectura conceptual. *Naturaleza y Sociedad. Desafíos Medioambientales*, 4, 70-108. <https://doi.org/10.53010/nys4.03>.
- Cabrera, F. (2008). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Ed.), *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (pp. 79-104). Narcea.
- Castro, C., & Éthier, B. (2022). Factores de protección identitarias y culturales en las familias indígenas: Elementos comparativos entre la cultura Algonquina (Canadá) y Mapuche (Chile). *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 35, 1-19.
- Colón-Ríos, J. (2019). Guardianes de la Naturaleza. En L. Estupiñán, C. Storini, R. Martínez, & F. A. de Carvalho (Eds.), *La naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático* (pp. 207-226). Universidad Libre. <http://files.harmonywithnatureun.org/uploads/upload865.pdf#page=207>.

- Correa, M. (2021). *La historia del despojo: El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén.
- Corroy, A. (2020). Los ch'oles y la tierra: Redefinición intergeneracional en tiempos de crisis y migración campesina. *Estudios de cultura maya*, 55, 289-316. <https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.55.2020.0010>.
- Cortés, C. (2023). Identidad y pueblos indígenas: Abriendo alternativas al disciplinamiento patrimonial. *REVISTA CUHSO*, 33(2), 185-205. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v33n2-art618>.
- Cortina, A. (2011). *Ciudadanía Intercultural: Una exigencia ética y política*. Ciudadanía Intercultural: Una Exigencia Ética y Política, 49-62. <https://doi.org/10.1400/207769>.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: La ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 25-38.
- Estefane, A. (2017). Estado y ordenamiento territorial en Chile, 1810-2016. En I. Jakšić & F. Rengifo (Eds.), *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II. Estado y sociedad* (pp.87-138). Fondo de Cultura Económica : Universidad Adolfo Ibáñez.
- Éthier, B., & Poirier, S. (2018). Territorialités et territoires de chasse familiaux chez les Atikamekw Nehirowisiwok dans le contexte contemporain. *Anthropologica*, 60(1), 106-118.
- Faundes, J. J. (2022). Claves del proceso constituyente chileno (2019-2022), a la luz de la participación política de los pueblos indígenas. *REVISTA CUHSO*, 32(2), 216-234. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2927>.
- Gálvez, M. (2019). *Políticas de reconocimiento indígena: Lecciones del caso de Nueva Zelanda y el pueblo maorí*. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales UDP. <https://labconstitucional.udp.cl/documentos/politicas-de-reconocimiento-indigena-lecciones-del-caso-de-nueva-zelanda-y-el-pueblo-maori/>.
- García, J., & Martínez, N. (2007). Ch'oles. *Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y Territorios en Tiempos Contemporáneos una Introducción a la Enseñanza de la Geografía*. Fondo De Cultura Económica.
- Hernández, I. (2003). *Autonomía o ciudadanía incompleta: El pueblo Mapuche en Chile y Argentina*. Pehuén.
- Hobsbawm, E. (2023). *La era de la revolución: 1789-1848*. Crítica.
- Huaiquifil, C. R. P., & Quelempán, C. J. V. (2023). Terrorismo socioambiental y crimen organizado contra la naturaleza: El caso mapuche en gulumapu. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 18, 291-302. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7901733>.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Síntesis resultados Censo 2017*. INE.

- Inuit Tapiriit Kanatami (2022). *Inuit Tapiriit Kanatami and the United Nations Sustainable Development Goals: Linkages Project*. Inuit Tapiriit Kanatami.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.
- Mansilla, J., Huaiquián, C., & Pozo, G. (2018). Infancia mapuche encerrada: Internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230046>.
- Mansilla, J., & Jardilino, J. (2020). *Pueblos originarios y educación: De la colonialidad a las experiencias decoloniales en Brasil y Chile*. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4751>.
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M., & Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42, 213-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>.
- Martínez-Mendizábal, D., & Gómez-Alonso, J. A. (2020). Reconstitución política del sujeto comunitario en Tila. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 10, 83-101. <https://doi.org/10.35600/25008870.2020.10.0167>.
- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Programa de Estudio Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales 3° y 4° medio Formación Diferenciada*. MINEDUC.
- Millaleo, S. (2020). Guarda de la naturaleza: Conocimientos ecológicos tradicionales de los Pueblos Indígenas y estrategias de protección. *Cadernos de Dereito Actual*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/176273>.
- Millaleo, S. (2021). *Inclusión constitucional de los pueblos originarios en Chile: El desafío de la plurinacionalidad*. LOM Ediciones.
- Muñoz, G., & Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40, 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>.
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H., & Galaz, A. (2022). Küpan y Tuwün como Fondos de Conocimiento para Contextualizar la Educación Intercultural en Territorio Mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 13-30. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>.
- Nahuelpan, H., & Antimil, J. (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 11(21), 211-247.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayñ mapuche kimün: Epistemología Mapuche-Sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile.
- Olivé, L. (2011). Los retos de las sociedades multiculturales: Interculturalismo y pluralismo. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 8(9), 207-227.


- Patel, L. (2016). *Decolonizing educational research: From ownership to answerability*. Routledge.
- Pérez, A. (2019). De monarquía de vecinos a nación de ciudadanos: La definición de la ciudadanía durante las reformas borbónicas y los primeros años de vida independiente, Puebla 1780-1825. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 40(159), 219-245.
- Pinto, J. (2021). *La Araucanía: Cinco siglos de historia y conflictos no resueltos*. Pehuén Editores-Universidad Católica de Temuco.
- Quezada-Carrasco, P. (2022). Educación intercultural: Una Alternativa a la Educación Monocultural en Contexto Mapuche. *REVISTA CUHSO*, 32(2), 285-311. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2502>.
- Quijano, A. (2005). El “movimiento indígena”, la democracia y las cuestiones pendientes en América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, 10, 1-22. <https://journals.openedition.org/polis/7500?lang=en>.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Ediciones UCT.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Morales, S., Muñoz, G., Saéz, D., Andrade, E., Zapata, V., & Villarroel, V. (2022). *Propuesta Pedagógica Intercultural para la Implementación de la Asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales*. Ediciones UCT.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Saez, D., & Morales, K. (2022). Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis educativa*, 26(1), 378-378. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260119>.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., & Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. el caso mapuche en Chile. *Diálogo andino*, 59, 81-91. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Troncoso, G. M., Torres, H., Morales, S., & Peña-Cortés, F. (2021). Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(106), 1-19. <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>.
- Reguart, N. (2021). *Los pueblos indígenas de Canadá y la defensa de sus territorios sagrados análisis sociológico y jurisprudencial*. Universidad de Deusto.


- Sagredo, R. (2017). Ciencia, Estado, territorio y soberanía en el siglo XIX. En I. Jaksic & F. Rengifo (Eds.), *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II Estado y sociedad* (pp.139-172). Fondo de Cultura Económica - Universidad Adolfo Ibáñez.
- Salas, F. (2022). El conflicto mapuche y la crisis del Estado: Una lectura sobre las instituciones públicas. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 16(30), 118-138.
- Salazar, G. (2021). *Construcción del Estado en Chile (1800-1831)*. DEBATE.
- Sánchez, O. (2018). Encrucijadas chiapanecas. Jornaleros agrícolas indígenas tseltales y choles en el noroeste de México. *Trama. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades.*, 7(1). <https://doi.org/10.18845/tramarcsh.v7i1.3672>.
- Santamaría, A. (2023). La naturaleza como sujeto de derechos: ¿transformaciones del derecho para responder a sociedades pluriétnicas o a cambios en la ontología occidental? *Revista Derecho del Estado*, 54, 55-85. <https://doi.org/10.18601/01229893.n54.03>.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo Veintiuno - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Santos, B. de S. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones.
- Santos, M. (2021). *For a new geography*. University of Minnesota Press.
- Silva, B. (2008). *Identidad y nación entre dos siglos: Patria vieja, centenario y bicentenario*. LOM Ediciones.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 2(11), 1-5. <https://doi.org/10.32870/cl.v0i11.2762>.
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Forum historiae iuris*, 27,1-12. <https://doi.org/10.26032/fhi-2019-012>.
- Tytelman, C. (2021). Carpas e insectos. *Labrador/Nitassinan: Cuadernos de antropología social*, 54, 29-46.
- Vázquez, J. J. (2019). Perfil sociolingüístico de Frontera Corozal, Ocosingo, Chiapas. *Revista pueblos y fronteras digital*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2019.v14.423>.
- Vega, Y., & Mestokosho, U. (2022). El reconocimiento de los derechos de la Naturaleza en Canadá: El caso del río Magpie /Mutehekau Shipu. *Revista Catalana de Dret Ambiental*, 13(1), 1-46. <https://raco.cat/index.php/rcda/article/view/404060>.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Sobre los autores

JORGE OYARCE SALAMANCA es Becario ANID, Folio 21242304. Doctorando en Programa de Doctorado en Educación en Consorcio, sede Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile. Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional. Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Profesor Planta Especial de la UCT. Sus principales líneas de investigación son: formación docente y educación ciudadana en contextos de diversidad social y cultural. Correo Electrónico: joyarce@uct.cl.

 <https://orcid.org/0000-0003-0857-7288>

KATERIN ARIAS ORTEGA es Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Asociada, por la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile. Investigadora Asociada del Laboratoire Lerduis de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, (UQAT), Québec Canadá. Collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif autochtone (L'ÉDRACCÉA), de l'UQAT, Québec-Canada. Sus principales líneas de investigación son: educación e interculturalidad. Correo Electrónico: karias@uct.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN es Profesor de Educación Básica Intercultural, por la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile. Magíster en Educación por l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Doctor en Educación por la Universidad de Extremadura, España. Profesor Titular de la UCT, Departamento de Diversidad y Educación Intercultural, Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la UCT. Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval et collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif autochtone (L'ÉDRACCÉA), de l'UQAT, Québec-Canada. Sus principales líneas de investigación son: educación e interculturalidad. Correo Electrónico: squintri@uct.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-7228-4095>

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADOR EDITORIAL

Víctor Navarrete Acuña

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Mabel Zapata

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)