



Pobreza y antropocentrismo medioambiental en los libros de texto que tratan la ocupación de La Araucanía, y una solución desde la historia ambiental y la educación ambiental.

Environmental Paucity and Anthropocentrism in Textbooks on the Occupation of Araucanía, and a Solution From the Fields of Environmental History and Environmental Education

Matías González-Marilicán¹, Elizabeth Montanares-Vargas², Daniel Llancavil Llancavil², y Gabriela Vásquez-Leyton³

¹Universidad de Bristol

²Universidad Católica de Temuco

³Universidad Andrés Bello

Resumen

La interculturalidad en los libros de texto asociados a la temática de la ocupación militar de La Araucanía no avanzará si solo presta atención a cuestiones sociales o políticas. El medio ambiente también debe ser integrado. El presente estudio realiza un análisis ambiental a los libros de texto de enseñanza media asociados a dicho contenido de la historia de Chile. Se ocupó una estrategia de investigación mixta y un diseño de investigación múltiple. La muestra estuvo compuesta por seis libros de texto de la asignatura de Historia y Geografía usados en educación secundaria desde el año 2008 al 2021. Los datos fueron sometidos a un análisis de contenido cuantitativo y a un análisis documental. Los resultados muestran que existe una limitada representación de la biodiversidad y de los ecosistemas, y que no existen actividades didácticas que fomenten en los estudiantes una actitud y comportamiento más sustentables con el medio. Más importante aún, el medio ambiente es tratado desde una óptica antropocéntrica, lo cual no considera la relación medioambiental biocéntrica que suele caracterizar a los pueblos aborígenes y, en este caso, a los mapuche. Por tanto, una vinculación más efectiva de los contenidos con los principios de la educación ambiental y de la historia ambiental podría corregir estos sesgos. Así, se fomentarían metodologías más tolerantes a la diversidad humana, se elevaría el rol del medio ambiente en la historia humana, y se alinearían los contenidos de libros de texto con la sustentabilidad que necesita el mundo de hoy.

Palabras clave: Araucanía, Chile, educación ambiental, historia ambiental, libros de texto

Correspondencia a:

Matías González-Marilicán
1 Bolton Court, Windmill Hill, TQ5 9DR, Brixham, England
matias.gonzalez@bristol.ac.uk
Número de contacto: +4407827811427
ORCID: 0000-0003-0393-8021

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.2.2022.11

Abstract

There will be no progress in the interculturality of textbooks associated with the topic of the military occupation of the Araucanía region if attention is only paid to political or social matters. The environment should also be included. This study provides an environmental analysis of secondary education textbooks that cover this content on the history of Chile. A mixed research strategy and a multiple research design were employed. The sample was composed of eight textbooks used in the secondary school subject of History and Geography from 2008 to 2021. The data were subjected to a quantitative content analysis and a documentary analysis. The results show that there is only limited representation of biodiversity and ecosystems, as well as a lack of didactic activities that foster environmentally friendly behavior and attitudes among students. More importantly, the environment is addressed from an anthropocentric perspective, which does not consider the biocentric environmental relationship that tends to characterize aboriginal peoples and, in this case, the Mapuche people. A more effective link with the tenets of environmental history and environmental education could correct these biases. This would foster methodologies that are more focused on human diversity, the role of the environment in human history would be highlighted, and the content of textbooks would be aligned with the sustainability that is required in the modern world.

Key words: Araucanía, Chile, environmental education, environmental history, textbooks

La ocupación militar de la región de La Araucanía ocurrió en la segunda mitad del siglo XIX y formó parte del expansionismo territorial que, por motivos políticos y económicos, realizó el Estado chileno en dicho período. El Estado deseaba los suelos fértiles de la región para expandir el cultivo del trigo, y consideraba clave ejercer soberanía sobre ella para evitar la llegada de potencias extranjeras que pusieran en peligro a la Nación. Además, la población indígena de la región, los mapuche, debían ser civilizados según la postura dominante, al ser considerados una etnia al margen de la modernidad en virtud de la lógica del progreso. La ocupación de la región se realizó mediante operaciones militares de diferente envergadura entre los años 1859 y 1884, tras lo cual se reorganizó el territorio para facilitar su colonización por chilenos y extranjeros, proceso que duró hasta por lo menos la primera década del siglo XX. Para las familias mapuche, este proceso significó una pérdida y alteración de sus costumbres de vida, pues tuvieron que abandonar sus campos —para ser ubicados por las autoridades chilenas en otros parajes— así como verlos cercados o habitados por pobladores extraños a su cultura. Aunque este fue un proceso similar a lo sucedido en otras latitudes del planeta, se podría decir que se distingue por la persistencia del descontento en comunidades mapuche que comparan el uso actual de la fuerza estatal con el proceder militar del siglo XIX.

Hasta la enseñanza de la ocupación chilena de La Araucanía se ha visto afectada por este contexto de inestabilidad sociopolítica. Los estudiantes, descendientes de mapuche y de colonos, poseen sus propias miradas sobre el pasado, generándose posturas irreconciliables. Los docentes deben implementar estrategias educativas interculturales sin la preparación suficiente (Montanares-Vargas, 2017). Asimismo, ha quedado al descubierto un currículum nacional monocultural que, al priorizar contenidos nacionales y globales, no otorga suficiente espacio para miradas locales (Montanares-Vargas, 2017a).

Así, este trabajo se hace cargo de este problema educativo, a través de un análisis a los libros de texto de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que es la encargada de abordar, en el aula chilena, la temática de la ocupación de La Araucanía. Sostenemos que una forma de corregir el sesgo monocultural de la educación chilena es atender a la forma en que estos materiales incluyen al medio ambiente en sus explicaciones del pasado. Contamos con antecedentes proporcionados por estudios previos donde se visualiza el poco interés por integrar el tema ambiental, al reportar que en sus contenidos se excluyen saberes y la perspectiva mapuche (Quintriqueo et al., 2015; Sanhueza et al., 2019; Turra-Díaz, 2015; Mansilla et al., 2016).

En el caso de la ocupación de La Araucanía la situación parece ser aún más delicada, no solo porque hay pocos trabajos que aborden el tema desde la educación, y los que existen, se reducen a explicar la escasa atención del currículum a la violencia física vivida por el mapuche en manos del Estado o a la compleja composición social de la región (Montanares-Vargas, 2017; Montanares y Heeren, 2020; Riedemann, 2009; Rojas, 2010; Sanhueza et al., 2019). Si bien, se habla del impacto ecológico y social de las empresas forestales instaladas en La Araucanía (Pinto, 2021), no se profundiza en los orígenes de estos problemas, debilidad que incluye a los historiadores mapuche (Cayuqueo, 2017; Marimán et al., 2006; Pairicán, 2021). Explicar el origen de estas omisiones; desinterés, o un excesivo interés en la historia social o política de Chile, está fuera de los márgenes de este artículo. Lo cierto es que la historia ambiental ha revelado en los últimos años que, desde la segunda mitad del siglo XIX, se vivenciaron cambios importantes en los ecosistemas (González y Torrejón, 2020) y formas contrastantes —y, a menudo, conflictivas— de relacionarse con el medio ambiente, entre mapuche y no-mapuche (González-Marilicán, 2022).¹

Estos temas ambientales pueden ser útiles para los actuales esfuerzos de educación intercultural en la historia, al integrar la visión mapuche del pasado desde una temática que también se encuentra detrás de la actual discordia entre el Estado chileno y el pueblo mapuche. En efecto, se podrían presentar las actitudes ambientales contrastante entre ambas sociedades que se instalaron en la región una vez ocupada por el Estado. Este, representado por los colonos chilenos y europeos —y sobre todo por las élites dirigentes—, se habría distinguido por una postura dualista y antropocéntrica hacia la naturaleza; es decir, por entender al ser humano como un ente separado del medio ambiente, y como alguien que solo lo explota para satisfacción económica. Los mapuche, en cambio, se habrían caracterizado por una relación más bien holista, mutualista o biocéntrica con la naturaleza (González y Torrejón, 2020). Asimismo, se podría reflexionar en torno a los cambios ecológicos provocados por la colonización chilena y europea de la región y las consecuencias que esto trajo para el estilo de vida mapuche.

Por lo tanto, mientras no se profundice en los asuntos medio ambientales presentes en la ocupación de La Araucanía, se estará perdiendo una oportunidad valiosa para fortalecer la educación intercultural en la región. El siguiente artículo buscará contribuir a la solución de este problema, respondiendo a la siguiente pregunta principal de investigación: ¿En qué medida y de qué forma el medio ambiente ha sido incluido en los libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de secundaria, que hablan de la ocupación de La Araucanía, desde el año 2008 al 2020?

1. Por “no-mapuche” nos referimos a los colonos europeos y chilenos, y a los funcionarios militares y políticos que llegaron a la región de La Araucanía con el Estado chileno en la segunda mitad del siglo XIX.

Marco conceptual

La ocupación de La Araucanía y su enseñanza

Como ya se indicó, la enseñanza de la historia se ha visto afectada por las consecuencias de la ocupación de La Araucanía. Los profesores deben impartir contenidos a estudiantes altamente influenciados por los medios y por lo que dicen o piensan sus familiares y amigos (Montanares-Vargas, 2017a). Esto genera un desafío importante para el profesorado, ya que debe buscar las estrategias adecuadas para dialogar con pre-concepciones históricas que solo la historia reciente instala con particular fuerza en el estudiantado (McLean, 2011). Además, la formación inicial docente no ha considerado el abordaje de temas sensibles o controversiales como es el de La Araucanía (Montanares-Vargas, 2017a). De hecho, los docentes tratarían de evitarlos o de abordarlos de manera tangencial, en el aula, por temor a ser acusados de adoctrinadores (Toledo et al., 2015). Otro problema es que no existiría la seguridad para abordar la historia desde una mirada mapuche (Montanares-Vargas, 2017a). Esto último es de particular importancia, porque no solo revelaría cuestiones de formación, sino que también curriculares. De hecho, los libros de texto han sido criticados por no integrar de manera tan explícita las injusticias cometidas hacia el pueblo mapuche por parte del Estado chileno (Riedemman, 2012, p. 291); por no reflejar de manera detallada la memoria social del pueblo mapuche (Sanhueza et al., 2019, p. 16); y por no dar cuenta, de manera efectiva, de la riqueza social que emergió en la región luego de la llegada de los colonos (Montanares y Heeren, 2020).

Es cierto que el currículo ha buscado fomentar el respeto a la diversidad cultural, étnica, y de opiniones, a través de sus objetivos transversales (Morales et al., 2016), pero en la práctica esto no se concreta del todo por las exigencias de un sistema educativo que acaba por valorar más a la historia nacional y mundial, por sobre la historia local (Montanares-Vargas, 2017b). De acuerdo con Elizabeth Montanares (2017; 2017a), profesora de La Araucanía que se ha especializado en temas controversiales, solo corrigiendo estas falencias se podrá avanzar, desde la educación, hacia la paz en la región.

Por lo tanto, lo controversial del tema de la ocupación de La Araucanía hace que se necesiten enfoques integradores e innovadores, que llamen a la cooperación, al pensamiento crítico, al debate informado, a la justicia social, al uso de múltiples perspectivas y a la búsqueda de la paz (McCully, 2012; Montanares-Vargas, 2017a; Toledo et al., 2015). La historia ambiental y la educación ambiental pueden servir para estos fines.

La historia ambiental y la educación ambiental

Tanto la educación ambiental como la historia ambiental poseen cualidades que las pueden convertir en enfoques complementarios exitosos para el abordaje de temas controversiales como el de la ocupación de La Araucanía. La educación ambiental, por ejemplo, no solo puede ser útil por querer concientizar, cambiar las actitudes de las personas hacia el medio e instaurar en las personas conductas sustentables con la naturaleza (Novo, 1998); sino porque, por definición, busca promover el trabajo en equipo, la humildad y el respeto a la diversidad, entre otros objetivos (Ministerio del Medio Ambiente [MMA], 2018; Novo, 1998). Es más, ha sido un tipo de educación que intenta fomentar en los estudiantes una actitud positiva y optimista hacia la vida (García et al., 2020; Vliegthart et al., 2018), algo que sentaría muy bien a una clase de historia que suele estar plagada de historias negativas. Además, esto haría del libro de texto de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales un dispositivo de enseñanza más coherente con la educación ambiental promovida hoy por el Estado de Chile y por los organismos internacionales (MMA, 2018)

Por otro lado, la historia ambiental, sub-disciplina de la historia interesada en estudiar la relación del ser humano con el medio ambiente a lo largo del tiempo, puede ser útil a la interculturalidad del currículo al interesarse por las diferentes valoraciones o ideas que han existido en torno a la naturaleza (McNeill, 2019); por las injusticias

ambientales donde, a menudo, las clases y las etnias minoritarias y pobres suelen ser las más perjudicadas (Wakild y Berry, 2018); y, sobre todo, por querer reducir el protagonismo del ser humano, en beneficio de la naturaleza y su rol en la historia (Hughes, 2017). En efecto, la historia ambiental pretende visibilizar la acción del medio ambiente sobre los asuntos humanos a través de fenómenos naturales como las inundaciones, los terremotos y la plaga de insectos, y a través de los recursos naturales que satisfacen determinadas necesidades humanas.

Es importante dejar en claro que la historia ambiental no pretende ocupar al medio ambiente como un factor determinante en las explicaciones del pasado. En verdad, lo que busca es servir de foco aglutinador, donde el resto de las historias converjan para dar cuenta de un pasado más completo o complejo. Para las profesoras Emily Wakild y Michelle Berry (2018, p. 24), la historia ambiental no es solo hablar de “insectos o de árboles”, sino de aumentar y de complicar, con un enfoque transdisciplinario, la comprensión del capitalismo, del imperialismo y de la industrialización, entre otros fenómenos.

Por lo tanto, desde la historia ambiental se podría enriquecer y complejizar lo que ya se ha dicho en torno a los libros de texto y su tratamiento de la ocupación de La Araucanía. Si Andrea Riedemann (2009) criticó a los textos escolares por mostrar al pueblo mapuche como un mero receptor de las acciones del Estado, con la historia ambiental se puede argumentar que la pasividad también se ha visto en el medio ambiente, pues este solo ha sido incluido como un actor que solo satisface las necesidades económicas del pueblo mapuche y no-mapuche. De manera similar, si Montanares y Heeren (2020) criticaron a los libros de texto por enfocarse demasiado en el territorio y no en la complejidad social que comenzó a surgir con la ocupación de La Araucanía, con la historia ambiental se puede decir que la misma categoría de territorio puede ser complejizada, más allá de solo ser un contenedor de recursos naturales o de ecosistemas que aguardan ser explotados u organizados por el Estado chileno.

Por los afanes inclusivos de la educación ambiental y de la historia ambiental y su potencial aporte a mejorar la perspectiva intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es que serán incluidos en el análisis de las próximas líneas y, más específicamente, cuando se hable de las vías para corregir los problemas identificados en los libros de texto.

Metodología

El diseño de investigación fue de tipo extensivo y múltiple, con un enfoque mixto. Este último fue escogido porque, a través de una triangulación de métodos, se pueden obtener conclusiones más precisas del análisis de datos (Bryman, 2016). En este estudio se adoptaron una orientación epistemológica interpretativista y una postura ontológica construccionista, ambas en línea con la investigación cualitativa (Bryman, 2016). Con estas posturas se asumió que los libros de texto y su representación del medio ambiente en la historia no solo se encuentran afectos al contexto social o cultural de sus autores, sino que al mismo sesgo o valores de quienes los someten a análisis. Así, se podría decir que los propósitos de esta investigación se encuentran en gran medida determinados por el afán de reducir el protagonismo de la historia social en Chile y de promover, así, una suerte de ambientalismo en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La muestra estuvo compuesta por seis libros de texto usados por el Ministerio de Educación de Chile, desde el año 2008 hasta el año 2021. A excepción de los libros de textos publicados por Santillana en los años 2009 y 2021 todos fueron obtenidos desde internet. Los textos escolares pertenecen a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en su versión de texto del estudiante. Desde el año 2017 en adelante los contenidos asociados a la ocupación de La Araucanía pasaron a formar parte de primer año medio, en conjunto con las temáticas relacionadas con la construcción de los estados nacionales en la historia decimonónica mundial. Si bien, dicho contenido de La Araucanía también se trabaja en educación básica, se ha optado por analizar los libros de texto de enseñanza media por ser la etapa educativa en la que se han especializado los autores de este artículo. Los criterios para la selección de la muestra fueron temporales e institucionales. El análisis de la muestra se inició en

el año 2008 porque fue cuando el Ministerio de Educación de Chile incluyó a la educación ambiental dentro del currículum nacional, a través de los llamados objetivos transversales (MMA, 2018). Esto es importante porque supone que, en los libros de texto, habría una mayor atención al medio ambiente natural. Además, el hecho de que la muestra provenga de libros distribuidos y financiados por el Ministerio de Educación asegura que sea precisa y, por ende, representativa de la postura oficial o de Gobierno en torno a cómo se debe enseñar un determinado contenido. Cabe señalar que en los libros editados desde el año 2016 hasta el año 2020 no hubo alteraciones de contenido al tema de la ocupación de La Araucanía, por lo que solo se citará al texto de Morales et al., en su edición del año 2016, a modo de representante de estos.

Tabla 1.
Libros de texto revisados

Muestra	Autores	Editorial	Año de edición	Año en aula	Nivel
1	Icaza et al., 2021	Santillana del Pacífico S.A.	2021	2021	1º Medio
2	Morales et al., 2016	Santillana	2016, 2017, 2018, 2019	2017, 2018, 2019, 2020	1º Medio
3	Mendizábal y Riffo, 2013	SM	2013	2013, 2014, 2015, 2016	2º Medio
4	Méndez et al., 2009	Santillana del Pacífico S.A.	2009	2010, 2011, 2012	2º Medio
5	Müller et al., 2009	Santillana del Pacífico S.A.	2009	2009	2º Medio
6	Donoso et al., 2003	Santillana del Pacífico S.A.	2003	2008	2º Medio

Fuente: elaboración propia.

El análisis de datos consistió en someter a las fuentes primarias —que en este caso fueron los libros de texto y su tratamiento del tema de la ocupación de La Araucanía— a un examen cualitativo y cuantitativo. Lo cualitativo estuvo basado en un análisis documental que criticó externa e internamente a los libros de texto (Tosh, 2015). La crítica externa tomó en cuenta la autoría de las fuentes, así como el contexto temporal y espacial de su producción, mientras que, la crítica interna, analizó la presencia y el uso del medio ambiente dentro de los contenidos mostrados por las fuentes. Esta última crítica será descrita más abajo y con mayor detalle, al hablar del análisis cuantitativo de los datos. La conjunción de estas críticas permitió entender de mejor forma la intencionalidad o las posibles razones detrás de la forma en que los textos mostraron al medio ambiente. Esto es importante de destacar porque los análisis de contenido cuantitativo no siempre indagan en las razones detrás de las dimensiones extraídas de las fuentes. En otras palabras, no siempre son capaces de responder al por qué de los fenómenos estudiados (Bryman 2016, p. 307). Asimismo, en la metodología, se realizó un análisis cuantitativo manual (Bryman, 2016). Se usó este tipo de análisis por ser, según Alan Bryman (2016, p. 289), un método de investigación útil para detectar cambios y continuidades de un fenómeno determinado a lo largo del tiempo. Las dimensiones o categorías levantadas fueron, en parte, similares a las de Hernández et al (2018) en su estudio acerca de si los libros de texto españoles responden a la educación ambiental.

Para examinar cada uno de los libros se diseñó una ficha que facilitó la recogida de los datos, codificados posteriormente con el fin de realizar una valoración cuantitativa de los mismos. Esta codificación se concreta del siguiente modo:

1) Tipo de elemento natural: hay cinco sub-dimensiones, donde 0 = No aplica, 1 = Suelo, 2 = Flora, 3 = cursos y cuerpos de agua, 4 = Fauna, 5 = Aire. Por ejemplo en uno de los libros de texto se señaló lo siguiente: “La población mapuche fue erradicada de las zonas ocupadas y reubicada en reducciones indígenas, es decir, tierras dadas en concesión por el Estado con formato comunitario, emplazadas generalmente en terrenos con suelos de mala calidad y en zonas cordilleranas o costeras” (Morales et al., 2016, p. 234). En este caso se consideraron como términos ambientales “suelos” y “tierras”, pero dado que este último concepto se ocupa, en realidad, como suelo cultivable o para ganado, se entendieron como sinónimos. Por lo tanto, en este extracto habría un solo elemento de la naturaleza, suelo. Se contabilizó, también, las veces que aparece cada tipo de elemento natural. Por otro lado, se añadió una segunda parte de esta dimensión, en caso de que existiese otro tipo de elemento natural en la fuente analizada. Las sub-dimensiones fueron las mismas a las aquí explicadas.

2) Tipo de relación humana con el medio ambiente natural: Hay tres sub-dimensiones, 0 = No aplica, 1 = Relación económica (provecho económico), 2 = Relación cultural (por ejemplo, relación religiosa, donde la naturaleza es vista como una parte inherente de la vida humana; relación conflictiva, donde el bosque, entre otros ecosistemas, es visto como un obstáculo o una amenaza). Estas sub-dimensiones se midieron según el tipo de información incluida por párrafo. Por ejemplo, en la tabla 3 se muestran citas de tipo económico. También se añadió una segunda parte de esta dimensión.

3) Enfoque de los contenidos: Existen dos sub-dimensiones, 1 = Antropocéntrico, 2 = Biocéntrico. Se entenderá por antropocéntrico cuando el mundo natural es representado como un reservorio de recursos que aguardan ser explotados para beneficio humano (Hernández et al., 2018, p. 88). En la tabla 3 se han integrado ejemplos de este enfoque, a través de citas representativas. Al contrario, por enfoque biocéntrico u holista se entenderá a los contenidos que exaltan la convivencia con la naturaleza (Hernández et al., 2018, p. 88). Por ejemplo, la distribución de tierras generada por el Estado “tuvieron un profundo impacto en la comunidad mapuche. El cambio en la propiedad de las tierras afectó un elemento fundante de su cosmovisión, ya que para este pueblo la tierra es parte de su cultura y no solamente un recurso económico” (Morales et al., 2016, p. 234).

4) Enfoque crítico: Alude al nivel en que los libros de texto critican la relación del ser humano con el medio ambiente con miras a fomentar en los educandos una ética sustentable. Las sub-dimensiones fueron, 1 = No crítico (No se cuestiona la relación del ser humano con el medio ambiente y no se fomentan actitudes sustentables), 2 = Crítico (se cuestiona la relación del ser humano con el medio ambiente y se fomentan actitudes sustentables)

5) Acción: Esta dimensión tiene que ver con que si el libro de texto promueve o no acciones concretas, responsables con el medio ambiente, tales como el reciclaje de materiales, el ahorro en el consumo de agua, evitar el vertido de residuos, etc. Se escogieron dos sub-dimensiones, 1 = No promueve la acción, 2 = promueve acciones concretas.

6) Porcentaje de contenidos ambientales: Este fue calculado en función del número de subtemas o párrafos que integran conceptos medio ambientales. Se consideró a un subtema o párrafo como medio ambiental con el hecho de tener al menos un tipo de elemento natural.

Tabla 2.
Ficha para datos

Elemento natural
0. No aplica
1. Suelo
2. Flora
3. Cursos y cuerpos de agua
4. Fauna
5. Aire
Elemento natural II
Relación humana con el medio
0. No aplica
1. Relación económica
2. Relación cultural
Relación humana con el medio II
Enfoque de contenidos
1. Antropocéntrico
2. Biocéntrico
Enfoque crítico
1. No crítico
2. Crítico
Acción
1. No promueve la acción
2. promueve acciones concretas
% contenidos ambientales

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.
Citas antropocéntricas

Autores	Citas representativas
Icaza et al., 2021	“Los valles de La Araucanía eran considerados los mejores para la agricultura. Se quiso incrementar la producción de trigo y venderlo a las zonas mineras del norte de Chile y a Australia” (p. 160)
Morales et al., 2016	“El incremento de la población en el norte de Chile [...] junto con el explosivo aumento de la demanda de trigo gracias a la fiebre del oro en Estados Unidos y Australia centraron la mirada en los fértiles valles de La Araucanía para desarrollar la agricultura y la industria” (p. 231)
Mendizábal y Riffo, 2013	“El plan de ocupación de la Araucanía [...] constaba de dos puntos centrales: avanzar la línea de frontera hasta el río Malleco y subdividir y vender los terrenos que quedarían en manos del Estado a colonos ‘laboriosos’, que desarrollarían la agricultura y la industria” (p. 194)

Méndez et al., 2009	“La expansión hacia estos territorios efectuada entre 1881 y 1883, significó la estatización de las tierras ocupadas, las que posteriormente fueron rematadas o vendidas a chilenos y colonos extranjeros [...] Ellos iniciaron una explotación agrícola intensiva” (p. 181).
Müller et al., 2009	“La apertura comercial, a mediados del siglo XIX, despertó el interés por la zona fronteriza debido a su extensión territorial y potencialidad productiva” (p. 171).
Donoso et al., 2003	“Al este de la cordillera de Nahuelbuta [...] las excelentes tierras para la crianza de ganado y el cultivo del trigo y legumbres habían propiciado que la propiedad agraria se extendiera más allá del Biobío” (p. 177).

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

Tipo de elemento natural y porcentajes de contenidos ambientales

De manera interesante, el contenido ambiental es, en general, alto en cada una de las fuentes revisadas. Su presencia está cerca del 60%, y, en el caso del libro de texto editado en 2009, representa un 100% de los contenidos. Sin embargo, este panorama alentador cambia si se consideran los tipos de medio ambiente incluidos dentro de las explicaciones históricas.

Efectivamente, el medio ambiente no se incorpora en toda su biodiversidad. Por ejemplo, los términos ambientales más frecuentes en los libros de texto son los que aluden a la tierra y al ganado. El primero aparece en cada uno de los textos escolares revisados y, por lo general, lo hace vinculado al suelo cultivable —ya sea para provecho mapuche como no mapuche—. Le sigue el reino animal, el cual, en verdad, es solo representado a través del ganado manejado por los mapuche, compuesto por vacunos, equinos, bovinos y ovinos —aunque en ningún momento esto se especifica—. Es llamativo que en ninguna ocasión se hable del ganado introducido por los colonos, pues podría dar pie a interesantes discusiones en torno a las invasiones biológicas, así como a las alteraciones ecológicas y culturales como consecuencia de esto. Sin embargo, a diferencia del suelo, la fauna representada por el ganado no aparece en los libros de texto ocupados en el aula desde el 2010 al 2012. Por otro lado, solo en un caso —en el libro de texto ocupado en el 2009— se mencionó al bosque.

Sin dudas que el medio ambiente no son solamente estos elementos. Existen ecosistemas —como los bosques, los ríos, los lagos, el mar y los pantanos— que también merecen tanta mención como el ganado y el suelo. En palabras del historiador ambiental John McNeill (2001) se podría decir que solo la pedósfera y la biósfera han sido incluidas en los libros de texto, faltando la litósfera, la hidrósfera y la atmósfera. Esta falta de integridad o diversidad también se puede ver en la misma biósfera. Solo vacas, caballos y ovejas parecen componer la fauna de la región. Sin embargo, nada se habla de la fauna nativa, como el pudú, el guanaco y el puma, entre otros animales, que se habrían visto afectados negativamente por las consecuencias de la ocupación chilena de la región (González y Torrejón, 2020). Por otra parte, sorprende que prácticamente nada se hable de los bosques nativos, porque para la segunda mitad del siglo XIX estos fueron uno de los ecosistemas más alterados por la colonización (González, 2020).

Enfoque y tipo de relación humano-ambiente

La limitada variedad que se presenta al medio ambiente no es el único problema, pues también lo es la forma en que se muestra la relación del ser humano con el medio ambiente. En efecto, abundan las citas del tipo antropocéntrico en cada uno de los casos revisados, donde los recursos naturales —a través del ganado y de la tierra— solo existen para satisfacer las necesidades económicas del ser humano. Se podría contraargumentar que estos pasajes ya muestran un enfoque ambiental de los contenidos al hablar de recursos naturales explotados por el ser humano. Sin embargo, como se verá más abajo, las explicaciones de cómo el ser humano interactúa con el medio ambiente pueden ser más complejas que esto, más en línea con la cosmovisión mapuche y, por ende, más interculturales.

Un sesgo similar se advierte en los recursos didácticos incluidos en los libros de texto. En general, centran su atención en asuntos netamente sociales y políticos. El caso más ilustrativo lo constituye el libro de texto confeccionado por Morales et al. (2016), donde solo se integran testimonios de expertos que hablan de las consecuencias sociales de la ocupación de La Araucanía para el pueblo mapuche, y que por motivos de espacio no se pueden evidenciar en esta oportunidad. De hecho, llama profundamente la atención que en el mismo libro de texto se haya recortado una foto histórica, tan rica en términos ambientales, con el fin de mostrar en primer plano al grupo humano que aparece en ella. El problema con esta fuente editada es que no solo se encuentra desvinculada a alguna actividad del libro, sino que sugiere la esencia de lo que aquí se viene argumentado, a saber: que las explicaciones de la ocupación de La Araucanía han tenido en su centro al ser humano. La foto original podría haber servido para que los estudiantes dimensionen al bosque nativo de aquella época, su diversidad y utilidades u obstáculos que representaron para el pueblo mapuche y/o el colono chileno y extranjero. En todo caso, en el actual libro de texto se ha incluido una imagen similar que esta vez sí se encuentra ligada a una actividad con los estudiantes. La tarea invita a analizar la fotografía y a identificar, a partir de ella, consecuencias económicas, sociales y territoriales de la ocupación de La Araucanía sobre el pueblo mapuche. Si bien, el enfoque sigue siendo antropocéntrico —pues la preocupación es sobre el pueblo mapuche— se advierte una valiosa oportunidad para ahondar en temáticas ambientales como las que se vienen señalando en este trabajo.



Figura 1. Tropas chilenas de Cornelio Saavedra en La Araucanía

Fuente: A. Imagen de dominio público. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tropas_de_Cornelio_Saavedra_en_la_Araucan%C3%ADa.jpg B. Morales et al. 2016, p. 235.



Figura 2. Tropas chilenas llegan a Villarrica, en 1883

Fuente: Icaza et al. (2021), p. 161.

La general monotonía de los recursos didácticos podría ser diversificada con el trabajo de campo, una metodología de investigación típica de la educación ambiental y de la historia ambiental (Vliegenthart et al., 2018; Wakild y Barry, 2018). Al menos para el estudiante de La Araucanía, esto podría representar una valiosa oportunidad para conocer las especies de árboles nativos explotados por los colonos al momento de su arribo —hoy en amenaza por la creciente urbanización—; para conocer espacios naturales que han sido sagrados para los mapuche; y para trabajar con otro tipo de fuentes históricas —como el paisaje— y disciplinas como la geografía y la arqueología. La historia ambiental es, por esencia, interdisciplinaria (Hughes, 2016).

Sin embargo, hay tres casos en que la relación del ser humano con su entorno natural se muestra desde lo cultural, dando espacio a una mirada más biocéntrica de la historia y, por ende, más en línea con la realidad mapuche. Por ejemplo, en el libro de texto de Morales et al. (2016), se incluyó lo siguiente a propósito de las consecuencias de la ocupación en la vida mapuche —y que es la misma cita en Icaza et al., 2021—: “El cambio en la propiedad de las tierras afectó un elemento fundante de su cosmovisión, ya que para este pueblo la tierra es parte de su cultura y no solamente un recurso económico” (p. 234). De manera similar, Mendizábal y Riffo (2013) escribieron que “las transformaciones económicas en la sociedad mapuche provocaron [...] cambios sociales y culturales marcados por el deterioro de las tradiciones basadas en el vínculo estrecho del indígena como la tierra, considerada como la piedra angular de su visión de mundo” (p. 197).

Si bien, son citas breves, son suficientes para una explicación intercultural y ambiental del pasado. En efecto, con ellas se podría ahondar en las diferencias actitudinales, entre mapuche y no-mapuche, hacia el medio ambiente, revelando la mirada aborigen de la historia. Si bien, aún hace falta investigación en torno a la relación ecológica del mapuche con el medio ambiente en el pasado, es posible que para la segunda mitad del siglo XIX los mapuche hayan propendido hacia una actitud más interesada por el equilibrio ecológico que los no-mapuche, al agradecer y mantener una relación recíproca con la naturaleza mediante ceremonias como el *nguillatun* (González y Torrejón, 2020). El Estado chileno y los colonos, en cambio, se habrían comportado, en general, con una actitud más bien dualista y extractivista hacia el medio ambiente, poco restringida por una ética como la mapuche. Para estos, el bosque era, principalmente, una barrera que había que derribar en nombre de la agricultura y de la civilización (González-Marilicán, 2022). De manera curiosa, una visión muy similar a la de los libros de texto escritos más de cien años después de los acontecimientos (ver tabla 3).

Sin embargo, las tres citas encontradas en los libros de texto son también valiosas porque permitirían complejizar la misma relación humana con la naturaleza. Por ejemplo, durante la ocupación de La Araucanía se habrían vivido cambios en las actitudes ambientales en numerosos chilenos y extranjeros que llegaron a la región. Si en un principio dominaba la idea de que los bosques debían ser explotados económicamente para la colonización de la región, hacia finales del siglo comenzó a haber una mayor preocupación por la conservación de los mismos (González-Marilicán, 2022). El rol ecológico de los bosques empezó a ser más valorado. También habrían existido diferencias actitudinales entre los mismos colonos, ya que personas provenientes de zonas mediterráneas —como Italia y España—, sin un denso bosque como el del sur de Chile, habrían mostrado un mayor rechazo hacia los bosques de la región al no estar acostumbrados a tal medio ambiente. Una situación un tanto distinta a la vivida por colonos provenientes de territorios más húmedos y boscosos, como Alemania o el mismo Sur de Chile (González, 2020a).

De lo anterior tal vez provenga otra utilidad para la educación intercultural, y una no necesariamente vinculada con el pueblo mapuche, a saber: que durante la ocupación de La Araucanía existieron diferentes experiencias de colonización, cada una con desafíos, penurias y alegrías. Indagar en el aula acerca de estas historias puede ser un potente impulso a la interculturalidad, pues complejizaría una historia que tiende a ser representada en

binomios o esencialismos, como si los mapuche fueran un grupo étnico homogéneo versus otro grupo más o menos uniforme representado por los colonos. Esto permitiría concretar lo recomendado por Montañares y Heeren (2020) en cuanto a la importancia de visibilizar la diversidad cultural de La Araucanía durante su historia reciente.

En consecuencia, la historia ambiental complejizaría la comprensión del pasado mostrada por los textos escolares, ya que permitiría discutir a fondo la forma en que las culturas se relacionaron con el medio ambiente, evitando, así, generalizaciones o explicaciones simplistas de la historia. No habrían existido solo formas mapuche y no-mapuche de relacionarse con la naturaleza durante la ocupación de La Araucanía, sino que múltiples maneras de relación. Además, se innovaría en la forma en que tradicionalmente se muestra la relación del ser humano con la naturaleza, a saber, una en que el primero solo explota a la segunda para fines económicos.

Las formas contrastantes de relacionarse con la naturaleza de los mapuche y los no-mapuche podrían ser aprovechadas por la educación ambiental, ya que invitarían a discutir cómo los seres humanos se han relacionado con su medio en la historia y qué lecciones se pueden obtener de ellas para un presente sustentable.

El enfoque antropocéntrico aquí revelado es quizás la pieza argumentativa más importante del presente artículo, por cuatro razones. En primer lugar, porque al contraponerse a las actitudes y comportamientos biocéntricos que suele distinguir a los pueblos aborígenes y, en particular, al pueblo mapuche, estaría revelando una de las barreras más directas al potencial intercultural de los libros de texto. En efecto, solo el punto de vista chileno de los recursos naturales estaría siendo inculcado, perpetuándose la homogeneización o monoculturalidad del sistema educativo chileno. En segundo lugar, porque en combinación con una crítica externa de las fuentes primarias aquí analizadas, sugeriría las causas de dicha representación antropocéntrica del medio ambiente en las explicaciones del pasado, a saber: causas estructurales o institucionales. En efecto, los textos fueron elaborados casi en su totalidad por académicos formados bajo un modelo occidental-europeo-chileno de educación y, por ende, sesgados en su forma de ver el pasado y la relación humana con la naturaleza. Además, los autores estudiaron en universidades alejadas de la Araucanía. Inclusive, el mismo Ministerio de Educación, que es el encargado de llamar a licitación a los libros de texto, tendría una concepción antropocéntrica del tema, ya que la única vez en que aparece el medio natural no-humano en el objetivo de aprendizaje asociado a la ocupación de La Araucanía —a través de la frase “repartición de tierras”—, lo hace desde un rol pasivo, como si solo estuviese a disposición del ser humano para su provecho económico (Ministerio de Educación, 2016, p. 205). Por supuesto, existen causas más profundas como la forma en que Occidente y Chile se han relacionado con el medio ambiente a lo largo del tiempo, pero esta es una discusión que excede los márgenes de este estudio. En tercer lugar, el enfoque antropocéntrico revelado es importante porque al tensarlo con las estrategias aquí propuestas, se podría fomentar en los estudiantes el pensamiento histórico, tan necesario para los temas sensibles o controversiales de la educación histórica chilena (Sáez-Rosenkranz & Salazar-Jiménez, 2016). Finalmente, visibilizar tal enfoque en los libros de texto permitiría discutir nuevas vías para integrar a la naturaleza en la historia humana. Como se mostrará a continuación, el mundo natural puede ejercer otras acciones sobre los asuntos humanos, aparte de servir como un reservorio de recursos que aguarda ser explotado por el humano.

Crítica y acción

El enfoque de los contenidos ambientales en los libros de texto también se refleja en la forma en que se critica la relación del ser humano con el medio ambiente y en la promoción de acciones conducentes a una relación más sustentable con el entorno natural. De hecho, un aspecto fundamental de la educación ambiental es lograr en las personas un cambio de conducta. No basta con solo enseñar conceptos ecológico-científicos, pues en la actualidad “contamos con un cúmulo de conocimientos y abrumadora evidencia de problemas” ambientales que “no se traduce en acciones contundentes institucionales ni personales que conduzcan a la conservación de la biodiversidad (Vliegthart et al., 2018, p. 534).

Sin embargo, ninguno de los libros de texto fomenta este tipo de cuestiones en el alumnado. Las actividades propuestas discuten cuestiones únicamente humanas, como las consecuencias económicas y sociales de la ocupación chilena para la población mapuche. Nada existe en torno a los cambios negativos en los ecosistemas y en la biodiversidad producto de la actividad humana. Perfectamente se podrían discutir o criticar las políticas económicas estatales y sus efectos para el medio ambiente y la sociedad, como las inundaciones inusuales provenientes de ríos como el Imperial y el Cholchol que destruyeron asentamientos mapuche y no-mapuche en Nueva Imperial y Puerto Saavedra, y que habrían sido influenciadas por la misma expansión agrícola promovida por el Estado (González y Torrejón, 2020). De hecho, esta misma expansión habría dejado vulnerables a numerosos campesinos a la invasión de la langosta, la cual, según testimonios de 1891 y 1892 dejaron en pobreza a gran parte de la población rural de la región (González, 2020a). La política chilena de colonización también podría ser otro elemento a discutir, pues todo parece indicar que no se evaluó apropiadamente el medio ambiente que sería habitado por los colonos. Toltén, por ejemplo, habría sufrido tal nivel de aislamiento e inclemencias del tiempo que, hacia finales del siglo XIX, parecía estar al borde del abandono (González, 2020a). Estos ejemplos —y otros más que por motivos de espacio no se pueden citar— no solo ayudarían a criticar la forma en que el ser humano se ha comportado con la naturaleza, sino que también constituirían evidencias de que la naturaleza puede incidir, de manera importante, en la vida humana y en la historia. Estos temas podrían complementar los debates o discusiones en torno a las consecuencias de la ocupación incluidos en algunos libros de texto como en Donoso et al., (2003), Mendizábal y Riffo (2013) y Morales et al. (2016).

Finalmente, nada invita a tener hábitos de consumo responsable y sostenible en la vida cotidiana con el medio ambiente. La misma diferencia de valoración ambiental entre el mapuche y el no-mapuche, a fines del siglo XIX, podría ser dirigida hacia una educación ambiental, al contrastar las diferentes actitudes que existieron —y que existen— hacia el medio ambiente en La Araucanía. Esto ya se hizo, de algún modo, con la lección 3, titulada “El imperialismo”, de la unidad 3 del libro de texto publicado por Morales et al., (2016, p. 174).

Conclusiones

El componente ambiental en los libros de texto de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ocupados desde el año 2008 hasta el año 2021, y que tratan la temática de la ocupación chilena de La Araucanía en la educación media, es alto considerando la aparición de numerosos términos asociados a términos medio ambientales. Sin embargo, es pobre en términos de biodiversidad y de ecosistemas. Además, el medioambiente es representado desde un punto de vista antropocéntrico, es decir, como un actor pasivo que solo sirve de escenario para los acontecimientos humanos y como un reservorio de recursos naturales que aguarda a ser explotado por los seres humanos. Estos problemas podrían ser reducidos con la ayuda de la educación ambiental y de la historia ambiental. Así, se incluiría en las explicaciones del pasado a otros ecosistemas y organismos; se reposicionaría la capacidad de acción del medio ambiente en los acontecimientos humanos; se complejizarían formas tradicionales de entender la interacción entre mapuche y no-mapuche y sus relaciones con el medio ambiente; se fomentarían actitudes y conductas amigables con el medio; y se complementarían la enseñanza con metodologías cooperativas de trabajo. Cabe destacar que, por motivos de espacio, no se profundizó en otros aspectos de los libros de texto —como las fuentes secundarias escritas e infografías—. Un análisis a estos enriquecería las conclusiones aquí alcanzadas.

La alta especificidad de los resultados obtenidos no impide la visualización de implicancias más generales. En efecto, de considerarse lo propuesto se avanzaría con la paz que demandan las aulas de La Araucanía y se alinearía a la asignatura de Historia con la sustentabilidad que necesita el planeta. De hecho, tal vez sea con

el medio ambiente que se logre un currículum verdaderamente inclusivo, pues ya no solo se hablaría de las diferencias étnicas o culturales entre los seres humanos, sino del espacio que les ha dado sostén a los mismos, independientemente de su origen social, étnico o nacional.

Agradecimientos: Se agradece a los revisores por sus comentarios y a Francisca Martínez Guerra por proporcionar parte del material analizado.

Financiamiento: Este artículo forma parte de los resultados del proyecto FONDECYT REGULAR N° 1201154, titulado “Creencias sobre el proceso de ocupación militar ocurrido a fines del s. XIX en la Araucanía, de profesores de Historia y Ciencias Sociales de primer año de Enseñanza Media, en liceos municipales y subvencionados de esta región.”

El artículo original fue recibido el 30 de julio de 2021
 El artículo revisado fue recibido el 25 de enero de 2022
 El artículo fue aceptado el 24 de marzo de 2022

Referencias

- Ambiente, M. del M. (2018). *Educación ambiental. Una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena*. Ministerio del Medio Ambiente.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Cayuqueo, P. (2017). *Historia Secreta Mapuche*. Catalonia.
- Donoso, M. L., Valencia, L., Palma, D., y Álvarez, R. (2003). *Historia y Ciencias Sociales*. Santillana del Pacífico S.A.
- Educación, M. de. (2016). *Bases Curriculares*. Ministerio de Educación de Chile.
- García, R. M., Villar, M. B. C., y Crespo, L. V. (2020). El ocio en el medio natural como promotor de la conexión emocional con la naturaleza. Un estudio clave ambiental con adolescentes pontevedreses (Galicia-España). *Pensamiento Educativo*, 57(2), 1–16. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.6>
- González-Marilicán, M. (2022). De la Crítica a la Admiración. Cambios actitudinales hacia el bosque nativo de La Araucanía (1850-1900). *Diálogos Andinos*, 67, 269-279.
- González, M. (2020). El Bosque Nativo aún Impera en el Borde Costero de la Región de La Araucanía, entre 1866 y 1912: Matices a un Discurso de Destrucción Forestal “Masiva” en el Sur de Chile. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC) revista de la Solcha*, 10(2), 227–254. <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2020v10i2.p227-254>
- González, M. (2020a). ¿Colonizando el valle central y el borde costero? Dos historias de inmigración y de adaptación ambiental en el antiguo departamento de Imperial, región de La Araucanía (1866-1920). *Revista de Historia (Concepción)*, 2(27), 37–69. <https://doi.org/10.29393/rh27-11cvmg10011>
- González, M., y Torrejón, F. (2020). Para construir, comerciar y ¿proteger? La explotación del bosque caducifolio del llano en el antiguo departamento de Imperial (Región de la Araucanía), 1867 -1920. *Historia (Santiago)*, II(53), 477–519. <https://doi.org/10.4067/s0717-71942020000200477>
- Hernández, A. M., Burgui, M., Velázquez, F., y Corrales V, J. M. (2018). ¿Responden los libros de texto a las demandas de la educación ambiental? Un análisis para la educación secundaria. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 77, 80–110. <https://doi.org/10.21138/bage.2535>
- Hughes, D. (2016). *What is environmental history?* Polity Press.

- Icaza, C., Mayorga, R., & Santelices, C. (2021). 1°Medio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del Estudiante. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.
- Marimán, P., Caniqueo, S., Millalén, J., y Levil, R. (2006). *¡...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. LOM Ediciones.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145–159. <https://doi.org/10.1177/1746197912440854>
- McLean, L. (2011). The role of education in driving conflict and building peace: The case of Rwanda. *Prospects*, 41(2), 267–282. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9193-7>
- McNeill, J. R. (2001). *Something new under the sun. An environmental history of the twentieth-century world*. W.W. Norton & Company.
- McNeill, J. R. (2019). Epílogo. La historia ambiental de América Latina desde una perspectiva global. En C. Leal, J. Soluri, y J. A. Pádua (Eds.), *Un pasado vivo. Dos siglos de historia ambiental latinoamericana* (pp. 289–299). Fondo de Cultura Económica.
- Mendizábal, M. A., y Riffo, J. (2013). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del Estudiante*. Ediciones SM Chile S.A.
- Montanares-Vargas, E. (2017). Enseñanza de la historia en La Araucanía, Chile: un estudio de las representaciones sociales del profesorado en formación. *Prisma Social*, 19, 1–18.
- Montanares-Vargas, E. (2017). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237–1250. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1523015072016>
- Montanares, E., y Heeren, M. (2020). Los textos escolares y el tratamiento de la historia reciente: el caso de la Araucanía, Chile. *Espacios*, 41(9), 1–18. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p16.pdf>
- Morales, J., Pastene, S., Santelices, C., y Quintana, S. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1o Medio, texto del estudiante*. Santillana.
- Novo, M. (1998). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. UNESCO.
- Pairicán, F. (2021). *Toqui. Guerra y tradición en el siglo XIX*. Pehuén editores.
- Pinto, J. (2021). *La Araucanía. Cinco siglos de historia y conflictos no resueltos*. Pehuén editores.
- Riedemann, A. (2009). Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la Ocupación de La Araucanía. En M. de Educación (Ed.), *Seminario Internacional. Textos escolares de historia y ciencias sociales. Santiago de Chile 2008* (pp. 283–304). Ministerio de Educación.
- Rojas, M. (2010). Temas pendientes en la enseñanza sobre pueblos originarios: Una mirada al currículo de Ciencias Sociales. *Cuaderno de Educación*, 28, 1–3.
- Sáez-Rosenkranz, I., y Salazar-Jiménez, R. (2016). La historia que se enseña en Chile. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85, 40–46.
- Sanhueza, A. A., Pagès, J., y González-Monfort, N. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: la memoria social sobre el malon y el awkan en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 3–22. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.909>
- Quintriqueo, M., Quilaqueo, R., Peña-Cortés, F., y Gerardo, M. T. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, 2015(40), 131–146. <https://doi.org/10.4067/s0718-22012015000100010>
- Mansilla, J., Llancavil, D. L., Mieres, M., y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educacao e Pesquisa*, 42(1), 213–228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., y Iglesias, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 275–292. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000100016>
- Tosh, J. (2010). *The Pursuit of History. Aims, methods and new directions in the study of modern history*. Longman.
- Turra-Díaz, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3). <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.15>

- Vliegenthart, A. M., Corcuera, E., y Quezada, M. (2018). Educación para la conservación de la biodiversidad. En *Metodologías aplicadas para la conservación de la biodiversidad en Chile. Serie Ciencias Ambientales no1* (pp. 529–550). Universidad de Chile.
- Wakild, E., y Berry, M. (2018). *Una guía para la enseñanza de historia ambiental. Diez principios de diseño*. Ediciones UC.