



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial ALS  
Especialidad Aprendizaje, Educación de Personas Sordas, Comunicación y Lenguaje

**Pedagogía intercultural en la primera infancia: El desafío de articulación entre  
el saber ancestral de ELCIs y el currículum oficial de Educación Parvularia**

Memoria para optar al Grado de Licenciatura en Educación y Título de Pedagogía en  
Educación Especial especialidad Aprendizaje

Autores/as:

- Josefa Covarrubias
- Javiera Escanilla
- Ignacio Salgado
- Paloma Solar

Profesora Guía: María Soledad Rodríguez Olea

Profesora Colaboradora: Sofía Drucker

Santiago de Chile, 13 de marzo de 2026



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial ALS  
Especialidad Aprendizaje, Educación de Personas Sordas, Comunicación y Lenguaje

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.

### **Dedicatoria**

Este trabajo, el cual significa un momento cúlmine de vastos años de búsqueda personal y profesional, va dedicado para todas aquellas personas incondicionales que me han apoyado y sostenido a lo largo de mi vida. Partiendo por mi madre Verónica y mis abuelos Pedro y María Teresa, quienes fueron indispensables para poder ser la persona que soy hoy en día, reflejado en mis valores, creencias y pensamientos. No cabe duda que los esfuerzos hechos por cada uno de ustedes, contribuyó a este sentir de querer ser un agente de cambio, o bien, un educador. Y quiero que sepan que, con ese mismo amor que me brindaron, educaré y formaré a mis futuros/as estudiantes.

Igualmente, dedicarle este trabajo a mi hermana Maite, con quien viví gran parte de mi vida universitaria y compartí muchos momentos que me permitieron darme cuenta del gusto que sentía por poder educar a las futuras generaciones.

Y finalmente, quiero dedicarle este trabajo a mi pareja Francisca, quien fue mi resiliente cómplice en esta alargada y ajetreada historia universitaria. Este trabajo como muchos otros, son el resultado de nuestro simbiótico amor, y demuestra lo valiosos y poderosos que somos cuando nos tenemos el uno al otro. Gracias Coloma por hacer de este camino mucho más ameno, amado y comprendido. ¡Vamos por este y muchos más logros juntos!

- Ignacio Salgado

Dedico esta tesis a mi hijo Damián, quien me ha acompañado durante toda mi trayectoria de estudios, desde que tenía seis meses hasta hoy con sus cinco hermosos años. Damián, en este camino hemos crecido juntos: yo aprendiendo a ser profesional y madre al mismo tiempo, y tú creciendo como un niño que descubre el mundo. No fue un camino fácil, muchas veces tuviste que acompañarme a clases y correr de un lugar a otro. Aun así, siempre estuviste conmigo, con tu cariño, tu alegría y tu infinito aguante, iluminando los momentos en que sentía que ya no podía más y siendo el recordatorio permanente de por qué debía seguir adelante. A ti te dedico esta tesis, mi título y mi vida entera.

Dedico también este logro a mi madre, Marlene Silva, y a mi padre, Roberto Solar, por acompañarme y sostenerme durante esta larga travesía de estudios. Gracias por el amor con el que me formaron, por los valores que me entregaron y por su apoyo constante.

Finalmente, dedico esta tesis a mí misma, por haber seguido adelante, por aprender a no juzgarme y por reconocer con orgullo la persona que fui, soy y seré.

“Escuchando al viento  
recuerdo quién soy.  
Es sólo cosa de tiempo,  
a veces la fruta madura más lento,  
y agradezco  
cada cosa en su momento.”

(Aura Bae, *Loba*)

- Paloma Solar

Como culminación de este proceso, quiero dedicar esta tesis a mi familia, quienes han sido mi principal soporte para lograr y cumplir el objetivo de finalizar una carrera universitaria. Especialmente a mi mamá, Verónica, por animarme siempre a seguir adelante y recordarme, incluso en los momentos más difíciles, que no debía rendirme en este extenso proceso de estudios universitarios. A mi papá, Juan, a mi hermano mayor, Juan Pablo, y a mi hermana mayor, Valentina, quien ha sido mucho más que una hermana: ha sido mi amiga, mi mamá, mi papá y mi principal figura de contención.

Quiero dedicar también este trabajo a mi hermana Alpaca, quien fue una de las razones por las que no desistí, a mis sobrinos, Melchor y Bautista, y a mis perros Horus y Apolo, por su cariño incondicional y por acompañarme con su amor en los momentos de mayor estrés. Todos ustedes son parte fundamental de la persona que soy hoy. Gracias por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba de mis propias capacidades.

A mi equipo de trabajo, Paloma, Ignacio, y a mi amiga Josefa, gracias por escucharme, sostenerme y acompañarme durante estos cinco años de carrera. A mi amiga Javiera, gracias por tu amor, tu apoyo constante y por estar siempre presente.

A mi pareja, Cristóbal, gracias por acompañarme con paciencia, amor y escucha durante este arduo proceso. Por ser un espacio de calma y distracción en este último tiempo, y por compartir conmigo momentos tan significativos como nuestro viaje al sur y la experiencia de conocer el Rayen Mawiza.

Finalmente, agradezco a todas las personas con quienes he construido vínculos a lo largo de mi vida, porque cada una de ellas ha contribuido, de una u otra forma, a que hoy sea quien soy, a amar lo que amo y a reafirmar mi deseo de ejercer la pedagogía desde y para el amor.

Por mis actuales y futuros/as estudiantes: no desistiremos.

- Javiera Escanilla Cruzat

Quiero dedicar este trabajo a mi mamá. Gracias por entregarme siempre lo mejor de ti, por criarme a mí y a mis hermanos con tanta fuerza y amor, e impulsarme a seguir adelante. Te admiro profundamente, y espero que este logro, también sea un reflejo de todo lo que sembraste en mí.

A mis abuelos maternos, a mi padrastro, a mi primo, y a mis tíos, gracias por su apoyo incondicional y por nunca dejar de creer en mí. Su cariño y apañe han sido una fuerza constante en todo este camino.

A mis hermanos, gracias por tanto. A Maximiliano, por su escucha infinita y por las conversaciones compartidas, y a Ignacia, por siempre estar, por quedarse hasta tarde ayudándome y acompañarme cuando más lo necesité.

A mi *Reddpoison*, mi amiga eterna. Gracias por estar, por la contención y por la fuerza que me diste en momentos en que incluso yo dudé de mí. Amor eterno a nuestra amistad, y a todo lo que hemos aprendido y crecido juntas (+1).

A mi grupo de poplolitas, quienes fueron un espacio de contención durante estos cinco años de universidad, por sus risas y por todos los aprendizajes compartidos. Y a mi amiga Javiera, a quien agradezco profundamente haber coincidido en la universidad. Gracias por ser tú, por el apañe constante y por resignificar juntas, una y otra vez, lo que nos rodea.

A mi pareja, Diego, quien me acompañó durante todo este proceso, por sostenerme y por amarme incondicionalmente. A pesar de la lejanía, siempre encontramos un espacio para escucharnos y abrazarnos desde el amor y la contención.

Inmensamente agradecida de las personas que conocí en este camino, por su constante presencia, y por todos los momentos compartidos. Espero seguir con esta búsqueda constante por cuestionar, transformar y volver a (re)construir.

- **Josefa Tamara Covarrubias Ramírez**

## **Agradecimientos**

Quisiéramos comenzar agradeciendo a las y los ELCIs que participaron en este proceso. Gracias por su disposición para encontrarnos, dialogar y compartir sus experiencias, saberes y reflexiones con nosotros. Sus voces, relatos y miradas fueron fundamentales para dar vida y sentido a esta investigación, relevando la suma importancia de valorar y reivindicar su saber ancestral tanto en el espacio académico como en el espacio educativo.

Asimismo, agradecemos a las y los docentes que formaron parte de nuestro proceso formativo. Gracias por el acompañamiento, las orientaciones y los aprendizajes entregados a lo largo de este camino a través de su experiencia y su mirada transformadora, capaz de formar docentes comprometidos con la educación y la justicia social.

A su vez, agradecemos a nosotros/as mismos/as por ser capaces de afrontar este último desafío, a pesar de todas aquellas adversidades presentadas en el trayecto.

## Resumen

Esta investigación analiza la relación entre la epistemología mapuche y la epistemología occidental, determinando aspectos relevantes sobre enseñanza y aprendizaje que emergen desde el discurso de las y los Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCIs) que se desempeñan en contextos educativos focalizados por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en la Región Metropolitana (RM), así como desde las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP). A partir de ello, se establecieron relaciones y no relaciones entre estas epistemologías históricamente tensionadas con el fin de determinar posibles puntos de articulación entre ambos sistemas de conocimiento.

El estudio se desarrolló desde un paradigma naturalista interpretativo y un enfoque cualitativo, utilizando la Teoría Fundamentada Constructivista bajo el posicionamiento desde la interculturalidad crítica con el objetivo de promover una relación dialógica entre el saber ancestral y el saber occidental. La información fue recolectada mediante entrevistas y revisión documental, y analizada a través del Método de Comparación Constante.

Los resultados evidencian aspectos relacionales, como el desarrollo integral de niños y niñas, la experiencia y la interacción en el aprendizaje, así como aspectos no relacionales en ámbitos como género, espiritualidad y territorio. Además, los hallazgos muestran que la inclusión de la interculturalidad en el sistema educacional chileno continúa siendo limitada y se mantiene dentro de marcos culturales hegemónicos. En este sentido, la investigación plantea reconocer la pluralidad epistemológica, para favorecer prácticas pedagógicas más contextualizadas, inclusivas y orientadas a la justicia epistémica.

**Palabras clave:** Epistemología mapuche, Interculturalidad crítica, ELCIs, BCEP, Pluralidad epistemológica.

### **Abstract**

This research analyzes the relationship between Mapuche and Western epistemologies, identifying relevant aspects of teaching and learning that emerge from the discourse of Indigenous Language and Culture Educators working in educational contexts supported by CONADI in Metropolitan Region of Chile, as well as from the Early Childhood Education Curriculum Guidelines (BCEP). The study identifies relationships and non-relationships between these historically tensioned epistemologies in order to explore possible points of articulation between both knowledge systems.

The research is developed within a naturalistic interpretive paradigm and a qualitative approach, using Constructivist Grounded Theory. It is also framed within a critical interculturality perspective that promotes a dialogical relationship between ancestral and Western knowledge. Data were collected through interviews and documentary review of the BCEP and analyzed using the Constant Comparative Method.

The results show relational aspects, such as the holistic development of children and the role of experience and interaction in learning, as well as non-relational aspects related to gender, spirituality, and territory. Furthermore, findings indicate that interculturality in the Chilean educational system remains limited and embedded in hegemonic cultural frameworks. The study highlights the importance of recognizing epistemological plurality to promote more contextualized, inclusive, and epistemically just pedagogical practices.

**Keywords:** Mapuche epistemology, critical interculturality, Indigenous Language and Culture Educators, Early Childhood Education Curriculum Guidelines, epistemological plurality.

## **Introducción**

En el escenario educativo chileno, el sistema escolar actual se encuentra profundamente influenciado por estructuras impuestas desde la época colonial. Esta herencia implicó la invisibilización de otras formas de comprender el mundo que son ajenas a la matriz occidental predominante, como son los saberes de los pueblos indígenas que coexisten en los diversos territorios del país. Dicha problemática, se manifiesta de manera crítica en el nivel de Educación Parvularia, espacio que resulta ser clave para las primeras interacciones del niño y la niña con su entorno cultural, social y familiar.

Bajo este contexto, la presente investigación aborda la tensión epistemológica entre los sistemas de saberes indígenas y las lógicas occidentales hegemónicas presentes en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), marco regulador oficial de las prácticas educativas en los jardines infantiles del país. En este escenario, emerge la figura de los Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCIs), quienes, validados por sus comunidades e instituciones como CONADI, actúan como portadores de un saber ancestral que debe imponerse ante las rígidas estructuras institucionales que el sistema educativo le dispone.

En consecuencia, el propósito central de este trabajo es idear nuevas conceptualizaciones desde el marco de la interculturalidad, que favorezcan la articulación de ambos sistemas de conocimiento, evitando procesos de asimilación o folclorización. El objetivo principal radica en identificar los puntos de encuentro y las desconexiones existentes entre el saber de los ELCIs y las BCEP, que mediante un enfoque cualitativo y el uso de la Teoría Fundamentada, se busca interpretar cómo estos educadores significan su labor y de qué manera sus saberes pueden encontrarse con el marco curricular, para así favorecer experiencias educativas que sean cada vez más simétricas, éticas y responsables con la valoración de la diversidad



Finalmente, desde la perspectiva de la Educación Especial, este estudio cobra una relevancia particular, ya que nuestra disciplina, centrada en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, debe ampliar su mirada hacia la diversidad cultural y la justicia epistémica, siendo fundamental la acción de reconocer la pluralidad de formas de conocer y relacionarse con el mundo. Estos hallazgos, se plantean como uno de los tantos esfuerzos que se lideran para construir una pedagogía verdaderamente inclusiva, situada y respetuosa de la realidad de los territorios y sus propias formas de significar el mundo.

## Índice

|                                                                |      |
|----------------------------------------------------------------|------|
| Dedicatoria.....                                               | iii  |
| Agradecimientos .....                                          | vii  |
| Resumen.....                                                   | viii |
| Abstract .....                                                 | ix   |
| Introducción .....                                             | x    |
| Índice.....                                                    | xi   |
| Lista de figuras.....                                          | xii  |
| Lista de tablas.....                                           | xiii |
| Lista de Anexos .....                                          | xiv  |
| 1. Planteamiento del problema.....                             | 20   |
| 1.1 Antecedentes .....                                         | 20   |
| 1.2 Delimitación del problema.....                             | 26   |
| 1.3 Justificación del problema .....                           | 27   |
| 2. Objetivos .....                                             | 30   |
| 3. Marco teórico .....                                         | 32   |
| 3.1 Diversidad cultural.....                                   | 32   |
| 3.1.1 Configuración de la diversidad cultural .....            | 32   |
| 3.1.1.1 América Latina.....                                    | 32   |
| 3.1.1.2 Chile.....                                             | 33   |
| 3.1.1 Enfoques conceptuales sobre la diversidad cultural ..... | 35   |
| 3.1.1.1 Multiculturalidad.....                                 | 35   |
| 3.1.1.2 Pluriculturalidad.....                                 | 36   |
| 3.1.1.3 Interculturalidad .....                                | 37   |
| 3.2 Educación intercultural en Chile.....                      | 39   |
| 3.2.1 Marco normativo internacional.....                       | 39   |
| 3.2.1.1 Convención sobre los Derechos del Niño .....           | 40   |

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.2.1.2 Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas .....                                        | 42 |
| 3.2.1.3 Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes .....                                           | 45 |
| 3.2.2 Normativa nacional sobre educación intercultural en Chile .....                                                               | 47 |
| 3.2.2.1 Ley N° 19.253 (Ley Indígena) .....                                                                                          | 47 |
| 3.2.2.2 Ley N° 20.370 (Ley General de Educación) .....                                                                              | 50 |
| 3.2.2.3 Ley N° 20.845 (Ley de Inclusión Escolar) .....                                                                              | 51 |
| 3.2.2.4 Decreto Supremo N° 280 (Sector de Lengua Indígena) .....                                                                    | 52 |
| 3.2.2.5 Decreto Supremo N° 301 (Educadores Tradicionales) .....                                                                     | 53 |
| 3.2.2.6 Decreto Supremo N°97 (Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales) ..... | 55 |
| 3.2.3 Instituciones públicas vinculadas a la educación intercultural .....                                                          | 59 |
| 3.2.3.1 Ministerio de Educación .....                                                                                               | 59 |
| 3.2.3.2 Corporación Nacional de Desarrollo Indígena .....                                                                           | 60 |
| 3.2.4 Programas de educación intercultural en Chile .....                                                                           | 61 |
| 3.2.4.1 Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) .....                                                                   | 62 |
| 3.2.4.2 Programa de Educación Intercultural e Indígena .....                                                                        | 65 |
| 3.2.5 Figuras educativas orientadas a la educación intercultural .....                                                              | 67 |
| 3.2.5.1 Educadores y Educadoras Tradicionales .....                                                                                 | 67 |
| 3.2.5.2 Educadores de Lengua y cultura Indígena (ELCI) .....                                                                        | 69 |
| 3.2.6 Rol de las instituciones de educación superior .....                                                                          | 70 |
| 3.2.6.1 Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI) .....                                                       | 70 |
| 3.2.6.2 Convenio entre Universidad Arturo Prat y CONADI .....                                                                       | 72 |
| 3.2.6.3 Convenio entre UMCE y CONADI .....                                                                                          | 73 |
| 3.3 Educación Parvularia en Chile .....                                                                                             | 74 |
| 3.3.1 Historia .....                                                                                                                | 74 |
| 3.3.2 Marco legislativo de la Educación Parvularia .....                                                                            | 80 |

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3.3 Fundamentos filosóficos y epistemológicos de las BCEP .....      | 84  |
| 3.4 Saber ancestral mapuche .....                                      | 88  |
| 3.4.1 Concepción de mundo.....                                         | 88  |
| 3.4.2 Producción y legitimación del conocimiento.....                  | 89  |
| 3.4.3 Enseñanza y aprendizaje .....                                    | 92  |
| 3.4.3.1 Instancias para enseñar y aprender .....                       | 92  |
| 3.4.3.2 Principio de aprender haciendo.....                            | 93  |
| 3.4.3.3 Escolarización de pueblos indígenas .....                      | 94  |
| 4. Marco metodológico .....                                            | 98  |
| 4.1 Paradigma de investigación .....                                   | 98  |
| 4.2 Enfoque de investigación.....                                      | 100 |
| 4.3 Tipo de investigación.....                                         | 101 |
| 4.4 Grupos de estudio .....                                            | 103 |
| 4.4.1 Grupo de ELCIs .....                                             | 104 |
| 4.4.2. Corpus documental .....                                         | 105 |
| 4.5 Técnicas para la recolección de la información.....                | 106 |
| 4.5.1 Análisis documental sobre las BCEP.....                          | 106 |
| 4.5.2 Entrevista cualitativa.....                                      | 107 |
| 4.6 Criterios de rigor metodológico .....                              | 108 |
| 4.7 Criterios éticos .....                                             | 109 |
| 4.8 Estrategias metodológicas.....                                     | 110 |
| 4.10 Marco analítico .....                                             | 112 |
| 5. Análisis y resultados .....                                         | 121 |
| 5.1 Matrices del 1er nivel de análisis.....                            | 121 |
| 5.1.1 Matriz de análisis: Bases Curriculares Educación Parvularia..... | 121 |
| 5.1.2 Matriz de análisis: Entrevistas ELCIs.....                       | 127 |
| 5.2 Resultados 1º Nivel de Análisis.....                               | 132 |

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2.1 Resultados del Análisis de las BCEP .....                                                                    | 132 |
| 5.2.1.1 Categoría: Componentes pedagógicos .....                                                                   | 133 |
| 5.2.1.2 Categoría: Concepción del aprendizaje .....                                                                | 140 |
| 5.2.1.3 Categoría: Principios y enfoques de enseñanza .....                                                        | 142 |
| 5.2.1.4 Categoría: Propósitos de la enseñanza .....                                                                | 146 |
| 5.2.2 Resultados del Análisis de las Entrevistas a ELCIs .....                                                     | 164 |
| 5.2.2.1 Categoría: Aprendizaje .....                                                                               | 164 |
| 5.2.2.2 Categoría Diversidad .....                                                                                 | 181 |
| 5.2.2.3 Categoría Enseñanza .....                                                                                  | 191 |
| 5.2.2.4 Categoría Naturaleza .....                                                                                 | 207 |
| 5.3 Resultados 2° Nivel de Análisis - Análisis Comparacional .....                                                 | 212 |
| 5.3.1 Ambientes y espacios de aprendizaje (BCEP) - Espacios de Aprendizaje (ELCIs) .....                           | 212 |
| 5.3.2 El juego (BCEP) - Enseñanza mediante el juego (ELCIs) .....                                                  | 214 |
| 5.3.3 Adquirir valores y actitudes (BCEP) - Adquisición de valores (ELCIs) y Convivencia con un otro (ELCIs) ..... | 217 |
| 5.3.4 Corporalidad y movimiento (BCEP) - Uso del cuerpo y el movimiento (ELCIs) .....                              | 221 |
| 5.3.5 Desarrollar la identidad (BCEP) - Rol de la familia en la crianza y la educación (ELCIs) .....               | 223 |
| 5.3.6 Desarrollo del pensamiento matemático (BCEP) - Pensamiento matemático (ELCIs) .....                          | 225 |
| 5.3.7 Aprendizaje social y Aprendizaje significativo (BCEP) - Formas de aprender (ELCIS) .....                     | 227 |
| 5.3.8 Enfoque de género (BCEP) - Género (ELCIS) .....                                                              | 230 |
| 5.3.9 Explorar el entorno natural (BCEP) - Exploración de la naturaleza (ELCIs) .....                              | 234 |
| 5.3.10 Explorar el entorno natural (BCEP) - Respeto y cuidado por la naturaleza (ELCIs) .....                      | 236 |



|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3.11 Explorar el entorno natural (BCEP) - Conexión con la naturaleza (ELCIs)... | 238 |
| 5.3.12 Competencias emocionales (BCEP) - Concepción de las emociones (ELCIs)      |     |
| .....                                                                             | 240 |
| 5.3.13 Rol Docente (BCEP) - Aquellos que enseñan (ELCIs) .....                    | 243 |
| 5.3.14 Desarrollar la autonomía (BCEP) - Desarrollo de la autonomía (ELCIs) ..... | 249 |
| Conclusiones .....                                                                | 254 |
| Referencias.....                                                                  | 259 |
| Anexos .....                                                                      | 281 |



### **Lista de figuras**

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. Ejemplo de codificación en software Atlas.ti .....                     | 97  |
| Figura 2. Ejemplo del administrador de citas en Atlas.ti .....                   | 98  |
| Figura 3. Ejemplo de redacción de memorándums para cada código en Atlas.ti ..... | 99  |
| Figura 4. Categorías de análisis y códigos de las BCEP .....                     | 100 |
| Figura 5. Esquema de etapas de análisis del presente estudio .....               | 102 |

### Lista de tablas

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1. Información del grupo de estudio (elaboración propia, 2026) .....                               | 87  |
| Tabla 2. Matriz Inicial de Categorías Preconcebidas: Nombres y sus definiciones .....                    | 103 |
| Tabla 3. Matriz de Categorías resultantes: Nombres y sus definiciones .....                              | 104 |
| Tabla 4. Matriz final de proceso de análisis de las B CEP .....                                          | 105 |
| Tabla 5. Matriz Inicial de Categorías Preconcebidas: Nombres y sus definiciones .....                    | 108 |
| Tabla 6. Matriz Final del proceso de análisis: Categorías resultantes y su definición .....              | 109 |
| Tabla 7. Matriz Final del proceso de análisis: Códigos agrupados en Categorías, junto su definición..... | 110 |
| Tabla 8. Objetivos curriculares de las B CEP relacionados con el enfoque de derechos .....               | 124 |
| Tabla 9. Objetivos curriculares de las B CEP relacionados con la inclusión .....                         | 125 |
| Tabla 10. Objetivos curriculares de las B CEP relacionados con el desarrollo del lenguaje artístico..... | 130 |
| Tabla 11. Objetivos curriculares de las B CEP relacionados con competencias emocionales .....            | 134 |
| Tabla 12. Objetivos curriculares relacionados con emociones y lenguaje verbal .....                      | 136 |
| Tabla 13. Objetivos curriculares de las B CEP relacionadas con emociones y lenguaje artístico.....       | 137 |
| Tabla 14. Objetivos curriculares de las B CEP relacionados con el desarrollo del método científico ..... | 140 |
| Tabla 15. Objetivos curriculares de las B CEP relacionados con la construcción de identidad.....         | 143 |

### **Lista de anexos**

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| Anexo A. Matriz de entrevista semiestructurada ..... | 262 |
| Anexo B. Entrevista EL01 .....                       | 265 |
| Anexo C. Entrevista EL02.....                        | 301 |
| Anexo D. Entrevista EL03.....                        | 351 |
| Anexo E. Entrevista EL04.....                        | 358 |
| Anexo F. Entrevista EL05.....                        | 399 |
| Anexo G. Entrevista EL06 .....                       | 436 |
| Anexo H. Consentimientos informados .....            | 452 |

## **Planteamiento del problema**

### **1.1 Antecedentes**

En América Latina persiste una situación de colonialidad entendida como un patrón histórico de dominación que, lejos de desvanecerse, se ha reconfigurado y continúa organizando las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas del continente (Quijano, 1992). Estas relaciones se expresan en prácticas, instituciones y sistemas de conocimiento que modelan el ser y el hacer, legitimando jerarquías que ubican a determinados saberes y culturas, como los pueblos originarios, en posiciones de subordinación e invisibilización.

En consecuencia, la diversidad cultural no se constituye como un fenómeno reciente, sino como una condición histórica y estructural que ha sido gestionada desde marcos heredados de la colonialidad (Mignolo, 2007). A raíz de esto, han surgido diferentes conceptos que buscan establecer un marco interpretativo de las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios, entre los cuales se encuentran el multiculturalismo, la interculturalidad y la plurinacionalidad. Estos términos suelen ser entendidos como sinónimos, sin embargo, cada uno de ellos se constituye como una mirada específica que, si bien no son contradictorias entre sí, manifiestan énfasis y puntos de tensión diferentes (Rivera, 2021).

En coherencia con lo anterior, han surgido también diversas perspectivas decoloniales que buscan problematizar las bases epistémicas, políticas y culturales, proponiendo horizontes alternativos de comprensión y transformación social. Según Mignolo (2007), estas propuestas advierten la necesidad de cuestionar la supuesta universalidad del conocimiento occidental y abrir paso a una “desobediencia epistémica” que permita pensar desde otros lugares de enunciación.

En particular, esta investigación se posiciona bajo el paradigma de la interculturalidad crítica y decolonial, concebida como un proyecto ético, político, social y epistemológico orientado a transformar las huellas que continúan moldeando las subjetividades, corporalidades y entramados históricos atravesados por dinámicas de fragmentación, diferenciación y exclusión propias del orden moderno-colonial (Walsh, 2018). Desde esta perspectiva, se busca cuestionar las estructuras y dispositivos de poder que sostienen el orden hegemónico, abriendo posibilidades para la construcción y legitimación de múltiples formas de ser, pensar, sentir, conocer, aprender y habitar el mundo (Walsh, 2009).

Este enfoque se sustenta en el reconocimiento y respeto por la otredad, promoviendo la construcción de relaciones más equitativas entre las diversas culturas y favoreciendo procesos de comunicación, intercambio y aprendizaje mutuo (Rivera, 2021). Bajo este posicionamiento, la diversidad no se concibe como una simple coexistencia territorial, sino como una condición que demanda la generación de acciones concretas orientadas a propiciar espacios de encuentro y diálogo que posibiliten la construcción de vínculos más horizontales y la legitimación de saberes, experiencias y formas de vida históricamente subalternizadas (Schmelkes, 2006).

En Chile, la presencia de diversos pueblos originarios en el territorio ha impulsado al Estado a desarrollar acciones y políticas orientadas a la construcción de una propuesta intercultural. En este marco, se promulga la Ley N° 19.253 (Ley Indígena), la cual incorpora este enfoque como respuesta a la deuda histórica de violencia, negación y usurpación ejercida contra los pueblos indígenas durante el proceso de conformación del Estado (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2023).

Esta normativa reconoce la existencia de once pueblos originarios en el territorio nacional, correspondientes a los pueblos Mapuche, Rapa Nui, Aimara, Atacameño, Quechua, Colla, Diaguita, Chango, Kawashkar, Yagán y Selk'nam (Ley N° 19.253, 1993). Esto, en

términos demográficos correspondientes al último censo, representa a 2,1 millones de personas que se consideran o pertenecen a algún pueblo indígena, lo que corresponde a un 11,4% del total de habitantes del país (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2025).

En coherencia con este reconocimiento, la Ley Indígena señala que el Estado de Chile debe valorar la existencia de los pueblos originarios y velar por su integridad y desarrollo de acuerdo a sus propias costumbres y valores (Ley N° 19.253, 1993). A partir de esto, la normativa destaca la promoción de la Educación Intercultural como uno de sus pilares fundamentales, cuyos cambios han sido dirigidos principalmente hacia niños, niñas y adolescentes (NNA) que asisten a escuelas regulares públicas o subvencionadas con mayor densidad de población indígena (MINEDUC, 2023).

En cuanto a iniciativas educativas en Chile, se puede distinguir el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual tiene como objetivos promover la interculturalidad en el sistema educativo del país e implementar una educación con pertinencia cultural y lingüística en la que exista una participación activa de los pueblos originarios, fomentando el desarrollo de competencias interculturales y promoviendo que quienes pertenecen a pueblos originarios fortalezcan su dimensión identitaria (MINEDUC, 2023).

El PEIB se sustenta bajo diferentes normativas: la Ley Indígena, la Ley General de Educación (LGE) que establece el derecho de una educación de calidad e inclusiva en el marco de la interculturalidad, el Decreto N° 280 que crea el Sector de Lengua Indígena (SLI), el Decreto N° 97 que establece las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Originarios Ancestrales (BCPOA) dirigido a estudiantes de enseñanza básica, y el Decreto N° 301 que reconoce y reglamenta la calidad de Educadores Tradicionales (ET) para su incorporación en el sistema educativo regular (MINEDUC, 2023).

En este marco, las y los Educadores Tradicionales se configuran como actores clave tanto para las comunidades indígenas como para el sistema educativo chileno, dado que poseen las competencias y conocimientos necesarios para la enseñanza de la lengua, cultura, tradiciones y costumbres de sus pueblos, lo que posibilita la transmisión de su legado ancestral en el contexto escolar (MINEDUC, s.f.). No obstante, su incorporación implicó una apertura del sistema educativo, caracterizado por la rigidez con que ha operado históricamente, frente a la particularidad de esta nueva figura en el aula (Carvajal & Dresdner, 2013).

Como se señaló anteriormente, el PEIB está dirigido a NNA pertenecientes a la enseñanza básica, lo que resulta insuficiente para garantizar el derecho de la población indígena a acceder a una educación con pertinencia cultural desde edades tempranas. Frente a esta limitación, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) implementó el Programa de Educación Intercultural, cuyo objetivo es contribuir a la preservación de las lenguas y culturas indígenas de niños y niñas menores de seis años que asisten a los niveles de Educación Parvularia y prebásica (kínder) (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADI], s. f.).

El Programa de Educación Intercultural impulsado por la CONADI, al igual que el PEIB, contempla la incorporación en el aula y la contratación de una figura educativa vinculada al saber ancestral de los pueblos originarios, correspondiente a las y los Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) (CONADI, s. f.). Estas figuras educativas, según Tejo (2023), son las encargadas de transmitir los conocimientos y costumbres de sus pueblos originarios, y su presencia en los jardines infantiles resulta fundamental para fortalecer la implementación de la educación intercultural, dado que poseen un conocimiento profundo de su lengua y de su cultura.

Ante el surgimiento del Programa de Educación Intercultural en contextos de educación parvularia y prebásica, donde no existe un marco normativo que reconozca el rol y las funciones de los y las ELCIs ni establezca bases curriculares específicas vinculadas al saber ancestral de los pueblos originarios, han surgido diferentes articulaciones entre la CONADI e Instituciones de formación pedagógica, tales como la Red Interuniversitaria de Educación Intercultural (RIEDI), la Universidad Arturo Prat (UNAP) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

En particular, a partir del convenio entre UMCE y CONADI, se han realizado diversas instancias orientadas a fortalecer la educación intercultural, tales como el *Taller de acompañamiento a los procesos de instalación de Educación Intercultural Indígena en unidades educativas pertenecientes a la Macrozona Central*, el *Diplomado en competencias Pedagógicas Interculturales para ELCIs* y la inauguración de la *Carrera técnico profesional en competencias técnico-pedagógicas interculturales*.

Sin embargo, pese a los avances normativos y a las diversas instancias orientadas a promover y fortalecer la Educación Intercultural en distintos niveles educativos, su implementación en el sistema educativo chileno no ha estado exenta de tensiones. Según Carvajal y Dresdner (2013) existe una tensión intercultural asociada a los bajos niveles de escolaridad que presentan muchas de las figuras educativas provenientes de pueblos originarios, lo que, desde una perspectiva hegemónica, se traduce en un supuesto vacío técnico-pedagógico que debe ser compensado por docentes con formación formal.

Asimismo, Ibáñez y Druker (2018) señalan que las tensiones entre la perspectiva occidental hegemónica y la perspectiva de los pueblos originarios siempre estarán presentes en el desarrollo de este tipo de programas educativos, dado que las concepciones de mundo que se entrelazan en el aula son profundamente opuestas y contradictorias. De este modo, la

concepción hegemónica, reflejada en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) y en las prácticas pedagógicas occidentales, tiende a imponerse sobre los conocimientos y saberes ancestrales de los pueblos originarios, generando relaciones asimétricas y efectos de desvalorización e invisibilización de sus cosmovisiones, sistemas de conocimiento y formas de construcción del aprendizaje.

Estas tensiones tienen un sustento estructural en las políticas y normativas del sistema educativo, dado que éstas se sitúan desde una mirada occidental que busca estandarizar, homogeneizar y asimilar los conocimientos de los pueblos originarios hacia aquellos que imperan en la cultura escolar chilena, ignorando las diversas realidades culturales presentes en los territorios donde participan las comunidades indígenas (Carvajal & Dresdner, 2013). De esta manera, la implementación de la educación intercultural y las tensiones reveladas reflejan un profundo conflicto histórico entre modelos epistemológicos y culturales que han coexistido en una relación marcada por la violencia, la invisibilización y la dominación de una cultura por sobre otra.

En consecuencia, la incorporación de figuras educativas interculturales sustentadas en epistemologías indígenas supone una contraposición entre los elementos que sustentan las bases curriculares de la educación tradicional y aquellos vinculados al saber ancestral de los pueblos originarios. En coherencia con lo anterior, la relación entre estos sistemas de conocimiento suele ser comprendida desde una lógica de oposición o incompatibilidad que marca una constante tensión en la Educación Intercultural.

En este contexto, resulta necesario cuestionar: ¿son estas concepciones tan diferentes y antagónicas entre sí? ¿O es posible identificar puntos de encuentro que permitan articularlas dentro del aula para garantizar el acceso a una educación verdaderamente intercultural?

## 1.2 Delimitación del problema

Si se consideran los antecedentes señalados anteriormente, es posible pensar que resulta imposible articular epistemologías provenientes de culturas distintas e históricamente tensionadas. No obstante, según Quintriqueo y Torres (2013), los espacios donde se promueve la interculturalidad deben ser entendidos como una oportunidad para establecer una relación educativa orientada a superar la distancia epistemológica entre ambas culturas.

Esta oportunidad cobra especial relevancia en la Educación Parvularia, nivel en el cual se enfoca esta investigación, dado que sus bases curriculares, a diferencia de otros currículos educativos segmentados en diferentes asignaturas, se organizan en ámbitos y núcleos de aprendizaje transversales y estrechamente relacionados entre sí, lo que da cuenta de la integralidad con la que se construyen los aprendizajes en la primera infancia (MINEDUC, 2018).

Desde la perspectiva de esta investigación, resulta fundamental investigar sobre la relación entre ambas epistemologías, identificando el conocimiento faltante respecto a los potenciales puntos de encuentro que permitan aportar a la mejora de la articulación pedagógica entre los distintos sistemas de conocimiento que conviven en el aula. A partir de esto, la presente memoria de título se enfocará en analizar las BCEP y los aspectos sobre enseñanza y aprendizaje relevados por un grupo de ELCIs que trabajan en contextos educativos de educación parvularia en la Región Metropolitana (RM), comparando dichos elementos para determinar las posibles articulaciones entre el sistema de conocimiento ancestral, específicamente del pueblo mapuche, y el de la cultura occidental.

En base a lo anterior, este estudio buscará dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los aspectos sobre enseñanza y aprendizaje en la primera infancia

que son relevantes para las y los ELCIs a partir de su rol educativo y de su saber ancestral?  
¿Cuáles son los aspectos declarados en las BCEP que sustentan la educación parvularia? ¿Qué relaciones o no relaciones existen entre la epistemología indígena y la occidental? y, por consiguiente, ¿Cuáles son los potenciales puntos de articulación entre las BCEP y el saber ancestral de un grupo de ELCIs que trabajan en contextos educativos de educación parvularia en la RM?

### **1.3 Justificación del problema**

La presente investigación se desarrolla con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la educación desde un enfoque de derechos y de justicia social, lo que implica promover una educación inclusiva e intercultural que dignifique al ser humano en su multidimensionalidad (Orrego & Riquelme, 2014). En este sentido, resulta fundamental reconocer y valorar la diversidad cultural de los pueblos originarios, validando y legitimando sus saberes y conocimientos como elementos relevantes para la formación integral de NNA desde sus primeras experiencias educativas.

En relación al nivel educativo, la realización de una investigación orientada a niños y niñas menores de 6 años resulta especialmente relevante, dado que para avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural es necesario iniciar estos procesos desde edades tempranas, momento en el cual la construcción y expresión de la identidad constituye un paso fundamental para la comprensión de la identidad del otro. Esta comprensión debe promoverse tanto de manera directa, a través de la diversidad presente en el aula, como de manera indirecta, mediante el conocimiento y aprendizaje de otras culturas e identidades, favoreciendo así el diálogo, el respeto y la valoración de la diversidad cultural (Schmelkes, 2006).

Como se mencionó previamente, la implementación de la educación intercultural se desarrolla en un contexto complejo marcado por tensiones históricas y estructurales, lo que provoca que niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios se enfrenten a la necesidad de integrarse a un sistema hegemónico y dominante, sufriendo el riesgo de diluir su identidad personal y colectiva (Williamson, 2012). Esta problemática releva la necesidad de generar investigaciones que contribuyan a resignificar la concepción e implementación de programas educativos interculturales.

En base a esta necesidad, los hallazgos de esta investigación presentan diversas proyecciones. Por una parte, aportan a la CONADI al proporcionar evidencia contextualizada que puede contribuir a la evaluación y fortalecimiento del Programa de Educación Intercultural en Educación Parvularia y Prebásica. Por otra parte, benefician a las y los ELCIs que trabajan en contextos educativos mediante la visibilización y reconocimiento de la articulación entre el currículum y sus saberes ancestrales, fortaleciendo su participación en las decisiones y prácticas educativas de dichos contextos.

Asimismo, los hallazgos de este estudio entregan orientaciones relevantes para enriquecer las prácticas pedagógicas de las figuras educativas regulares de la Educación Parvularia y Pre Básica mediante la integración de conocimientos y prácticas ancestrales en su propio quehacer docente, lo que favorece el trabajo colaborativo con las y los ELCIs y fortalece el diálogo intercultural en el aula.

Cabe destacar que estos hallazgos no se limitan exclusivamente al nivel educativo abordado en esta investigación, sino que pueden proyectarse y dialogar con programas de educación intercultural implementados en otros niveles del sistema escolar, como el PEIB desarrollado en Educación Básica. Esto se debe a que en dichos contextos también se presentan

dinámicas similares, caracterizadas por la presencia de educadores y educadoras vinculados a comunidades indígenas.

De este modo, este estudio contribuye al fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los y las docentes que se desempeñan tanto en contextos interculturales con presencia de pueblos indígenas como en contextos caracterizados por la diversidad cultural y migratoria, abriendo la posibilidad de diseñar propuestas pedagógicas críticas, situadas y transformadoras que reconozcan una pluralidad de saberes como parte constitutiva de los procesos educativos.

Finalmente, esta investigación adquiere especial relevancia para la educación diferencial y la formación de futuras y futuros docentes, dado que ofrece orientaciones que permiten construir y fortalecer una perspectiva intercultural y decolonial orientada a atender la diversidad en el aula de manera verdaderamente inclusiva. Esto se vincula directamente con el perfil de egreso de la carrera de Educación Especial con mención Aprendizaje de la UMCE, ya que éste señala que la o el docente egresado cuenta con competencias orientadas a fomentar la inclusión social y educativa desde un enfoque de derechos y de justicia social, favoreciendo el diseño de propuestas pedagógicas situadas y pertinentes a contextos educativos culturalmente diversos (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE], s. f.).

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo general:**

Determinar los potenciales puntos de articulación entre las BCEP y el saber ancestral de un grupo de ELCIs que trabajan en contextos educativos de educación parvularia ubicados en la RM.

### **2.2 Objetivos específicos:**

- 1) Identificar los aspectos sobre enseñanza y aprendizaje en la primera infancia que son relevantes para las y los ELCIs a partir de su rol educativo y de su saber ancestral.
- 2) Describir a partir de una revisión de las BCEP, los aspectos que sustentan la educación parvularia en Chile.
- 3) Interpretar, a partir de la comparación entre los aspectos relevados por las y los ELCIs y las BCEP, las relaciones o no relaciones entre la epistemología indígena y la occidental.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial ALS  
Especialidad Aprendizaje, Educación de Personas Sordas, Comunicación y Lenguaje

### 3. Marco teórico

#### 3.1 Diversidad cultural

##### 3.1.1 Configuración de la diversidad cultural

###### 3.1.1.1 América Latina

El nombre de *América Latina* no constituye una designación neutral ni meramente descriptiva, sino que opera como un dispositivo histórico y simbólico inscrito en una matriz colonial y eurocéntrica. La noción de lo “latino”, formulada y difundida desde Europa, surge como una estrategia geopolítica y cultural orientada a reinscribir a los territorios americanos dentro de una genealogía civilizatoria europea, presentada como origen legítimo de la cultura, la historia y el conocimiento (Mignolo, 2003).

Como advierte Mignolo (2003), el término América Latina, integra de manera subordinada el relato de la modernidad europea y oculta la violencia constitutiva de la colonización, desplazando y silenciando las múltiples matrices históricas, epistémicas y culturales que preceden y exceden dicho marco. De este modo, el uso no problematizado de esta denominación contribuye a reproducir una comprensión homogeneizante y jerarquizada de la diversidad cultural, legitimando la subordinación de memorias, saberes y formas de existencia que no se ajustan a los parámetros de la racionalidad moderna occidental.

En consecuencia, lo que suele denominarse diversidad cultural en el continente, no puede entenderse como el resultado de un proceso armónico ni horizontal, sino como una configuración histórica producida en el marco de relaciones de dominación que establecieron diferencias bajo condiciones profundamente desiguales.

En este escenario, las culturas de los pueblos indígenas y afrodescendientes coexisten junto a múltiples configuraciones culturales surgidas de procesos de mestizaje, migración y desplazamiento forzado (Wade, 2017). Estas configuraciones no se desarrollan en igualdad de condiciones, sino que se organizan jerárquicamente a partir de criterios raciales, lingüísticos, territoriales y epistémicos que privilegian determinadas formas de vida y de conocimiento por sobre otras.

De esta manera, las expresiones culturales presentes en América Latina no sólo dan cuenta de diversidades, sino también de desigualdades históricas que continúan influyendo en su reconocimiento, legitimación y transmisión en la actualidad.

### **3.1.1.2 Chile**

Si bien Chile comparte una experiencia histórica común con otros países del continente, marcada por su constitución como alteridad frente a Europa, su trayectoria específica de conformación estatal y social ha provocado una impronta particular que continúa modelando, de manera persistente y muchas veces imperceptible, las formas en que se construyen las identidades, se gestionan las diferencias y se jerarquizan las pertenencias culturales de las personas en la actualidad (Waldman, 2004).

Desde esta perspectiva, la diversidad cultural en Chile no puede comprenderse al margen de la cuestión indígena y del mestizaje. Como plantea Bengoa (2000), las formas culturales, las prácticas sociales y las conductas que han configurado la vida cotidiana en el territorio chileno emergen de un encuentro histórico marcado por el conflicto, la violencia y el desencuentro entre los pueblos indígenas y los colonizadores europeos, así como de los procesos de mestizaje.

En la conformación histórica de la sociedad chilena, el mestizaje se instaló como un eje central en la construcción de la identidad nacional, operando no sólo como relato de origen, sino también como un dispositivo de orden social y cultural que se estructuró a partir de relaciones profundamente asimétricas. La persistencia del conflicto entre los sectores criollos, herederos del proyecto estatal, y las comunidades indígenas y mestizas, que conforman históricamente la mayor parte del pueblo chileno, revela que la diversidad ha sido concebida fundamentalmente como una tensión a contener en función de los ideales de homogeneidad que han orientado la construcción y consolidación del Estado (Bengoa, 2000).

A esto se suma que la diversidad cultural en Chile no se limita exclusivamente a la cuestión indígena, sino que incluye a múltiples configuraciones socioculturales derivadas de procesos históricos de migración externa e interna, desigualdad territorial y transformaciones económicas. Las diferencias entre mundo rural y urbano, centro y periferia, así como las diversas formas de habitar el territorio, configuran experiencias culturales diferentes que han sido jerarquizadas en función de su cercanía o distancia respecto del modelo cultural dominante, reproduciendo formas de exclusión y desigualdad que se inscriben tanto en el espacio como en la vida cotidiana de los sujetos (Tijoux, 2013; Waldman, 2004).

Además, en Chile coexisten diversos pueblos originarios que, aunque están reconocidos oficialmente por el Estado, no se distribuyen de manera equivalente ni han ocupado el mismo lugar en la configuración histórica, política y simbólica del país. En particular, el pueblo mapuche se constituye como el grupo indígena con mayor densidad poblacional y extensión territorial, portando una relación histórica especialmente conflictiva con el Estado chileno, marcada por procesos de ocupación militar, reducción territorial, asimilación forzada y criminalización de sus demandas colectivas (Bengoa, 2000; Pairican, 2014).

En base a lo anterior, analizar experiencias del pueblo mapuche no implica desconocer la existencia de otros pueblos originarios en Chile, sino reconocer que sus luchas han expresado las tensiones más profundas entre las demandas indígenas y las estructuras del Estado-nación. En este sentido, desde la construcción discursiva de la identidad hasta las prácticas políticas contemporáneas, estas luchas han cuestionado las narrativas homogéneas del Estado que buscan naturalizar una única identidad nacional (García et al., 2019).

### **3.1.1 Enfoques conceptuales sobre la diversidad cultural**

#### **3.1.1.1 Multiculturalidad**

La multiculturalidad suele referirse a la coexistencia de diversos grupos culturales dentro de un mismo espacio social o estatal sin que ello implique necesariamente relaciones de diálogo, transformación o cuestionamiento de las jerarquías existentes.

Como advierte Walsh (2009), este enfoque muchas veces funciona como una categoría descriptiva y administrativa que nombra la diversidad sin interrogar las condiciones históricas y estructurales en que se produce. Desde esta lógica, las culturas son concebidas como entidades separadas, estáticas y equivalentes, lo que permite su reconocimiento formal sin modificar las matrices de poder.

Desde una perspectiva crítica, la multiculturalidad ha operado en América Latina como una estrategia para gestionar la diferencia compatible con el modelo neoliberal, en tanto reconoce identidades culturales sin desafiar la colonialidad del poder, del saber y del ser, que continúa jerarquizando unas culturas por sobre otras (Quijano, 2000; Rivera, 2010). Así, la diversidad se tolera mientras no desestabilice el orden dominante, relegando los saberes

indígenas y populares a espacios periféricos, conmemorativos o folclorizados, sin conferirles reconocimiento político ni epistemológico.

En coherencia con esta visión esta perspectiva tiende a fijar las identidades como compartimentos separados, naturalizando su coexistencia y despolitizando las relaciones que las atraviesan. Esta forma de gestión de la diferencia puede derivar en una exclusión simbólica y cultural, reforzada por posturas paternalistas hacia los grupos subalternizados, reconocidos desde la tutela y no como sujetos capaces de transformar el orden social (Bernabé, 2012).

### **3.1.1.2 Pluriculturalidad**

La noción de pluriculturalidad introduce un desplazamiento relevante respecto a la multiculturalidad, en tanto reconoce que las sociedades latinoamericanas se constituyen históricamente a partir de la interacción, el conflicto y la superposición de matrices culturales diversas. En este marco, lo pluricultural no alude a una simple suma de culturas coexistentes, sino a una condición estructural de la sociedad, atravesada por relaciones desiguales de poder que requieren visibilización y problematización (Tubino, 2005).

No obstante, Hernández (2023) advierte que este término se emplea con frecuencia para describir la presencia simultánea de diversas culturas en un mismo espacio geográfico, destacando su diversidad sin implicar necesariamente procesos de convivencia, intercambio o transformación mutua.

Desde esta perspectiva, la pluriculturalidad se aproxima a la multiculturalidad, ya que ambas tienden a reconocer la diferencia cultural sin cuestionar las relaciones de poder que la configuran ni las jerarquías que determinan qué saberes, lenguajes o prácticas se consideran válidas (Schmelkes, 2004). En este sentido, aunque se reconozca la presencia de distintas culturas, esta coexistencia no garantiza un diálogo auténtico ni una transformación de las

estructuras sociales, políticas y educativas que históricamente han subordinado a ciertos grupos culturales.

### **3.1.1.3 Interculturalidad**

Al hablar de interculturalidad se encuentran distintos significados según dependientes de las diversas formas de entenderla, ya que muchas de estas formas están ligadas a una noción de modernidad que aún tienen un origen situado en el colonialismo. Según Quijano (2014), no es posible comprender la modernidad sin su vínculo estructural con la colonialidad del poder, una forma de dominación que validó exclusivamente el conocimiento eurocentrado, atentando contra otras formas de saber, sentir y existir.

En ese sentido, la interculturalidad se ha conceptualizado de múltiples formas, dependiendo del marco epistemológico desde el cual se la enuncie. Uno de los primeros paradigmas corresponde al de interculturalidad relacional o semántica, la cual, según Walsh (2009), corresponde a un uso decorativo del término, donde la noción de relación entre culturas se reduce a una formulación literal y superficial, sin detenerse en el análisis de las formas concretas que adoptan dichas relaciones, ni en las tensiones, asimetrías o jerarquías de poder que las atraviesan.

Por otro lado, se identifica la interculturalidad funcional, promovida principalmente por organismos hegemónicos que, aunque reconocen la existencia de diversas culturas, buscan integrar a los grupos históricamente subordinados al sistema dominante, entre los cuales se encuentran los pueblos originarios. En base a esto, Rivera (2015) plantea que los discursos institucionales y academicistas han asumido estratégicamente una apertura hacia lo indígena, no obstante en la práctica se mantiene una relación asimétrica donde el mundo ancestral es

traducido, representado y administrado por otros, perpetuando nuevas formas de subyugación bajo la apariencia del reconocimiento.

Lo anterior constituye una forma de dominación implícita que opera no solo desde el exterior, sino también desde el interior de quienes han sido marginados, debido a que internalizan las referencias del poder colonial. De este modo, la colonialidad no sólo impone jerarquías desde fuera, sino que se inscribe en los marcos de sentido, las percepciones y las formas de comprensión del mundo de quienes han sido históricamente marginados, configurando su imaginario social desde el interior. (Quijano, 1992).

Esta retórica de inclusión, propia de la interculturalidad funcional, no promueve sociedades más equitativas ni la transformación de las relaciones de poder históricamente desiguales. Más bien, funciona como un instrumento para gestionar los conflictos étnicos y garantizar la estabilidad social, alineándose con los intereses del modelo neoliberal de acumulación capitalista que busca integrar a los grupos históricamente excluidos sin modificar las estructuras de dominación existentes (Walsh, 2009).

El cuestionamiento a los paradigmas anteriores, ha dado lugar a la interculturalidad crítica, concebida desde una perspectiva decolonial que no se limita a reconocer e integrar la diversidad de manera subordinada al sistema hegemónico, sino que busca desarticular las relaciones históricas de poder que han configurado los vínculos entre las culturas.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad se debe entender como un proyecto construido desde las comunidades indígenas, en respuesta a sus propias demandas, el cual requiere transformar las estructuras, instituciones y relaciones sociales, así como generar condiciones para que los sujetos puedan estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir de manera distinta (Walsh, 2009).

En particular, esta investigación se posiciona desde una perspectiva crítica y decolonial que implica cuestionar lo ya naturalizado para reflexionar en torno a las prácticas y situaciones que reproducen la internalización de los modos de existencia pertenecientes a una cultura hegemónica. En este sentido, este estudio propone comprender la interculturalidad no solo como una relación entre culturas, sino también como un espacio de encuentro, diálogo y transformación entre creencias, saberes, lenguas y trayectorias de vida distintas.

No obstante, este camino de transformación y desaprendizaje de prácticas decoloniales no consiste en rescatar a los pueblos originarios a partir de su historia marcada por la opresión y la violencia, sino en reconocer y fortalecer su protagonismo político, epistemológico y cultural en la toma de decisiones que afectan sus vidas y territorios. Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica supone garantizar la participación plena de los pueblos indígenas en los procesos educativos, sociales y comunitarios, en base a sus propias cosmovisiones, creencias, saberes, lenguas, prácticas y formas de organización, reconociéndolos como sujetos colectivos con capacidad de agencia, producción de conocimiento y autodeterminación (Amariles, 2019).

## **3.2 Educación intercultural en Chile**

### **3.2.1 Marco normativo internacional**

El presente marco normativo se organiza a partir de la revisión de instrumentos internacionales relevantes para la educación intercultural en la primera infancia, los cuales constituyen el sustento ético y jurídico de esta investigación. Estos instrumentos se sitúan en el marco de los derechos humanos de la infancia y de los pueblos y comunidades indígenas.

### **3.2.1.1 Convención sobre los Derechos del Niño**

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y entró en vigor el 2 de septiembre de 1990. Este instrumento internacional constituye el principal marco normativo en materia de derechos de la infancia, en tanto reconoce a niños y niñas como sujetos de derechos y establece obligaciones específicas para que los Estados garanticen su protección, desarrollo integral y participación plena en la sociedad (Convención sobre los Derechos del Niño [CDN], 1989).

En el marco de la presente investigación, se incorporan únicamente los artículos 2°, 5°, 12°, 29° y 30°, omitiendo aquellos referidos a ámbitos de justicia penal, conflictos armados, privación de libertad o explotación infantil, por no ser pertinentes al foco de estudio.

En primer lugar, el artículo 2° establece el principio de no discriminación, señalando que los Estados tienen el deber de garantizar los derechos reconocidos en la convención sin distinción alguna, independientemente de diferencias de sexo, posición económica, opinión política, origen étnico u otras condiciones (CDN, 1989, art. 2). Este principio adquiere especial relevancia en el ámbito de la educación intercultural, dado que sustenta el derecho de los niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios a no ser excluidos ni discriminados del sistema, garantizando su acceso en igualdad de oportunidades a una sociedad inclusiva y diversa.

En segundo lugar, el artículo 5° reconoce las responsabilidades, derechos y deberes de la familia y la comunidad en la orientación de niños y niñas, considerando la evolución de sus facultades y el respeto por las costumbres culturales de los contextos a los que pertenecen (CDN, 1989, art. 5). Desde esta perspectiva, el ejercicio efectivo de los derechos de la infancia se comprende como un proceso situado, que considera a las comunidades como agentes fundamentales en la crianza, formación y transmisión cultural. La inclusión de este artículo

resulta pertinente, ya que sustenta el derecho de los pueblos indígenas a orientar la educación de sus niños y niñas conforme a sus propias cosmovisiones, sistemas de conocimiento y formas de transmisión cultural.

Asimismo, el artículo 12° establece que el Estado debe garantizar a los niños y niñas que estén en condiciones de formarse un juicio propio el derecho a expresar libremente su opinión en todos los asuntos que les afecten, considerando dicha opinión en función de su edad y madurez (CDN, 1989, art. 12). La incorporación de este artículo resulta relevante para la presente investigación, en tanto reconoce y legitima la voz de niños y niñas de diversas culturas, nacionalidades y etnias en la construcción de sus aprendizajes, valorando sus experiencias y conocimientos previos.

Por su parte, el artículo 29° define los propósitos hacia los cuales debe orientarse la educación de niños y niñas, entre los cuales se encuentran el desarrollo pleno de su personalidad, aptitudes y capacidades cognitivas y físicas; el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales; la valoración del medioambiente, de sus padres, de su identidad cultural, su idioma y sus valores; así como la preparación para una vida responsable en una sociedad basada en la comprensión, la tolerancia, la igualdad y la convivencia respetuosa entre los distintos grupos étnicos, nacionales y religiosos (CDN, 1989, art. 29). Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un proceso integral orientado al desarrollo humano en contextos culturalmente diversos.

De igual modo, el artículo 30° establece que, en aquellos Estados donde existan minorías étnicas o pueblos indígenas, los niños y niñas pertenecientes a estos pueblos tienen derecho a vivir conforme a su propia cultura, a profesar y practicar su religión y a utilizar su propia lengua (CDN, 1989, art. 30). Este artículo constituye uno de los principales fundamentos normativos para la implementación de programas de educación intercultural, dado que

establece la obligación estatal de garantizar el ejercicio efectivo de estos derechos en los distintos espacios de socialización, incluido el ámbito educativo.

En síntesis, la Convención sobre los Derechos del Niño constituye un marco normativo internacional que sustenta el enfoque de derechos de la infancia y reconoce la diversidad cultural como un elemento central del desarrollo integral de niños y niñas. Asimismo, los artículos seleccionados permiten fundamentar la importancia de una educación intercultural que garantice el derecho de los niños y niñas a fortalecer su identidad cultural y el uso de su propia lengua, tanto en sus comunidades como en los contextos educativos formales.

### **3.2.1.2 Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2007, mediante la Resolución 61/295, constituyéndose como un instrumento internacional de carácter declarativo que establece estándares mínimos para la protección, reconocimiento y promoción de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas [DNUDPI], 2007). Si bien no posee carácter jurídico, su relevancia radica en la orientación que entrega a los Estados, consolidando los principios y derechos fundamentales que deben guiar la formulación de políticas públicas, marcos legislativos y prácticas institucionales en materias que afectan a los pueblos originarios, incluyendo el ámbito educativo.

Para efectos del presente marco normativo, se consideran los artículos que abordan:

- a) Los principios generales de igualdad, autodeterminación, identidad cultural y participación (artículos 1°, 2°, 3°, 5° y 18°).

- b) La transmisión de saberes, lenguas y prácticas culturales (artículos 11°, 12° y 13°).
- c) El derecho a una educación intercultural y culturalmente pertinente para estudiantes de origen indígena (artículos 14°, 15° y 16°).
- d) La protección de los conocimientos tradicionales (artículo 31°).

En relación con los principios generales, los artículos 1° y 2° establecen el derecho de los pueblos indígenas al pleno goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, en condiciones de igualdad y sin discriminación; el artículo 3° consagra el derecho a la autodeterminación, reconociendo la facultad de los pueblos indígenas para definir libremente su desarrollo político, social, económico y cultural; el artículo 5° reafirma el derecho de los pueblos originarios a conservar y fortalecer sus instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales; y el artículo 18° establece el derecho a participar en la adopción de decisiones respecto de las cuestiones que les afectan, a través de sus propios representantes e instituciones (DNU DPI, 2007, arts. 1, 2, 3, 5 y 18). Estos principios resultan fundamentales para comprender la educación intercultural como un proceso que debe ser construido desde el reconocimiento de la autonomía, la participación y la igualdad de los pueblos indígenas.

Por su parte, los artículos 11°, 12° y 13° reconocen el derecho de los pueblos indígenas a practicar, revitalizar y transmitir sus tradiciones, costumbres, sistemas de conocimiento y expresiones culturales, así como a preservar, utilizar, desarrollar y transmitir sus lenguas originarias, historias y tradiciones orales (DNU DPI, 2007, arts. 11, 12 y 13). En este sentido, la DNU DPI establece el saber ancestral como un componente esencial de la identidad colectiva y del desarrollo integral de niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios, reconociendo su rol central en los procesos de socialización y aprendizaje.

En el ámbito educativo, el artículo 14° establece el derecho de los pueblos indígenas a establecer y controlar sus sistemas e instituciones educativas, proporcionando una educación en sus propias lenguas y conforme a sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje; el artículo 15° dispone que la educación debe reflejar dignamente la diversidad cultural de los pueblos indígenas, promoviendo el respeto y la valoración de sus identidades; y el artículo 16° establece el acceso equitativo a medios de información culturalmente pertinentes para la población indígena (DNU DPI, 2007, arts. 14, 15 y 16). Estos artículos refuerzan la necesidad de una educación intercultural que no se limite a la incorporación de contenidos culturales y lingüísticos en el aula, sino que reconozca a los pueblos indígenas como agentes activos en la definición de los procesos educativos.

Asimismo, el artículo 31° reconoce el derecho de los pueblos originarios a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales (DNU DPI, 2007, art. 31). Este artículo adquiere especial relevancia para la presente investigación, dado que legitima el saber ancestral como un sistema de conocimiento valioso, cuya incorporación en contextos educativos interculturales contribuye tanto al fortalecimiento de la identidad cultural como a la proyección y resguardo de dichos saberes en las nuevas generaciones.

En síntesis, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aunque solo posee un carácter declarativo, constituye un referente normativo internacional fundamental para orientar la acción de los Estados y la formulación de políticas públicas en materia de derechos indígenas. Además, en el contexto de esta investigación, la DNU DPI sustenta una concepción de la educación intercultural basada en el respeto a la autodeterminación, la identidad cultural y la participación efectiva de los pueblos originarios, legitimando la incorporación del saber ancestral y el rol protagónico de las figuras educativas

vinculadas a los pueblos indígenas en la construcción de prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes e inclusivas.

### **3.2.1.3 Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes**

El Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes fue adoptado en 1989 y ratificado por el Estado de Chile en el año 2008 mediante la promulgación del Decreto Supremo N° 236, el cual entró en vigencia para el país el día 15 de septiembre del año 2009 (Decreto Supremo N° 236, 2008). Este convenio reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derecho y establece obligaciones específicas para que los Estados resguarden el respeto, protección y promoción de su identidad cultural, sus sistemas de conocimiento, sus formas de organización social y su participación en las decisiones que les afectan, incluyendo las decisiones vinculadas al ámbito educativo (Convenio N° 169 de la OIT, 1989).

Para efectos del presente marco normativo, se consideran únicamente aquellos artículos del Convenio referidos a los principios generales de reconocimiento y participación de los pueblos indígenas (artículos 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7° y 8°), los artículos específicos sobre educación (artículos 27°, 28° y 29°) y el artículo 33°, correspondiente a la institucionalidad y administración en materia de pueblos indígenas de cada país.

En relación con los principios generales, los artículos 2°, 3° y 4° establecen el deber de los Estados de asumir la responsabilidad de desarrollar acciones de manera coordinada y sistemática junto a los pueblos originarios, las cuales deben estar orientadas a salvaguardar su integridad; garantizar la protección de sus derechos humanos, sociales, económicos y culturales sin obstáculos ni discriminaciones; y respetar su identidad cultural y social, así como sus costumbres, tradiciones e instituciones (Convenio N° 169 de la OIT, 1989, arts. 2, 3 y 4).

Asimismo, los artículos 5°, 6°, 7° y 8° refuerzan el derecho de los pueblos indígenas tanto a conservar y fortalecer sus instituciones, valores, prácticas culturales y sistemas de conocimiento, como a participar de manera activa en la formulación, aplicación y evaluación de las políticas y programas que les conciernen (Convenio N° 169 de la OIT, 1989, arts. 5, 6, 7 y 8). En particular, estos artículos destacan que los pueblos indígenas tienen el derecho a participar activamente como agentes protagónicos en los mecanismos y procedimientos institucionales relacionados con su desarrollo y bienestar.

En cuanto al ámbito educativo, los artículos 27°, 28° y 29° establecen que los programas y servicios de educación dirigidos a los pueblos indígenas deben desarrollarse en cooperación con éstos, respondiendo a sus necesidades particulares y respetando sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Además, estos artículos reconocen el derecho de los pueblos indígenas a crear sus propias instituciones y medios de educación, junto con la obligación del Estado de asegurar que la educación impartida contribuya al fortalecimiento de su identidad, su lengua y su cultura, favoreciendo su participación plena tanto en sus comunidades como en la sociedad nacional (Convenio N° 169 de la OIT, 1989, arts. 27, 28 y 29).

En particular, el artículo 28° adquiere especial relevancia para la presente investigación, ya que señala la necesidad de promover la enseñanza de la lengua indígena a niños y niñas de ascendencia indígena, mediante disposiciones orientadas a preservar, promover y fortalecer el desarrollo y uso de dichas lenguas (Convenio N° 169, 1989, art. 28). Esto se vincula directamente con el objetivo del Plan de Educación Intercultural impulsado por la CONADI, en tanto ambos buscan preservar y fortalecer el aprendizaje y práctica de la lengua y cultura indígena.

Finalmente, el artículo 33° dispone que los Estados deben establecer organismos o mecanismos apropiados para la aplicación de las disposiciones del convenio en cooperación

con los pueblos originarios respectivos (Convenio N° 169 de la OIT, 1989, art. 33). En el contexto nacional, esta función se materializa a través de la creación y funcionamiento de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), la cual será abordada posteriormente.

En conclusión, el Convenio N° 169 de la OIT constituye un marco normativo internacional que respalda la obligación de los Estados de garantizar la integralidad, el bienestar y el pleno desarrollo de los pueblos originarios en la sociedad actual. Del mismo modo, esta normativa sustenta el derecho de la población indígena a preservar y transmitir sus saberes ancestrales tanto en sus comunidades como en el contexto educativo, incidiendo y participando en las decisiones y medidas educativas que les afectan.

### **3.2.2 Normativa nacional sobre educación intercultural en Chile**

El presente apartado aborda las normativas nacionales que sustentan la educación intercultural en el sistema educativo chileno. Estas normativas permiten comprender cómo el Estado de Chile incorpora, a nivel de política pública, los principios de reconocimiento, protección y promoción de los derechos de los pueblos originarios, así como el derecho de niños y niñas a acceder a una educación inclusiva y culturalmente pertinente.

#### **3.2.2.1 Ley N° 19.253 (Ley Indígena)**

La ley N° 19.253, conocida como Ley Indígena, fue promulgada el 28 de septiembre del año 1993 y publicada el 05 de octubre de ese mismo año, pero su última modificación fue realizada el 29 de septiembre del año 2025.

El artículo 1° de esta normativa establece el reconocimiento y la valoración de los pueblos indígenas que habitan el territorio nacional desde antes de la colonización, destacando

que estos pueblos tienen un carácter esencial en las raíces culturales del país y señalando que el Estado debe velar por su integridad y desarrollo de acuerdo con sus propios valores y costumbres (Ley N° 19.253, 1993, art. 1).

Asimismo, este artículo reconoce formalmente como principales pueblos originarios de Chile a los pueblos Mapuche; Rapa Nui o Pascuense; Atacameño; Quechua; Diaguita; Colla; Chango del norte del país; Aimara; Kawashkar o Alacalufe; Yámana o Yagán de los canales australes; y Selk'nam. Sin embargo, el reconocimiento del pueblo Selk'nam fue incorporado posteriormente en el año 2023 mediante la Ley N° 21.606, la cual modificó el artículo 1° para incluir a este pueblo en el listado de los pueblos originarios del país (Ley N° 21.606, 2023).

Por su parte, el artículo 7° reconoce el derecho de las personas indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, estableciendo como deber del Estado promover las culturas originarias que forman parte del patrimonio cultural de la nación (Ley N° 19.253, 1993, art. 7).

La incorporación de estos artículos resulta fundamental, dado que no solo reconocen oficialmente la existencia de los pueblos originarios en Chile y la relevancia de su aporte cultural, sino que también establecen la obligación del Estado de promover y resguardar el derecho de la población indígena a mantener y resguardar su identidad cultural.

En relación con la cultura y educación indígena, el artículo 28° establece el reconocimiento, respeto y protección de las culturas y lenguas originarias, promoviendo medidas para su uso y conservación junto al idioma español en aquellas zonas del país con alta densidad indígena (Ley N° 19.253, 1993, art. 28). Asimismo, este artículo incorpora la creación de una unidad programática dentro del sistema educativo chileno, orientada a favorecer el acceso, valoración y transmisión del conocimiento ancestral de las culturas y lenguas indígenas.

En coherencia con lo anterior, el artículo 32° establece que la CONADI, en coordinación con los organismos y servicios del Estado correspondientes, debe desarrollar un sistema de educación intercultural bilingüe con el propósito de preparar a las y los estudiantes indígenas para participar tanto en sus comunidades de origen como en la sociedad en general (Ley N° 19.253, 1993, art. 32). En conjunto, estas disposiciones se concretan a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y el Programa de Educación Intercultural en jardines infantiles interculturales, ambos impulsados por la CONADI en coordinación con otras instituciones del Estado.

En relación con la CONADI, el artículo 38° establece su creación como un servicio público descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio (Ley N° 19.253, 1993, art. 38). Además, el artículo 39° define que este organismo es el encargado de promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las comunidades y personas pertenecientes a pueblos originarios, especialmente en las dimensiones económica, social y cultural, señalando entre sus funciones la promoción del reconocimiento y respeto de los pueblos indígenas, el fomento de las culturas y lenguas originarias y de la educación intercultural bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación, así como la proposición de reformas legales y administrativas en favor de los derechos de los pueblos originarios (Ley N° 19.253, 1993, art. 39).

En síntesis, la Ley Indígena constituye el marco legal principal de Chile que orienta las políticas públicas dirigidas a los pueblos originarios en Chile y, en el ámbito educativo, no sólo legitima la implementación de programas de educación intercultural, sino que también asigna un rol articulador a la CONADI en el desarrollo de dichas acciones. Esto proporciona el sustento normativo para que los pueblos originarios promuevan y fortalezcan su lengua, cultura y saberes ancestrales en los contextos educativos formales.

### **3.2.2.2 Ley N° 20.370 (Ley General de Educación)**

La Ley General de Educación (LGE), promulgada el 17 de agosto de 2009 y publicada el 12 de septiembre del mismo año, constituye el marco normativo nacional que regula el sistema educativo chileno, estableciendo sus principios, fines y bases orientadoras en concordancia con las normativas internacionales ratificadas por Chile (Ley N° 20.370 [LGE], 2009). Esta normativa será abordada con mayor profundidad en el apartado correspondiente al nivel de Educación Parvularia.

En este apartado, resulta pertinente destacar que la LGE sustenta la educación nacional en un enfoque de respeto y valoración de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad multicultural, promoviendo la formación integral de las personas y su preparación para vivir de manera plena y responsable en sociedad (LGE, 2009, art. 2).

Asimismo, esta ley define principios que orientan la promoción de contextos de educación intercultural en Chile, entre los cuales se destacan el respeto y valoración de la diversidad cultural; la integración e inclusión de estudiantes provenientes de diversas condiciones sociales, étnicas, económicas, culturales y religiosas, concibiendo los establecimientos educacionales como espacios de encuentro heterogéneos; y el reconocimiento y valoración de la identidad cultural de las y los estudiantes, considerando su cosmovisión, lengua indígena e historia (LGE, 2009, art. 3).

De esta forma, la LGE proporciona las bases legales sobre el enfoque y los principios que orientan el sistema educativo chileno, constituyéndose en un referente normativo fundamental para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y culturalmente pertinentes en contextos interculturales.

### **3.2.2.3 Ley N° 20.845 (Ley de Inclusión Escolar)**

La Ley N° 20.845, conocida como Ley de Inclusión Escolar, fue promulgada el 29 de mayo de 2015 y publicada el 8 de junio del mismo año. Esta normativa establece un marco que regula los procesos de admisión escolar, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los contextos educativos que reciben aportes estatales (Ley N° 20.845, 2015).

Esta ley dispone que se debe asegurar a todas las personas el derecho a acceder a una educación de calidad, en coherencia con lo establecido en la Constitución Política de Chile y los tratados internacionales ratificados por el Estado que se encuentran vigentes actualmente, especialmente aquellos relativos a los derechos de niños y niñas (Ley N° 20.845, 2015, art. 2).

Asimismo, la Ley de Inclusión señala que el sistema educativo debe promover y respetar la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han optado por un determinado proyecto educativo, propiciando la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria que obstaculice el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. En este sentido, los establecimientos educacionales se deben concebir como espacios de encuentro entre estudiantes de diversas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad o religión, fortaleciendo una convivencia sana basada en la inclusión y el respeto por la diversidad (Ley N° 20.845, 2015, art.1).

En síntesis, la Ley de Inclusión Escolar constituye un marco normativo relevante para la educación intercultural, dado que reconoce explícitamente la diversidad cultural, étnica, religiosa y espiritual como un principio fundamental del sistema educativo chileno, estableciendo la obligación de los contextos escolares de garantizar el acceso a una educación de calidad e inclusiva para todos y todas las estudiantes, independientemente de su origen étnico o cultural.

#### **3.2.2.4 Decreto Supremo N° 280 (Sector de Lengua Indígena)**

El Decreto Supremo N° 280, promulgado por el Ministerio de Educación el 20 de julio de 2009 y publicado el 25 de septiembre del mismo año, modifica el Decreto Supremo N° 40 de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica, incorporando los objetivos y contenidos correspondientes al Sector Lengua Indígena (SLI) desde 1° a 8° año básico (Decreto Supremo N° 280, 2009). De este modo, el decreto formaliza la incorporación de la asignatura de Lengua Indígena al currículum nacional, constituyéndose en un instrumento clave para la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el sistema escolar.

A través de esta normativa, el Estado reconoce la enseñanza de las lenguas indígenas como un componente legítimo del proceso educativo, posibilitando el diseño e implementación de Programas de Estudio para las lenguas aymara, mapudungun, quechua y rapa nui. Lo anterior busca fortalecer el aprendizaje de las lenguas originarias junto con los conocimientos culturales asociados a ellas, promoviendo su valoración y transmisión en el espacio educativo.

En relación con el SLI, el decreto establece que este sector puede ser impartido en todos los establecimientos educacionales que deseen favorecer la interculturalidad, siendo de carácter optativo para los niños y niñas y sus familias (Decreto Supremo N° 280, 2009, art. 4). No obstante, su implementación adquiere carácter obligatorio en aquellos establecimientos educacionales que cuenten con una matrícula igual o superior al 20 % de estudiantes con ascendencia indígena al término del año escolar (Decreto Supremo N° 280, 2009, art. 5).

La obligatoriedad de la enseñanza de la lengua indígena en establecimientos con alta matrícula de estudiantes indígenas se debe, según lo planteado en este decreto, a los beneficios del bilingüismo en el desarrollo integral, dado que los niños y niñas pueden acceder a dos

sistemas de códigos o formas de representación de la realidad, constatando y practicando distintas maneras de describir y comprender el mundo, lo que favorece procesos cognitivos, identitarios y sociales más complejos (Decreto Supremo N° 280, 2009). Asimismo, el decreto sostiene que la conciliación de ambos códigos contribuye al fortalecimiento de la autoestima y posibilita una articulación entre el contexto familiar y la experiencia escolar, lo que facilita la adaptación a los cambios y refuerza el vínculo entre escuela, cultura y comunidad.

En base a lo anterior, la enseñanza de la lengua indígena constituye una responsabilidad ineludible de las escuelas con alta densidad indígena, las cuales deben garantizar este proceso como parte de su proyecto educativo, reconociendo el bilingüismo como un derecho y un recurso formativo fundamental para el desarrollo de niños y niñas (Decreto Supremo N° 280, 2009).

Sin embargo, aunque el Decreto N° 280 representa un avance significativo en el reconocimiento normativo de las lenguas indígenas y en la promoción de la Educación Intercultural Bilingüe, su alcance se limita únicamente a la Educación Básica, dejando desafíos relevantes en otros niveles del sistema educativo. Esta situación resulta pertinente para la presente investigación debido a la ausencia de un sector de aprendizaje específico para la implementación de la educación intercultural en el nivel de Educación Parvularia donde participan los y las ELCIs.

### **3.2.2.5 Decreto Supremo N° 301 (Educadores Tradicionales)**

El Decreto Supremo N° 301, promulgado el 13 de octubre de 2017 y publicado el 10 de julio de 2018, regula el reconocimiento y ejercicio del rol de Educador y Educadora Tradicional en el sistema educativo chileno. Este decreto se sustenta en normativas nacionales

e internacionales que reconocen el derecho de los pueblos indígenas a preservar, transmitir y fortalecer su lengua, cultura y sistemas de conocimiento (Decreto N° 301, 2018).

Para efectos del presente marco teórico, se consideran únicamente aquellos artículos que definen las características, requisitos y procesos de validación de las personas autorizadas para la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios, específicamente los artículos.

En primer lugar, el artículo 2° establece que el objetivo de este decreto es otorgar, por parte del MINEDUC, la calidad de Educador o Educadora Tradicional a personas que cuenten con formación pedagógica o con experticia adquirida a través de la transmisión de conocimientos vinculados a la lengua, tradiciones, historia y cosmovisión de los pueblos originarios, así como a la internalización de sus saberes ancestrales (Decreto N° 301, 2018, art. 2).

A partir de lo anterior, los artículos 3°, 4° y 5° establecen que dicho reconocimiento debe contar con la validación de las Comunidades y/o Asociaciones Indígenas vinculadas al establecimiento educacional correspondiente (Decreto N° 301, 2018, arts. 3, 4 y 5).

En relación con la acreditación, el artículo 6° establece que las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, en conjunto con asociaciones indígenas vinculadas al desarrollo educacional y cultural, deben evaluar las competencias lingüísticas y culturales de los y las Educadoras Tradicionales (Decreto N° 301, 2018, art. 6).

Estos mecanismos, tanto de validación como de acreditación de competencias y conocimientos, refuerzan el rol protagónico de las comunidades indígenas en la definición y evaluación de las figuras educativas que transmiten el saber ancestral de los pueblos originarios en el contexto educativo, garantizando el carácter comunitario, colectivo y territorial de los procesos relacionados con la educación intercultural en enseñanza básica.

Por último, el artículo 11° establece la obligatoriedad de la participación de los y las Educadoras Tradicionales en procesos de formación continua, los cuales deben ser diseñados y planificados por el Ministerio de Educación en colaboración con Asociaciones Indígenas (Decreto N° 301, 2018, art. 11). De esta manera, estos procesos de formación, además de promover el rol protagónico de las comunidades indígenas, establecen el deber del Estado no solo de evaluar la experticia de las y los Educadores Tradicionales, sino también de promover instancias de formación y perfeccionamiento orientadas a la preservación, fortalecimiento y uso de las lenguas indígenas.

En síntesis, el Decreto Supremo N° 301 constituye un marco normativo fundamental para comprender el reconocimiento institucional del rol del Educador y Educadora Tradicional en el sistema educativo chileno, legitimando el saber ancestral y la validación comunitaria como criterios centrales para el ejercicio de funciones educativas en contextos interculturales.

Si bien esta investigación no se orienta en el rol de las y los Educadores Tradicionales, Además, resulta necesario abordar esta normativa como un marco conceptual que permite comprender la concepción que tiene la política pública respecto a las figuras educativas vinculadas a la educación intercultural.

### **3.2.2.6 Decreto Supremo N°97 (Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales)**

El Decreto Supremo N° 97 del MINEDUC y la Subsecretaría de Educación, promulgado el 21 de julio del año 2020 y publicado el 9 de febrero del año 2021, establece las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (BCPOA). Este decreto se enmarca en los principios de reconocimiento, valoración y promoción de la diversidad cultural presentes en la Ley General de Educación, en el Convenio

N° 169 de la OIT y en la Ley Indígena, y se articula con el Decreto Supremo N° 280, que crea el Sector de Lengua Indígena en el sistema educativo chileno (Decreto Supremo N° 97, 2021).

Según esta normativa, las Bases Curriculares constituyen el documento principal del Currículum Nacional, las cuales permiten continuar y reafirmar el sentido de la educación plasmado en la LGE, contribuyendo al desarrollo integral de todos los y las estudiantes en su dimensión ética, moral, afectiva, intelectual, artística, física y espiritual (Decreto Supremo N° 97, 2021).

En el artículo 1° de este decreto se señala que las BCPOA entregan orientaciones generales para las diversas culturas pertenecientes a los pueblos originarios reconocidos por la Ley Indígena, abordando expectativas de aprendizaje amplias que deben vincularse con las necesidades, prácticas culturales, contextos territoriales y cosmovisiones propias de cada comunidad. En consecuencia, el abordaje específico de los aspectos lingüísticos y culturales de cada pueblo debe desarrollarse a través de Programas de Estudio elaborados por el MINEDUC o por los propios establecimientos educacionales (Decreto Supremo N° 97, 2021, art. 1), lo cual propicia una implementación de la asignatura de manera contextualizada y pertinente a las características y expectativas de cada comunidad indígena presente en un contexto escolar.

Asimismo, el artículo 1° establece que la definición curricular de esta asignatura ofrece expectativas formativas respecto del aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos originarios para cada año del nivel de Educación Básica, resguardando que los y las estudiantes participen en una experiencia educativa que promueva la diversidad, la equidad, la interculturalidad y la integración social.

Desde una perspectiva crítica, resulta necesario distinguir que el concepto de integración social en contextos de interculturalidad suele estar asociado a la incorporación de

estudiantes indígenas en una cultura escolar preexistente y occidentalizada, sin cuestionar necesariamente las estructuras, prácticas y saberes que sostienen el sistema educativo.

Por otro lado, desde el ámbito curricular, este decreto organiza la asignatura a partir de tres ejes de aprendizaje y sus respectivos objetivos de aprendizaje que articulan el desarrollo lingüístico, cultural e identitario de los y las estudiantes. El primer eje está orientado al aprendizaje y uso de la lengua indígena, a través del cual se promueve la comprensión y producción oral como forma prioritaria de comunicación y transmisión cultural.

El segundo eje se vincula al conocimiento cultural e identitario orientado al aprendizaje de prácticas, tradiciones, valores, formas de organización social y expresiones simbólicas de los pueblos originarios. A través de este eje, el saber ancestral se presenta como un sistema de conocimientos vigente que permite a las y los estudiantes reconocer su propia identidad cultural en relación con su historia, su comunidad y su territorio.

El tercer eje se orienta a la relación del ser humano con el territorio y la naturaleza, promoviendo la comprensión del territorio como espacio de vida, aprendizaje y memoria, y desarrollando de forma transversal actitudes de respeto, cuidado y reciprocidad con el entorno.

En base a lo anterior, los ejes y objetivos de las BCPOA evidencian una apertura del currículum nacional hacia epistemologías indígenas, dado que reconocen la oralidad, la experiencia comunitaria y la relación con el territorio como fuentes de conocimiento. No obstante, esta apertura se encuentra formalmente delimitada a los niveles de Educación Básica, lo que deja en evidencia un vacío normativo respecto a la Educación Parvularia.

En relación con las condiciones de implementación, este decreto define que la asignatura debe impartirse en aquellos establecimientos que cuenten con un 20% o más de matrícula de estudiantes pertenecientes a los pueblos mapuche, aymara, quechua o rapa nui, o bien con al menos un estudiante de los pueblos colla, diaguita, lickanantay, kawésqar o yagán.

Esta disposición busca asegurar el acceso a una educación cultural y lingüísticamente pertinente (Decreto Supremo N° 97, 2021, art. 2).

Sin embargo, desde una mirada crítica, esta normativa termina condicionando la diversidad de culturas a un criterio porcentual, estableciendo que sólo en contextos con un 20% de matrícula indígena la asignatura debe impartirse. De este modo, la coexistencia de culturas queda encasillada en una sola asignatura específica y no se concibe como un eje transversal del proceso educativo. Además, esta lógica tiende a homogeneizar las distintas cosmovisiones y sistemas de conocimiento de cada comunidad indígena, reduciéndolos a un espacio curricular acotado y subordinado a requisitos legislativos.

Asimismo, como consecuencia de la colonización experimentada en Chile, la cantidad de educadores tradicionales resulta insuficiente para garantizar su presencia en establecimientos educacionales. Sumado a lo anterior, gran parte de los y las transmisores de la cultura y lengua originaria son personas que presentan trayectorias educativas interrumpidas, lo que genera una barrera con el sistema educativo chileno. Estas tensiones impactan también en el documento curricular que propone el MINEDUC, el cual no se relaciona a la manera en que enseñan, ya que impone un enfoque de la cultura ancestral, concebida desde una perspectiva occidental, situación que provoca cuestionamientos y rechazo en diversas comunidades indígenas (Carvajal y Dresdner, 2013).

En síntesis, este decreto constituye una normativa que permite identificar los principios pedagógicos propuestos por el MINEDUC, en articulación con Asociaciones y Comunidades Indígenas vinculadas a contextos escolares interculturales, los cuales sustentan la concepción e implementación de la educación intercultural en la enseñanza básica. En este sentido, dichos principios pueden ser utilizados como un referente curricular para comprender cuáles son los

aprendizajes esperados en relación con el sistema de conocimientos de los pueblos originarios, tal como son concebidos y promovidos por estas instituciones.

### **3.2.3 Instituciones públicas vinculadas a la educación intercultural**

En este apartado se abordan aquellas instituciones cuya acción resulta especialmente relevante para el desarrollo de la educación intercultural en el sistema educativo chileno, considerando tanto su función normativa como su incidencia directa en contextos educativos interculturales.

#### **3.2.3.1 Ministerio de Educación**

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) es el órgano rector del Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, orientando su acción hacia una educación de carácter humanista, democrática, inclusiva y de calidad. Entre sus funciones principales, desde la relevancia para este estudio, se destacan la protección del patrimonio cultural del país y la formulación e implementación de normativas que estructuran el sistema educativo nacional (MINEDUC, s. f.).

Asimismo, este Ministerio tiene la responsabilidad de velar por el resguardo de los derechos de las y los estudiantes, tanto de establecimientos públicos como privados, asegurando condiciones de acceso, permanencia y participación en el sistema educativo. En este marco, su misión institucional se orienta a garantizar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas, favoreciendo el desarrollo social, cultural y económico del país (MINEDUC, s.f.).

En particular, el MINEDUC cumple un rol central en la regulación del sistema educativo financiado con recursos públicos, promoviendo una educación gratuita y de calidad,

sustentada en un proyecto educativo público de carácter laico, respetuoso y pluralista. Este enfoque se orienta a garantizar el acceso de toda la población a una educación que promueva la inclusión social, la equidad y el reconocimiento de la diversidad presente en la sociedad chilena (MINEDUC, s.f.).

Desde esta perspectiva, el rol del Ministerio resulta fundamental para la presente investigación, debido a que es el organismo encargado de definir los marcos curriculares y normativos que orientan la educación formal, incluyendo las Bases Curriculares de Educación Parvularia y las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales.

### **3.2.3.2 Corporación Nacional de Desarrollo Indígena**

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) es un servicio público creado por la Ley N° 19.253, cuyo objetivo central es promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas del país. Su quehacer institucional se orienta especialmente al fortalecimiento de las dimensiones económicas, sociales y culturales de los pueblos originarios, así como a la promoción de su participación en la vida nacional mediante la coordinación intersectorial (CONADI, s.f.).

En relación a los propósitos de la CONADI, su misión institucional se orienta a impulsar el desarrollo integral de los pueblos indígenas, promoviendo su participación activa en los procesos de formulación de políticas públicas, medidas legislativas y decisiones administrativas que les afecten directamente. Para ello, la institución fomenta instancias de diálogo, consulta e información, en coherencia con los principios de reconocimiento, participación y respeto a la diversidad cultural establecidos en el marco normativo nacional e internacional vigente (CONADI, s.f.).

Entre sus objetivos estratégicos, la CONADI releva el carácter significativo del ámbito educativo y cultural, particularmente a través del fortalecimiento del aprendizaje de las lenguas y culturas originarias en NNA de origen indígena, la promoción de la identidad cultural, la revitalización lingüística y la transmisión de los saberes ancestrales de los pueblos originarios (CONADI, s.f.).

Asimismo, esta institución desarrolla acciones orientadas a mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas en contextos rurales y urbanos, mediante políticas de acceso a tierras y aguas, apoyo al desarrollo productivo, fortalecimiento organizacional y fomento de iniciativas socioculturales (CONADI, s.f.).

En síntesis, la CONADI cumple un rol relevante en la promoción y ejecución de políticas públicas orientadas al fortalecimiento cultural, educativo y lingüístico de los pueblos originarios. En el ámbito educativo, este fortalecimiento se concreta mediante la implementación de programas de Educación Intercultural desde la primera infancia, lo cual se lleva a cabo junto a organismos del sistema educativo formal.

### **3.2.4 Programas de educación intercultural en Chile**

En el marco de la interculturalidad, la acción del MINEDUC y la CONADI se materializa, entre otros mecanismos, a través de programas educativos orientados a implementar el enfoque de Educación Intercultural en contextos escolares. Asimismo, estos programas permiten operacionalizar tanto el enfoque de derechos como el respeto y la promoción de la diversidad cultural establecidos en el marco normativo nacional e internacional vigente.

En este apartado se abordan específicamente el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y el Programa de Educación Intercultural e Indígena dirigido a la primera

infancia, analizando sus fundamentos, objetivos y orientaciones, lo que permite comprender cómo estos programas concretan, en distintos niveles educativos, los principios normativos y curriculares orientados al reconocimiento, la valoración y la transmisión de las lenguas y culturas de los pueblos originarios.

#### **3.2.4.1 Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)**

El sistema educativo chileno, al igual que en otros países de la región, asumió históricamente un rol de homogeneización cultural y lingüística en torno a la cultura dominante, lo que derivó en la exclusión de una parte significativa de los conocimientos, valores, lenguas y formas de vida de los pueblos originarios. Este desequilibrio pedagógico, sostenido a lo largo del tiempo, ha tenido efectos negativos tanto en la identidad de las personas indígenas como en las posibilidades de avanzar hacia la construcción de una sociedad pluricultural y plurilingüe (MINEDUC, s.f.).

En este contexto, el MINEDUC ha asumido el desafío de contribuir a la reparación de la deuda histórica del Estado con los pueblos indígenas, reconociendo su existencia y desarrollo, e impulsando una política educativa orientada a relevar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones en los procesos de mejora educativa, con el propósito de promover una ciudadanía intercultural y una educación integral (MINEDUC, s.f.).

A partir de esto, este Ministerio promueve el desarrollo de prácticas pedagógicas y de gestión institucional con enfoque intercultural, principalmente a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), generando las bases curriculares que permitan que niños y niñas aprendan la lengua y la cultura de sus pueblos mediante la incorporación de estos elementos en el currículum nacional de Educación Básica (MINEDUC, s.f.).

En este marco, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se constituye como el principal eje de la política intercultural desarrollada por el MINEDUC, el cual comienza a implementarse en el año 1996 a través de un convenio de colaboración entre el MINEDUC y la CONADI, con el fin de mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes mediante la contextualización curricular, la participación comunitaria y la enseñanza de la lengua indígena (MINEDUC, 2017).

Posteriormente, a través del Decreto Supremo N° 280, el MINEDUC estableció los objetivos y contenidos mínimos obligatorios para la creación de la asignatura de Lengua Indígena en la Educación Básica, lo que permitió iniciar el diseño de Programas de Estudio para la incorporación de diversas lenguas ancestrales en el aula (MINEDUC, 2017).

Estos Programas de Estudio fueron elaborados, en colaboración con el MINEDUC y la CONADI, por especialistas y hablantes de las lenguas respectivas, procurando una adecuada incorporación de enfoques didácticos y metodológicos propios de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas. No obstante, su aplicación no debe ser realizada de manera rígida y homogénea, sino de manera flexible para responder a la diversidad de las particularidades lingüísticas de cada lengua y a los diversos contextos socioculturales de las comunidades indígenas (MINEDUC, 2017).

A partir de la enseñanza de la lengua, el PEIB busca transmitir en el aula aspectos fundamentales de las cosmovisiones de los pueblos originarios, tales como la circularidad del tiempo y la relación integral con la naturaleza, articulando dichos aspectos en torno a dos ejes complementarios: la oralidad y la comunicación escrita. Sin embargo, estos ejes evidencian la complejidad que implica para niños y niñas el tránsito desde una tradición en la que predomina la oralidad hacia el uso del código escrito que utiliza la correspondencia grafema-fonema del

español, lengua utilizada por la cultura predominante en el territorio nacional (MINEDUC, 2017).

Desde una mirada crítica sobre la implementación de este programa, Huaiquino (2020) advierte que la enseñanza de una lengua minorizada, por sí sola, no garantiza su valorización social ni su fortalecimiento efectivo en la sociedad. Para que ello ocurra, según el autor, es necesario desarrollar un trabajo pedagógico crítico que problematice las jerarquías históricas entre las lenguas y las culturas que estas representan.

En coherencia con lo anterior, el autor señala que existen limitaciones en la forma en que el PEIB aborda el concepto de identidad de las personas indígenas, indicando que, si bien esta noción aparece de manera recurrente en los documentos oficiales del programa, no se profundiza en cómo dichas identidades dialogan, se tensionan o se transforman en el espacio escolar. De esta manera, la identidad tiende a ser comprendida como un constructo estático, desvinculado de los procesos históricos, territoriales y de poder que atraviesan la experiencia educativa de los pueblos originarios, lo que provoca que la reafirmación identitaria promovida por el PEIB corra el riesgo de reducirse a una dimensión simbólica o superficial que no problematiza las relaciones de dominación presentes tanto en la escuela como en la sociedad en general (Huaiquino, 2020).

Continuando con esta mirada crítica, Lagos (2013) señala que la aplicación del PEIB suele ser parcial y altamente dependiente del interés de los equipos directivos o docentes de cada establecimiento. A esto se suman las dificultades de financiamiento que afectan su calidad y continuidad, así como una tendencia a reducir la interculturalidad a expresiones folclóricas que carecen de pertinencia cultural y de una reflexión crítica sobre lo que implica ser indígena en la sociedad actual.

Asimismo, el autor plantea que se ha evidenciado la ausencia de un trabajo pedagógico colectivo al interior de las comunidades educativas, ya que las y los Educadores Tradicionales suelen desempeñarse de manera aislada, sin una articulación orgánica con el currículum ni con el resto de la comunidad docente, quedando en una posición marginal dentro de la escuela. Esta situación reproduce simbólicamente las relaciones de subordinación y asimetría histórica entre el sistema educativo chileno y los pueblos originarios, tensionando el sentido intercultural declarado tanto en el PEIB como en las normativas que lo sustentan (Lagos, 2013).

En conclusión, aunque el PEIB constituye un avance significativo en el reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas dentro del sistema educativo chileno, su implementación evidencia tensiones entre los principios declarados y las prácticas efectivas. Estas tensiones resultan especialmente relevantes para la presente investigación, ya que permiten comprender las dificultades estructurales que enfrentan las y los Educadores Tradicionales en Educación Básica y, por consiguiente, las y los ELCIs en Educación Parvularia, cuyo rol se desarrolla en un contexto de mayor ambigüedad normativa debido a la ausencia de disposiciones legales que definan su rol y funciones dentro de la escuela.

#### **3.2.4.2 Programa de Educación Intercultural e Indígena**

El Programa de Educación Intercultural e Indígena de la CONADI tiene como propósito contribuir a la preservación y revitalización de las lenguas y culturas de los pueblos originarios del país en niños y niñas menores de seis años que asisten a establecimientos con una matrícula indígena igual o superior al 20% (CONADI, s.f.).

Según CONADI (2019), la educación intercultural en la primera infancia resulta clave para revertir los procesos históricos de exclusión cultural y lingüística, dado que permite a

niños y niñas acceder desde edades tempranas a su herencia cultural y contar con una base que favorezca su continuidad del aprendizaje de la lengua indígena en enseñanza básica.

Este programa se estructura en torno a tres componentes de ejecución nacional: interculturalidad en educación parvularia y prebásica; formación docente intercultural; y estrategias de educación no formal. El primer componente se implementa a través de acciones educativas en jardines infantiles y niveles de kínder previamente focalizados, en los que se promueve la enseñanza de las lenguas indígenas utilizadas en el territorio mediante la incorporación y contratación de ELCIs y la entrega de materiales didácticos pertinentes al contexto sociocultural (CONADI, s.f.).

En cambio, el componente de formación docente intercultural está dirigido a las figuras tradicionales de este nivel educativo, dado que busca fortalecer la formación de pregrado de quienes participan en el programa, promoviendo el desarrollo de competencias pedagógicas que les permitan tanto comprender y promover la interculturalidad en el aula, como incorporar activamente las lenguas indígenas en el currículum de educación parvularia y prebásica (CONADI, s.f.).

Por otro lado, el componente de estrategias de educación no formal está orientado a promover, de forma complementaria, instancias comunitarias de aprendizaje de las lenguas ancestrales, propiciando la participación de las familias hablantes nativas y de las comunidades indígenas (CONADI, s.f.).

En relación con su implementación territorial, este programa se ha desarrollado en distintas regiones del país. Por ejemplo, en el año 2019 en la Región de La Araucanía, la CONADI impulsó la incorporación del programa en cerca de 100 jardines infantiles interculturales, fortaleciendo la presencia de las y los ELCIs en dichos establecimientos educativos (CONADI, 2019).

En síntesis, este programa constituye una experiencia de educación intercultural que releva la importancia de fomentar y fortalecer la transmisión de las lenguas, culturas y saberes de los pueblos originarios desde la primera infancia, incorporando la figura de los y las ELCIs en el contexto de educación parvularia, lo que constituye el contexto principal donde se focaliza esta investigación, constituyendo el contexto de análisis de la presente investigación.

### **3.2.5 Figuras educativas orientadas a la educación intercultural**

En el contexto de la educación intercultural, la implementación de políticas, programas y orientaciones curriculares requiere de figuras educativas que actúen como mediadoras entre el sistema educativo formal y los saberes, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios. Estas figuras educativas cumplen un rol fundamental en la transmisión del conocimiento ancestral y en la promoción de prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes, particularmente en contextos escolares interculturales.

En este apartado se abordan las figuras del Educador o Educadora Tradicional (ET) y del Educador o Educadora de Lengua y Cultura Indígena (ELCI), con el propósito de analizar sus características y funciones en el desarrollo de la educación intercultural, así como las tensiones y desafíos que enfrentan en su articulación con el currículum nacional.

#### **3.2.5.1 Educadores y Educadoras Tradicionales**

Como se mencionó anteriormente en el marco normativo nacional, el Decreto Supremo N° 301 regula de manera específica el reconocimiento, la incorporación y el ejercicio del rol de los y las Educadoras Tradicionales (ET) dentro del sistema educativo chileno (Decreto Supremo N° 301, 2018).

Estas figuras educativas adquieren un rol central en la transmisión, preservación y legitimación de los saberes ancestrales de los pueblos originarios dentro del sistema educativo formal. Su incorporación en las escuelas responde a la necesidad de generar procesos educativos culturalmente pertinentes que reconozcan la diversidad lingüística y cultural del país y promuevan el diálogo entre distintas formas de habitar y comprender el mundo.

De este modo, las y los ET se constituyen como actores clave tanto para las comunidades indígenas como para la implementación del enfoque intercultural en el sistema educativo, ya que poseen el reconocimiento de las comunidades indígenas y las competencias lingüísticas, culturales y pedagógicas asociadas a la enseñanza de la lengua, cultura, tradiciones y costumbres de su pueblo (MINEDUC, s.f)

Desde esta perspectiva, el rol de las y los ET se vincula estrechamente con la mediación intercultural, expresada en el uso de estrategias de aprendizaje propias de sus comunidades, el diseño de didácticas para la enseñanza de las lenguas indígenas y la recopilación y transmisión de relatos orales y saberes culturales. Estas acciones pueden desarrollarse a través de la implementación de la asignatura o Sector de Lengua Indígena, así como mediante talleres de interculturalidad, revitalización lingüística y/o bilingüismo, dirigidos a todos y todas las estudiantes, independientemente de su origen cultural (MINEDUC, s.f.).

En relación con esta investigación, el rol de las y los ET se constituye como un antecedente relevante para el análisis de la figura de las y los ELCIs, dado que ambas figuras ejercen un rol pedagógico de mediación entre el saber ancestral y el currículum oficial de sus respectivos niveles educativos, contribuyendo a la articulación entre las epistemologías indígenas y el enfoque occidental que sustenta las Bases Curriculares.

### **3.2.5.2 Educadores de Lengua y cultura Indígena (ELCI)**

A diferencia de otras figuras educativas, el reconocimiento y la incorporación de las y los ELCIs en el aula dependen exclusivamente del Programa de Educación Intercultural e Indígena desarrollado por la CONADI en conjunto con JUNJI e Integra, por lo que su rol se ejerce en un marco que carece de normativas y bases curriculares específicas que definan formalmente sus funciones y contenidos de aprendizaje en la Educación Parvularia. En este escenario, el rol de las y los ELCIs se configura según las particularidades de cada contexto educativo, en función de las concepciones que poseen los equipos y comunidades educativas en las que se insertan.

Desde una perspectiva pedagógica, el rol de las y los ELCIs se orienta al acompañamiento de los equipos de educación parvularia en la generación de experiencias de aprendizaje culturalmente pertinentes, lo que permite acercar a niños y niñas a las tradiciones, prácticas y saberes heredados de sus pueblos originarios. Este acompañamiento busca favorecer la preservación de las raíces culturales y mantener viva la enseñanza y transmisión de los saberes ancestrales en el contexto educativo, fortaleciendo la identidad cultural y el sentido de pertenencia desde los primeros años de vida (Tejo, 2023).

Asimismo, Aravena y Navarrete (2025), a partir de la sistematización de las voces de las y los ELCIs en su memoria de título, evidencian que estas figuras educativas conciben su labor como un proceso de reivindicación de la lengua y la cultura indígena, entendido como una acción pedagógica de carácter integral que articula identidad, aprendizaje y pertenencia cultural. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se limita a la transmisión de contenidos lingüísticos o culturales aislados, sino que incorpora una cosmovisión propia de cada pueblo

originario, en la cual se promueve una relación armónica entre el ser humano y la naturaleza, el respeto por el territorio y la valoración de las prácticas culturales ancestrales.

En este sentido, las y los ELCIs reconocen que su rol educativo implica una transmisión de conocimientos orientada a generar conexiones significativas entre los niños y niñas y su entorno natural y sociocultural, lo cual se implementa mediante experiencias de aprendizaje y prácticas interculturales propias de su cultura, tales como el uso de plantas medicinales, la observación de animales, el uso de relatos orales, la práctica de tradiciones y costumbres propias y el contacto con el territorio (Aravena & Navarrete, 2025).

En conclusión, estas figuras educativas desempeñan un rol fundamental como mediadores interculturales entre el saber ancestral y el currículum oficial, el cual se encuentra históricamente configurado desde una matriz de carácter occidental. En este proceso, su rol cobra especial relevancia, ya que permite tensionar, dialogar y articular distintas epistemologías dentro del aula, favoreciendo el reconocimiento de los saberes indígenas como conocimientos válidos, valiosos y significativos para la educación en la primera infancia.

### **3.2.6 Rol de las instituciones de educación superior**

#### **3.2.6.1 Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI)**

La Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI) surge como una instancia de coordinación permanente entre distintas Universidades chilenas orientadas a contribuir al desarrollo de la educación intercultural desde la educación superior. Su propósito central es constituir un espacio académico interuniversitario que, desde los ámbitos de la formación, la investigación y la extensión, promueva la reflexión crítica, el diálogo de saberes

y la problematización de diversas posturas epistemológicas vinculadas a la educación y la interculturalidad (Acuña, 2016).

Desde esta perspectiva, la RIEDI se concibe como un espacio colectivo que busca compartir experiencias curriculares, prácticas educativas con pertinencia cultural y proyecciones institucionales en materia de interculturalidad, articulando el saber académico con los saberes y experiencias situadas. En este sentido, uno de los énfasis declarados por la RIEDI corresponde a propiciar una formación inicial docente que incorpore el enfoque intercultural como eje transversal del proceso formativo, reconociendo las tensiones y desafíos que implica su implementación en el sistema educativo chileno (Acuña, 2016).

Asimismo, la RIEDI ha planteado como uno de sus desafíos estratégicos el fortalecimiento del vínculo entre las universidades del Consejo de Rectores y el MINEDUC, en pos de contribuir activamente al desarrollo e implementación de lineamientos y políticas públicas sobre interculturalidad. Esta mediación institucional se orienta a generar puentes efectivos entre la investigación o producción académica, las experiencias formativas universitarias y las políticas educativas nacionales, reconociendo el rol y el deber de la educación superior en la formación de profesionales sensibles a la diversidad cultural del país (Acuña, 2016).

En relación con el territorio, esta Red reconoce la diversidad de contextos socioculturales en los que se sitúan las Universidades que la componen, valorando las diferentes experiencias formativas desarrolladas desde el norte hasta el sur del país de manera situada y contextualizada según las necesidades y características específicas de cada territorio. En este sentido, la RIEDI se configura como un espacio de encuentro que permite visibilizar las distintas trayectorias institucionales en educación intercultural y los avances, tensiones y

desafíos comunes que enfrentan en la incorporación de este enfoque a nivel curricular y sistémico (Acuña, 2016).

Asimismo, desde la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), señalan que los espacios de articulación interuniversitaria en educación intercultural permiten reafirmar el rol de las universidades como agentes clave en la promoción de una sociedad más inclusiva, respetuosa de los derechos humanos y consciente de la riqueza de su diversidad cultural (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso [PUCV], 2025).

### **3.2.6.2 Convenio entre Universidad Arturo Prat y CONADI**

La Universidad Arturo Prat (UNAP) ha colaborado estrechamente con la CONADI en el norte del país, desarrollando diversas iniciativas orientadas al fortalecimiento del rol de las y los ELCIs con el propósito de promover la valoración, preservación y transmisión de las lenguas y culturas de los pueblos originarios (CONADI, 2024).

En este contexto, se llevó a cabo el *Taller de Inducción Técnico-Pedagógica del proyecto “Focalización de establecimientos educacionales en los niveles NT1 y NT2 en la Región de Tarapacá, año 2024”*, el cual convocó a más de 22 ELCIs. Este proceso formativo contempló diversos módulos vinculados al Programa de Educación Intercultural e Indígena de la Corporación, abordando orientaciones didácticas y pedagógicas, aspectos normativos, uso de material didáctico en el aula y actividades de role-playing (CONADI, 2024).

Además, tanto la CONADI como la UNAP han proyectado avanzar hacia la creación de una carrera de educación superior vinculada al rol de las y los ELCIs, relevando su trabajo como figuras fundamentales en la transmisión de la lengua y la cultura indígena en el contexto escolar. En este sentido, desde CONADI se ha señalado la intención de fortalecer la labor de las y los ELCIs mediante procesos formativos sistemáticos que contribuyan a la calidad y

legitimación de su desempeño pedagógico, con miras a la profesionalización progresiva del trabajo que desarrollan en el aula (CONADI, 2024).

### 3.2.6.3 Convenio entre UMCE y CONADI

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) estableció un convenio con la CONADI, a partir del cual se han implementado diversas instancias formativas orientadas a fortalecer la educación intercultural en Chile. Entre ellas, se encuentra el *“Taller de acompañamiento a los procesos de instalación de Educación Intercultural Indígena en unidades educativas pertenecientes a la Macrozona Central”*, correspondiente a las regiones de Coquimbo, Valparaíso, O’Higgins y Región Metropolitana.

Este taller fue implementado por el Departamento de Educación Diferencial de la UMCE con el apoyo de la Dirección de Educación Continua y tuvo como objetivo principal contribuir al desarrollo de conocimientos y habilidades pedagógicas de los y las ELCIs, fortaleciendo las competencias profesionales y los aprendizajes necesarios para potenciar su rol al interior de los jardines infantiles interculturales (Tejo, 2023).

Además, como parte de este convenio, la UMCE realizó el *“Diplomado en Competencias Pedagógicas Interculturales para ELCIs”*, cuyo propósito fue favorecer el desarrollo de iniciativas de mejoramiento de la actividad educativa, a partir de la co-construcción de propuestas de trabajo en el aula que articularan los marcos de conocimiento indígena con los marcos de sentido occidental presentes en el sistema educativo formal (Tejo, 2024).

Por último, la UMCE inauguró la carrera técnico profesional en competencias técnico-pedagógicas interculturales en el año 2025, la cual está diseñada específicamente para la formación de ELCIs bajo un enfoque educativo intercultural que respeta la cultura y las

tradiciones indígenas, fomentando la formación y consolidación de liderazgos educativos en este campo y avanzando hacia la institucionalización de trayectorias formativas específicas para estas figuras educativas (Bobadilla, 2025).

En este contexto, el convenio suscrito entre la UMCE y la CONADI se constituye como una experiencia relevante para comprender el desarrollo de la educación intercultural en el sistema educativo chileno, dado que evidencia la necesidad de generar espacios de diálogo intercultural y pedagógico entre las epistemologías indígenas y el saber académico y pedagógico de las instituciones de educación superior que forman a las futuras y futuros docentes del país.

### **3.3 Educación Parvularia en Chile**

#### **3.3.1 Historia**

De acuerdo con los antecedentes históricos del país, es posible identificar que, en los pueblos originarios que habitaron el territorio chileno, existían prácticas orientadas a la educación y al cuidado de los niños y niñas más pequeños/as de cada comunidad. Estas prácticas se expresaban en tradiciones y costumbres propias de diversas culturas, tales como la mapuche, yagán (yamana) y kawésqar, entre otras, las cuales evidenciaban una concepción comunitaria de la infancia y de su proceso formativo (MINEDUC, 2001).

En este sentido, un ejemplo de lo anterior corresponde a la ejercitación motora realizada por algunas madrinas en la cultura yagán, así como a la existencia de chozas destinadas específicamente a los/as infantes en los ritos de iniciación de distintas culturas. En estos espacios, niños y niñas se reunían y, en ocasiones, participaban de actividades compartidas con jóvenes, adultos/as y personas mayores de la comunidad (MINEDUC, 2001)

Con el proceso de conformación del Estado chileno, comienzan a desarrollarse sistemas educativos fuertemente influenciados por modelos europeos, los cuales eran dirigidos principalmente por órdenes religiosas. Estas iniciativas educativas tenían como finalidad la enseñanza de la religión y estaban destinadas, en su mayoría, a niños y niñas en situación de vulnerabilidad, tales como infancias abandonadas, residentes en orfanatos o casas de acogida (MINEDUC, 2001).

En este contexto histórico, en el año 1864, mediante decreto del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción, se estableció la primera escuela pública de párvulos, a la cual podían asistir niños y niñas entre los tres y ocho años de edad. Esta institución se caracterizaba por una marcada influencia del enfoque pedagógico francés, lo que se explica a partir del encargo realizado por el ministro Manuel Montt a Domingo Faustino Sarmiento, quien en 1845 fue enviado a estudiar el desarrollo educativo existente en Europa. Dicho viaje, que se extendió por tres años e incluyó también a Estados Unidos, permitió la elaboración de diversos informes, cartas y publicaciones con recomendaciones en materia educacional (Peralta, 2015).

A partir de esta experiencia, Sarmiento desarrolla su informe *De la Educación Popular* (1849), en el cual aborda el funcionamiento de los Asilos de Infancia existentes en Francia. En este documento, destaca que estos establecimientos tenían como propósito el desarrollo moral, físico e intelectual de las y los niños, constituyéndose como un pilar fundamental en la trayectoria educativa. En dichos espacios asistían infantes entre los dos y siete años, quienes participaban en actividades asociadas al juego, el movimiento, la expresión oral y la vivencia de emociones. Asimismo, el autor releva la importancia de estos establecimientos como una oportunidad democrática y pública de instrucción (Peralta, 2015).

En el marco de este incipiente proceso de consolidación de la educación parvularia, en el año 1860 se promulga la Ley Orgánica de Instrucción Primaria, la cual, en su artículo 46,

permite la creación de escuelas de párvulos. Posteriormente, en 1864, se crea la primera escuela de párvulos en Santiago, la cual fue dirigida por las Hermanas de la Caridad, congregación religiosa encabezada por la Madre Visitadora Provincial de las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paul (Peralta, 2015).

De manera paralela a estas experiencias del sector público, durante el mismo período se establecieron los primeros *kindergártenes* laicos, aunque exclusivamente en el ámbito particular (MINEDUC, 2001). Este proceso se sustenta, entre otros antecedentes, en el viaje realizado en 1878 por Don José Abelardo Núñez a Europa y Estados Unidos, con el objetivo de estudiar los sistemas educativos vigentes. A partir de esta experiencia y, especialmente, de la pedagogía de Friedrich Fröebel, precursor del *kindergarten* y de la educación preescolar, Núñez traduce en 1889 la obra *Educación del Hombre*, publicada originalmente en 1826, la cual se transforma en un referente central para el desarrollo de los *kindergártenes* en Chile (Caiceo, 2011).

Bajo este contexto, el 7 de octubre de 1905 se propone, mediante decreto, la creación del primer *kindergarten* fiscal, el cual comienza a funcionar al año siguiente anexo a la Escuela Normal N°1 de Santiago. Posteriormente, el 7 de junio de 1906, se designa a Doña Leopoldina Maluschka, de nacionalidad austriaca, como regente y profesora de este *kindergarten* fiscal (Caiceo, 2011).

Sin embargo, a raíz de la crisis provocada por la Primera Guerra Mundial, en el año 1914 el gobierno de Chile decide cerrar todos los *kindergártenes fiscales*. Como respuesta a esta situación, se crea la Escuela N°239, la cual recibe el nombre de Doña Leopoldina Maluschka en reconocimiento a su labor educativa (Caiceo, 2011).

En continuidad con este proceso histórico, en el año 1944 se crea la primera Escuela de Educadoras de Párvulos dependiente de la Universidad de Chile, teniendo como primera

directora a doña Amanda Labarca, quien se constituye como una de las educadoras más relevantes de este período (Caiceo, 2011).

Posteriormente, la educación parvularia continúa fortaleciéndose en 1956 con la creación de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP), la cual impulsa el desarrollo y reconocimiento de este nivel educativo a nivel internacional (Caiceo, 2011).

Luego, en 1970, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) mediante la Ley N°17.301. El objetivo principal de esta institución fue ofrecer educación inicial de calidad a niños y niñas pertenecientes a los sectores de menores ingresos. En la actualidad, JUNJI continúa atendiendo a infantes en condición de vulnerabilidad social (Caiceo, 2011).

Durante el período de la dictadura militar, la esposa de Augusto Pinochet impulsó la creación de la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO), cuyo propósito era establecer centros de atención de carácter asistencial para niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Con el retorno a la democracia en 1990, esta entidad es reemplazada por la Fundación Integra, institución dependiente de la primera dama, la cual adopta un enfoque educativo e incorpora a un número significativo de profesionales de la educación parvularia, transformando los centros de FUNACO en jardines infantiles (Caiceo, 2011).

Ese mismo año, se promulga la Ley N°19.634 (LOCE), la cual establece la educación parvularia como el primer nivel del sistema educativo, reconocimiento que posteriormente se incorpora en la Constitución Política del año 1999. Este nivel educativo, de carácter no obligatorio, tiene como finalidad brindar una educación integral a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica (Caiceo, 2011).

A partir de estos antecedentes, diversas universidades, además de la Universidad de Chile, comienzan a impartir la carrera de Educación Parvularia. Paralelamente, en distintos

establecimientos educativos se desarrolla la formación de asistentes o auxiliares de párvulos, ampliando así la cobertura y profesionalización de este nivel educativo (Caiceo, 2011).

En las últimas décadas, se ha relevado progresivamente la importancia de la Educación Parvularia en el desarrollo integral de las personas. En este sentido, y en el marco de los esfuerzos por mejorar la calidad de este nivel educativo, se impulsa una reconceptualización del concepto de párvulo o párvula, entendiéndolo/a como un sujeto de derecho. Desde esta perspectiva, el niño y la niña son reconocidos como protagonistas de su propio desarrollo y aprendizaje, portadores de derechos, pensamientos, necesidades, así como de potencialidades y fortalezas, asumiendo un rol activo en los procesos educativos. Estos principios se constituyen como pilares centrales de las propuestas pedagógicas del siglo XXI (MINEDUC, 2002).

En este contexto de transformaciones pedagógicas y normativas, a comienzos del siglo XXI se elaboran las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), publicadas en el año 2001. Estas tienen como propósito establecer un marco curricular orientador para este nivel educativo, definiendo el para qué, el qué y el cuándo de las oportunidades de aprendizaje. Asimismo, las BCEP entregan orientaciones al sistema de Educación Parvularia para la incorporación de los intereses, particularidades y fortalezas de niños y niñas en una etapa fundamental de su desarrollo, promoviendo una progresión coherente entre los distintos ciclos que conforman este nivel educativo. Dichas bases curriculares se encuentran sustentadas en la Constitución Política de la República, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y la Convención sobre los Derechos del Niño (MINEDUC, 2005).

Como parte del proceso de fortalecimiento institucional de la Educación Parvularia, en el año 2015 se promulga la Ley N.º 20.835, que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia. Esta entidad se constituye como un organismo especializado que trabaja de manera

colaborativa con el Ministerio de Educación, cuya misión es fortalecer este nivel educativo mediante la creación, implementación y evaluación de políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de los procesos educativos y de aprendizaje de niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Asimismo, esta institucionalidad se sustenta en un enfoque pluralista, inclusivo, equitativo y con perspectiva de género, relevando el respeto por la diversidad presente en las infancias y sus contextos socioculturales (MINEDUC, s. f.).

El hito más reciente en esta trayectoria corresponde a la actualización y renovación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, proceso liderado por la Subsecretaría de Educación Parvularia y materializado en el año 2018. Estas nuevas bases curriculares consolidan el enfoque de derechos en este nivel educativo, reafirmando el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho, y otorgando al juego un rol central como eje articulador de los aprendizajes significativos. Del mismo modo, se refuerza el carácter protagónico de las infancias en sus experiencias de aprendizaje, orientando el quehacer pedagógico hacia una formación integral (MINEDUC, 2018).

En el contexto cultural, político, social y económico actual, las BCEP adquieren una mayor transversalidad y relevancia, particularmente a través del fortalecimiento del Ámbito de Desarrollo Personal y Social. En este marco, se incorpora el núcleo de Corporalidad y Movimiento, en coherencia con las demandas contemporáneas respecto al bienestar integral, así como el núcleo de Identidad y Autonomía, cuya promoción desde edades tempranas resulta fundamental para el desarrollo integral. Asimismo, se incorpora la dimensión de Ciudadanía al núcleo de Convivencia, ampliando la comprensión de la participación y el sentido de pertenencia desde la primera infancia (MINEDUC, 2018).

Finalmente, las Bases Curriculares vigentes enfatizan elementos clave para la formación integral de niños y niñas, tales como la inclusión social, la valoración de la

diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, el desarrollo sostenible y la formación ciudadana, entre otros (MINEDUC, 2018).

### **3.3.2 Marco legislativo de la Educación Parvularia**

En relación con el marco legislativo de la Educación Parvularia en Chile, es posible identificar un conjunto de políticas públicas que otorgan reconocimiento legal a este nivel educativo, junto con establecer orientaciones y enfoques pedagógicos fundamentales para comprender su propósito, alcance y relevancia en relación con la población a la que se dirige.

Uno de los principales cuerpos normativos corresponde a la Ley General de Educación (LGE), Ley N° 20.370, promulgada el 17 de agosto de 2009, la cual deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y establece los principios, fines, derechos y deberes que rigen el sistema educativo chileno. Desde un enfoque de derechos, esta normativa reconoce la educación como un derecho fundamental de todas las personas y, en consecuencia, asigna al Estado la responsabilidad de garantizar su acceso, promoviendo la equidad, la inclusión y la calidad educativa (LGE, 2009).

La LGE define, además, los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional. En este contexto, el artículo 18° reconoce explícitamente a la Educación Parvularia como un nivel educativo propio, señalando que:

La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo con las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta

ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (LGE, 2009, art. 18)

Asimismo, el artículo 28° establece que la Educación Parvularia no constituye un requisito obligatorio para el ingreso a la educación básica y define sus objetivos generales. Entre estos se destacan el desarrollo progresivo de la autonomía en los ámbitos escolar y familiar; la promoción del autocuidado y del cuidado de otros/as y del entorno; la valoración de las particularidades individuales; el fortalecimiento de la motricidad y el cuidado del cuerpo; el aprendizaje de vínculos basados en la confianza, la afectividad y el respeto; la aceptación de la diversidad; la expresión de emociones, necesidades y experiencias a través del lenguaje verbal y corporal; la resolución de situaciones cotidianas simples mediante el uso de nociones matemáticas; la aproximación al lenguaje escrito como medio de comunicación; la exploración del entorno natural y social; el desarrollo de la creatividad, la curiosidad y el interés por aprender; así como la expresión a través de los lenguajes artísticos (LGE, 2009, art. 28).

De manera relevante, la LGE incorpora un énfasis en el reconocimiento cultural, estableciendo que, en establecimientos con una alta matrícula de niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios, se debe promover el logro de aprendizajes que permitan comprender y comunicar mensajes simples en la lengua de su cultura, valorando su historia, saberes y conocimientos (LGE, 2009).

Otro hito significativo en el desarrollo normativo de la Educación Parvularia corresponde a la promulgación de la Ley N° 17.301, publicada en el Diario Oficial el 22 de abril de 1970, mediante la cual se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Esta ley adquiere especial relevancia, considerando que hasta ese momento la Educación Parvularia carecía de una institucionalidad pública específica con reconocimiento legal. La normativa establece una entidad pública y descentralizada, encargada de crear, planificar y coordinar la

labor de los jardines infantiles a nivel nacional, con el objetivo de ofrecer una educación inicial de calidad y promover el bienestar integral de niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica (Ley N° 17.301, 1970).

En el marco del fortalecimiento institucional de este nivel educativo, el 28 de abril de 2015 se promulga la Ley N° 20.835, la cual crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica otros cuerpos legales. Para los fines del presente marco teórico, resultan especialmente relevantes los artículos 1°, 2° y 3° de esta normativa.

El artículo 1° define la Subsecretaría de Educación Parvularia como una institución que trabaja de manera articulada con el Ministerio de Educación en el desarrollo, organización y promoción de una Educación Parvularia de calidad, orientada a la formación integral de niños y niñas. Por otro lado, el artículo 2° establece que esta Subsecretaría debe colaborar con el Ministerio de Educación en la elaboración e implementación de políticas públicas destinadas al fortalecimiento de este nivel educativo, promoviendo además la educación inicial en diversos contextos, especialmente en los ámbitos comunitario y familiar, reconociendo su relevancia para el desarrollo integral de las infancias (Ley N° 20.835, 2015).

El artículo 3° establece las principales facultades y responsabilidades de la Subsecretaría, entre las que se encuentran: proponer al ministro o ministra de Educación programas, planes y políticas en materia de Educación Parvularia; formular normas legales que regulen este nivel educativo, especialmente aquellas relativas al reconocimiento oficial del Estado y a la autorización de funcionamiento de instituciones; entre otras (Ley N° 20.835, 2015).

De manera complementaria, la Ley N° 20.835 incorpora a la Intendencia de Educación Parvularia al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), creado por la

Ley N° 20.529. Esta entidad cumple un rol fiscalizador y técnico, orientando la labor de la Superintendencia de Educación en las instituciones que imparten este nivel educativo y cuentan con reconocimiento oficial del Estado (Cifuentes y Guerra, 2023).

Finalmente, el 14 de diciembre de 2017 se promulga el Decreto N° 481, mediante el cual se aprueban las actuales Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), vigentes desde el año 2018. Este decreto introduce una actualización sustantiva del marco curricular instaurado en 2001, manteniendo definiciones y principios fundamentales, pero reforzando elementos clave como el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho, la inclusión, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana y el desarrollo sostenible (Decreto N° 481, 2018).

Las BCEP vigentes establecen qué y para qué deben aprender niños y niñas desde los primeros meses de vida hasta su ingreso a la educación básica, ofreciendo orientaciones contextualizadas a la realidad social, cultural y educativa chilena. Esta actualización se sustenta en investigaciones recientes, prácticas pedagógicas y nuevos saberes en torno a la primera infancia, constituyéndose como un referente para una formación integral, de calidad y respetuosa de la diversidad de intereses, necesidades y características de niños y niñas (Decreto N° 481, 2018).

Sumado a lo anterior, estas Bases Curriculares responden al mandato de la LGE respecto de la definición de objetivos generales para todos los niveles educativos, asegurando la coherencia entre dichos objetivos y los Objetivos de Aprendizaje propuestos, con el fin de garantizar trayectorias formativas continuas y significativas desde los primeros años de vida (Decreto N° 481, 2018).

### **3.3.3 Fundamentos filosóficos y epistemológicos de las BCEP**

A partir de la revisión de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), es posible identificar que estas se sustentan en un enfoque filosófico democrático y humanista, desde el cual se reconoce a niños y niñas como sujetos de derechos, se valora la diversidad y se promueven la inclusión y la participación activa. Desde una perspectiva epistemológica, las BCEP se posicionan en los paradigmas constructivista y socioconstructivista, concibiendo el aprendizaje como un proceso activo, contextualizado y socialmente mediado. Asimismo, otorgan un lugar central al juego como eje articulador de las experiencias de aprendizaje.

La concepción de niños y niñas como sujetos de derechos constituye un eje filosófico fundamental de las BCEP, orientando el quehacer educativo desde una mirada que reconoce la infancia como una etapa clave para el desarrollo integral de los seres humanos. En este marco, las BCEP conciben a niños y niñas como sujetos activos, que se encuentran en un proceso de desarrollo de múltiples habilidades y que requieren una atención respetuosa en su forma de conocer y relacionarse con el mundo, abandonando así una visión pasiva de la infancia (MINEDUC, 2018). Esta perspectiva se sustenta en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), la cual reconoce derechos fundamentales como el acceso a la educación, a ser escuchados/as, a no ser discriminados/as, al juego, al descanso y, en consecuencia, al bienestar integral de las infancias.

De manera complementaria, las BCEP se fundamentan en lo planteado por Peralta (2008), quien sostiene que la infancia tiene derecho a una educación de calidad, imperativo que adquiere especial relevancia en contextos de vulnerabilidad. Desde esta perspectiva, una educación inicial de calidad debe ser contextualizada y pertinente al entorno cultural y social de niños y niñas, reconociendo sus trayectorias, saberes y experiencias.

En relación con el enfoque humanista presente en las BCEP, este currículo concibe el desarrollo infantil desde una visión integral, entendiendo la educación como un fenómeno multidimensional en el que confluyen dimensiones emocionales, cognitivas, sociales, culturales y corporales, entre otras. En consecuencia, las BCEP superan una mirada reducida centrada exclusivamente en lo académico, orientándose hacia el bienestar y desarrollo pleno de las infancias.

Esta perspectiva se encuentra en sintonía con lo propuesto por Elfert (2015), quien plantea una concepción humanista de la educación en la que conviven lo universal y la diversidad, desde el respeto y la valoración de las diferencias humanas. En este marco, a partir de los informes de la UNESCO, la autora destaca como propósitos centrales de la educación el “aprender a ser” y el “aprender a convivir”, enfatizando que la educación debe contribuir a la formación de seres humanos integrales y promover el conocimiento, la exploración y la experiencia del mundo.

En coherencia con lo anterior, las BCEP también se fundamentan en los planteamientos de Calvo (2015), quien cuestiona el modelo educativo tradicional y sostiene que el aprendizaje ocurre principalmente en las experiencias cotidianas. En la infancia, el interés por conocer el mundo permite responder de manera intuitiva a diversos desafíos, lo que se refleja en las BCEP al promover ambientes de aprendizaje que favorecen la exploración, la curiosidad, la autonomía y el respeto por los tiempos, intereses y particularidades de niños y niñas.

De este modo, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se posicionan desde un enfoque humanista e integral que rechaza una concepción fragmentada del desarrollo infantil y reconoce la complejidad y diversidad propias de la infancia. La educación parvularia, desde esta perspectiva, se configura como un espacio que articula aprendizaje, experiencia y

bienestar, orientado al desarrollo pleno de niños y niñas y coherente con una concepción de educación centrada en lo humano, tal como lo proponen Elfert (2015) y Calvo (2015).

En relación con la filosofía democrática presente en las BCEP, la educación adquiere un rol esencial en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Desde esta mirada, la inclusión se concibe como un principio que abarca a todos y todas los/as educandos, considerando dimensiones como la cultura, el género y la diversidad social. En este sentido, resulta relevante el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación”, el cual representa una perspectiva más amplia e inclusiva que la noción de “necesidades educativas especiales”, al situar la responsabilidad en el contexto social y educativo más que en el individuo (Ainscow y Miles, 2008).

Asimismo, las BCEP se apoyan teóricamente en los planteamientos del informe OREALC/UNESCO (2008), que concibe la educación como un proceso que favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas, fundamentales para la construcción de una convivencia democrática. Esta orientación se evidencia en las BCEP al promover la construcción de relaciones respetuosas y armoniosas entre pares y con adultos/as significativos/as, configurando a los establecimientos de educación parvularia como espacios democráticos e inclusivos.

En cuanto a los fundamentos epistemológicos, las BCEP se construyen desde un paradigma constructivista y socioconstructivista del aprendizaje, entendiendo este como un proceso activo, social y contextualizado. Desde esta perspectiva, niños y niñas construyen conocimiento a partir de la interacción con el entorno, con otros/as y consigo mismos/as.

En este marco, los aportes de Piaget (1961) resultan relevantes, ya que el autor plantea que el aprendizaje se produce en la interacción del infante con el entorno, cuando enfrenta desafíos que generan procesos de asimilación y acomodación, permitiendo la reorganización

de las estructuras cognitivas. Esta concepción se refleja en las BCEP al proponer experiencias educativas orientadas a la exploración, la experimentación y el aprendizaje significativo.

Complementariamente, desde el enfoque socioconstructivista de Vygotsky (1988), se destaca el carácter social del aprendizaje y el rol del lenguaje, la interacción y la mediación cultural en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En coherencia con estos planteamientos, las BCEP reconocen la relevancia de la interacción social, el juego, el diálogo y el rol del/de la educador/a como mediador/a del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Bruner (1988) profundiza esta concepción al entender el aprendizaje como un proceso dialógico, en el cual las infancias construyen conceptos con el andamiaje de los/as adultos/as. Este enfoque se vincula directamente con las BCEP, al promover prácticas pedagógicas que fomentan la autonomía, la curiosidad y el pensamiento reflexivo, otorgando a niños y niñas un rol protagónico en su proceso de aprendizaje.

Uno de los pilares centrales de las BCEP es el juego, entendido como una forma privilegiada de conocer y aprender del mundo. En este sentido, Vygotsky (1933) plantea que el juego es esencial para el desarrollo de funciones mentales superiores, como la memoria y el pensamiento simbólico, ya que implica la creación de situaciones imaginarias, la presencia de reglas y una estrecha vinculación con el placer y la afectividad. Esta concepción se alinea con las BCEP, en las que el juego se configura como un eje fundamental del aprendizaje, potenciando la autonomía, la participación y la construcción de aprendizajes significativos.

Asimismo, desde la perspectiva de Bruner (2003), el juego favorece la exploración del entorno y la construcción activa de significados, permitiendo que niños y niñas experimenten, representen y resignifiquen la realidad. Esto contribuye al desarrollo de habilidades complejas

como el pensamiento simbólico, la resolución de problemas y la comprensión del mundo, lo que refuerza el lugar central que las BCEP otorgan al juego en la educación parvularia.

Finalmente, en relación con los aportes de las neurociencias a la educación inicial, las BCEP se sustentan en los planteamientos de Jensen (2004), quien señala que el aprendizaje se produce a partir de estímulos como experiencias e interacciones, y que este proceso puede verse influido por factores emocionales, contextuales y relacionales. En consecuencia, resulta fundamental generar espacios educativos seguros y afectivos, idea que se articula con las BCEP al promover el bienestar emocional, los vínculos significativos y las interacciones respetuosas como condiciones esenciales para el aprendizaje.

A su vez, Diamond (2016) destaca que las funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo, la autorregulación y el control inhibitorio, comienzan a desarrollarse en edades tempranas y están fuertemente mediadas por el entorno. La autora subraya la estrecha relación entre cognición, emoción y contexto, así como el impacto que las experiencias tempranas pueden tener a lo largo del ciclo vital. Estos aportes fundamentan la orientación de las BCEP hacia la creación de ambientes de aprendizaje seguros, afectivos y emocionalmente significativos, reconociendo la relevancia de la emoción en los procesos cognitivos.

### **3.4 Saber ancestral mapuche**

#### **3.4.1 Concepción de mundo**

Las concepciones acerca del mundo por parte de los diversos pueblos indígenas de América Latina son sumamente similares entre sí, por lo que las características de sus sistemas de conocimiento no tendrían una discrepancia mayormente relevante. No obstante, existe una distancia epistemológica entre los sistemas de conocimiento de la cultura hegemónica,

orientados a un paradigma científico, con la de estas otras culturas respecto al acto de conocer y las formas de construir el conocimiento (Quintriqueo et al., 2012).

Para estos autores, el sistema de conocimiento occidental, caracterizado por la dualidad sujeto-objeto, construye el conocimiento por medio de su “objetividad” y universalidad de las concepciones de la realidad. En cambio, el sistema de conocimiento de los pueblos indígenas, en especial del pueblo Mapuche, está orientado hacia la “omnijetividad”, lo que significa que en este proceso no sólo se consideran los dos elementos ya mencionados, sino que también participan las dimensiones sobrenaturales, espirituales y sociohistóricas que conforman a la comunidad indígena y el universo.

En coherencia con lo anterior, las dimensiones espiritual y sobrenatural que caracterizan a los sistemas de conocimiento indígenas, se tornan como un concepto ajeno y confuso para las prácticas occidentales, dado que aquello que para las comunidades indígenas resulta como natural, para la cultura occidental es algo extraordinario o sobrenatural, como por ejemplo “oír el sonido que haría la piedra que usa la o el machi en una ceremonia, ver un animal desconocido que desaparece o sufrir algún castigo por haber perturbado a seres que habitan en determinados lugares.” (Ibáñez et al., 2024, p. 355).

### **3.4.2 Producción y legitimación del conocimiento**

La producción del conocimiento en los pueblos indígenas se construye desde prácticas colectivas que articulan experiencia, memoria y territorio, sustentadas en una concepción de mundo no lineal ni fragmentada, sino en una temporalidad cíclica y espiral, en la que los procesos no se desarrollan de manera unidireccional, sino que retornan, se transforman y se reconfiguran de forma permanente (Gavilán, 2009). Esta manera de construir el saber se sostiene en una lógica relacional y comunitaria, que pone en tensión la centralidad del individuo

como único productor de sentido y problematiza las bases epistemológicas del pensamiento moderno-colonial (Quijano, 1992).

Según Acosta (2013), la producción de conocimiento se encuentra estrechamente vinculada con el principio del buen vivir, entendido como una forma de desarrollo humano y comunitario que prioriza el equilibrio entre la vida social, el entorno natural y las dimensiones espirituales de la existencia. Asimismo, Chipana (2024) plantea que este conocimiento indígena se enraíza en una comprensión interconectada del mundo, en la cual no existe separación entre naturaleza, sociedad, espiritualidad, tiempo, espacio y lenguaje.

En este marco, lo que se conoce no se separa ni se abstrae del territorio, sino que emerge de un entramado de relaciones donde cosmos, naturaleza y sociedad humana se comprenden como una totalidad viva e interdependiente.

En coherencia con lo anterior, Gavilán (2012) plantea que el pensamiento holístico propio de los pueblos indígenas permite comprender los acontecimientos desde las múltiples interacciones que los constituyen, reconociendo que cada experiencia se encuentra íntimamente vinculada a otras y que todo acontecer compromete al conjunto.

En relación con su legitimación, el conocimiento no se funda en la abstracción teórica ni en la validación externa de marcos epistemológicos universales, sino en la experiencia vivida y compartida por la comunidad en su relación histórica con el territorio y la naturaleza. El valor de lo que se conoce se sostiene en su capacidad de emerger de la práctica concreta y de volver a ella, siguiendo una lógica circular en la que la experiencia constituye el punto de partida, se transforma en reflexión, se elabora colectivamente y se contrasta nuevamente en la vida cotidiana (Gavilán, 2012).

En este proceso, el conocimiento no se define por su coherencia con un sistema conceptual cerrado, sino por su capacidad de orientar la acción, sostener la vida y fortalecer el

tejido comunitario. En este sentido, Ñanculef (2016) sostiene que un saber se legitima en la medida en que produce bienestar colectivo, renueva las energías del pueblo y contribuye a la continuidad cultural.

Los saberes se comprenden como el resultado de una acumulación histórica y situada, transmitida de manera intergeneracional a través de la oralidad, la observación y la experiencia vivida, en estrecha relación con la cosmovisión y las prácticas que sostienen la vida comunitaria (Walsh, 2012).

En este marco, las personas portadoras del conocimiento cumplen un rol central en los procesos de validación, no desde una lógica jerárquica, sino porque son referentes éticos y espirituales cuya palabra adquiere legitimidad a partir de la experiencia, la trayectoria y el reconocimiento otorgado por la comunidad. De esta manera, la autoridad del saber no se impone ni se certifica externamente, sino que se construye de manera gradual, en coherencia entre el decir, el hacer y el vivir, lo que refuerza una concepción del conocimiento profundamente situada y relacional (Rivera, 2010; Walsh, 2012).

En este sentido, el conocimiento se encuentra indisolublemente ligado a la práctica y a la responsabilidad ética de quien lo porta, lo que tensiona las nociones modernas de experticia descontextualizada y neutralidad epistemológica (Freire, 1970).

Desde esta comprensión, los modos indígenas de producción y legitimación del conocimiento tensionan las formas hegemónicas mediante las que el sistema moderno-occidental define qué saberes son considerados válidos y cuáles quedan relegados a los márgenes, dado que no responde a los criterios de objetividad, universalidad y estandarización propios del conocimiento científico-occidental. En consecuencia, estos saberes han sido históricamente deslegitimados o reducidos a creencias, tradiciones o expresiones folclóricas,

como parte de un proceso más amplio de colonialidad del saber que jerarquiza y subordina otras racionalidades (Quijano, 2000; Mignolo, 2010).

No obstante, desde una perspectiva intercultural y decolonial, reconocer estos procesos supone disputar activamente las jerarquías epistémicas vigentes y abrir la posibilidad de un diálogo de saberes que no subsuma lo indígena a categorías occidentales, sino que reconozca su autonomía epistemológica, su anclaje comunitario y su carácter político y territorial (Walsh, 2009).

### **3.4.3 Enseñanza y aprendizaje**

#### **3.4.3.1 Instancias para enseñar y aprender**

Desde las epistemologías indígenas, los procesos de enseñanza y aprendizaje no se restringen a espacios formalizados ni a momentos previamente delimitados, sino que se despliegan en un entramado relacional donde el conocimiento emerge de la experiencia compartida y la observación (Sánchez & Del Vál, 2024). En este sentido, el aprender no se concibe como la adquisición de contenidos transmitidos de manera directa, sino como un proceso de involucramiento progresivo en prácticas sociales cargadas de sentido.

Las investigaciones de Ibáñez et al. (2024) señalan que, en contextos indígenas, las instancias de aprendizaje se inscriben en actividades familiares, laborales, comunitarias y rituales, sin una delimitación rígida de tiempos ni espacios. En este marco, la participación de NNA en estas prácticas no está mediada por instrucciones o normas explícitas sobre cómo actuar, sino que se construye a partir de la observación atenta, la imitación y la experimentación autónoma.

Esta forma de comprender el aprendizaje se articula con la cosmovisión mapuche en la que la realidad se concibe como un sistema complejo y relacional, ya que enseñar y aprender no se conciben como actos separados, sino como procesos que se desarrollan de manera simultánea en la interacción con la comunidad, la naturaleza y la memoria social (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010).

### **3.4.3.2 Principio de aprender haciendo**

Una dimensión central de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los pueblos indígenas es el principio del aprender haciendo, donde la acción constituye el eje fundamental para la construcción del conocimiento. Según García (2017), una característica distintiva de la epistemología indígena es que hacer es conocer, lo que se ve reflejado en la autonomía otorgada a niñas y niños para involucrarse en las actividades de los mayores, sin apuro, sin correcciones constantes, sin sanción del error y sin instrucciones detalladas sobre los procedimientos.

En este enfoque, la observación de los mayores, la repetición, la experimentación y la colaboración constituyen los principales mecanismos mediante los cuales se construyen los saberes, promoviendo la autonomía, la confianza y la resolución de problemas desde una lógica no competitiva (Ibáñez et al., 2024).

Bajo esta lógica, la práctica y la reflexión no se encuentran separadas, sino que se articulan en un proceso continuo en el que los sujetos participan activamente en la construcción de sentido, integrando acción, memoria, observación e interacción comunitaria como elementos constitutivos del aprendizaje (Pacue, 2023). En este sentido, los procesos de enseñanza aprendizaje en la cultura mapuche se sostienen en una comprensión no dualista de la realidad, donde sujeto y objeto, teoría y práctica, pasado y futuro, se articulan como dimensiones complementarias.

### **3.4.3.3 Escolarización de pueblos indígenas**

La historia de dominación y discrepancia epistemológica ha tenido múltiples repercusiones en la educación de las y los niños indígenas, afectando su desarrollo integral como integrantes de su comunidad y sus procesos de escolarización. En este sentido, según Quintriqueo y Torres (2013), la escolarización mapuche en el sistema educativo chileno ha provocado que sus integrantes sean formados bajo lógicas occidentales que promueven el aprendizaje de contenidos y saberes que no se relacionan con su propia forma de comprender el mundo, lo que provoca un bajo rendimiento en el contexto escolar.

Además, estos mismos autores abordan que el propósito de ambos fines educativos está totalmente desalineado, por la razón de que la cultura occidental prepara a las personas con el limitado fin de trabajar y producir, mientras que la otra educa para una armonía en su dimensión natural, social y espiritual.

Como advierte Bengoa (2000), la imposición histórica de un marco de conocimiento eurocéntrico en la conformación del Estado y de sus instituciones, entre ellas la escuela, ha tendido a despojar a las culturas indígenas de su historicidad, de su dimensión política y de sus propias formas de producir conocimiento, reduciéndolas a expresiones parciales o descontextualizadas. Este proceso contribuye a la invisibilización de los sistemas de conocimiento indígenas y a su ubicación en un lugar secundario dentro del currículum escolar, donde suelen ser incorporados de manera simbólica o folclorizante. En este escenario, la diferencia cultural es reconocida sin interpelar las bases epistemológicas que estructuran la enseñanza, reproduciendo un modelo educativo que valida un único modo de conocer, interpretar y habitar el mundo.

Desde esta perspectiva, el conocimiento de matriz occidental se configura a partir de la observación, el análisis y la sistematización de la realidad mediante marcos teóricos validados por criterios científicos, los cuales adquieren estatus de saber legítimo al ser organizados y transmitidos a través de dispositivos institucionales de enseñanza (Quilaqueo et al., 2010). En contraposición, los sistemas de conocimiento indígenas se construyen desde prácticas situadas, transmitidas principalmente a través de la oralidad, el vínculo con el territorio y una comprensión relacional e integral de la vida.

No obstante, en el contexto chileno, la escolarización de niños, niñas y jóvenes indígenas se organiza desde un currículum nacional construido bajo una lógica monocultural y estandarizada, orientada a responder a los intereses y requerimientos culturales, sociales, políticos y económicos del grupo social hegemónico, mientras que, de manera paralela, en las comunidades mapuches continúan desarrollándose prácticas educativas de carácter familiar y comunitario que forman a las nuevas generaciones desde marcos culturales propios y diferenciados de los promovidos por la escuela formal (Quintriqueo et al., 2022).

Desde esta tensión, se vislumbra la paradoja señalada por Ibáñez y Druker (2014), quienes señalan que, pese a la amplia producción investigativa desarrollada en torno a los sistemas de conocimiento indígenas, éstos continúan ocupando una posición marginal tanto en el sistema educativo como en la formación docente, incluso en contextos nacionales que se reconocen formalmente como pluriculturales.

Esta situación ha contribuido a que numerosas comunidades indígenas atribuyen a la familia y al espacio comunitario la responsabilidad principal de la educación en su sentido más amplio, mientras que la escuela es percibida como un espacio que privilegia saberes externos, desvinculados de los territorios, las experiencias y los marcos socioculturales propios.

A partir de lo anterior, es posible decir que la marginalización de los sistemas de conocimiento indígenas en la escuela no responde únicamente a una falta de información o de producción académica, sino a una lógica estructural que define qué saberes son considerados legítimos dentro del espacio educativo y cuáles son invisibilizados.

Al situar la educación indígena en el ámbito familiar o comunitario, el sistema escolar reproduce una división jerárquica entre conocimientos “formales” e “informales”, despojando a estos últimos de reconocimiento pedagógico y político. Esto refuerza un orden epistemológico que concibe la escuela como el único espacio autorizado para educar, limitando el diálogo horizontal entre distintos sistemas de conocimiento y restringiendo la construcción de una educación intercultural capaz de visibilizar la diversidad de saberes y formas de vida presentes en el territorio (Uribe, 2017).

Si bien, las políticas públicas educacionales declaran promover el reconocimiento y respeto por los pueblos originarios, en la práctica no legitiman sus sistemas de conocimiento ni validan formas de aprendizaje y enseñanza que emergen de sus comunidades, respondiendo a una lógica eurocéntrica, hegemónica y de saber occidental (Pincheira, 2024).

Todo lo expuesto anteriormente resulta relevante para esta investigación, ya que su objetivo es determinar potenciales puntos de encuentro entre las bases curriculares de educación parvularia y los saberes ancestrales de las y los ELCIs, sin que se produzcan relaciones de superposición jerárquica ni de dominación.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial ALS  
Especialidad Aprendizaje, Educación de Personas Sordas, Comunicación y Lenguaje

## **4. Marco metodológico**

### **4.1 Paradigma de investigación**

Esta investigación se enmarca en el paradigma naturalista interpretativo, el cual se orienta a la comprensión de la realidad como construcción social, configurada a partir de los significados que los y las participantes atribuyen al objeto de estudio. En este sentido, el conocimiento interpretativo se construye mediante un proceso de interacción y colaboración entre el/la investigadora y los y las participantes, reconociendo sus experiencias, saberes y perspectivas como elementos fundamentales para la comprensión del fenómeno social. Asimismo, este paradigma busca relevar y fortalecer la acción de los actores involucrados, otorgándoles un rol activo dentro del proceso investigativo (González-Monteagudo, 2001).

Lo anterior permite comprender que, desde este paradigma, se explicitan determinadas formas de concebir la realidad (dimensión ontológica), la relación entre el objeto de estudio y quien investiga (dimensión epistemológica), así como el propósito y sentido que orienta la investigación (dimensión axiológica).

Desde la perspectiva ontológica, la presente investigación considera la existencia de múltiples realidades, de carácter intangible, construidas socialmente e intersubjetivas, las cuales se encuentran situadas en contextos específicos y particulares. En este sentido, dichas realidades no se conciben como únicas ni absolutas, sino como dinámicas y susceptibles de transformación, en tanto dependen de las interpretaciones y significados atribuidos por los sujetos en interacción (Guba & Lincoln, 1998).

Bajo esta premisa, la investigación incorporó los saberes, experiencias y significados presentes en un grupo de ELCIs, quienes se desempeñan en contextos educativos de Educación

Parvularia en la Región Metropolitana. Además, se incluye la revisión de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) del sistema educativo chileno, cuyas concepciones y contenidos se construyen desde marcos culturales diversos, vinculados, por una parte, a los saberes de los pueblos indígenas y, por otra, a la cultura occidental.

Por otro lado, desde la perspectiva epistemológica, se comprende que la relación entre el objeto de estudio y quienes investigan es de carácter transaccional y subjetivo, en tanto los conocimientos se construyen a partir de la interacción entre ambos agentes (Guba & Lincoln, 1998). En este marco, la comprensión de la posible relación entre los sistemas de saberes de la cultura indígena y la cultura occidental no se concibe como una problemática aislada e independiente, sino como un fenómeno que se configura desde la interpretación situada de los/as investigadores/as y desde el compromiso investigativo con la formación de futuros/as docentes en materia de interculturalidad.

En consecuencia, esta investigación busca aportar a la comprensión epistemológica de las diversas culturas que cohabitan en el país, así como al fortalecimiento de una educación con pertinencia cultural, orientada al desarrollo integral de niños y niñas que forman parte del sistema educativo.

Por último, desde la perspectiva axiológica, el propósito de la investigación se orienta hacia la comprensión e interpretación de las realidades construidas por los y las participantes, reconociendo que tanto los/as investigadores/as como los/as sujetos/as de estudio forman parte del proceso de producción de conocimiento. En este sentido, se busca favorecer una reconstrucción progresiva de dichas realidades a lo largo del desarrollo investigativo, propiciando una mayor coherencia interpretativa y articulación entre los distintos corpus analizados (Guba & Lincoln, 1998).

En coherencia con lo anterior, la presente investigación se orienta a establecer potenciales puntos de articulación entre sistemas de conocimiento propios de cada cultura, particularmente entre los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, representados por los y las ELCIs, y los saberes occidentales presentes en el sistema educativo chileno. Lo anterior se aborda mediante la identificación y descripción de aquellos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en la primera infancia que resultan significativos para las y los ELCIs desde sus saberes y experiencias, así como a través del análisis del documento curricular, con el propósito de determinar los posibles puntos de encuentro entre epistemologías que coexisten de manera permanente en los contextos educativos del país. Finalmente, se busca interpretar, a partir de ambos corpus, las relaciones o no relaciones entre la epistemología indígena y la epistemología occidental.

#### **4.2 Enfoque de investigación**

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque de tipo cualitativo, el cual se concibe como un proceso que busca comprender fenómenos sociales y humanos a partir de la interpretación de los significados construidos por los y las participantes. En esta línea, la investigación cualitativa se sustenta en diversas metodologías que permiten abordar la realidad desde una perspectiva compleja, contextualizada y holística, en la que se privilegian las experiencias, percepciones y sentidos de los y las sujetos/as (Creswell & Poth, 2018).

De acuerdo con Flick (2015), este enfoque surge desde la noción de que la realidad es una construcción social, por lo que adquieren especial relevancia las perspectivas, prácticas y experiencias de los/as sujetos/as involucrados/as. Asimismo, Hernández et al. (2014) señalan que la investigación cualitativa comprende la realidad como subjetiva y construida, orientándose a describir, comprender e interpretar experiencias, significados, emociones y

otros elementos vinculados a la dimensión subjetiva de los/as participantes. Para estos autores, la finalidad del enfoque cualitativo radica también en analizar los datos de manera interpretativa, con el propósito de comprender los procesos y contextos desde los cuales emergen las experiencias humanas.

En consecuencia, este enfoque resulta pertinente para la presente investigación, en tanto permite comprender e interpretar las realidades que emergen desde las diversas culturas consideradas en el estudio, a través de la descripción y análisis de información obtenida mediante las interacciones con las y los ELCIs y del análisis documental de las BCEP. Del mismo modo, tal como señalan Taylor y Bogdan (2000), este enfoque no busca establecer una verdad única o absoluta, sino que valora las experiencias y relatos de las personas investigadas, lo cual contribuye a ampliar la comprensión contextual del fenómeno estudiado.

#### **4.3 Tipo de investigación**

En esta investigación se optó por realizar un estudio del tipo *teoría fundamentada (TF) constructivista*. Para Creswell (2017), la TF tiene como objetivo final “generar o descubrir una teoría, un esquema abstracto analítico de un fenómeno, que se relaciona con una situación en particular” (p. 41), lo que intenciona que se genere un nuevo conocimiento a partir de la obtención y análisis de datos que emergen de un determinado contexto.

En particular, la TF constructivista, desarrollada por Kathy Charmaz, comprende el conocimiento como una construcción situada que emerge a partir de la interacción entre investigadores, participantes y contextos socioculturales específicos, de manera que los datos no se presentan como evidencias objetivas que simplemente se descubren, sino que adquieren significado a través de un proceso interpretativo que se desarrolla progresivamente durante la investigación, reconociendo que toda producción de conocimiento se encuentra mediada por

las experiencias, posicionamientos y decisiones analíticas de quienes investigan (Sánchez et al., 2022).

Desde la perspectiva de Charmaz, los discursos de los participantes no constituyen expresiones autónomas que revelen por sí mismas una verdad objetiva, sino que adquieren significado en el marco de la interacción investigativa. En este sentido, los significados no se conciben como entidades fijas o preexistentes, sino como el resultado de un proceso relacional en el que investigador y participantes intervienen activamente, configurando de manera conjunta el sentido de lo expresado (Charmaz, 2006, como se citó en Fàbregues & Paré, 2007).

Este enfoque supone reconocer que la producción de conocimiento se encuentra atravesada por dimensiones subjetivas e intersubjetivas, en las cuales valores, creencias e ideologías influyen en la construcción de los significados, por lo que, más que orientarse hacia explicaciones simplificadas o reduccionistas, la perspectiva constructivista propone la elaboración de descripciones densas y comprensivas de las situaciones estudiadas, incorporando explícitamente la reflexividad del investigador y el peso de la subjetividad como elementos constitutivos del análisis (Fàbregues & Paré, 2007).

Por lo tanto, a diferencia de la TF tradicional, que plantea una secuencia más estructurada de codificación abierta, axial y selectiva, en la TF Constructivista las etapas de análisis no se conciben de manera rígida ni lineal. En este enfoque, Charmaz propone principalmente dos momentos analíticos: la codificación inicial y la codificación enfocada, enfatizando un proceso flexible, reflexivo y progresivo de construcción de categorías que da cuenta del carácter interpretativo y no mecanicista del análisis (Córdoba et al., 2024).

En coherencia con lo anterior, Hernández et al. (2010) comentan que este tipo de investigación resulta pertinente para abordar fenómenos sociales que involucren una relación entre objetos de estudio. Esto se ajusta a la presente investigación, dado que trabaja con dos

tipos de datos: un corpus textual compuesto por un documento oficial (BCEP), y datos narrativos obtenidos en un contexto naturalista a través de entrevistas realizadas a las y los ELCIS.

En consecuencia, para cumplir el objetivo del proyecto se entrelazaron, por medio de procesos metodológicos y analíticos, las concepciones y aspectos relevados de las y los ELCIS con aquellas concepciones que emergen del currículum del sistema educativo nacional.

Asimismo, la TFC resulta ser la más adecuada al caso, dada la naturaleza interaccional del proceso de recolección de datos cualitativos en el campo. La información obtenida de las entrevistas está cargada de un sinfín de simbolismos que difieren de las prácticas tradicionales, las cuales han sido analizadas de forma eficaz a través de este tipo de investigación. Para Sandín (2003), si bien la teoría fundamentada podría hacer uso de datos cuantitativos como cualitativos, enfatiza que utilizar los últimos es altamente provechoso, dada la capacidad para adecuarse y captar la información que surge a través de la interacción social entre sujetos.

Así, gracias a esta metodología, se pudo gestionar, analizar, e interrelacionar la información recolectada, con el fin de poder construir una teoría que contribuya con la comprensión de nuevas formas de entender la problemática en la educación intercultural, la que trata sobre las posibles relaciones o no relaciones existentes entre dos epistemologías históricamente antagónicas.

#### **4.4 Grupos de estudio**

Para esta investigación se trabajó con dos unidades de información que se mencionan a continuación:

4.4.1 Grupo de ELCIs

La muestra de este estudio fue de carácter no probabilístico y de tipo homogénea, puesto que el grupo fue seleccionado a juicio de las/os investigadores, considerando que dicho grupo fuera compuesto por perfiles de sujetos con rasgos o características similares en sus distintas dimensiones de vida (Hernández et al., 2014; Canales, 2006). Este grupo de investigación fue conformado por seis ELCIs que se desempeñan en contextos educativos de Educación Parvularia en la Región Metropolitana.

Dada la metodología investigativa, se seleccionó a un grupo de ELCIs que cumplieran con el siguiente requisito: contar con más de dos años de experiencia como ELCI en contextos educativos de Educación Parvularia. Además, se intencionó que las y los participantes del grupo de estudio pertenecieran al pueblo originario mapuche, compartiendo así la misma epistemología ancestral, y que se encontraran en diferentes rangos etáreos para tener una muestra heterogénea.

A continuación, se muestra una tabla con la información de las y los ELCIs entrevistados en este estudio, señalando su código correspondiente, su rango etáreo e información adicional relevante para la investigación:

**Tabla 1**  
*Información del grupo de estudio (elaboración propia, 2026)*

| Nº Entrevistado/a | Código | Rango etario | Años de experiencia | Información adicional |
|-------------------|--------|--------------|---------------------|-----------------------|
|-------------------|--------|--------------|---------------------|-----------------------|

|   |      |                    |         |                                                                                      |
|---|------|--------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | EL01 | Entre 40 - 50 años | 20 años | Proviene de la Región Metropolitana y no es hablante nativo.                         |
| 2 | EL02 | Entre 30 - 40 años |         | Proviene de la Región Metropolitana y no es hablante nativo.                         |
| 3 | EL03 | Entre 60 - 70 años | 13 años | Proviene de la Región de la Araucanía, su crianza fue en lof y es hablante nativo.   |
| 4 | EL04 | Entre 60 - 70 años | 11 años | Proviene de la Región del Biobío, su crianza fue en lof y es hablante nativo.        |
| 5 | EL05 | Entre 30 - 40 años | 3 años  | Proviene de la Región Metropolitana y no es hablante nativo.                         |
| 6 | EL06 | Entre 60 - 70 años | 15 años | Proviene de una Región del sur de Chile, su crianza fue en lof y es hablante nativo. |

**Nota.** Información de caracterización de ELCIs que forman parte del grupo de estudio

#### 4.4.2. Corpus documental

La otra unidad de información designada para responder al problema de investigación planteado corresponde al conjunto de datos asociado a las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) vigentes hasta la actualidad (MINEDUC, 2018) del sistema escolar chileno.

Las BCEP son vistas como un documento estructural que define los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños/as desde que ingresan al sistema escolar hasta el inicio del nivel de Enseñanza Básica, proponiendo un marco sociocultural en base a una educación que promueve el desarrollo integral y el enfoque de derecho en la primera infancia (MINEDUC, 2018)

Por lo tanto, seleccionar esta muestra documental se volvió un requisito para esta investigación, puesto que la información recabada de este corpus entrega las concepciones

epistemológicas de la cultura escolar chilena en el nivel educativo que forma parte del contexto estudiado.

#### **4.5 Técnicas para la recolección de la información**

En relación a los modos en que se recolectó la información, es necesario señalar que el análisis documental sobre las BCEP y la entrevista cualitativa fueron las dos técnicas seleccionadas para abordar esta investigación, teniendo en consideración tanto los objetivos como el enfoque, tipo y grupo de estudio planteado anteriormente.

##### **4.5.1 Análisis documental sobre las BCEP**

En primer lugar, se utilizó el análisis documental de las BCEP como técnica de recolección de información, entendido como un procedimiento sistemático de revisión del documento curricular orientado a la producción de conocimiento que no se limita a la mera recopilación de información, pues no se trata únicamente de la búsqueda de ideas, sino de la construcción y representación del conocimiento desde una perspectiva interpretativa que permite identificar elementos no evidentes y proponer nuevas lecturas del texto curricular (Marcelino et al., 2024).

De este modo, esta técnica resulta coherente con los objetivos de la investigación, en tanto se orienta a la identificación y descripción de aquellos principios, ámbitos, núcleos y orientaciones curriculares que puedan dialogar o articularse con los saberes ancestrales que portan las y los ELCI en contextos de educación parvularia.

En este sentido, el procedimiento adoptado operó como una revisión funcional, en la medida en que permitió examinar el documento curricular desde una perspectiva sistemática y analítica. Esto resultó pertinente para el problema de investigación, puesto que dio paso a

seleccionar y sistematizar aquellos elementos del documento curricular relevantes para el estudio, configurando una base descriptiva que posteriormente posibilitó desarrollar un análisis interpretativo, con la finalidad de comparar la información obtenida en las entrevistas con los lineamientos establecidos en las BCEP.

#### **4.5.2 Entrevista cualitativa**

Esta técnica se seleccionó para recoger información de campo, dado que el uso de esta herramienta conlleva a un intercambio relacional-cultural entre sujeto investigador e investigado, del cual se desprenden una serie de elementos experienciales, emocionales, vivenciales, sensitivos, entre otros. El autor Kvale (2011) enfatiza que la conversación corresponde a un procedimiento elemental para conocer a otra persona por medio de la pregunta y la escucha de sus propias formas de ver el mundo: ideas, opiniones, aspiraciones, memorias y sensaciones.

Por dicha razón, la entrevista cualitativa se posiciona como una herramienta altamente beneficiosa, dado que, a través de ésta, el o la ELCI podrá evocar pensamientos y sentires desde su propia experiencia en el contexto escolar, trayendo a la mano las prácticas y formas de vida que ha construido siendo parte de su comunidad indígena.

Según Fernández (2001), esta herramienta apunta especialmente a la recolección de perspectivas históricas de los grupos que han sido aminorados e invisibilizados por la sociedad hegemónica, siendo la verbalización el medio por el cual las y los ELCIs pueden dar a conocer su visión acerca del mundo que les rodea.

#### **4.6 Criterios de rigor metodológico**

La presente investigación resguardó el rigor metodológico del proceso investigativo, procurando mantener coherencia entre el problema de investigación, los objetivos, las técnicas de recolección de información y las estrategias de análisis empleadas para asegurar la credibilidad del estudio.

En este sentido, la participación de los y las ELCIs se enmarcó en un proceso voluntario, en el que cada participante decidió libremente su incorporación al estudio, una vez informado el propósito, el cual corresponde a determinar los potenciales puntos de articulación entre las BCEP y el saber ancestral de un grupo de ELCIs que trabajan en contextos educativos de educación parvularia ubicados en la RM.

Asimismo, la autorización para el registro de entrevistas mediante grabación quedó sujeta al criterio de cada participante, respetando su decisión de aceptar o rechazar dicho registro. Este procedimiento buscó intencionar que la información transmitida se obtuviera en un contexto de confianza.

En un caso, la persona entrevistada no autorizó la grabación de la conversación, por lo que la información fue registrada mediante notas de campo tomadas durante el desarrollo de la entrevista y sistematizadas inmediatamente después de su finalización, respetando los principios éticos de voluntariedad y resguardo de la información.

Del mismo modo, se garantizó la confidencialidad de la información y el resguardo de la identidad mediante procesos de anonimización en la presentación de resultados, asignando un código a cada ELCI.

Además, se aseguró la fidelidad de la información producida mediante la transcripción de las entrevistas realizadas, respetando las expresiones y formas discursivas de los y las

participantes. Este procedimiento permitió resguardar el sentido de los relatos y evitar interpretaciones previas que pudieran distorsionar el contenido de las experiencias compartidas.

Por otra parte, la revisión bibliográfica de las BCEP se llevó a cabo mediante el software Atlas ti, lo que posibilitó una revisión exhaustiva y pertinente a los objetivos de la investigación, permitiendo la obtención de datos relevantes a través de un análisis descriptivo, facilitando la organización y sistematización de la información del documento curricular de acuerdo con criterios previamente definidos y coherentes, otorgándole consistencia y validez del estudio.

En coherencia con lo anterior, la investigación incorporó diversas estrategias orientadas a fortalecer la profundidad analítica del estudio. En primer lugar, se desarrolló una triangulación de investigadores, considerando que el proceso de codificación y análisis fue realizado por más de uno/a, lo que permitió contrastar interpretaciones, discutir categorías emergentes y consensuar decisiones analíticas en coherencia con los principios de la Teoría Fundamentada Constructivista.

En segundo lugar, se implementó una triangulación de fuentes, al poner en diálogo la información proveniente de las entrevistas a los y las ELCIs con el análisis documental de las BCEP. Esta articulación permitió contrastar discursos, identificar convergencias y tensiones, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde distintos tipos de producción discursiva.

#### **4.7 Criterios éticos**

En el presente estudio se implementaron protocolos de ética científica con el fin de resguardar la información de los y las participantes. Para garantizar la confidencialidad y el resguardo de los datos, se elaboraron consentimientos informados dirigidos a las y los ELCIs,

los cuales fueron elaborados a partir del documento proporcionado por la UMCE, adecuando dicho documento a las características y objetivos específicos de esta investigación.

En los consentimientos se explicitó el propósito del estudio, el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de desistir en cualquier momento si no se sentían cómodos/as. Asimismo, se especificaron las medidas adoptadas para resguardar la confidencialidad, entre ellas la anonimización de los relatos y el uso exclusivo de la información con fines académicos. Todas las y los participantes firmaron el consentimiento informado, manifestando su participación libre y consciente en el estudio y recibiendo una copia del documento para su resguardo.

#### 4.8 Estrategias metodológicas

Para realizar esta investigación se establecieron un total de 4 grandes etapas, las cuales se subdividen. Cabe mencionar que éstas no se realizaron de manera lineal a lo largo del proyecto, sino que, dada la naturaleza del enfoque investigativo seleccionado, fueron más bien cíclicas o recursivas.

- a. **Etapla 1 - Construcción del objeto de estudio:** En primera instancia, se revisaron los antecedentes relacionados a la temática, con el fin de plantear una problemática, la justificación y la delimitación de esta. Junto con ello, se elaboraron tanto el objetivo general como los objetivos específicos. Por último, se elaboró el marco teórico que funciona como referencia de las conceptualizaciones acerca de los puntos que serán abordados en la investigación.
- b. **Etapla 2 - Diseño y trabajo de campo:** En esta etapa, se confeccionó el *marco metodológico* que diseña y planifica las estrategias que fueron utilizadas para llevar a cabo el estudio, situándonos desde un paradigma, un enfoque y tipo de investigación.

Igualmente, se determinó la muestra, y se diseñaron las técnicas de recolección de información que fueron seleccionadas, que, en nuestro caso, fueron la revisión documental y las entrevistas semiformales. En esta línea, en el siguiente apartado se puede observar la matriz diseñada para la entrevista (Ver Anexo A).

Luego, se recolectó la información en el campo investigativo, haciendo uso de las técnicas seleccionadas y situándose a la vez en el enfoque metodológico adoptado. Cabe mencionar que, la recogida de datos en el campo fue un proceso cíclico que iba de la mano con el análisis de este, ya que la construcción de una teoría que se fundamenta en los datos requiere que estos procesos sean interactivos y constantes, para percatarse de nuevos conceptos emergentes y de saturar las categorías para el análisis correspondiente.

- c. **Etapa 3: Sistematización y análisis:** La información recolectada se sometió a un proceso de sistematización con la asistencia del software computarizado Atlas.ti, el que aportó con la organización conceptual de los datos obtenidos. Posteriormente, se dio paso al proceso analítico por medio de dos niveles o instancias: el primer nivel que contempla los análisis independientes descriptivos por categorías tanto para las BCEP como para las entrevistas a los/as ELCIs, y, por otro lado, el segundo nivel que corresponde a un análisis comparacional entre las categorías y códigos obtenidos del análisis de ambos grupos de estudio.
- d. **Etapa 4: Redacción de resultados y conclusiones:** Se redactaron los resultados de los análisis independientes de cada uno de los grupos de datos: BCEP y entrevistas de las/os ELCIs, así como también aquellos hallazgos obtenidos según el análisis comparacional entre ambos grupos, con el fin de responder al objetivo del proyecto de investigación. De esta forma, en el segundo nivel de análisis, se establecen los posibles puntos de

articulación a partir de las relaciones o no relaciones detectadas entre ambos grupos de datos, construyendo y redactando nuevas concepciones acerca de la problemática y finalmente, concluir acerca de los hallazgos obtenidos.

#### **4.10 Marco analítico**

A partir del tipo de investigación que sustenta este estudio se entiende que para generar nuevos entendimientos acerca de los posibles puntos de articulación entre el saber ancestral y las BCEP se debe seguir un proceso analítico riguroso y transparente de la información. Por lo tanto, se diseñó un Plan de Análisis que considera las herramientas necesarias para demostrar una validez y coherencia en los hallazgos obtenidos.

En este marco, para cumplir con los objetivos propuestos para esta investigación, se establecieron dos niveles de análisis que se llevaron a cabo de manera secuenciada: el primer nivel consistió en efectuar un análisis independiente para ambos grupos de estudio y el segundo nivel consistió en comparar las categorías levantadas en torno a los dos corpus analizados anteriormente.

El primer nivel de análisis se subdivide en dos partes fundamentales: por un lado, se encuentra el análisis descriptivo de las BCEP, lo que da respuesta al Objetivo N°2 de la investigación, describiendo los aspectos que sustentan este marco curricular; por otro lado, el análisis de las entrevistas de las y los ELCIs, asociado al Objetivo N°1, el cual aborda los aspectos relevantes en la enseñanza y aprendizaje desde su saber ancestral.

Respecto a lo anterior, resulta necesario destacar que este nivel de análisis contó con procesos de codificación y categorización en sus distintas etapas, las cuales son el centro del procedimiento metodológico, haciendo manejables los datos para construir una teoría (Vives Varela & Hamui Sutton, 2021). Además, los códigos generados y ordenados en estos procesos

consisten en breves etiquetas que se elaboran en la interacción con los datos, por lo que la codificación asigna a cada unidad del documento analizado (línea, párrafo, etc.) un indicativo (Vives & Hamui, 2021).

Estas acciones de codificación y categorización, que forman parte del primer nivel de análisis, se realizan de manera reiterativa mediante el uso del software analítico computarizado Atlas.ti, el cual será justificado posteriormente.

Por otro lado, el segundo nivel de análisis consistió en un análisis comparacional, el cual tuvo la finalidad de encontrar asociaciones entre los diferentes grupos de estudio por medio de la comparación entre categorías y códigos, junto a la redacción de un relato que generó nuevos entendimientos acerca de cuáles eran los posibles puntos articulables entre las dos epistemologías que forman parte de este estudio, respondiendo de esta forma al Objetivo General de esta investigación.

En particular, respecto a las etapas de análisis, es posible señalar que constó de 6 etapas, donde las primeras 4 corresponden al primer nivel de análisis, siendo transversales para los análisis independientes de las BCEP y las entrevistas. Por lo tanto, las últimas 2 etapas pertenecen al segundo nivel de análisis, el cual corresponde a un análisis comparacional.

Estas etapas, aunque más adelante se presentan de forma lineal a través de un esquema, no fueron puramente lineales, dado que al momento de realizar el proceso del segundo nivel de análisis se tuvo que recurrir al análisis anterior para efectuar cambios según las interpretaciones de las y los investigadores.

A continuación, se presentan las etapas del análisis mencionadas anteriormente, detallando también las sub-etapas que las componen:

- **Lectura exploratoria y Categorización preconcebida:** Para comenzar, se realizó una primera lectura exploratoria de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018),

de la cual posteriormente se establecieron categorías según las propias concepciones de los investigadores, diseñando así una matriz de análisis inicial con categorías preconcebidas. Esta etapa se replica al momento de terminar con el primer análisis independiente de las BCEP, pero esta vez, diseñando una matriz para las entrevistas de las y los ELCIs. Estas matrices fueron la base para el levantamiento de los primeros códigos en el software de análisis ya mencionado.

- **Codificación Emergente o Inicial:** Esta etapa corresponde a la añadidura de nuevos códigos que emergen de las sucesivas lecturas exploratorias de los grupos de documentos que son parte de la investigación, es decir, de las BCEP y las transcripciones de las entrevistas. En este proceso de codificación emergente, se separan los primeros datos (palabras, líneas, segmentos, frases, enunciados) y se les asignan etiquetas con nuevos códigos, los cuales son provisorios y pueden ir siendo modificados, a medida que va existiendo una mejor comprensión de acuerdo a lo que muestran los datos en las siguientes etapas. A continuación, se muestra un ejemplo de la codificación realizada en esta etapa, a través del software Atlas.ti:

### **Figura 1**

*Ejemplo de codificación en software Atlas.ti*

| Nombre                              | Enraizamiento | Densidad | Grupos                                  |
|-------------------------------------|---------------|----------|-----------------------------------------|
| Ambientes y espacios de apr...~     | 24            | 4        | [Componentes pedagógicos]               |
| Aprendizaje significativo~          | 6             | 0        | [Concepción del aprendizaje]            |
| Aprendizaje social~                 | 8             | 0        | [Concepción del aprendizaje]            |
| Comprender el entorno soci...~      | 7             | 0        | [Propósito de la enseñanza]             |
| Desarrollar autonomía~              | 9             | 1        | [Propósito de la enseñanza]             |
| Desarrollar el pensamiento...~      | 6             | 1        | [Propósito de la enseñanza]             |
| Desarrollar la corporalidad y...~   | 7             | 0        | [Propósito de la enseñanza]             |
| Desarrollar la lengua indígena~     | 3             | 0        |                                         |
| Desarrollo del lenguaje artísti...~ | 10            | 1        |                                         |
| Desarrollo del lenguaje verbal~     | 13            | 0        | [Propósito de la enseñanza]             |
| Dimensión emocional~                | 28            | 0        | [Propósito de la enseñanza]             |
| El juego~                           | 16            | 0        | [Principios y enfoques de la enseñanza] |
| Enfoque de derecho~                 | 11            | 0        | [Principios y enfoques de la enseñanza] |

**Nota.** Captura de pantalla de la codificación de las BCEP elaborada en este estudio (2026).

- **Depuración de los códigos:** Seguido al proceso de codificación emergente se realiza una depuración o limpieza de los códigos obtenidos, los cuales son una combinación de aquellos que fueron preconcebidos al inicio del proceso analítico con los que fueron emergiendo a medida que se leían nuevamente los documentos. Esta depuración o limpieza consiste en dividir, fusionar, eliminar, renombrar o añadir códigos en base a una exhaustiva revisión y comparación de estos.

Para esto, se aplicó el Método Comparativo Constante (MCC), que en palabras de San Martín (2014) es cuando “se comparan una y otra vez, de manera sistemática, los códigos con los nuevos obtenidos.” (p. 109), lo que da como resultado un listado de códigos mucho más refinado y alineado al análisis, ya sea de las BCEP o de las transcripciones de las entrevistas.

Gracias a las herramientas de visualización de los códigos y citas del software Atlas.ti, esta etapa se puede realizar de una forma mucho más eficiente y rigurosa. A

continuación, se muestra la pestaña “Administrador de citas” para el código de “Ambientes y espacios de aprendizaje”, que cuenta con un total de 24 citas vinculadas:

**Figura 2.**

*Ejemplo del administrador de citas en Atlas.ti*

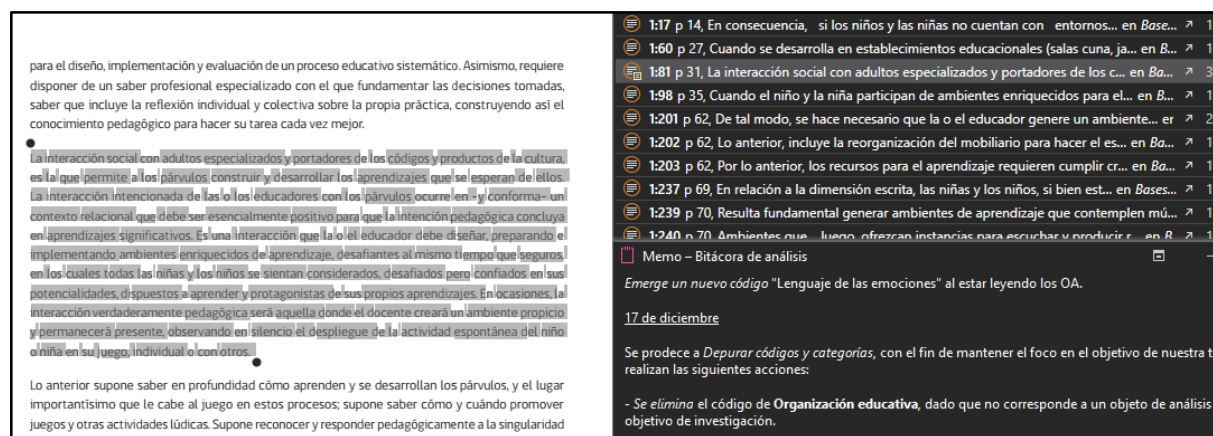
| 24 citas vinculadas al código "Ambientes y espacios de aprendizaje" |                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Buscar                                                              |                                                                                                                      |
| 1:6 p 11, El                                                        | creciente posicionamiento de la infancia temprana en las política... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1      |
| 1:16 p 14, , la                                                     | calidad de los ambientes es sustancial para el desarrollo de... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1           |
| 1:17 p 14, En                                                       | consecuencia, si los niños y las niñas no cuentan con entornos... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1         |
| 1:60 p 27, Cuando                                                   | se desarrolla en establecimientos educacionales (salas cuna, ja... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1        |
| 1:81 p 31, La                                                       | interacción social con adultos especializados y portadores de los c... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1    |
| 1:98 p 35, Cuando                                                   | el niño y la niña participan de ambientes enriquecidos para el... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1         |
| 1:201 p 62, De                                                      | tal modo, se hace necesario que la o el educador genere un ambiente... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1    |
| 1:202 p 62, Lo                                                      | anterior, incluye la reorganización del mobiliario para hacer el es... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1    |
| 1:203 p 62, Por                                                     | lo anterior, los recursos para el aprendizaje requieren cumplir cr... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1     |
| 1:237 p 69, En                                                      | relación a la dimensión escrita, las niñas y los niños, si bien est... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1    |
| 1:239 p 70, Resulta                                                 | fundamental generar ambientes de aprendizaje que contemplen mú... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1         |
| 1:240 p 70, Ambientes                                               | que, luego, ofrezcan instancias para escuchar y producir r... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1             |
| 1:243 pp 70 – 71,                                                   | También es importante que estos ambientes enriquecidos, cuenten con dí... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1 |
| 1:262 p 75, La                                                      | mirada integrada de los lenguajes artísticos supone disponer de amb... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1    |
| 1:266 p 76, La                                                      | organización del espacio debe ofrecer a los párvulos una estructura... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1    |
| 1:291 p 84, Explorar                                                | el entorno natural, significará algunas veces organizar ambie... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1          |
| 1:361 p 115, Los                                                    | ambientes de aprendizaje refieren a sistemas integrados de element... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1     |
| 1:362 p 115, Cuando                                                 | se hace referencia a los ambientes de aprendizaje, no sólo se e... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1        |
| 1:363 p 115, Que                                                    | los ambientes de aprendizaje sean más o menos enriquecidos, depend... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1     |
| 1:370 p 117, Construir                                              | un clima positivo de relaciones en el establecimiento. La ca... en Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1           |

**Nota.** Captura de pantalla de la codificación de las BCEP elaborada en este estudio (2026).

Esta herramienta, es útil para visualizar todas las citas asociadas a los códigos que han sido etiquetados por las y los investigadores, por lo que al revisar una por una, se van eliminando, fusionando, dividiendo o añadiendo nuevos códigos para afinar cada vez más el proceso de análisis. Igualmente, se muestra una imagen respecto a los “memos” realizados para cada código:

**Figura 3**

*Ejemplo de redacción de memorándums para cada código en Atlas.ti*



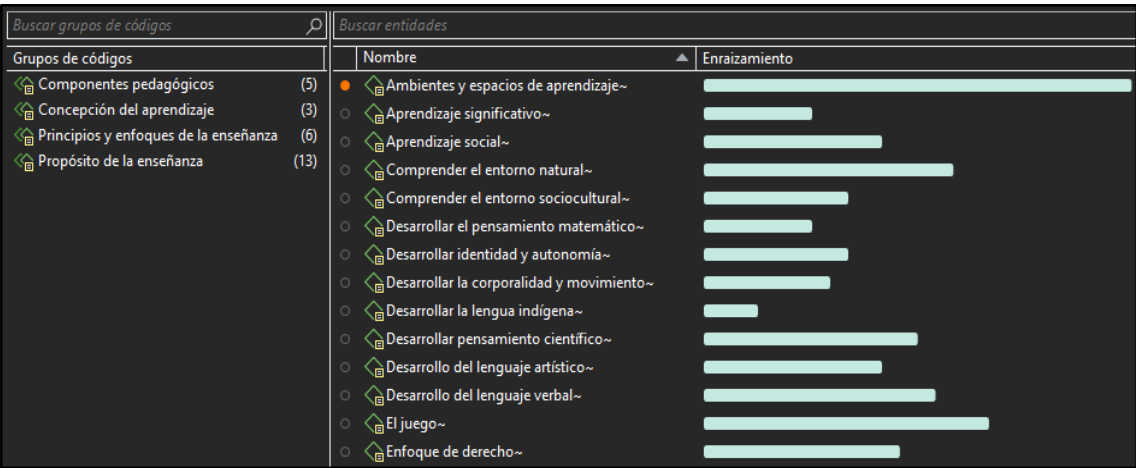
**Nota.** Captura de pantalla de la codificación de las BCEP elaborada en este estudio (2026).

En esta figura se observa que en el costado izquierdo se encuentra el documento que está siendo objeto de análisis, en el costado derecho se encuentran las citas asociadas al código y debajo de ella una pestaña para redactar memorándums, en el cual se anotan las decisiones analíticas e ideas que los investigadores tienen al momento de comparar las codificaciones efectuadas.

- **Codificación focalizada:** Durante esta etapa se realizaron agrupaciones de códigos también denominadas como “categorías”, las cuales corresponden a organizaciones conceptuales mucho más robustas y representativas de los datos. Dichas categorías fueron resultado de la comparación constante entre los mismos códigos que las forman. Cabe mencionar que este proceso comparativo finaliza cuando las nuevas codificaciones y categorías no aportan nueva información para el análisis de los

documentos, es decir, cuando se logra la saturación teórica de los datos de la investigación.

**Figura 4**  
*Categorías de análisis y códigos de las BCEP*



**Nota.** Captura de pantalla de la codificación de las BCEP elaborada en este estudio (2026).

En esta imagen se puede observar que en un costado izquierdo se muestran las categorías resultantes del proceso analítico completo, y en el costado derecho los códigos asociados a cada una de estas categorías. Con Atlas.ti, se pueden filtrar y visualizar los códigos por categorías según sea la necesidad de las y los investigadores.

- Relación entre categorías:** Para esta etapa, las categorías obtenidas del análisis de las BCEP son interrelacionadas con las categorías resultantes del análisis de entrevistas, mediante la comparación de sus códigos y sus citas correspondientes.
- Integración y Teorización:** En esta etapa se da paso al momento culmine de la investigación, dado que, en base a esta interrelación entre categorías, códigos y citas,

se construye una teoría narrada de aquellos hallazgos que emergieron de los datos, respondiendo así a los distintos objetivos específicos del proyecto y, por ende, al objetivo general del mismo.

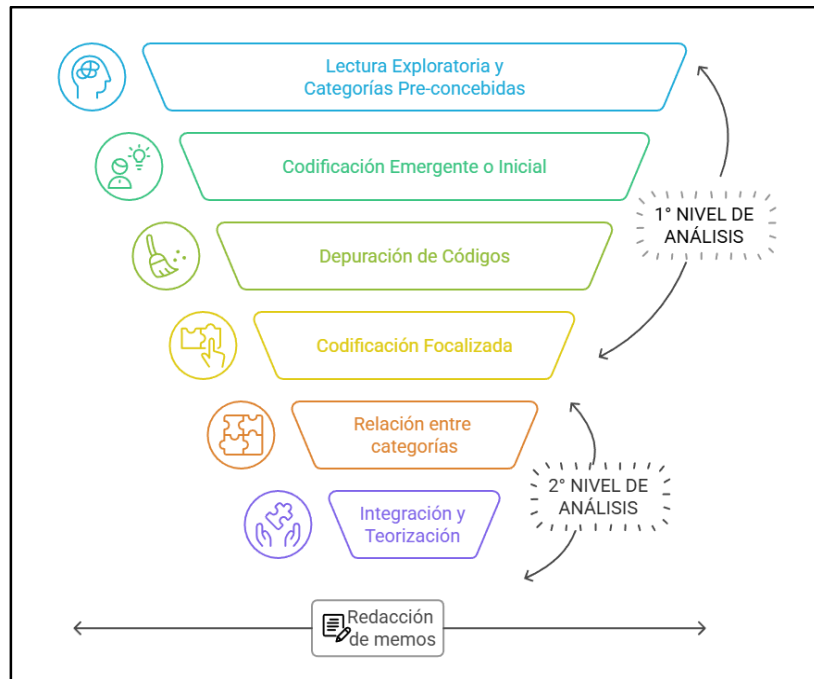
- **Redacción de memorándums o “memos”:** Uno de los procesos transversales a todas las etapas explicitadas anteriormente, corresponde a la redacción de memorándums o “memos” en el software. Estos “memos” tienen múltiples finalidades que aportan con la rigurosidad y coherencia del análisis, entre los cuales destacan la sistematización de las tomas de decisiones analíticas del proyecto, los hallazgos relevantes que surgen a raíz de los pensamientos u ocurrencias y de la redacción de distintos puntos para que sean incorporados en el proyecto final. Gracias a los “memos” se puede demostrar que el proceso de análisis con software asistido por computadora ha sido riguroso y coherente, atendiendo al objetivo de la investigación del proyecto. A continuación, se muestra un ejemplo de “memo” nombrado como “Bitácora de análisis”:

Este memorándum fue considerado por los investigadores como base para ambos análisis independientes, donde se anotaban las fechas, las acciones y aquellas ideas, pensamientos o creencias que surgían al momento de estar inmersos en el proceso de análisis. También, se destaca mucho su uso, debido a que este colaboró con registrar las decisiones analíticas tomadas en el momento, lo cual servía para contextualizar a nivel personal y grupal el proceso de análisis que estaba en ejecución.

Las etapas anteriormente expuestas, han sido representadas para una mejor comprensión a través del siguiente esquema:

### **Figura 5**

*Esquema de etapas de análisis del presente estudio*



**Nota.** Elaboración propia (2026).

## **5. Análisis y resultados**

### **5.1 Matrices del 1er nivel de análisis**

Para cumplir con el primer nivel analítico de esta investigación, se realizaron matrices de análisis para ambos grupos documentales. Tal como se especificó en el apartado previo acerca de etapas de análisis, para iniciar fue necesario construir una matriz con aquellas categorías preconcebidas que los investigadores consideraban pertinente para el estudio, siendo esta la “Matriz Inicial de Categorías Preconcebidas”. Luego de ello, tras transitar desde los procesos de codificación emergente, la depuración o limpieza de estos y la codificación focalizada, resulta una “Matriz Final del proceso de análisis”.

Desde esta última matriz, es que se desprenden los múltiples resultados a través de una redacción por categorías y subcategorías (códigos). Las categorías finales forman parte fundamental del segundo nivel de análisis, ya que con estas se construyen las distintas relaciones o no relaciones entre el saber ancestral de las y los ELCIs y el corpus documental de las BCEP.

#### **5.1.1 Matriz de análisis: Bases Curriculares Educación Parvularia**

En este apartado se muestran las matrices de análisis iniciales y finales correspondientes a ambos grupos de estudio, incluyendo de igual manera los grupos de códigos que conforman las categorías junto a sus definiciones:

**Tabla 2**

*Matriz Inicial de Categorías Preconcebidas: Nombres y sus definiciones.*

| Categorías preconcebidas             | Definición                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Propósito de la enseñanza            | Razones, fundamentos, motivaciones y objetivos por el cual se enseña                                                                                                                  |
| Principios y enfoque de la enseñanza | Conjunto de orientaciones de la teoría pedagógica que permite configurar la forma de educar y cómo se promueven los aprendizajes.                                                     |
| Implementación educativa             | Elementos que pertenecen a la cultura del sistema escolar, tales como los actores educativos, los espacios de aprendizaje, el diseño, implementación y evaluación de los aprendizajes |

|                                   |                                                                                                              |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Concepción del aprendizaje</b> | Idea o nociones acerca de la forma en cómo se genera el aprendizaje de niños y niñas en el contexto escolar. |
| <b>Contenido de la enseñanza</b>  | Conjunto de actitudes, valores o conocimientos que se enseñan en la vida escolar.                            |
| <b>Concepción de la infancia</b>  | Ideas o nociones acerca del significado de la infancia.                                                      |

**Nota:** Elaboración propia (2026)

**Tabla 3**

*Matriz de Categorías resultantes: Nombres y sus definiciones.*

| <b>Categorías resultantes</b>     | <b>Definición</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Componentes pedagógicos</b>    | Elementos que son parte del funcionamiento de la cultura del sistema escolar, tales como los actores educativos (rol de los y las docentes), los espacios de aprendizaje, la planificación, implementación y evaluación experiencias de aprendizajes, junto con el rol que cumplen los y las estudiantes en la Educación Parvularia. |
| <b>Concepción del aprendizaje</b> | Nociones acerca de la forma en cómo se genera el aprendizaje de niños y niñas en el contexto escolar.                                                                                                                                                                                                                                |

**Principios y enfoque de la  
enseñanza**

Conjunto de orientaciones o lineamientos que guían los procesos de enseñanza y aprendizajes en el nivel de Parvularia.

---

**Propósitos de la enseñanza**

Responde a la pregunta ¿Para qué?, enfatizando en las <sup>[1][1][1]</sup><sub>[SEP][SEP]</sub>razones, fundamentos, motivaciones y objetivos que las BCEP quieren proponer para enseñar a las y los niños/as

---

**Nota:** Elaboración propia (2026)

**Tabla 4**

*Matriz final de proceso de análisis de las BCEP*

| <b>Categorías resultantes</b>               | <b>Códigos</b>                      | <b>Definición</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Componentes pedagógicos</b>              | Ambientes y espacios de aprendizaje | Hace referencia al entorno en el que se desarrollan las distintas experiencias de aprendizaje.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                             | Rol docente                         | Acciones o actitudes que toma la docencia al momento de situarse en una experiencia educativa. <sup>[P]</sup> <sub>[SEP]</sub> Por ejemplo, interactuador, mediador, etc.                                                                                                                                                                                                                   |
|                                             | Rol de los y las estudiantes        | Acciones o actitudes que toman los y las estudiantes al momento de situarse en una experiencia educativa. Por ejemplo, un rol pasivo, protagonista, activo, etc.                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Concepción del aprendizaje</b>           | Aprendizaje social                  | Interacción entre pares, estudiante-docente y con el medio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                             | Aprendizaje significativo           | Aprendizaje basado en las características de los y las estudiantes, junto con el contexto educativo. <sup>[P T P]</sup> <sub>[SEP SEP]</sub>                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Principios y enfoque de la enseñanza</b> | El juego                            | Actividad fundamental que son planificadas mediante la interacción con pares y docentes, que cumplen una finalidad en particular, tales como el desarrollo de habilidades cognitivas, corporales, sociales, entre otras. <sup>[P]</sup> <sub>[SEP]</sub>                                                                                                                                    |
|                                             | Enfoque de derecho                  | Es un marco que ve a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y no objetos, basados en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), que establece que deben ser protegidos, desarrollados y participar activamente, siendo el Estado su principal garante y debiendo considerar su interés superior en todas las decisiones que les afecten. <sup>[P]</sup> <sub>[SEP]</sub> |
|                                             | Enfoque de género                   | Busca la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral, promoviendo que niñas y niños exploren libremente roles, intereses y                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                   |                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                   |                                          | habilidades sin limitarse por estereotipos. <sup>[P]<sub>SEP</sub></sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                   | Inclusión                                | Valorar la diversidad del ser humano, teniendo en cuenta las distintas formas de vida, las prácticas socioculturales y cómo éstas pueden ser incluidas en nuestra cotidianidad.                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Propósitos de la enseñanza</b> | Comprender el entorno sociocultural      | Todo aquello que tiene que ver con las prácticas socioculturales de las familias, de la cultura que pertenecen, etc. <sup>[P]<sub>SEP</sub></sup>                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                   | Desarrollar el pensamiento matemático    | Busca generar conocimientos para razonar, comparar, clasificar, ordenar y resolver problemas usando lógica, no solo números, permitiéndoles entender relaciones y patrones en su entorno desde lo sensorial hasta lo abstracto, a través del juego, la exploración y la interacción con objetos y situaciones cotidianas, fomentando habilidades cruciales como la deducción y la secuenciación. |
|                                   | Desarrollar autonomía                    | Entregar herramientas a las infancias para que sean capaces de reconocer sus propias características personales y que puedan auto valerse por sí mismos en su vida diaria. (Tiene relación con los hábitos para la vida) <sup>[P]<sub>SEP</sub></sup>                                                                                                                                            |
|                                   | Desarrollar la corporalidad y movimiento | Relacionado con la expresión y uso del cuerpo con el movimiento en el desarrollo integral del párvulo                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                   | Desarrollo del lenguaje artístico        | Con relación a la expresión corporal, el dibujo, la pintura, entre otras manifestaciones que los infantes realizan para expresar emociones, intereses, etc. <sup>[P]<sub>SEP</sub></sup>                                                                                                                                                                                                         |
|                                   | Desarrollo del lenguaje verbal           | Relacionado con la expresión oral y las maneras en cómo esta se complejiza a través de los niveles de enseñanza                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|  |                                      |                                                                                                                                           |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Desarrollar competencias emocionales | Contempla todo lo relacionado con el reconocimiento, la expresión y manifestación de las emociones en los párvulos.                       |
|  | Explorar el entorno natural          | Envuelve tanto al conocimiento acerca del entorno natural como el pensamiento científico                                                  |
|  | Adquirir valores y normas            | Desarrollar valores, normas y actitudes, que promuevan la convivencia, y la participación, desde el respeto, la empatía y la solidaridad. |
|  | Desarrollar la identidad             | Relacionado con el desarrollo de la primera infancia, desde una mirada integral, considerando la singularidad y valoración personal.      |

**Nota:** Elaboración propia

### 5.1.2 Matriz de análisis: Entrevistas ELCIs

**Tabla 5**

*Matriz Inicial de Categorías Preconcebidas: Nombres y sus definiciones*

| Categorías preconcebidas                      | Definición                                                                                 |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aquellos que enseñan                          | Datos o información sobre aquello que se encarga de enseñar a las infancias en la cultura. |
| Espacios o ambientes de enseñanza-aprendizaje | Entorno en donde se realizan las experiencias de enseñanza y aprendizaje.                  |

## Lengua Indígena

Conocimiento acerca de la propia lengua de su comunidad

|                                         |                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Lenguaje</b>                         | Conocimiento sobre el lenguaje verbal, corporal y escrito.                                                                                                                                                   |
| <b>Matemáticas</b>                      | Conocimiento relacionado con el conteo, cantidades, magnitudes o relaciones abstractas.                                                                                                                      |
| <b>Entorno natural</b>                  | Conocimiento acerca del medio natural con el que la cultura interactúa.                                                                                                                                      |
| <b>Emociones</b>                        | Sensaciones que experimentan las personas de la cultura ante alguna situación que se presente.                                                                                                               |
| <b>Valores y actitudes</b>              | Principios y disposiciones de las personas ante diversas situaciones que se presentan en su vida. Por ejemplo, el respeto puede ser un valor, y su actitud es de resguardo hacia el resto o a la naturaleza. |
| <b>Concepciones sobre la diversidad</b> | Significados sobre la amplia variedad de características identitarias y culturales de su entorno.                                                                                                            |
| <b>Género</b>                           | Construcciones sociales diferenciadas que se evidencian desde la crianza de las infancias, respecto de los roles, las acciones, las responsabilidades, de hombres, mujeres u otras identidades.              |
| <b>Juego</b>                            | Actividad recreativa a través de la cual se pueden realizar experiencias que involucren el desarrollo de aprendizajes en distintos ámbitos de la vida del infante.                                           |

---

|                                      |                                                   |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Derechos de los niños y niñas</b> | Nociones acerca de los derechos de las infancias. |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------|

---

**Tabla 6**

*Matriz Final del proceso de análisis: Categorías resultantes y su definición.*

---

| <b>Categorías resultantes</b> | <b>Definición</b>                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <hr/>                         |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Aprendizaje</b>            | Elementos relacionados con el aprendizaje de las infancias tanto en la crianza como en el contexto educativo, los cuales se vinculan tanto con las formas en que aprenden las infancias y las áreas de aprendizaje que promueven las y los ELCIs desde su saber ancestral. |
| <hr/>                         |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Diversidad</b>             | Elementos que refieren a la coexistencia, reconocimiento y abordaje de las diferencias presentes en los contextos educativos interculturales, vinculadas al género, las necesidades educativas de las infancias y la diversidad cultural.                                  |

---



**Enseñanza**

Elementos que refieren a las concepciones, formas, y prácticas de enseñanza desarrolladas por las y los ELCIs, las cuales se construyen desde el saber ancestral mapuche y se articulan con el contexto escolar

**Naturaleza**

Elementos vinculados a la forma de comprender el territorio y la relación, interacción y vínculo entre las personas con la naturaleza desde la cosmovisión mapuche

**Nota:** Elaboración propia (2026)

**Tabla 7**

*Matriz Final del proceso de análisis: Códigos agrupados en Categorías, junto su definición.*

| Categorías resultantes | Códigos | Definición |
|------------------------|---------|------------|
|------------------------|---------|------------|

|                    |                                    |                                                                                                                                                                           |
|--------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Aprendizaje</b> | Adquisición de valores             | Valores y cualidades éticas que se espera que aprendan las infancias para un desarrollo pleno con su entorno.                                                             |
|                    | Convivencia con un otro            | Relación de convivencia que existe entre las personas de la comunidad.                                                                                                    |
|                    | Desarrollo de la autonomía         | Fortalecimiento de la capacidad para realizar actividades por sí mismos sin depender de un adulto                                                                         |
|                    | Matemáticas                        | Desarrollo del pensamiento matemático relacionado con conteo, cantidades, magnitudes, clasificación, etc.                                                                 |
|                    | Uso de la lengua indígena          | Desarrollo del pensamiento matemático relacionado con conteo, cantidades, magnitudes, clasificación, etc.                                                                 |
|                    | Uso del cuerpo y el movimiento     | Aprendizajes que se desarrollan a través del cuerpo en movimiento y la exploración sensorial                                                                              |
|                    | Formas de aprender                 | Acciones que realizan las infancias para adquirir un aprendizaje                                                                                                          |
| <b>Diversidad</b>  | Género                             | Construcción social sobre género en la propia cultura respecto de los roles, las acciones, la vestimenta y las responsabilidades de hombres, mujeres u otras identidades. |
|                    | Necesidades educativas             | Características de las infancias en situación de vulnerabilidad o con diagnósticos como TEA y TDAH y de qué forma se trabaja con ellas.                                   |
|                    | Trabajo con la diversidad cultural | Coexistencia e interacción entre diversas culturas y tradiciones pertenecientes a pueblos originarios, winkas y migrantes.                                                |
| <b>Enseñanza</b>   | Aquellos que enseñan               | Quienes se encargan de la enseñanza, qué cualidades o características tienen estas personas y cuál es su rol.                                                             |
|                    | Concepción de las emociones        | Concepciones que se le atribuye a lo emocional, desde el saber ancestral.                                                                                                 |

|                   |                                                     |                                                                                                                                   |
|-------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   | Enseñanza mediante el juego                         | Uso del juego como recurso pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.                                                 |
|                   | Enseñanza mediante la expresión artística           | Uso de la expresión visual y artística como práctica de enseñanza                                                                 |
|                   | Espacios de enseñanza-aprendizaje                   | Lugar en donde se realizan las experiencias de enseñanza-aprendizaje y sus características.                                       |
|                   | Oralidad como forma de transmisión del conocimiento | Transmisión del conocimiento a través de la palabra hablada, el canto, los gestos y la escucha, como forma cultural y pedagógica. |
|                   | Rol de la familia en la crianza y educación         | Referencias a la comprensión del rol de la familia en la crianza de niños y niñas y su participación en los espacios educativos   |
|                   | Trabajo contextualizado                             | Experiencias de aprendizaje relacionadas con el contexto cultural y territorial de niños y niñas                                  |
|                   | Uso de la expresión musical                         | Experiencias de aprendizaje vinculadas a la expresión musical mediante el uso de instrumentos musicales.                          |
| <b>Naturaleza</b> | Conexión con la naturaleza                          | Concepciones y experiencias que expresan una relación de conexión entre las personas y la naturaleza                              |
|                   | Exploración de la naturaleza                        | Prácticas de contacto directo y cotidiano de las infancias con la naturaleza que permiten explorar y conocer el territorio        |

**Nota:** Elaboración propia (2026)

## 5.2 Resultados 1° Nivel de Análisis

### 5.2.1 Resultados del Análisis de las BCEP

Para llevar a cabo este primer nivel de análisis, se presentan las categorías y subcategorías relacionadas exclusivamente con el contenido de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018). De esta forma, se presentan los resultados del análisis de este

documento, evidenciando los principales elementos que sustentan la enseñanza y el aprendizaje en este nivel educativo.

### **5.2.1.1 Categoría: Componentes pedagógicos**

#### **a. Subcategoría: Ambientes y espacios de aprendizaje**

Esta subcategoría, en comparación a otras obtenidas a lo largo del proceso de codificación, corresponde a una de las que tiene mayor enraizamiento o cantidad de citas relacionadas, lo que evidencia que los ambientes y espacios de aprendizaje tienen una gran relevancia en el contexto de Educación Parvularia.

En relación con esto, el marco curricular da cuenta de que los ambientes o espacios de aprendizaje son concebidos como “un tercer educador, en tanto se transforma con la acción del niño y la niña, y con una práctica pedagógica que acoge esta reconstrucción permanente, en las interacciones que se producen en este.” (MINEDUC, 2018, p. 113).

- *Sobre su calidad e influencia para las dimensiones del párvulo:*

A partir del análisis, es posible observar que los ambientes de aprendizaje, entendidos como los entornos que inciden en el desarrollo integral de las niñas y los niños, tienen una influencia directa en sus procesos de aprendizaje. En este sentido, los fundamentos de la neurociencia y las ciencias cognitivas manifiestan la importancia de que “el ambiente influye en las potencialidades del niño y la niña y, a cómo el bienestar en esta etapa temprana genera beneficios a largo plazo para las economías y las sociedades” (MINEDUC, 2018, p. 9).

Asimismo, las BCEP enfatizan respecto a que la calidad de los ambientes de aprendizaje es sumamente determinante para fomentar el interés del estudiantado, lo que impacta en sus múltiples dimensiones del ser humano.

Con relación al desarrollo de dimensión física, se señala que, para explorar la corporalidad y movimiento, es necesario contar con ambientes que cumplan con criterios de calidad, como, por ejemplo, elementos que favorezcan “la oportunidad de trepar, apilar, empujar, entre otras acciones motrices que decidan desarrollar” (MINEDUC, 2018, p. 60).

Por otro lado, para el desarrollo de las dimensiones del lenguaje oral y/o escrito, las infancias deben contar con acceso a espacios alfabetizados e instancias que permitan la expresión oral, por lo que “es importante que estos ambientes enriquecidos, cuenten con diversos materiales escritos que despierten el interés y la curiosidad” (MINEDUC, 2018, p. 68).

De igual forma, el progreso en sus dimensiones artísticas se logra a través de la estructura de ambientes que fomenten manifestaciones creativas, incentivando a que “puedan experimentar y tomar contacto con producciones de diversos lenguajes artísticos, es decir, pintura, modelado, escultura, música, danza, teatro, entre otros” (MINEDUC, 2018, p. 73).

Por último, la exploración del entorno natural y sociocultural ocurre mediante la organización de ambientes de aprendizaje que cuenten con elementos que propicien el descubrimiento de la naturaleza y las prácticas cotidianas de la comunidad en la que vive cada infancia, considerando también la de sus compañeros y compañeras. Según las BCEP, para ello es necesario utilizar “espacios educativos naturales con presencia de árboles, arbustos, plantas, huertos; algunos de estos espacios pueden ser conformados en conjunto con la comunidad educativa” (MINEDUC, 2018, p. 116).

- *Sobre sus condiciones de infraestructura:*

Otro aspecto relevante de los ambientes de aprendizaje corresponde a las condiciones de infraestructura y equipamiento de los establecimientos educacionales, las cuales deben ser adecuadas para poder llevar a cabo experiencias educativas que fomenten el desarrollo integral

de las niñas y que, a la vez, permitan la participación de la diversidad en el aula sin excepciones, favoreciendo así prácticas inclusivas.

En coherencia con lo anterior, las BCEP explicitan que la “configuración del espacio y la selección de recursos educativos pueden comunicar poderosos mensajes de acogida o exclusión” (MINEDUC, 2018, p. 118), por lo que resulta de suma importancia que los espacios y ambientes consideren contar con el equipamiento adecuado a las necesidades de los párvulos.

No obstante, el ambiente de aprendizaje no se limita únicamente al espacio, las condiciones de infraestructura o el equipamiento de cada establecimiento, sino que también está relacionado con la capacidad que él o la docente tiene para generar, organizar, implementar y evaluar experiencias educativas que sean motivadoras, pertinentes y atingentes al nivel educativo. De esta manera, se releva el rol docente en la planificación, implementación y evaluación de ambientes o espacios de aprendizaje que ofrezcan “permanentes y variadas oportunidades de exploración libre, confiada e intuitiva” (MINEDUC, 2018, p. 62).

**b. Subcategoría: Rol docente**

A partir del análisis de las BCEP, se desprende la siguiente descripción, la cual concibe que las y los docentes se constituyen como:

Actores claves que guían el proceso educativo que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas de Educación Parvularia, coordinando las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, y mediando pedagógicamente entre todos ellos. (MINEDUC, 2018, p. 28)

Ante esto, se desprenden múltiples aspectos acerca de su rol y participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- *Sobre su rol generador*

Las BCEP señalan que el rol de el/la docente tiene relación con ser un/a "generador/a" y organizador/a de oportunidades de aprendizaje, en pos del desarrollo de los distintos ámbitos y núcleos de aprendizaje propuestos en este marco curricular. Para esto, el/la docente debe “utilizar diversos recursos en la preparación e implementación curricular y en la evaluación educativa, gestionando, seleccionando o elaborando aquellos más apropiados para favorecer la globalidad de las oportunidades educativas y la pertinencia de las interacciones pedagógicas” (MINEDUC, 2018, p. 30)

Cabe destacar que estas oportunidades deben ser situaciones desafiantes, seguras y alcanzables, en las cuales “todas las niñas y los niños se sientan considerados, desafiados pero confiados en sus potencialidades” (MINEDUC, 2018, p. 31).

Por otro lado, se desprende la importancia de la generación de instancias de aprendizaje a través de la exploración y el descubrimiento. Al respecto, las orientaciones pedagógicas del núcleo Exploración Natural plantean que “La mediación pedagógica debe acompañar siempre la exploración y descubrimiento” (MINEDUC, 2018, p. 82), utilizando estrategias motivadoras y lúdicas que movilicen e incentiven a las infancias a predecir, formular, explicar y reflexionar sobre sus propios conocimientos.

Asimismo, en el núcleo de Identidad y Autonomía señala que las instancias pedagógicas motivadoras tienen un impacto positivo en el desarrollo de las funciones ejecutivas del estudiantado, las cuales están relacionadas con la capacidad de asociar, organizar y planificar ideas con una finalidad, concentrarse, memorizar, entre otras funciones que son claves para el desarrollo progresivo e integral de los/as niños/as (MINEDUC, 2018).

Además, las y los docentes deben ser capaces de generar y organizar instancias de aprendizaje en donde se potencien los procesos creativos de las infancias, lo que implica el uso

de recursos atractivos y novedosos de cualquier índole artística, tales como las expresiones musicales, teatrales, multisensoriales, entre otras (MINEDUC, 2018).

Por último, en las BCEP se establece que es tarea del docente generar instancias que permitan a niños y niñas sentir confianza y seguridad, ya que esas sensaciones permiten que sean capaces de reconocer sus propias debilidades y fortalezas, sus gustos e intereses, siendo así más conscientes sobre sí mismos. Por ejemplo, según el núcleo de Corporalidad y Movimiento, el o la docente debe ser capaz de generar ambientes de aprendizaje que permitan “Construir vínculos afectivos positivos y estables con las niñas y los niños, que les permita sentirse queridos, seguros y aceptados por los adultos que los rodean” (MINEDUC, 2018, p. 114).

- *Sobre su rol interaccional*

Las y los docentes deben desplegar habilidades, actitudes y conocimientos que promuevan las interacciones entre las familias, el estudiantado y el equipo pedagógico a través de la empatía, la capacidad para comunicarse de manera asertiva, el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos, entre otros.

Por lo tanto, en el aula resulta esencial que las y los educadores fomenten el diálogo por medio de interrogaciones y espacios en donde las y los estudiantes puedan expresar su opinión, hacerse conscientes de sus pensamientos, cuestionarse y reflexionar acerca de lo que les rodea. Para ello la docencia debe “promover el diálogo, la empatía, comprensión y la resolución creativa de conflictos, con la participación cada vez más protagonista de las niñas y los niños en la definición de normas y la búsqueda de soluciones colectivas” (MINEDUC, 2018, p. 114).

En cuanto al ámbito familiar, el marco curricular señala la importancia de la participación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los párvulos, por lo

que es labor de la comunidad educativa “generar condiciones para producir puentes de acercamiento, confianza y la seguridad necesaria, para que las familias se sientan parte activa del proceso” (MINEDUC, 2018, p. 120), considerando que la historia del niño o la niña se encuentra determinada firmemente por sus vivencias familiares.

- *Sobre sus saberes pedagógicos y disciplinares*

A partir del análisis de las BCEP se desprende que las y los docentes deben utilizar sus conocimientos en planificación, implementación y evaluación educativa, con el fin de promover y sistematizar los aprendizajes de los párvulos. Al respecto, el marco curricular establece que “Tanto la planificación como la evaluación son herramientas de apoyo, las cuales se benefician de la reflexión con otros, por lo que es relevante llevarlas a cabo colectivamente” (MINEDUC, 2018, p. 103). En relación a la planificación, las BCEP señalan que es un proceso vinculado al rol docente sumamente útil para la implementación educativa, dado que:

Ordena, orienta y estructura el trabajo educativo en tiempos determinados, pero a la vez es flexible y sensible a la evaluación permanente de cómo las niñas y los niños van reaccionando a la enseñanza realizada y de lo que van aprendiendo. (MINEDUC, 2018, p. 103)

Asimismo, la evaluación resulta indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que permite que las y los docentes sean capaces de contribuir en las potencialidades de los párvulos. En este sentido, las BCEP señalan que la evaluación “recoge y analiza información en forma sistemática de los procesos y logros de los párvulos, en situaciones auténticas y funcionales, y retroalimenta a los involucrados” (MINEDUC, 2018, p. 103).

Por otro lado, las BCEP señalan que los y las educadoras de párvulos deben contar un saber vinculado a las neurociencias, portando así los conocimientos teóricos necesarios para

responder de manera efectiva a las etapas tempranas de desarrollo de las niñas. La necesidad de contar con este saber se sustenta en la importancia que tiene la estimulación temprana y los beneficios que esta conlleva, a largo y corto plazo, en el desarrollo integral de los párvulos (MINEDUC, 2018).

En cuanto al rol docente, las BCEP plantean que hacerse cargo de este saber disciplinar ayuda a “fundamentar las decisiones tomadas, saber que incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo así el conocimiento pedagógico para hacer su tarea cada vez mejor” (MINEDUC, 2018, pp. 28–29).

Por último, el marco curricular analizado establece que el trabajo y liderazgo de equipos corresponde a una habilidad necesaria para ejercer el rol educativo, ya que constantemente sus labores requieren de una participación junto a otros/as miembros de la comunidad educativa. En consecuencia, el rol docente implica trabajar de manera inter y transdisciplinar “con los equipos directivos, las o los profesores de educación básica, las y los educadores tradicionales, psicólogos, educadores diferenciales, fonoaudiólogos, personal de salud de los consultorios y otros” (MINEDUC, 2018, p. 30).

### ***c. Subcategoría: Rol de los y las estudiantes***

En las BCEP los párvulos son concebidos como participantes activos de sus propios procesos de aprendizaje, involucrándose en las experiencias educativas a partir de sus intereses, iniciativas y saberes previos, en las cuales se reconoce su capacidad para explorar, opinar, tomar decisiones y construir aprendizajes en interacción con otras personas y con el entorno (MINEDUC, 2018).

En este sentido, se promueve su participación en situaciones individuales y colectivas donde puedan expresar ideas, formular preguntas, proponer soluciones y colaborar con sus pares, favoreciendo el desarrollo de la autonomía y la construcción de relaciones basadas en el

respeto y la cooperación, contribuyendo además a la convivencia cotidiana en los distintos espacios educativos en los que participan (MINEDUC, 2018).

### **5.2.1.2 Categoría: Concepción del aprendizaje**

La construcción de nuevos aprendizajes se puede dar bajo distintos enfoques o concepciones. En particular, en el análisis de las BCEP se pueden distinguir dos aspectos fundamentales: el aprendizaje social y el aprendizaje significativo. El primero, relacionado con la interacción que surge entre pares, docentes y con los ambientes de aprendizaje; y el segundo, enfocado en el desarrollo de aprendizajes contextualizados y vinculados con las experiencias previas de las infancias.

#### **a. Subcategoría: Aprendizaje Social**

- *Sobre los tipos de interacción*

Una de las interacciones que se distinguen en el Aprendizaje social planteado en las BCEP corresponde a la interacción entre estudiante-educador/a de párvulo, cuya finalidad es desarrollar aprendizajes por medio de un andamiaje que potencie sus conocimientos acerca del mundo que le rodea. Al respecto, en las BCEP se menciona que “La interacción social con adultos especializados y portadores de los códigos y productos de la cultura, es la que permite a los párvulos construir y desarrollar los aprendizajes que se esperan de ellos” (MINEDUC, 2018, p. 31), relevando la importancia de este vínculo en la formación de niños y niñas.

No obstante, las BCEP muestran que el andamiaje no solamente ocurre entre estudiante-educador/a, sino que también puede surgir entre estudiantes, donde aquellos párvulos “que han consolidado un aprendizaje determinado pueden ayudar a otros a desarrollarlo, en una experiencia de aprendizaje entre pares” (MINEDUC, 2018, p. 117).

Por último, se logra distinguir la interacción que existe con el medio natural y sociocultural que rodea a los párvulos. Esta interacción permite configurar su mundo a partir de las relaciones generadas entre sus propias creencias y percepciones, por lo que los párvulos “van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto” (MINEDUC, 2018, p. 23).

En síntesis, la interacción se vuelve un elemento clave para el desarrollo integral del párvulo en edades tempranas, ya sea en la escuela como también en su propio núcleo familiar y comunitario, donde “a través de la interacción con el entorno, los párvulos van ampliando sus posibilidades de significación y comunicación” (MINEDUC, 2018, p. 69).

- *Sobre la relación entre lenguaje, comunicación e interacción*

En las BCEP se establece que la comunicación “constituye el proceso central mediante el cual niñas y niños desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros” (MINEDUC, 2018, p. 68). Por lo tanto, la comunicación resulta sustancial para el desarrollo del lenguaje en sus múltiples dimensiones: verbal, escrita, artística o también corporal.

En coherencia con lo anterior, el desarrollo del lenguaje se encuentra estrechamente relacionado con la interacción social y la comunicación, ya sea entre pares, o con adultos/as o con el entorno mismo. De esta forma, se “potencia las relaciones que los párvulos establecen consigo mismos, con las personas y con los distintos ambientes en los que participan” (MINEDUC, 2018, p. 68).

***b. Subcategoría: Aprendizaje significativo***

Concebir la construcción de nuevos conocimientos bajo la premisa del aprendizaje significativo, quiere decir que las prácticas educativas deben responder a las necesidades contextuales de las y los estudiantes, considerando las experiencias previas o bagajes

sociohistóricos que traen consigo y su diversidad en cuanto a su multidimensionalidad. En este sentido, las BCEP establecen que las prácticas pedagógicas tienen que “dar respuesta a las particularidades que presenta el aula, contextualizando las actividades de aprendizaje de acuerdo con las diferencias de todo tipo que presenten los párvulos” (MINEDUC, 2018, p. 25).

A raíz de esto, el párvulo es capaz de ser parte de su propio proceso de aprendizaje, ya que lo construye “desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos” (MINEDUC, 2018, p. 33). Por ende, las experiencias de aprendizaje deben acoplarse a la realidad que viven las y los estudiantes en su cotidianidad (MINEDUC, 2018).

### **5.2.1.3 Categoría: Principios y enfoques de enseñanza**

#### **a. Subcategoría: El juego**

En las BCEP, el juego es presentado como un principio central para la formación integral de los niños y niñas, estando presente a lo largo de todos sus niveles educativos, desde sala cuna hasta el segundo nivel de transición (MINEDUC, 2018). En este sentido, este componente no se concibe como una actividad aislada o secundaria, sino como una práctica permanente que acompaña los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje durante la primera infancia.

En relación al juego, el marco curricular analizado establece distinciones conceptuales relevantes entre el juego y las actividades lúdicas: el juego es comprendido como una expresión espontánea y autodeterminada por niños y niñas, la cual emerge a partir de sus propias motivaciones, intereses y necesidades internas; mientras que las actividades lúdicas se definen como situaciones educativas intencionadas pedagógicamente, las cuales integran dichas

disposiciones internas del párvulo y utilizan ese recurso como medio para favorecer aprendizajes específicos (MINEDUC, 2018).

Asimismo, el juego se reconoce como un elemento clave para el desarrollo de la colaboración y socialización entre pares, dado que, mediante los juegos y actividades grupales, se generan espacios en los que los niños y niñas pueden expresar sus puntos de vista, tomar decisiones de manera colectiva y fortalecer valores asociados a la inclusión y la construcción de lo común (MINEDUC, 2018).

Esta concepción del juego como eje central y articulador del currículo se refleja también en los Objetivos de Aprendizaje, donde se observa un uso recurrente de expresiones como “contextos lúdicos” y “situaciones lúdicas”. En base a lo anterior, se evidencia la transversalidad del enfoque lúdico en las metas de aprendizaje propuestas para la educación parvularia.

#### **b. Subcategoría: Enfoque de derechos**

Las BCEP reconocen a las infancias como sujetos de derecho, estableciendo una concepción que enfatiza la igualdad y la libertad desde los primeros años de vida. En este marco, se define a los niños y niñas como personas singulares y diversas entre sí, en constante crecimiento y desarrollo de sus potencialidades biológicas, psicológicas y socioculturales (MINEDUC, 2018)

Este reconocimiento se encuentra articulado con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, evidenciando una coherencia normativa entre ambos marcos (MINEDUC, 2018). Desde esta perspectiva, el enfoque adoptado implica un tránsito desde una lógica centrada en la satisfacción de necesidades hacia una orientación basada en la realización efectiva de derechos, desplazando la mirada asistencial hacia una concepción más amplia del desarrollo infantil (MINEDUC, 2018).

En este contexto, se señala la responsabilidad compartida del Estado y del núcleo familiar en el aseguramiento y garantía de estos principios fundamentales, lo que se proyecta como un aporte a la construcción de sociedades más justas e igualitarias (MINEDUC, 2018).

La presencia de este enfoque se refleja en los siguientes OA, donde se explicitan derechos asociados a las infancias en distintos niveles de la educación parvularia:

**Tabla 8**

*Objetivos curriculares de las BCEP relacionados con el enfoque de derechos*

| 2° Nivel (Medio)      |                                                                                                                                          |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OA9                   | Manifestar interés por algunos de sus derechos, tales como: ser escuchados, tener un nombre, jugar, entre otros.                         |
| 3° Nivel (Transición) |                                                                                                                                          |
| OA4                   | Reconocer, y progresivamente hacer respetar el derecho a expresarse libremente, a ser escuchado y a que su opinión sea tomada en cuenta. |

**Nota:** Elaboración propia a partir de las BCEP (2026)

Asimismo, las BCEP plantean que las interacciones pedagógicas, tanto entre pares como con el equipo docente, deben sustentarse en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, promoviendo prácticas que resguarden su cumplimiento y favorezcan una convivencia respetuosa e igualitaria en los espacios educativos (MINEDUC, 2018).

**c. Subcategoría: Enfoque de género**

En las BCEP, el enfoque de género se incorpora como un criterio orientado a promover relaciones equitativas entre niños y niñas desde los primeros años de vida, favoreciendo la participación en distintas actividades sin distinciones asociadas al género y resguardando igualdad de oportunidades en los procesos educativos (MINEDUC, 2018).

Asimismo, se establece la importancia de promover, en las experiencias educativas, roles y responsabilidades equitativas entre niñas y niños, favoreciendo interacciones basadas en el respeto y la participación en condiciones de igualdad en los distintos espacios de convivencia y aprendizaje propios de la educación parvularia (MINEDUC, 2018).

#### **d. Subcategoría: Inclusión**

En las BCEP se señala que la inclusión corresponde a uno de los principales valores de este nivel educativo, siendo entendida como un principio que busca valorar la diversidad en la convivencia. En este sentido, su objetivo es “acabar con la discriminación arbitraria y toda forma de exclusión social, que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad” (MINEDUC, 2018, p. 22).

Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita a la integración de ciertos grupos en el aula, sino que interpela a las prácticas educativas en su conjunto, cuestionando aquellas dinámicas que reproducen las desigualdades para construir sociedades más justas y democráticas (MINEDUC, 2018).

A modo de ejemplo, se observan los siguientes OA que se articulan con un desarrollo progresivo de prácticas inclusivas:

### **Tabla 9**

*Objetivos curriculares de las BCEP relacionados con la inclusión*

| 2° Nivel (Medio)      |                                                                                                                                                                              |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OA10                  | Manifestar interés para interactuar con niños y niñas, reconociendo la diversidad de sus características y formas de vida (costumbres, fisonomía, lingüística, entre otras). |
| 3° Nivel (Transición) |                                                                                                                                                                              |
| OA4                   | Apreciar el significado que tienen para las personas y las comunidades, diversas manifestaciones culturales que se desarrollan en su entorno.                                |
| OA11                  | Apreciar la diversidad de las personas y sus formas de vida, tales como: singularidades fisonómicas, lingüísticas, religiosas, de género, entre otras.                       |

**Nota:** Elaboración propia a partir de las BCEP (2026)

#### 5.2.1.4 Categoría: Propósitos de la enseñanza

##### a. Subcategoría: Comprender el entorno sociocultural

En las BCEP, el aprendizaje vinculado al entorno sociocultural se orienta al desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten a las infancias aproximarse y valorar la dimensión sociocultural de los contextos en los que viven. A partir de este proceso, los niños y niñas amplían sus posibilidades de participación en la vida comunitaria, reconociendo la diversidad de personas, tradiciones y formas de vida presentes en su entorno y fortaleciendo su sentido de pertenencia e identidad social (MINEDUC, 2018).

En este marco, se promueve que los párvulos conozcan y comprendan progresivamente elementos propios de la vida cotidiana de sus familias y comunidades, tales como costumbres, celebraciones, normas, instituciones y formas de organización social (MINEDUC, 2018). De este modo, se favorece el conocimiento y valoración tanto de la propia cultura como de aquellas presentes en la comunidad, fortaleciendo el respeto por la diversidad y la convivencia con otros/as (MINEDUC, 2018).

### **b. Subcategoría: Desarrollar el pensamiento matemático**

En las BCEP, el núcleo de pensamiento matemático hace referencia a la manera en que las infancias pueden interpretar y explicar diversos fenómenos presentes en la vida cotidiana (MINEDUC, 2018). En coherencia con lo anterior, el propósito general de este componente es potenciar habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con el pensar lógico y el manejo de los números de manera que les permita comunicar y resolver situaciones prácticas del día a día. Esto les permite enriquecer sus capacidades para interpretar y actuar en el mundo que los rodea, participando en la construcción de significados junto a otras personas (MINEDUC, 2018).

En este marco, el desarrollo progresivo del pensamiento matemático facilita la resolución flexible de problemas y permite a los párvulos enfrentar distintos desafíos, imaginando y construyendo soluciones posibles (MINEDUC, 2018).

En relación a los objetivos del núcleo *Pensamiento Matemático*, es posible distinguir el desarrollo de los siguientes aprendizajes: noción de permanencia; atributos de los objetos, tales como tamaño, dureza y textura; resolución de situaciones concretas y problemas simples; noción de ubicación espacial; orientación temporal; uso de cuantificadores en situaciones cotidianas; reproducción de patrones; relación de clasificación y seriación; empleo y representación progresiva de números; atributos de figuras 2D y 3D; y determinación de longitudes con medidas no estandarizadas (MINEDUC, 2018).

### **c. Subcategoría: Desarrollar autonomía**

En el marco curricular analizado, el desarrollo de la autonomía se concibe en estrecha relación con las experiencias de juego y con la dimensión emocional de los niños y niñas en sus procesos de aprendizaje. Esta concepción se expresa en las orientaciones pedagógicas del núcleo Identidad y Autonomía, donde se señala que:

El párvulo es capaz de renunciar a sus impulsos inmediatos por considerar los límites que voluntariamente se impone en la situación de juego. Así, aprende a regular su comportamiento y emociones, fortaleciendo su voluntad, lo que forma parte de los aprendizajes esenciales para su desarrollo integral (MINEDUC, 2018, p. 48).

Asimismo, las BCEP sitúan el desarrollo personal y social como un ámbito que integra distintos procesos vinculados con la autonomía, tales como la corporalidad y el movimiento y la construcción de identidad, la cual se potencia a través del reconocimiento de las emociones, necesidades, características, intereses y habilidades personales, junto con la valoración de otros miembros de la comunidad. En esta articulación se incorporan los siguientes elementos:

La conciencia de sí mismo(a), la expresión y regulación de emociones, el sentido de pertenencia, la convivencia con otros, el sentido del bien común y el inicio en la ciudadanía -si se encuentran en equilibrio-, se traduce finalmente en un estado vital de satisfacción y plenitud de los párvulos. (MINEDUC, 2018, p. 46)

En coherencia con lo anterior, el currículum también vincula la autonomía con el desarrollo del autocuidado y la progresiva capacidad de “valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado, y de cuidado de los otros y del entorno” (MINEDUC, 2018, p. 16). Este proceso se sustenta en la confianza que sienten niños y niñas en el vínculo afectivo con adultos/as significativos/as, el cual constituye el cimiento para la construcción de una identidad positiva y el fortalecimiento de la autonomía. (MINEDUC, 2018). Asimismo, la autonomía se concibe como un proceso gradual asociado a hitos del desarrollo propios de cada etapa, tales como el caminar de manera independiente y la adquisición del lenguaje verbal, capacidades que amplían la acción, comunicación e interacción con el entorno (MINEDUC, 2018).

***d. Subcategoría: Desarrollar la corporalidad y el movimiento***

A partir del análisis de este documento, es posible determinar que el núcleo de corporalidad y movimiento integra aspectos neurológicos, fisiológicos, psicológicos y sociales que intervienen en la formación integral de niños y niñas. En este sentido, el movimiento permite avanzar en el reconocimiento de su corporalidad, fortalecer su autonomía y ampliar sus posibilidades de acción, permitiéndoles explorar el espacio, establecer relaciones de orientación espacial y temporal, resolver situaciones prácticas y expandir sus procesos de pensamiento, incorporando el cuerpo como medio fundamental de expresión y conocimiento (MINEDUC, 2018).

En particular, el currículo propone una concepción del cuerpo y el movimiento desde una perspectiva integral, entendiéndose como una unidad que articula elementos sensoriales, emocionales, afectivos, cognitivos y socioculturales. Esta comprensión favorece que las infancias logren adquirir progresivamente conciencia sobre su corporalidad y sus potencialidades motrices, lo cual se va fortaleciendo a través de la interacción constante con el entorno. (MINEDUC, 2018).

En relación con la motricidad, las BCEP describen un desarrollo progresivo que abarca desde el control corporal inicial hasta la coordinación cada vez más progresiva de movimientos gruesos y finos. Lo anterior, se construye a través de experiencias que permiten explorar distintas formas de desplazamiento, manipulación y equilibrio, tanto en situaciones cotidianas como en contextos lúdicos (MINEDUC, 2018).

Este desarrollo no se concibe como la repetición de ejercicios aislados, sino como un conjunto de interacciones significativas que permite a las infancias valorar los diversos significados en torno al cuerpo propio y al de los otros, vinculándose directamente al contexto sociocultural (MINEDUC, 2018).

***e. Subcategoría: Desarrollo del lenguaje artístico***

En las BCEP, el lenguaje artístico se orienta al desarrollo de capacidades que permiten a niños y niñas expresar su imaginación, vivencias y percepciones, así como representar y recrear aspectos de la realidad mediante diversas formas de creación, integrando medios expresivos como el lenguaje plástico-visual, corporal y musical, y favoreciendo el desarrollo de la sensibilidad estética y la expresión creativa en la primera infancia (MINEDUC, 2018).

A través de la interacción con su entorno, los lenguajes artísticos permiten a niños y niñas expresar emociones, sensaciones e ideas, favoreciendo el desarrollo de la creatividad y el acercamiento a diversas manifestaciones culturales, fortaleciendo además la observación, la escucha y la expresión corporal, lo que posibilita que los párvulos reconozcan y describan elementos presentes tanto en producciones artísticas como en su entorno natural y cultural, de acuerdo con sus propias capacidades expresivas (MINEDUC, 2018).

Estas experiencias se desarrollan frecuentemente en contextos lúdicos, promoviendo la participación de niños y niñas en creaciones individuales y colectivas vinculadas a situaciones y espacios propios de su vida cotidiana (MINEDUC, 2018). A continuación, se presentan los OA correspondientes a los distintos niveles educativos vinculados al desarrollo del lenguaje artístico:

**Tabla 10**

*Objetivos curriculares de las BCEP relacionados con el desarrollo del lenguaje artístico*

| 1° Nivel (Sala Cuna) |                                                                                                                                               |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>OA1</b>           | Expresar oralmente sus emociones y necesidades, a través de balbuceos, vocalizaciones y diversos recursos gestuales.                          |
| <b>OA5</b>           | Expresar corporalmente las emociones y sensaciones que le provocan algunas piezas musicales, bailando, cantando e intentando seguir el ritmo. |

| 2° Nivel (Medio)      |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OA2                   | Expresar sus preferencias, sensaciones y emociones relacionadas con diferentes recursos expresivos que se encuentran en sencillas obras visuales (colorido, formas), musicales (fuente, intensidad del sonido) o escénicas (desplazamiento, vestimenta, carácter expresivo). |
| OA4                   | Expresar corporalmente sensaciones y emociones experimentando con mímica, juegos teatrales, rondas, bailes y danzas.                                                                                                                                                         |
| OA5                   | Expresar emociones, ideas y experiencias por medio de la plástica experimentando con recursos pictóricos, gráficos y de modelado.                                                                                                                                            |
| 3° Nivel (Transición) |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| OA2                   | Comunicar sus impresiones, emociones e ideas respecto de diversas obras de arte, producciones propias y de sus pares (artesanías, piezas musicales, obras plásticas y escénicas, entre otras).                                                                               |
| OA4                   | Expresar corporalmente sensaciones, emociones e ideas a partir de la improvisación de escenas dramáticas, juegos teatrales, mímica y danza.                                                                                                                                  |
| OA5                   | Representar plásticamente emociones, ideas, experiencias e intereses, a través de líneas, formas, colores, texturas, con recursos y soportes en plano y volumen.                                                                                                             |

**Nota:** Elaboración propia a partir de las BCEP (2026)

#### ***f. Subcategoría: Desarrollo del lenguaje verbal***

En las BCEP, el lenguaje verbal es concebido como uno de los pilares fundamentales de los procesos de aprendizaje y la construcción del pensamiento en la primera infancia. Asimismo, el lenguaje verbal posibilita la expresión de emociones, necesidades, opiniones y vivencias, contribuyendo a la organización de las estructuras cognitivas y a la interpretación del mundo en que habitan (MINEDUC, 2018).

La comunicación verbal posibilita la construcción e intercambio de significados en diversos contextos y con distintas personas, lo que permite a las infancias participar activamente del mundo social en que habitan (MINEDUC, 2018).

Durante la primera infancia, la dimensión oral del lenguaje adquiere un lugar especialmente relevante, dado que corresponde a la primera en desarrollarse y la más cercana a las experiencias cotidianas de los niños y niñas (MINEDUC, 2018). En este proceso, el lenguaje verbal integra tanto componentes orales, como elementos no verbales y paraverbales, tales como gestos, expresiones faciales, movimientos corporales, entonación y volumen de la voz, los cuales contribuyen a enriquecer y contextualizar la comunicación (MINEDUC, 2018).

#### ***g. Subcategoría: Desarrollar competencias emocionales***

En relación con las emociones, las BCEP plantean que uno de los aspectos relevantes de los que se debe hacer cargo este nivel educativo es: "Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal" (MINEDUC, 2018, p. 71).

- ***Sobre su importancia y la alfabetización emocional***

El marco curricular analizado, mediante el consenso y la validación científica, distingue la importancia que tienen las emociones para el desarrollo integral de los párvulos. En este sentido, este documento habla acerca de aquellas emociones "positivas" en oposición a las "negativas" que presentan las infancias, donde las emociones positivas tienen un mayor efecto potencial en el desarrollo de sus aprendizajes. Al respecto, las BCEP plantean que "las emociones positivas "abren puertas" dentro del cerebro, y cómo el miedo y el estrés reducen la capacidad analítica" (MINEDUC, 2018, p. 14).

De esta manera, las BCEP proponen el desarrollo de saberes que se orienten hacia la formación de una alfabetización emocional, la cual se orienta a desarrollar la capacidad para

reconocer las emociones que evocan los propios párvulos de manera interna, así como también la del resto de personas con las que convive, a través de diversas situaciones de aprendizaje que plantea el o la docente (MINEDUC, 2018).

Además, este reconocimiento de las emociones va acompañado de un desarrollo en sus capacidades de expresión emocional, y también de la “tolerancia a la frustración y autorregulación, al resolver situaciones y superar desafíos motrices, cognitivos, afectivos, sociales” (MINEDUC, 2018, p. 48).

- *Sobre las emociones en el Ámbito “Desarrollo Personal y Social”*

En cuanto al desarrollo de competencias emocionales en el ámbito del Desarrollo Personal y Social, el cual es de carácter transversal a los demás ámbitos según la estructura de las bases curriculares, se pueden ver reflejadas en los núcleos que este propone, explícitamente en el de Identidad y Autonomía e implícitamente en Convivencia y Ciudadanía junto a Corporalidad y Movimiento.

El desarrollo de este ámbito está orientado hacia el conjunto de saberes que los párvulos necesitan para desenvolverse de forma autónoma, desde la dimensión personal como también social, siendo igualmente la construcción de su identidad una cuestión que se torna fundamental para sus procesos de autoconocimiento (MINEDUC, 2018).

En tales procesos, las emociones que los párvulos reconocen sienten y expresan, forman parte en todo momento de su desarrollo personal y social a través de las interacciones con otras personas. Respecto a lo anterior, las B CEP plantean que “en este vínculo con otros, los párvulos descubren características, intereses y emociones que los hacen únicos y desarrollan las herramientas que les permiten tomar decisiones e incidir en su entorno” (MINEDUC, 2018, p. 46).

- *Sobre las emociones en el Núcleo Identidad y Autonomía*

Respecto a lo planteado en el núcleo Identidad y Autonomía, se recomienda que la docencia promueva una alfabetización emocional para las infancias, lo que implica que los párvulos sean capaces de reconocer e identificar sus emociones y las del resto, ya sea sus pares como también adultos próximos. Lo anterior se lograría invitando a los párvulos a formar parte de situaciones que involucren la imaginación: el uso de títeres, artes manuales, o de igual forma, oportunidades que puede brindar la literatura con sus historias y relatos breves, apuntando hacia el reconocimiento de las emociones a través de distintas opciones que la docencia es capaz de generar y organizar (MINEDUC, 2018).

De igual manera, este núcleo refleja que el juego y las emociones son componentes que suelen estar interconectados entre sí, lo que aporta con el desarrollo de la identidad y autonomía de los párvulos durante su proceso de aprendizaje y de crecimiento como infantes (MINEDUC, 2018)

Así, una de las formas en que se pueden evidenciar las ideas previamente abordadas por el núcleo, es precisamente por medio de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), los cuales cuentan con una paulatina progresión desde el nivel Sala de Cuna hasta el nivel de Transición. A continuación, se presentan algunos de los OAT que reflejan el desarrollo de competencias emocionales:

**Tabla 11**

*Objetivos curriculares de las BCEP relacionados con competencias emocionales*

| 1° Nivel (Sala Cuna) |                                                                                                                |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>OAT1</b>          | Expresar vocal, gestual o corporalmente distintas necesidades o emociones (alegría, miedo, pena, entre otras). |

|                              |                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>OAT3</b>                  | Reconocer algunas emociones en adultos significativos, reaccionando frente a ellas.                                                                                                       |
| <b>2° Nivel (Medio)</b>      |                                                                                                                                                                                           |
| <b>OAT1</b>                  | Representar verbal y corporalmente diferentes emociones y sentimientos, en sus juegos.                                                                                                    |
| <b>OAT3</b>                  | Reconocer en sí mismo, en otras personas y en personajes de cuentos, emociones tales como: tristeza, miedo, alegría, pena y rabia.                                                        |
| <b>OAT4</b>                  | Manifestar disposición para regular sus emociones y sentimientos, en función de las necesidades propias, de los demás y de algunos acuerdos para el funcionamiento grupal.                |
| <b>3° Nivel (Transición)</b> |                                                                                                                                                                                           |
| <b>OAT1</b>                  | Comunicar a los demás, emociones y sentimientos tales como: amor, miedo, alegría, ira, que le provocan diversas narraciones o situaciones observadas en forma directa o a través de TICs. |
| <b>OAT3</b>                  | Reconocer emociones y sentimientos en otras personas, observadas en forma directa o a través de TICs                                                                                      |
| <b>OAT4</b>                  | Expresar sus emociones y sentimientos autorregulándose en función de las necesidades propias, de los demás y las normas de funcionamiento grupal.                                         |

**Nota:** Elaboración propia a partir de las B CEP (2026)

- *Sobre las emociones en el Ámbito Comunicación Integral*

Como se mencionó anteriormente, los procesos comunicacionales en los párvulos potencian el desarrollo a nivel tanto personal como también social, a través de la interacción que tienen consigo mismos como también con otras personas y el medio que les rodea (MINEDUC, 2018). Ante esto, la dimensión emocional se encuentra siempre presente en todo acto comunicacional, ya que, al momento de interactuar de forma individual, en colectivo o

con el ambiente, el niño o la niña será cada vez más capaz de comunicar sus sensaciones en todo momento.

- *Sobre las emociones en el Núcleo Lenguaje Verbal*

El lenguaje verbal, que se alinea a la dimensión comunicacional oral del párvulo, es un recurso a través del cual ellos/as tienen la opción de expresar sus vivencias, sensaciones, necesidades y emociones que les genera su alrededor, construyendo así sus propios significados gracias a capacidad para interpretar e interactuar el mundo que percibe (MINEDUC, 2018).

Una de las formas en que se puede evidenciar la relevancia de las competencias emocionales en el núcleo, es precisamente por medio de los OA. En este caso, solamente se puede evidenciar de forma explícita en el primer nivel de Sala Cuna, tal como se muestra a continuación:

**Tabla 12**

*Objetivos curriculares relacionados con emociones y lenguaje verbal*

| <b><u>1° Nivel (Sala Cuna)</u></b> |                                                                                                                      |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>OA1</b>                         | Expresar oralmente sus emociones y necesidades, a través de balbuceos, vocalizaciones y diversos recursos gestuales. |

**Nota:** Elaboración propia a partir de las BCEP (2026)

Posteriormente, en los siguientes niveles Medio y Transición, no se evidencia un OA redactado donde se explicita la dimensión emocional como tal, enfatizando mayormente en las competencias lingüísticas que el párvulo debería de desarrollar más que en la expresión de sensaciones y emociones.

- *Sobre las emociones en el Núcleo Lenguaje Artístico*

El lenguaje artístico apela hacia las expresiones creativas e imaginarias de los párvulos, donde este resulta ser útil para representar la realidad de estos a través de múltiples elaboraciones originales propias, incorporando los sentidos visuales, corporales, auditivos, entre otros (MINEDUC, 2018).

Este tipo de lenguaje que busca promover las bases curriculares, son contempladas potencialmente con el fin de “exteriorizar las vivencias emocionales, desarrollar el pensamiento creativo y disfrutar de manifestaciones culturales y artísticas.” (MINEDUC, 2018, p. 73)

Una de las formas en que se pueden evidenciar la relevancia del desarrollo de competencias emocionales en el núcleo, es a través de la progresión que evidencian los OA en cada nivel de enseñanza, como se muestra a continuación:

**Tabla 13**

*Objetivos curriculares de las BCEP relacionadas con emociones y lenguaje artístico*

| <b>1° Nivel (Sala Cuna)</b>  |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>OA5</b>                   | Expresar corporalmente las emociones y sensaciones que le provocan algunas piezas musicales, bailando, cantando e intentando seguir el ritmo.                                                                                                                                |
| <b>2° Nivel (Medio)</b>      |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>OA2</b>                   | Expresar sus preferencias, sensaciones y emociones relacionadas con diferentes recursos expresivos que se encuentran en sencillas obras visuales (colorido, formas), musicales (fuente, intensidad del sonido) o escénicas (desplazamiento, vestimenta, carácter expresivo). |
| <b>3° Nivel (Transición)</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|            |                                                                                                                                                                                                |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>OA2</b> | Comunicar sus impresiones, emociones e ideas respecto de diversas obras de arte, producciones propias y de sus pares (artesanías, piezas musicales, obras plásticas y escénicas, entre otras). |
| <b>OA4</b> | Expresar corporalmente sensaciones, emociones e ideas a partir de la improvisación de escenas dramáticas, juegos teatrales, mímica y danza.                                                    |
| <b>OA5</b> | Representar plásticamente emociones, ideas, experiencias e intereses, a través de líneas, formas, colores, texturas, con recursos y soportes en plano y volumen.                               |

**Nota:** Elaboración propia a partir de las BCEP (2026)

#### ***h. Subcategoría: Explorar el entorno natural***

Según el marco legislativo de las BCEP, correspondiente a lo estipulado por la LGE en su artículo 28°, es obligatorio que la Educación Parvularia cumpla con "Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno" (MINEDUC, 2018, p. 19).

Este propósito de enseñanza se encuentra vinculado con el Ámbito de Interacción y Comprensión del Entorno y con el núcleo Exploración del Entorno Natural. Sobre el primero, este “busca favorecer el desarrollo de actitudes y conocimientos que llevan a niñas y niños a, tomar conciencia progresivamente, que la existencia y desarrollo de las sociedades están intrínsecamente vinculadas con el entorno natural en el que se sitúan” (MINEDUC, 2018, p. 82); mientras que el Núcleo de Exploración Natural refiere al “desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con el descubrimiento activo, valoración, cuidado del entorno natural, y al avance progresivo de los párvulos en un proceso de alfabetización científica inicial” (MINEDUC, 2018, p. 83).

- *Sobre la exploración y explicación del mundo*

Las BCEP tienen el propósito de invitar a los párvulos a generar conocimientos por medio de un descubrir natural, social y culturalmente el mundo que les rodea, construyéndose progresivamente a través de la distinción, comprensión y explicación de diversos fenómenos de su cotidianidad, “donde los seres humanos, que son diversos, construyen las condiciones que les permiten sustentar su existencia, con resultados positivos en muchos aspectos, pero también con riesgos y consecuencias indeseadas” (MINEDUC, 2018, p. 82).

Para poder explicar y comprender tales descubrimientos, se propicia que el estudiantado pueda construir su propio proceso de aprendizaje a través del método científico, para el cual las bases especifican que “no es necesario que las o los educadores organicen experiencias para seguir completa y secuencialmente el llamado método científico, sino algunos procedimientos representativos de este, como, por ejemplo: la observación y registro (mediante dibujos o fotos)” (MINEDUC, 2018, p. 84).

En coherencia con lo anterior, el método científico invita a las infancias a ser parte de experiencias que promuevan sus capacidades exploratorias e indagatorias, que impliquen el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos alineados a: la observación, el uso de una diversidad de instrumentos, el registro de ocurrencias, la formulación de hipótesis o conjeturas, la experimentación y la comunicación de los resultados acerca de fenómenos que suceden en el mundo que los rodea.

A modo de evidenciar la progresión del desarrollo del método científico planteado en las BCEP, es necesario recurrir a los OA vinculados al desarrollo de las habilidades, actitudes y conocimientos que los párvulos deben adquirir paulatinamente para explorar el entorno natural:

**Tabla 14**

*Objetivos curriculares de las BCEP relacionados con el desarrollo del método científico*

| <b>1° Nivel (Sala Cuna)</b>  |                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>OA3</b>                   | Explorar su entorno, observando, manipulando y experimentando con diversos materiales de su interés, tales como: mezclar agua con tierra, recoger hojas o ramas, trasladar piedras, hacer huellas. |
| <b>2° Nivel (Medio)</b>      |                                                                                                                                                                                                    |
| <b>OA7</b>                   | Emplear instrumentos y herramientas de observación y recolección (lupas, frascos, recipientes, botellas, cucharas, embudos, pinzas, entre otros) en la exploración del entorno natural.            |
| <b>3° Nivel (Transición)</b> |                                                                                                                                                                                                    |
| <b>OA2</b>                   | Formular conjeturas y predicciones acerca de las causas o consecuencias de fenómenos naturales que observa, a partir de sus conocimientos y experiencias previas.                                  |
| <b>OA9</b>                   | Comunicar sus observaciones, los instrumentos utilizados y los hallazgos obtenidos en experiencias de indagación en el entorno natural, mediante relatos, representaciones gráficas o fotografías. |

**Nota:** Elaboración propia a partir de las BCEP (2026)

A partir de lo anterior, es posible apreciar que en el primer nivel Sala Cuna se busca desarrollar aprendizajes relacionados a las capacidades exploratorias de los párvulos, mediante la manipulación y exploración de materiales de interés. Luego, en el nivel Medio, esta observación se acompaña del uso de instrumentos y herramientas para la observación y

recolección de datos. Y, por último, en el nivel Transición, los/as estudiantes son invitados a formular conjeturas y predicciones sobre dichos fenómenos observados, para así finalmente comunicar dichos hallazgos mediante relatos, representaciones gráficas, fotografías, etc.

#### ***i. Subcategoría: Adquirir valores y normas***

Esta subcategoría da cuenta de la importancia que las BCEP atribuyen al desarrollo temprano de valores, actitudes y normas que favorecen la convivencia y la participación. En este sentido, el marco curricular analizado establece que “la educación en este nivel es una oportunidad para que los párvulos desarrollen desde temprano las actitudes y habilidades para participar progresivamente en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan” (MINEDUC, 2018, p. 26).

En este marco, a través de las experiencias de aprendizaje se promueve que los párvulos “desarrollen actitudes de respeto y valoración, tomando progresiva conciencia de la influencia que sus acciones tienen en este entorno, en la vida de otros y en su propia vida” (MINEDUC, 2018, p. 82). En coherencia con lo anterior, estas actitudes permiten a los párvulos “establecer vínculos positivos y de respeto con los demás” (MINEDUC, 2018, p. 48), fortaleciendo la convivencia y las relaciones interpersonales desde edades tempranas.

Asimismo, las BCEP dan cuenta de que el aprendizaje de valores y actitudes posee un carácter transversal y progresivo a lo largo de la trayectoria educativa en la enseñanza parvularia, promoviendo de manera permanente el desarrollo de valores y actitudes que sustentan una convivencia armónica en la sociedad. En este sentido, se señala que:

Este aprendizaje permanente, continuo y transversal a los distintos ámbitos de experiencia, promueve el desarrollo progresivo de valores como la empatía, el respeto de la diversidad y la solidaridad, entre otros, los que constituyen las bases para ejercer

la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable. (MINEDUC, 2018, p. 55)

***j. Subcategoría: Desarrollar la identidad***

Esta subcategoría da cuenta de la relevancia otorgan las BCEP al desarrollo de la identidad durante la primera infancia, la cual es concebida como un proceso continuo que involucra el reconocimiento de sí mismo y la valoración personal. En este sentido, se plantea la necesidad de “promover en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad” (MINEDUC, 2018, p. 35).

Desde esta perspectiva, la construcción de la propia identidad se define como un “proceso de construcción gradual de una conciencia de sí mismo que realiza la niña y el niño, como individuo singular diferente de los otros” (MINEDUC, 2018, p. 49). De este modo, el desarrollo identitario implica el reconocimiento de la singularidad, la diferenciación respecto de otros y la consolidación de la autoimagen.

Asimismo, el marco curricular analizado establece una relación directa entre la construcción de la identidad, el núcleo familiar y el entorno sociocultural en el que se desenvuelven las infancias. Al respecto, se señala lo siguiente:

A lo largo de la infancia, niñas y niños aprenden y se desarrollan en el seno de una familia, la que a su vez está inserta en un medio social y cultural. En este proceso, construyen aprendizajes que les permiten vincularse con su entorno, respondiendo a su cultura de pertenencia y forjando, a la vez, su identidad, autoestima y sentido como personas. (MINEDUC, 2018, p. 26).

A raíz de lo anterior, el desarrollo de la identidad se comprende desde una dimensión relacional y comunitaria, en el cual la familia y el medio sociocultural cumplen un rol

fundamental en la configuración de la autoestima, el sentido de pertenencia y la construcción del ser, posicionando la identidad como un eje central en la formación integral de las niñas y los niños en educación parvularia.

Este desarrollo de la identidad se ve reflejado en los objetivos de aprendizaje correspondientes al Núcleo Identidad y Autonomía, los cuales están orientados hacia la manifestación de intereses y preferencias; el reconocimiento y comunicación de rasgos identitarios; la apreciación de sus fortalezas, habilidades y desafíos personales; la identificación de tradiciones y costumbres de sus familias; y la comunicación de ideas y opiniones personales. A continuación, se muestra una tabla con los objetivos de aprendizaje correspondientes:

**Tabla 15**

*Objetivos curriculares de las BCEP relacionados con la construcción de identidad*

| <b>1° Nivel (Sala Cuna)</b> |                                                                                                                         |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>OA4</b>                  | Manifestar sus preferencias por algunas situaciones, objetos y juegos.                                                  |
| <b>OA5</b>                  | Manifestar interés por nuevas situaciones u objetos, ampliando su campo y repertorio de acción habitual.                |
| <b>OA6</b>                  | Reconocer algunos rasgos distintivos de su identidad, tales como: su nombre y su imagen física en el espejo.            |
| <b>2° Nivel (Medio)</b>     |                                                                                                                         |
| <b>OA5</b>                  | Manifestar sus preferencias cuando participa o cuando solicita participar, en diversas situaciones cotidianas y juegos. |
| <b>OA7</b>                  | Comunicar algunos rasgos de su identidad, como su nombre, sus características corporales, género y otros.               |

|                              |                                                                                                                                     |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>OA8</b>                   | Apreciar sus características identitarias, fortalezas y habilidades.                                                                |
| <b>OA11</b>                  | Identificar alimentos que se consumen en algunas celebraciones propias de su familia y comunidad.                                   |
| <b>3° Nivel (Transición)</b> |                                                                                                                                     |
| <b>OA5</b>                   | Comunicar sus preferencias, opiniones, ideas, en diversas situaciones cotidianas y juegos.                                          |
| <b>OA7</b>                   | Comunicar rasgos de su identidad de género, roles (nieta/o, vecino/a, entre otros), sentido de pertenencia y cualidades personales. |
| <b>OA8</b>                   | Comunicar sus características identitarias, fortalezas, habilidades y desafíos personales.                                          |

**Nota:** Elaboración propia a partir de las BCEP (2026)

## 5.2.2 Resultados del Análisis de las Entrevistas a ELCIs

Para el desarrollo de este primer nivel de análisis, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las y los ELCIs, dando

cuenta de las categorías y subcategorías que emergen del proceso de codificación de los relatos. Asimismo, se incorporan referencias textuales significativas que permiten sustentar y profundizar la interpretación de los resultados expuestos.

### 5.2.2.1 Categoría: Aprendizaje

#### a. Subcategoría: *Adquisición de valores*

Esta subcategoría da cuenta de los valores y cualidades éticas que las y los ELCIs buscan transmitir a las infancias como base para su desarrollo. A partir de los discursos analizados, es posible evidenciar que estos valores se encuentran profundamente vinculados a

la cosmovisión y la cultura mapuche y que están orientados a la formación de personas respetuosas, conscientes y responsables en cuanto a su relación con los otros y con su entorno.

En este sentido, a partir de los relatos, es posible señalar que las y los ELCIs propician el aprendizaje de una ética relacional, comunitaria y espiritual, donde el respeto, la justicia y el buen vivir se constituyen como aprendizajes centrales y aplicables en diferentes dimensiones tanto del ser humano como de otras formas de vida.

- *Sobre los principios éticos mapuches*

Uno de los conceptos centrales que emerge en esta categoría es el *küme mogen*, entendido como un principio ético que orienta la conducta de las personas. En palabras de un/a ELCI “siempre hay que estar con un *küme mogen*, con un buen vivir, que es no transgredir a nada que tenga vida, no andar con malos pensamientos, no andar haciendo conflictos, o tener una mala forma de hablar, eso es un *küme mogen*, que es lo que siempre tratan mapuches de vivir en equilibrio con lo que existe” (EL02, 2026, p. 39)

Por lo tanto, este principio se comprende como la necesidad de vivir en equilibrio con todos los seres y formas de vida, configurando un modo relacional basado en el respeto y la buena convivencia. Según Beltrán-Veliz et al. (2021) y Beltrán-Veliz et al. (2024), el *küme mogen* aplicado en la educación puede promover el desarrollo armónico de las personas desde el aspecto actitudinal, espiritual, afectivo, cognitivo, físico y material, mediante un comportamiento correcto hacia la naturaleza y hacia las personas provenientes de diversas culturas, lo que implica el encuentro, reconocimiento, comprensión y valoración de la otredad en el contexto escolar respecto de sus formas de percibir y habitar el mundo.

A partir de los relatos también emerge el concepto *Norche*, el cual forma parte de los cuatro pilares mapuche y se asocia a “ser una persona justa, correcta” (EL05, 2026, p. 11). En coherencia con lo anterior, la palabra *nor*, personificada como *norche*, se traduce como una

persona “derecha”, “recta” y “sincera”, lo que se relaciona estrechamente con una dimensión normativa y deontológica, o, en otras palabras, con los deberes éticos que deben seguir las personas (Albertsen y Zuchel, 2019).

De este modo, este principio permite orientar el aprendizaje de valores desde un enfoque centrado en la justicia y la rectitud en el actuar individual para contribuir en el bienestar colectivo de las comunidades, lo que se vincula con la formación de sujetos capaces de actuar de manera responsable y ética con su entorno.

- *Sobre el respeto*

El valor del respeto aparece de manera transversal y recurrente en los relatos de las y los ELCIs, manifestándose en distintas dimensiones de la cosmovisión mapuche, entre las cuales destaca el respeto hacia los adultos mayores. En este sentido, un/a ELCI señala que “en la cultura Mapuche hay que respetar al adulto mayor en general, sea familia directa, abuelo o abuela, o sea cualquier persona” (EL01, 2026, p. 9), enfatizando que dicho respeto se sostiene en la idea de que “ellos son sabios [...], eso es como lo que viene en la educación de nosotros, de nuestros antepasados” (EL01, 2026, p. 9).

Desde esta perspectiva, la valoración del adulto mayor da cuenta de una ética relacional que se fundamenta en la importancia de los antepasados y su influencia en el presente. No obstante, los relatos también evidencian una tensión entre este valor cultural y las prácticas sociales y educativas del mundo contemporáneo, ya que en los relatos se advierte que “el respeto a los adultos mayores, que a veces no se enseña en general, se ha perdido mucho durante el tiempo” (EL01, 2026, p. 5).

Esta percepción evidencia un proceso de debilitamiento de los valores intergeneracionales, lo que refuerza el rol de la educación intercultural como un espacio clave para la recuperación y resignificación del respeto como valor central en la formación de las

infancias. De este modo, la enseñanza del respeto hacia los adultos mayores no solo adquiere un sentido cultural, sino también un carácter ético orientado a transformar las prácticas sociales que tienden a invisibilizar o desvalorizar la sabiduría y las experiencias de vida de las personas mayores.

Por otro lado, el respeto también se extiende hacia una dimensión material, donde se deben cuidar tanto los objetos como los espacios compartidos. En este sentido, un/a ELCI, destaca la importancia de enseñar a las infancias que “el kultrún se respeta, no se anda tirando ni pateando, y todo lo que ustedes juegan acá, todo lo que ocupan tienen que dejarlo ordenado” (EL01, 2026, p. 23).

En base a lo anterior, el valor del respeto se logra plasmar en la relación que las infancias establecen con su entorno material, lo que refuerza valores como la responsabilidad y el cuidado, no solo respecto de aquellos objetos que poseen un valor simbólico para la cultura mapuche, sino también de los objetos y espacios en los que participan tanto en su vida cotidiana como en el contexto educativo.

Por otra parte, emerge la dimensión espiritual del respeto en relación con el cuerpo, entendiendo el cuerpo no solo desde una dimensión biológica, sino también desde una dimensión espiritual y cultural. Desde esta perspectiva, la educación mapuche promueve el aprendizaje en torno al cuidado y respeto por el propio cuerpo y el de otras personas, dado que “ellos son sagrados, su cuerpo es sagrado y el de los compañeros también es sagrado [...], la espiritualidad es como bien ligada al respeto” (EL05, 2026, p. 25).

En coherencia con lo anterior, este aprendizaje promueve el autocuidado y el respeto por los límites del otro, aportando a la construcción de relaciones interpersonales que contribuyen a una convivencia plena, respetuosa y responsable.

- *Sobre el protocolo mapuche*

Por último, a partir de los relatos analizados emerge la relevancia de los protocolos culturales y sociales propios de la vida cotidiana y ceremonial de las comunidades mapuche, los cuales son incorporados por las y los ELCIs en los contextos educativos en los que se desempeñan.

En este sentido, un/a ELCI señala que “en la cultura mapuche siempre se hace un protocolo antes de comenzar una actividad, como trabajar, sembrar, etc., lo que se pide al Ngünechen” (Nota de campo, entrevista EL03, 2026, p. 1). Este protocolo evidencia la influencia de la dimensión espiritual en el inicio de cualquier acción cotidiana o educativa, vinculando las acciones y actividades humanas con las entidades espirituales correspondientes.

#### ***b. Subcategoría: Convivencia con un otro***

Esta subcategoría da cuenta del sentido de comunidad y colectividad que relevan las y los ELCIs en la formación de las infancias, dado que promueven el aprendizaje de formas de vinculación y relación de los sujetos con su entorno social. En este sentido, un/a ELCI enfatiza la necesidad de que “los niños puedan convivir más con los seres humanos, más con el otro, con el vecino, que ya dejen de estar independientes” (EL02, 2026, p. 48), lo que da cuenta de una crítica a las formas de socialización individualistas que provienen de la cultura occidental y de la sociedad contemporánea.

Desde esta mirada, la comunidad se sitúa como un espacio fundamental de aprendizaje, donde las infancias desarrollan habilidades vinculadas a la empatía y el reconocimiento de la otredad. Asimismo, la convivencia cotidiana se configura como una condición necesaria para la construcción de vínculos significativos, los cuales favorecen el bienestar integral y el sentido de pertenencia de las infancias.

En coherencia con lo anterior, los relatos destacan la importancia del apego seguro de las infancias con sus comunidades. Tal como señala un/a ELCI, este apego “se tiene que

construir con el territorio, la comunidad, la gente que los rodea, jardines, vecinos, grupos de las mismas organizaciones” (EL02, 2026, p. 5). De esta manera, el apego seguro se puede entender desde una dimensión colectiva, más allá del apego entre un infante y su núcleo familiar, ya que debe ser construido y fortalecido en la interacción con diversas figuras que participan en su entorno y espacio social.

- *Sobre la acción de compartir*

En las entrevistas analizadas se evidencia la importancia de lo colectivo por sobre el beneficio individual, lo que se refleja en las acciones y prácticas que las y los ELCIs desarrollan en sus contextos educativos. A modo de ejemplo, un/a ELCI señala que “todo el huerto o todas las verduras que se siembran es para todos y para compartir” (EL01, 2026, p. 15). Este tipo de prácticas implementadas en las experiencias de aprendizaje de los contextos escolares, permiten que las infancias incorporen desde edades tempranas valores asociados a la solidaridad y al trabajo colectivo.

Además, la acción de compartir se manifiesta en instancias de vinculación y socialización. A modo de ejemplo, otro/a ELCI comenta que “en un encuentro de comunidades [...] se conversa, se comparte, compartimos alimentos” (EL02, 2026, p. 16). Esta práctica se relaciona con el concepto *mizawün*, el cual corresponde a una actividad sociocultural orientada al compartir alimentos entre familias y comunidades, fortaleciendo la confianza, el diálogo y el reconocimiento mutuo (Beltrán-Veliz et al., 2024).

En coherencia con lo anterior, estos autores señalan que el *mizawün* es una actividad fundamental en la formación en las infancias, dado que implica la valorización de las relaciones sociales y el aprecio entre personas que provienen de distintas comunidades (Beltrán-Veliz et al., 2024). Por lo tanto, esta práctica puede adquirir un valor formativo orientado a fortalecer

la convivencia, el encuentro y las relaciones sociales como eje del desarrollo integral del ser humano.

- *Sobre la importancia del saludo*

A partir de los relatos se logra evidenciar la importancia del saludo previo a la realización de cualquier actividad en la cultura mapuche. Al respecto, un/a ELCI señala que se debe propiciar la interacción y la conversación entre las personas antes de iniciar las situaciones educativas, indicando que “vamos a ir todos a saludarnos allá a la ruca y después hacemos otra actividad” (EL01, 2026, p. 4).

No obstante, este saludo difiere de un saludo meramente formal o rutinario, ya que:

El conversar, iba enraizado con el *pentukun*, el preguntar [...], ¿Cómo está tu ganado? ¿Cómo está tu cosecha? ¿Tu papá? ¿Tu hijo? ¿Cómo estás tú físicamente, espiritualmente? O sea, nosotros en el Mapuche siempre estamos preguntándonos cómo estás, no solo físicamente, sino lo que te rodea. (EL02, 2026, p. 41)

Esta práctica, como señala el/la ELCI, se vincula con el concepto de *chalin pentukun*, propio de la cultura mapuche, el cual corresponde a una forma de saludo que se orienta al interés por el bienestar integral de las personas. De acuerdo con Beltrán-Veliz et al. (2024), esta manera de saludar permite desarrollar una preocupación y comprensión por el bienestar de las personas mediante la conversación, ya que manifiesta un interés por su estado de salud, físico, psicológico y emocional, así como de la situación de sus contextos familiares.

En coherencia con lo anterior, estos autores señalan que el saludo en la cultura mapuche permite afianzar la comunicación, la empatía, la confianza y la solidaridad, dado que contiene un componente afectivo vinculado con el sentido de pertenencia y la preocupación por lo que le sucede a otra persona, lo cual se basa en una relación comunitaria y de hermandad (Beltrán-Veliz et. al, 2024).

De esta forma, a través del aprendizaje de esta práctica cultural en el contexto escolar, las infancias pueden reconocer al otro como un sujeto que necesita de preocupación y cuidado, lo que propicia el desarrollo de habilidades socioemocionales y relacionales entre las y los actores de la comunidad educativa.

### ***c. Subcategoría: Desarrollo de la autonomía***

Esta subcategoría da cuenta de la importancia que las y los ELCIs otorgan al desarrollo de la autonomía desde edades tempranas, construyendo y desarrollando dicho aprendizaje a partir de la participación activa de las infancias en experiencias cotidianas y educativas. Desde esta mirada, el quehacer educativo de las y los ELCIs se orienta a generar instancias en las que niños y niñas asuman responsabilidades relacionadas a su entorno.

En este sentido, un/a ELCl comenta que las infancias “tienen que hacer, ayudar en el proceso [...], por ejemplo, si le dicen a un niño ‘ya, tienes que ayudarme a regar las plantas, a barrer’, que ellos vayan tomando como responsabilidades” (EL01, 2026, p. 19). Estas prácticas favorecen el reconocimiento de las infancias como sujetos activos y promueven la responsabilidad y la participación en tareas colectivas.

Asimismo, el desarrollo de la autonomía se puede implementar en experiencias de aprendizaje que promueven la expresión y creación de las infancias. Al respecto, un/a ELCl señala que, en actividades de creación artística, “le mostramos primero y después los niños hacen su dibujo a su forma, tampoco les puedes decir ‘hagan un dibujo lindo’” (EL06, 2026, p. 16). Esta práctica refleja que el desarrollo de esta competencia debe implementarse de forma respetuosa con los ritmos, intereses y capacidades de las infancias evitando la imposición de modelos estandarizados o expectativas adultocéntricas que puedan limitar su capacidad de expresión y creatividad.

En este sentido, otro/a ELCI plantea que “no tengo niños enfermos, hay que dejarlos libres” (Nota de campo, entrevista EL03, 2026, p. 5), lo que da cuenta de una concepción educativa que valora la libertad de movimiento y acción como condiciones esenciales para el desarrollo de la autonomía en las infancias. Desde esta perspectiva, el quehacer de las y los ELCIs no se limita a experiencias centradas en la obediencia o el seguimiento de instrucciones, sino que promueve espacios donde pueden explorar, desplazarse y participar de manera activa, fortaleciendo progresivamente su independencia y capacidad de decisión dentro del contexto escolar.

#### ***d. Subcategoría: Matemáticas***

Esta subcategoría da cuenta de las formas en que las y los ELCIs abordan el aprendizaje matemático en la educación parvularia intercultural, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico-matemático a partir de experiencias significativas, situadas y coherentes con la etapa de desarrollo de las infancias.

- *Sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento matemático:*

En la mayoría de los relatos analizados se observa la recurrencia del aprendizaje matemático asociado principalmente a la nominación y reconocimiento de los números, los cuales se vinculan, por ejemplo, con la edad de las infancias, tanto en la lengua castellana como en la lengua ancestral. Asimismo, este aprendizaje se relaciona con el conteo de elementos naturales disponibles en el entorno.

En este contexto, un/a ELCI señala que “lo único que he enseñado es como los números en mapudungun, porque en esos niveles no se enseña mucho la matemática” (EL01, 2026, p. 28). Esto evidencia que, para la mayoría de las y los ELCIs entrevistados, el aprendizaje matemático en la primera infancia se concentra en las nociones básicas vinculadas a la nominación numérica y la noción de cantidad.

No obstante, a partir del relato de otro/a ELCI, se evidencia la incorporación del desarrollo de habilidades cognitivas como la comparación y la clasificación de elementos. Al respecto, se señalan experiencias que propician el aprendizaje matemático en torno a “contar [...], clasificar por tamaños, etc.” (Nota de campo, entrevista EL03, 2026, p. 4).

A partir de lo anterior, estas prácticas contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico-matemático de las infancias, promoviendo procesos de observación, comparación y organización de la información en coherencia con la etapa de desarrollo cognitivo de las infancias.

- *Sobre el aprendizaje a través de materiales concretos:*

A partir de los relatos analizados, es posible evidenciar que las y los ELCIs propician el desarrollo del aprendizaje matemático mediante el uso de materiales concretos. En este sentido, un/a ELCI señala que “nosotros vamos afuera, agarramos 10 hojas y empezamos a contar las 10 hojas, en cambio ahora se ponen números, se escriben números, pintan el número” (EL02, 2026, p. 9). De esta forma, se evidencia que las y los ELCIs prefieren el trabajo con material concreto por sobre experiencias de aprendizaje más abstractas, simbólicas y descontextualizadas.

En coherencia con lo anterior, la idea de aprendizaje con material concreto se vincula directamente con el uso de elementos del entorno natural como recurso educativo. En este sentido, un/a ELCI comenta que “así nosotros enseñamos lo que es número, matemática, las cosas naturales de la vida, no sé, las uvas mismas que están ahí colgadas. Todas esas cosas son concretas” (EL04, 2026, p. 1). Lo anterior permite evidenciar que el trabajo con material concreto no se lleva a cabo con materiales didácticos diseñados específicamente para la educación ni elementos concretos que carecen de sentido, sino que se utilizan objetos naturales contextualizados y significativos para las infancias.

### ***e. Subcategoría: Uso de la lengua indígena***

Esta subcategoría da cuenta del uso y el aprendizaje del mapudungun en los contextos educativos, así como de las tensiones, propósitos y beneficios vinculados al desarrollo de la lengua ancestral.

- *Sobre la revitalización de la lengua ancestral*

A partir de los relatos, es posible distinguir la importancia que le atribuyen la mayoría de las y los ELCIs al aprendizaje y la revitalización de su lengua ancestral. En este sentido, un/a ELCI señala que “nuestra lengua no se puede perder” (EL06, 2026, p. 1), destacando la lengua como un elemento central de la cultura mapuche y como un saber que requiere ser resguardado y transmitido a las nuevas generaciones.

De manera complementaria, otro/a ELCI enfatiza la “importancia de que los niños aprendan a usar la lengua mapuche debido a que esta lengua llegó mucho antes que la castellana” (Nota de campo, entrevista EL03, 2026, p. 1). Asimismo, se señala que “el aprendizaje de la lengua mapuche se ha debilitado debido, ya que entró la religión en el territorio” (Nota de campo, entrevista EL03, 2026, p. 2).

Estos relatos permiten plasmar la tensión histórica existente entre la cultura occidental y la cultura mapuche iniciada desde la colonización del territorio, la cual inició procesos de invisibilización y desvalorización de la lengua y los saberes ancestrales de los pueblos originarios, los cuales han configurado un escenario de pérdida lingüística que impacta directamente en la identidad cultural de las personas indígenas.

Sin embargo, uno de los relatos reconoce también el carácter opcional y contextualizado del aprendizaje de la lengua indígena en el ámbito educativo, en el cual se plantea que “no podemos poner eso en jaque porque las familias que realmente quieren mantener la lengua lo van a hacer desde la infancia” (EL02, 2026, p. 10), enfatizando el rol central del hogar en la

transmisión lingüística. Desde esta perspectiva, el uso del mapudungun en el contexto educativo no se debe concebir como una imposición, sino como una oportunidad de acercamiento a la lengua.

- *Sobre el aprendizaje de la lengua en la primera infancia*

A partir de las entrevistas realizadas en este estudio, se observa que el aprendizaje de la lengua ancestral se desarrolla principalmente en situaciones relacionales y cotidianas. Al respecto, un/a ELCI señala que “los niños saludan en mapudungun, los niños hacen oraciones en mapudungun” (EL04, 2026, p. 17). Estas experiencias favorecen el aprendizaje tanto de palabras como la construcción de oraciones simples, integrando la lengua ancestral en acciones significativas de comunicación y relación comunitaria.

- *Sobre los beneficios del aprendizaje de una segunda lengua*

En los relatos también se destacan los beneficios del aprendizaje de una segunda lengua en la primera infancia. En este sentido, un/a ELCI señala que “es muy importante que los niños sepan que se puede hablar inglés, mapudungun, castellano o cualquier otra lengua” (Nota de campo, entrevista EL03, 2026, p. 4). Esta afirmación es complementada por otro/a ELCI, quien indica que “cuando los niños se encuentran pequeños, saber dos idiomas te hace desarrollar el cerebro [...], desde una visión más occidentalizada, es un tema de plasticidad cerebral [...] te hace tener más habilidades” (EL04, 2026, p. 10).

Desde esta perspectiva, estas apreciaciones permiten vincular el aprendizaje del mapudungun no solo en base a su propósito identitario o de revitalización cultural, sino también por los beneficios cognitivos asociados al desarrollo infantil, como la plasticidad cerebral y el fortalecimiento de habilidades cognitivas.

**f. Subcategoría: Uso del cuerpo y el movimiento**

Esta subcategoría da cuenta de la importancia del uso y el movimiento del cuerpo, ya que se configura como un medio para el desarrollo motriz y sensorial, pero también como una experiencia integral que propicia la motivación, participación, expresión corporal y el aprendizaje de tradiciones y costumbres como la danza ancestral. De esta forma, los relatos analizados permiten reconocer al cuerpo como un eje fundamental del aprendizaje de las infancias.

- *Sobre el desarrollo sensorial*

A partir de los relatos analizados, se evidencia la relevancia que las y los ELCIs otorgan al desarrollo sensorial, particularmente a través del contacto directo con el entorno natural. En este sentido, un/a ELCI señala que “lo que deberían aprender es el tema sensorial, conocer el territorio, tener contacto directo siempre con cosas naturales y reciclables [...], no que solo sean como plasticinas y cosas compradas, sino que cosas que podemos encontrar afuera” (EL02, 2026, p. 9).

En coherencia con lo anterior, otro/a ELCI advierte que algunas infancias “de repente son como reacias a las texturas [...], pero es que de niño no los dejaron, más chiquititos no los dejan como tocar texturas [...], por ejemplo, cuando tocan tierra” (EL02, 2026, p. 9). Esta observación permite identificar cómo ciertas prácticas occidentales pueden limitar el desarrollo sensorial y la exploración temprana, afectando también la relación de las infancias con su entorno.

Al respecto del contacto directo con elementos naturales, en uno de los relatos se señala que algunas actividades se implementan “a través de plasticina, a través de greda [...], siempre manipular con las manos, porque algunos también les ponen guantes, no pues, tú tienes que ensuciarte con las manos, con la tierra, porque la greda viene de la tierra, viene de la cordillera, viene del cerro” (EL06, 2026, p. 11).

Desde esta perspectiva, el desarrollo sensorial corresponde a un eje fundamental de los aprendizajes promovidos por las y los ELCIs, dado que permite a las infancias conocer el mundo a través del cuerpo y el contacto directo con la naturaleza. La recurrencia del entorno natural en estas prácticas da cuenta de una educación que articula el desarrollo sensorial con el contacto con la naturaleza y con el territorio.

- *Sobre el desarrollo de la motricidad*

A partir del análisis de las entrevistas, se evidencia que las y los ELCIs otorgan un rol central al desarrollo de la motricidad gruesa. En este sentido, un/a ELCI señala que, en diversas actividades, como el juego, se propicia el desarrollo de la “coordinación [...], hacer fuerza, desarrollar sus músculos” (EL04, 2026, p. 6).

Asimismo, los relatos permiten evidenciar que este desarrollo se lleva a cabo a través de experiencias y actividades culturales. A modo de ejemplo, “todos los días los niños van a cabalgar y eso también es motricidad para ellos. No se enreda con el palo, tiene una mano sujeta, la otra con algo en la mano, que es motricidad, coordinación” (EL04, 2026, p. 6).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la motricidad se concibe como una experiencia corporal que se articula con el aprendizaje de las tradiciones y costumbres de la cultura mapuche.

- *Sobre el movimiento*

A partir de los relatos analizados, se evidencia que el movimiento constituye una experiencia profundamente significativa y de goce para las infancias, por lo que las y los ELCIs promueven actividades que involucren el movimiento en diversas situaciones de aprendizaje. Esto se fundamenta a través del relato de un/a ELCI, quien señala que “todo lo que sea moverse, meter las manos, los niños son felices” (EL05, 2026, p. 16).

En coherencia con lo anterior, otro/a ELCI señala que “les encanta el baile a los niños, como el pürun” (EL06, 2026, p. 7), lo que evidencia que actividades como la danza se constituyen como experiencias que promueven la participación y la motivación de las infancias en las experiencias de aprendizaje.

***g. Subcategoría: Formas de aprender***

Esta subcategoría da cuenta de las diversas formas en que las y los ELCIs conciben el aprendizaje, tanto en relación con los procesos de aprendizaje de las infancias en el contexto educativo como con la manera de comprender el aprendizaje desde la dimensión ancestral de la cultura mapuche.

En particular, los relatos permiten evidenciar una mirada crítica hacia aquellas prácticas educativas en las que las infancias asumen un rol pasivo en su proceso de aprendizaje. En este sentido, un/a ELCI señala lo siguiente: “me parece súper ilógico que los niños estén sentados pintando una fotocopia. Así no van a aprender” (EL05, 2026, p. 14).

En coherencia con lo anterior, otro/a ELCI comenta que propicia experiencias en las que “ellos piensen, que ellos propongan. A mí no me gusta, por ejemplo, enseñar y yo decir lo que tienen que hacer. Es como que el estudiante es protagonista” (EL05, 2026, p. 9).

Estas concepciones dan cuenta de una comprensión del aprendizaje en la que las infancias tienen un rol activo y protagónico, construyendo conocimientos a partir de la propia experiencia, lo que se contrapone a modelos pedagógicos tradicionales de carácter transmisivo.

Por otra parte, los relatos evidencian que la escritura no ocupa un lugar central en las formas de aprendizaje de la cultura mapuche. Al respecto, un/a ELCI señala que “en la cultura mapuche la escritura no es necesaria y que no se utiliza para aprender” (Nota de campo, entrevista EL03, 2026, p. 4).

- *Sobre el aprendizaje a través de la observación y la escucha*

Los relatos analizados permiten dar cuenta que, en la cultura mapuche, se concibe que las infancias aprenden mediante la observación del entorno. Al respecto, un/a ELCI señala que los niños “aprenden mirando, y también ellos se van desarrollando a medida que van observando cosas” (EL04, 2026, p. 15).

Este planteamiento se refuerza a través del relato de otro/a ELCI, quien relata que, en la cultura mapuche, “como niña vas aprendiendo con solo mirar, escuchar, nos sentábamos en un fogón, salía el mate y la familia conversaba” (Nota de campo, entrevista EL03, 2026, p. 2).

Asimismo, los relatos permiten identificar que la observación y la escucha se articulan directamente con procesos de imitación y repetición, los cuales resultan clave en el aprendizaje infantil. En este sentido, un/a ELCI señala que “ellos constantemente imitan la palabra” (EL06, 2026, p. 7), mientras que otro/a educador/a explica que, a través de la repetición sostenida, las infancias logran apropiarse de los contenidos: “entonces, tanto que saben escuchar la canción, ya van repitiendo y al final ya una semana, dos semanas, tres semanas, ya se lo aprenden [...] ellos van diciendo todo lo que yo les digo” (EL04, 2026, p. 11).

- *Sobre el aprendizaje a través de procesos*

A partir de las entrevistas, se evidencia que las y los ELCIs destacan el aprendizaje como un proceso continuo, en el cual las infancias participan activamente en cada una de sus etapas. De esta manera, el aprendizaje no se limita a una actividad aislada ni a la obtención inmediata de un resultado, sino que se construye a lo largo del tiempo mediante la vivencia completa de un proceso significativo.

En relación a este planteamiento, un/a ELCI relata la experiencia educativa vinculada al cultivo del trigo, señalando que “vamos a sembrar el trigo nosotros también, preparamos la tierra con los niños, sembramos el trigo, vemos cómo crece [...] imagínate todo el año, con un grano de trigo, el proceso entero, y con esta harina, sopaipillas” (EL04, 2026, p. 2), lo que se

refuerza a través de la experiencia de otro/a ELCI, quien señala la importancia de que las infancias “siembren y cosechen, y vean todo el proceso” (EL05, 2026, p. 11).

- *Sobre el aprendizaje a través de la experiencia*

En los relatos de las y los ELCIs se da cuenta de una concepción del aprendizaje vinculada a la construcción del conocimiento a través de la experiencia y la vivencia de los sujetos. En este sentido, un/a ELCI señala que “la cultura tienes que vivirla, no tienes que enseñarla, porque ¿cómo aprendes tú?” (EL04, 2026, p. 24). Asimismo, otro/a ELCI afirma que “en el campo [...] no se enseñaba, sino que se aprendía solo en el diario de la vida” (EL01, 2026, p. 29).

En base a lo anterior, es posible identificar que para las y los ELCIs la experiencia se constituye como un eje fundamental de la construcción del conocimiento, dado que refuerzan la necesidad de aprender mediante la acción y no desde la transposición de los saberes, lo cual se puede relacionar con el principio de *aprender haciendo* abordado en el marco teórico.

- *Sobre el kimün*

Con relación al aprendizaje emerge el concepto kimün, el cual describe una forma de aprendizaje vinculada a la cosmovisión mapuche. Al respecto, un/a ELCI señala que “en su cultura aprenden desde el kimün, lo que define como saber, conocer, sabiduría ancestral” (Nota de campo, Entrevista EL03, 2026, p. 3)

Este concepto proviene de la raíz verbal kim-, la cual posee tiene diversos significados, tales como: saber, aprendizaje, memoria, toma de conciencia y sentir (Dirección de Pueblos Originarios de la Universidad de Los Lagos, 2024). Asimismo, según Quilaqueo y Quintriqueo (2010), el kimün se puede traducir como conocer, aprender, sentir y adivinar.

En consecuencia, es posible entender esta forma de aprendizaje propia de la cosmovisión mapuche como un modo de construir conocimiento mediante las experiencias, sentires y vivencias de las personas.

No obstante, el aprendizaje desde el kimun no se limita únicamente a las experiencias personales, sino que también se extiende a un aprendizaje heredado de generación en generación. En coherencia con lo anterior, la Dirección de Pueblos Originarios de la Universidad de Los Lagos (2024) señala que este concepto corresponde a un conjunto de ideas, formas, conductas, acciones, significados y representaciones que marcan un rumbo vital seguro para las personas, lo cual ha sido legado por los ancestros a través del tiempo.

En otras palabras, el concepto de kimün hace referencia a un conjunto de conocimientos o saberes que existen previamente y que son heredados a lo largo de la historia, donde cada generación aporta nuevos elementos para continuar con su transmisión (Dirección de Pueblos Originarios de la Universidad de Los Lagos, 2024)

Estas definiciones permiten vincular el aprendizaje desde el kimün con la forma de construir conocimiento desde el saber ancestral de los pueblos originarios, abordada en el marco teórico de este estudio, la cual establece que los saberes se comprenden como el resultado de una acumulación histórica transmitida de generación en generación (Walsh, 2012).

### **5.2.2.2 Categoría Diversidad**

#### **a. Subcategoría: Género**

Esta subcategoría da cuenta de la construcción social del género en la cultura mapuche, particularmente con relación a los roles, las acciones, la vestimenta y las responsabilidades atribuidas a hombres, mujeres u otras identidades.

Según Suárez (2003), las construcciones de género en el contexto mapuche son complejas y plurales, otorgando a lo femenino espacios significativos de poder en el control de la naturaleza, el mantenimiento del equilibrio cósmico, la capacidad de dar y proteger la vida, así como de producir, construir y preservar la cultura. Esta dimensión se refleja en el relato de un/a ELCI, quien explica que es posible describir las diferencias entre hombres y mujeres en base a las diferencias corporales y espirituales: “la mujer se protege más, porque ella es la que engendra, ella es la que da más vida, entonces ella tiene un poco más de protección corporalmente, espiritualmente” (EL02, 2026, p. 27).

En coherencia con lo anterior, un/a ELCI señala que “enseña que la niña es más débil y delicada, por lo que necesita la protección del hombre [...] la niña no tiene la misma fuerza para jugar al palín” (Nota de campo, Entrevista EL03, 2026, p. 6). Esta afirmación introduce un componente de diferenciación entre hombre y mujer que remite a valoraciones corporales y simbólicas asociadas al sexo biológico.

No obstante, a partir de los relatos de las y los ELCIs se desprende que el género no aparece únicamente como una condición biológica de diferencias corporales y espirituales, sino como una organización cultural que estructura prácticas cotidianas y roles en la comunidad. De este modo, el género opera como un marco normativo que regula el comportamiento y la participación de los sujetos dentro del entramado comunitario.

En relación con esta distinción entre el rol del hombre y la mujer, es posible distinguir la noción de dualidad, la cual se evidencia en el siguiente relato:

De hombre y de mujer. Porque, claro, pues sí hay roles para el femenino y masculino [...] siempre hay algo dual. En la espiritualidad siempre está el negativo-positivo, noche y día, sol-luna, negativo, cálido-frío, ¿cierto? Arriba-abajo. Entonces, en la cultura

mapuche eso siempre ha existido, que tiene que haber dos para una totalidad. (EL02, 2026, p. 24)

Lo anterior no remite necesariamente a un binarismo jerárquico propio de la matriz moderna occidental, sino a una ontología relacional sustentada en la complementariedad como principio de equilibrio. Según Quijano (2000), esta distinción resulta fundamental, ya que la colonialidad del poder instauró un sistema clasificatorio que transformó las diferencias en jerarquías estructurales, mientras que para la cultura mapuche la dualidad se funda en la interdependencia y no en la subordinación.

Esta concepción de dualidad se expresa en prácticas sociales concretas, a partir de las cuales emergen configuraciones diferenciadas de roles. Por ejemplo, se señala que “en ese día del juego del palín, las mujeres preparan los alimentos, los niños conocen al otro niño, los adultos juegan” (EL02, 2026, p. 17), lo que se ve reforzado a través de la experiencia relatada por otro/a ELCI:

El palín existía, pero solo en los hombres. Entonces en las mujeres, las mujeres hacían tayül, ellas tocaban el kultrún, tocaban instrumentos. Y no era porque no eran capaces de jugar palín, sino porque su rol de la mujer en el ayekan era tan importante porque les daban newen a los hombres [...] Entonces no es menor el trabajo de la mujer. (EL04, 2026, p. 6)

A raíz de lo anterior, es posible observar que la complementariedad se traduce en una organización culturalmente normada de roles y responsabilidades, lo cual no implica limitaciones individuales de dominación de un género por sobre otro, sino en un orden comunitario orientado al equilibrio colectivo, en coherencia con el principio del kúme mogen o buen vivir (Quilaqueo, 2012; Loncon, 2017).

De esta forma, los relatos destacan que la asignación de roles también responde a consideraciones energéticas, donde la corporalidad se articula con dimensiones espirituales para mantener la continuidad de la vida. En palabras de Quilaqueo (2012), la energía vital no es un atributo individual, sino que se activa en interacción con otras personas y con el entorno, de manera que la fuerza del hombre y la protección de la mujer se comprenden como complementarias y necesarias para sostener la armonía cósmica.

En el contexto educativo, esta diferenciación en los roles de género se puede ver expresada en el uso de los instrumentos musicales. Al respecto, un/a ELCI señala que “la trutruka y la pifüllka solamente el hombre, la kaskawilla y el kutrung las mujeres” (EL06, 2026, p. 11). Esta diferenciación en las experiencias educativas también se puede ver reflejada en el uso de vestimentas tradicionales, tal como se relata a continuación:

La vestimenta yo creo que igual es como que no queda de otra que ponerle la ropa a la mujer y la ropa al hombre y decirle que esto es así, hay informaciones o experiencias pedagógicas que uno igual va a tener que separarlos por grupo de género. (EL02, 2026, p. 34)

Sin embargo, esta diferenciación de roles de género puede no estar únicamente sustentada en una ontología originaria, sino que puede haber sido afectada y reconfigurada por lógicas de colonización y desposesión. Según Pairican (2014), la ocupación militar del Wallmapu, la reducción territorial y la posterior urbanización transformaron profundamente las estructuras sociales y políticas mapuche, reconfigurando formas de autoridad, organización comunitaria y, con ello, las relaciones de género.

Lo anterior se puede relacionar con el relato de un/a ELCI, quien señala que “para nosotras las mujeres tampoco es tan fácil porque se prohíbe en muchos lados. Eso tiene que ver con la colonización” (EL05, 2026, p. 1)

- *Sobre la adaptación de los roles de género en las nuevas generaciones*

En relación a los roles establecidos para el hombre y la mujer, se evidencia que para algunos/as ELCIs estas definiciones no operan de manera estática, sino que se reconfiguran con el paso del tiempo y la transmisión generacional de la cultura:

Los mapuche son muy radicales en torno a ser hombre o mujer, pero que al estar viviendo en comunidad se ve un cambio de generación en generación y hay que adaptarse a eso, sobre todo en la ciudad, ya que en el campo todavía se nota esa diferencia. (Nota de campo, Entrevista EL03, pp. 5–6)

No obstante, para otros/as ELCIs es importante no aplicar prácticas de género modernizadas y respetar la espiritualidad y las tradiciones ancestrales para poder conectar con los antepasados o con entidades espirituales. Al respecto, un/a ELCI señala lo siguiente:

Nosotros, los mapuches, estamos ahora en el año 2026, pero al mismo tiempo estamos en el año... y tanto, hace muchos años atrás, estamos al mismo tiempo viviendo en conjunto. Entonces, toda nuestra espiritualidad, lo que rezamos, con lo que conectamos ahí arriba con nuestro antepasado, estamos como llegando a la época de la antigüedad. Entonces, en nuestras ceremonias, por mucho que seamos ahora modernizados, no podemos ponerle cosas modernas a nuestras ceremonias porque no vamos a conectar nunca con él. (EL02, 2026, p. 28–29)

Este relato evidencia una concepción del tiempo donde pasado, presente y futuro se entrelazan, a diferencia de la concepción de tiempo lineal de la epistemología occidental. Esto implica que las prácticas rituales y ceremoniales actuales puedan dialogar con la memoria ancestral.

Por lo tanto, incorporar elementos modernos de manera indiscriminada podría romper la conexión con los antepasados y afectar el sentido espiritual de las ceremonias. Desde esta

perspectiva, los roles de género y las responsabilidades dentro de la comunidad no solo se justifican socialmente, sino que se inscriben en un entramado cosmológico de armonía con los ancestros.

### ***b. Subcategoría: Necesidades Educativas***

Esta subcategoría da cuenta de las características de las infancias en situación de vulnerabilidad o con diagnósticos como TEA y TDAH, y de qué forma se trabaja con ellas en el espacio educativo. A partir de los relatos analizados se distingue un enfoque que no prioriza la normalización ni la imposición de rutinas homogéneas, sino que se centra en la experiencia individual de cada niño o niña y en cómo sus particularidades forman parte de su manera única de relacionarse con el aprendizaje, reconociendo que cada proceso es propio y significativo dentro de su desarrollo, lo que se ve reflejado en lo que describe un/a ELCI sobre niños y niñas a quienes:

no le gusta estar en el encierro, no le gusta el lugar, porque tiene sus condiciones, y uno no los puede obligar, pero sí que le gusta estar en el patio. Y ahí también yo lo llevo al huerto, le enseño las plantas [...] No son enfermos, son sus condiciones nomás. Aprenden más rápido o más lento, pero igual captan cosas. (EL04, 2026, p. 12)

Lo anterior da cuenta de que estas prácticas no se entienden desde la patologización, sino desde la comprensión de que cada infancia aprende y se relaciona con el mundo de manera singular, reconocible en su contexto y en su historia de vida. En coherencia con la UNESCO (2020), la inclusión educativa implica organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje para eliminar las barreras que limitan la participación, permitiendo que cada estudiante acceda, permanezca y progrese según sus necesidades y capacidades particulares, reconociendo así la riqueza de la diversidad como eje central del quehacer educativo.

En el caso de niños/as con diagnósticos como TEA o TDAH, se evidencia la necesidad de estrategias flexibles y sensibles: “los niños cuando llegan, si el niño quiere jugar ahí, que juegue, si se quiere sentar allá, que se siente, si hay un niño TEA o hiperquinético ¿lo vas a dejar ahí sentado?” (Nota de campo, Entrevista EL03, 2026). Por otro lado, otro/a ELCI menciona que:

llegaba el niñoito pues y no hablaba, entonces ‘mmm’ decía, como diciendo ¿qué estoy haciendo?, ¿quieres trabajar conmigo? ‘mmm’ decía, y yo le pasaba herramientas, materiales para que hiciera cualquier cosa y él empezaba a trabajar y yo ponía música mapuche en el celular, entonces él feliz trabajando. (EL01, 2026, p. 24)

Estas experiencias evidencian cómo un acompañamiento respetuoso permite la participación activa y el aprendizaje de niños y niñas, reconociendo que la atención y concentración pueden manifestarse de formas diversas, incluso cuando el comportamiento parece disperso ante una mirada occidental.

Los relatos también señalan que el afecto y la conexión relacional son recursos fundamentales en el proceso educativo. Al respecto, un/a ELCI señala que “con esos niñoitos, por ejemplo, me ha pasado hartito que toman harta atención y les gusta mucho que uno les hable, les cuente cuentos y los instrumentos” (EL01, 2026, p. 24), lo que coincide con otro/a ELCI que destaca la conexión con los instrumentos ancestrales que experimentan las infancias con necesidades educativas: “estos niños con TEA se conectan con el instrumento mapuche, me piden instrumentos, siendo que ellos se apartan, ellos no les gusta bulla, les molesta todo, pero kultrung le paso, al final llegan a tocar kultrunes” (EL06, 2026, pp. 9–10).

Además, se observa que acompañar no consiste en forzar la uniformidad, sino en respetar sus maneras de participar y de manifestarse: “de a poco he ido entendiendo que hay que dejarlo ser nomás” (EL01, 2026).

Por último, se logra observar que en la cultura mapuche existe una relación explicativa entre los diagnósticos/necesidades y las situaciones o dificultades de salud durante la gestación.

Al respecto, un/a ELCI señala lo siguiente:

En el sistema nuestro como cultura mapuche que te habla de prevención para que tú puedas estar bien o para que tu bebé esté bien y esos son muchos problemas que pasan cuando los niños después nacen con estos problemas, entonces tiene como explicación (EL01, 2026).

En síntesis, los relatos evidencian que para las y los ELCIs que trabajan con infancias vulnerables o con diagnósticos como TEA y TDAH, la atención de la diversidad se constituye como un proceso de acompañamiento relacional, afectivo, contextualizado y significativo, donde los ritmos, intereses, historias de vida y experiencias se integran, respetando el ritmo y el modo de aprendizaje de cada niño o niña.

### ***c. Subcategoría: Trabajo con la diversidad cultural***

Esta subcategoría aborda la coexistencia e interacción entre diversas culturas y tradiciones, incluyendo pueblos originarios, migrantes y winkas, dentro de los contextos educativos. De esta forma, las y los ELCIs enfatizan que el trabajo con la diversidad cultural no se reduce a la presencia y coexistencia de distintos grupos en el aula, sino que implica prácticas intencionadas que buscan el reconocimiento, la inclusión y el aprendizaje mutuo.

El trabajo con la diversidad cultural en el espacio educativo se vuelve una necesidad en la actualidad. Al respecto, un/a ELCI señala que “la enseñanza debe ser para todos, porque en los jardines hay mapuches, haitianos, winkas” y que “hay que enseñarle lo que es el respeto a otras culturas” (Nota de campo, Entrevista EL03, 2026, p. 1).

- *Sobre estrategias en torno a la diversidad cultural*

Las y los ELCIs desarrollan diversas estrategias para fomentar la convivencia intercultural, integrando la cultura mapuche, winka y migrantes de manera intencionada. Entre ellas destacan la integración de ceremonias, enseñanza de lenguas, inclusión de vestimenta y gastronomía, y adaptación a diferentes prácticas culturales, como se muestra en el siguiente relato:

Hacemos una integración ahí de todos los pueblos. Con el jardín infantil hacemos ese día de la integración de los pueblos. Y la mamá con su vestimenta, con alguna reseña de su país, con algún alimento, todos los países hacen eso. (EL04, 2026, p. 12)

Por otro lado, se distingue la estrategia de utilizar interacciones cotidianas con intención comunicativa en diferentes lenguas. Por ejemplo, un/a ELCI relata lo siguiente:

Yo llego a las ocho y media de la mañana, y me gano en la puerta y saludo a la gente, “Mari mari pu che, mari mari pichikeche, mari mari pichizomo”. Saludando a los niños y las niñas, a las familias. Y yo sé un poco de francés también. Entonces a las hermanas haitianas les decía yo, bonjour madame, bonjour, me decían. (EL04, 2026, p. 4)

Por último, se señala que se trabaja el tuwun como estrategia para promover y reconocer la diversidad cultural presente en el aula: “en ese sentido trabajo la diversidad. Como con el tuwun, la diversidad, la identidad” (EL05, 2026, p. 17), integrando la memoria de los ancestros, la herencia cultural y las experiencias de la comunidad como componentes inseparables de la construcción del ser, la identidad personal y la identidad cultural.

Estas experiencias se concretan mediante prácticas que recogen las historias, experiencias y tradiciones familiares en el contexto educativo. Al respecto, un/a ELCI señala la siguiente forma de trabajar el tuwun: “tenía que ir un apoderado o alguien significativo a acompañarlo, a que nos explique la receta, no sé, de la arepa, por ejemplo” (EL05, 2026, p. 16).

En consecuencia, este reconocimiento profundo de la propia historia y las raíces familiares se constituye como punto de partida para reconocer y valorar la diversidad en el aula, promoviendo una educación intercultural que forma sujetos conscientes de sí mismos y de su identidad cultural, capaces de interactuar, convivir y dialogar con personas de distintas culturas

En coherencia con lo anterior, Grosfoguel (2011) señala que la interculturalidad debe ser horizontal, donde todos los saberes y tradiciones se reconocen como igualmente válidos, sin jerarquías culturales. Esto implica respetar los límites y prácticas propias de cada grupo, evitando la apropiación cultural, es decir, el uso de elementos de otras culturas de manera superficial, descontextualizada o sin el consentimiento de quienes los practican. En este sentido, un/a ELCI señala: “no va a venir un venezolano a hacer ceremonia, no corresponde, ahí ya sería, nos iríamos por el otro lado” (EL05, 2026, p. 22)

Asimismo, un/a ELCI plantea cómo se concibe la educación intercultural en la práctica: “lo intercultural sería que estuviéramos a la par los dos, yo te entiendo a ti y tú a mí” (EL04, 2026, p. 17). Lo anterior evidencia una noción de interacción cultural integrada, en la que la convivencia implica un reconocimiento mutuo y equitativo de las perspectivas culturales.

Al mismo tiempo, se advierten los límites de la mirada occidental al señalar: “ustedes no entienden mi cultura. Así que no es muy intercultural” (EL04, 2026, p. 17), demostrando cómo la cultura dominante tiende a superponer saberes sin considerar la visión del otro.

Asimismo, se destaca que la integración es un compromiso compartido: “tenemos que ser integradores también, ellos no tienen la culpa de haber nacido en otro país” (EL04, 2026, p. 12). De este modo, las prácticas de las y los ELCIs generan espacios donde la diversidad cultural no solo se reconoce, sino que se valora y se integra activamente en el aula.

### 5.2.2.3 Categoría Enseñanza

#### a. Subcategoría: *Aquellos que enseñan*

Esta subcategoría da cuenta de las personas encargadas de la enseñanza y la transmisión del conocimiento desde la cosmovisión mapuche, así como de los roles, responsabilidades y formas de vinculación que relevan y asumen las y los ELCIs en el contexto de la educación parvularia.

- *Sobre las personas encargadas de la enseñanza*

El análisis de las entrevistas permite identificar que, desde la cosmovisión mapuche, la enseñanza y la transmisión del conocimiento se distribuyen entre distintos actores de la comunidad que poseen saberes, experiencias y roles específicos. Al respecto, un/a ELCI señala que las personas encargadas de la enseñanza son “quienes tienen el nombramiento de un rol ancestral, un lonko, una machi, un werken, un genpin, ya, que ellos son esos roles que están a cargo del sistema mapuche para la comunidad equilibrada, todo otro sistema equilibrado. Entonces, dentro de una reunión generalmente son ellos los que nos enseñan” (EL02, 2026, p. 19).

Asimismo, se observa la recurrencia en los relatos analizados respecto del rol fundamental de la familia en los procesos educativos desde los primeros años de vida, particularmente en relación a la figura materna y el rol de la mujer en el hogar y la crianza. En este sentido, un/a ELCI plantea que “cuando hablamos de educación en la cultura mapuche era el hogar con la mamá. La mamá era la parvularia, la mamá era la profesora, la que te enseñaba a hablar, a caminar, todo” (EL02, 2026, p. 24).

De esta forma, se distingue que el proceso de enseñanza comienza a partir de los primeros vínculos afectivos y comunitarios en los que participan las infancias, lo que vincula estrechamente la enseñanza las relaciones de cuidado y la convivencia.

Por otro lado, los relatos dan cuenta de la diferencia existente en la cultura mapuche entre las figuras *kimelfe* (docente) y *kimche*:

En mapuzungun profesor el que enseña es *kimelfe*, el que lleva la sabiduría sería el *kimche*, por *kimün*, saber, che una persona que lo está padeciendo. Que a veces el *kimche* puede ser también una autoridad porque sabe mucho, que es un *lonko*, una *machi*, que es *kimche* a la vez. O hay gente que ni siquiera tiene un rol ancestral de alguna autoridad, pero sí sabe mucho y sigue siendo un *kimche*. (EL02, 2026, p. 20)

En este sentido, el *kimche* puede ser cualquier persona reconocida por la comunidad, lo que refuerza una concepción de la enseñanza basada en el reconocimiento social, colectivo y comunitario del saber, más allá del reconocimiento institucional mediante títulos o certificaciones formales.

- *Sobre el rol de las personas en el contexto educativo*

Desde la interpretación de los relatos de las y los ELCIs se desprenden diversas particularidades del rol y el quehacer de las personas encargadas de la enseñanza en contextos de educación parvularia. Entre éstas, es posible distinguir la importancia de reconocer la singularidad de cada infancia e identificar las necesidades, fortalezas y particularidades de cada niño y niña, señalando que “no capté su necesidad, su fortaleza, no lo capté, porque no era eso, quizás va a ser otra cosa” (EL04, 2026, p. 15).

De esta forma, el quehacer de las personas encargadas de la enseñanza se implementa según las características propias del contexto, ajustando las acciones educativas a los procesos individuales y las necesidades de las infancias.

Asimismo, en los relatos emerge la contención emocional como parte central del quehacer y el rol educativo, dado que se señala de forma recurrente la contención ante situaciones de desregulación emocional. Al respecto, un/a ELCI plantea que “se debe abrazar al niño y tomarlo en brazos, porque el niño en ese momento no necesita que le griten o que lo regañen, [...] necesita contención” (Nota de campo, Entrevista EL03, 2026, p. 5).

Esta contención se ve reflejada en prácticas concretas de cuidado, como el abrazo, el contacto físico respetuoso y el reconocimiento de los límites corporales de las infancias, tal como señala otro/a ELCI: “a veces trato de abrazarlo un poco, darle cariño, hacerle cariño suavemente, también a veces no se dejan, se despegan, también tú no puedes obligarlo, son niños que están con su cuerpo constantemente tenso” (EL06, 2026, p. 10).

En conjunto, estos relatos permiten comprender que el rol educativo, desde la perspectiva de las y los ELCIs, integra la dimensión individual, emocional y relacional, concibiendo la enseñanza como un acto basado en la observación, el vínculo y el respeto en pos del bienestar y el desarrollo integral de las infancias.

#### ***b. Subcategoría: Concepción de las emociones***

Esta subcategoría da cuenta de las concepciones y significados que las y los ELCIs atribuyen a las emociones desde su saber ancestral, así como de las formas en que éstas son enseñadas y aprendidas tanto en la vida cotidiana como en el contexto educativo.

A partir de los discursos, es posible determinar que en la cosmovisión mapuche las emociones son la expresión de otros aspectos o causas. Al respecto, se reconoce que “las emociones que tienen los niños, por ejemplo, tienen una explicación y hay que buscarles la explicación” (EL01, 2026, p. 17).

Esta explicación se puede vincular estrechamente con la dimensión espiritual del ser humano, dado que un/a ELCI señala que las emociones se relacionan con “kutran, decimos que son desequilibrios emocionales, desequilibrio espiritual” (EL04, 2026, p. 13).

El concepto de kutran, o enfermedad, corresponde a un desequilibrio que se manifiesta en el plano físico o psicológico (Díaz et al., 2004). Además, este desequilibrio es provocado transgredir las leyes de la naturaleza o la armonía en la red de relaciones, lo cual se puede ver reflejado en diversas situaciones, tales como familias con ambientes de discordia, peleas y conflictos, el daño a la naturaleza en forma consciente, etc. (Marileo, 2002, como se citó en Díaz et al., 2004).

A su vez, las situaciones o causas que pueden provocar kutran se relacionan con energías negativas conocidas como wekufe o wekufü, las cuales pueden ser irradiadas por el pensamiento o la emoción de las personas (odio, ira, envidia, etc.) (Díaz et al., 2004)

Como se mencionó anteriormente, las emociones en la cultura mapuche también se vinculan con el estado de salud físico y biológico del ser humano. Al respecto un/a ELCI señala que “cuando, por ejemplo, tenemos mucha pena y empiezan después a doler los riñones, todo lo que pasa desde tus sentimientos va a recaer después a lo físico” (EL02, 2026, p. 4). En consecuencia, la emocionalidad está profundamente interrelacionada con el cuerpo y la espiritualidad, donde los síntomas físicos o mentales que experimentan las personas se encuentran asociados a estados emocionales que los subyacen.

En relación con la enseñanza de las emociones, los relatos de las y los ELCIs dan cuenta de que éstas no se enseñan de manera explícita o formal, sino que se aprenden a través de la experiencia. Al respecto, un/a ELCI señala que “las emociones nosotras las vamos aprendiendo desde que nacemos, mirando la naturaleza, conviviendo con el otro, viendo los

riesgos, viendo las cosas positivas, y las emociones no nos van diciendo cómo ir sintiéndolas, sino que va a la práctica” (EL02, 2026, pp. 42–43).

En coherencia con lo anterior, la enseñanza en torno a las emociones de forma directa se asocia a una lógica propia del pensamiento occidental, lo cual se sustenta en el relato de un/a ELCI que señala que la “conexión emocional es muy terrenal, no es espiritual de algo que no pueda ver, es algo de la actualidad, de la modernidad” (EL02, 2026, p. 43).

### ***c. Subcategoría: Enseñanza mediante el juego***

Esta subcategoría da cuenta de la relevancia que adquiere el juego tanto en la cultura mapuche como en el contexto educativo, así como de los significados que las y los ELCIs le atribuyen en relación con el aprendizaje y la transmisión cultural.

En este sentido, un/a ELCI señala que “el juego del palín, por ejemplo, estaba creado como un juego para poder encontrarse con otras comunidades y conocer al vecino” (EL02, 2026, p. 17), lo que permite comprender el juego como una práctica social y cultural que favorece la interacción, la socialización y la construcción de comunidad.

Estos relatos reafirman la concepción del juego o aukantün en la cultura mapuche, donde se destaca el sentido formativo y recreativo que permite fortalecer el aprendizaje y desarrollo de las personas desde que nacen y fortalecer la adquisición de conocimientos socioculturales básicos que preparan a los pichikeche (niños y niñas) para su vida adulta (JUNJI, 2017). Además, en la cultura mapuche los juegos se pueden clasificar en dos categorías principales: Kuifike aukantün, donde se recrean situaciones culturales y cotidianas ligadas a un aprendizaje valórico y cultural; y Ayekan aukantün, donde las infancias desarrollan el juego de manera espontánea casi siempre en espacios al aire libre (JUNJI, 2017).

Este juego al aire libre también se menciona en los relatos analizados, ya que un/a ELCI señala que “Cuando nos juntamos como comunidad y vienen con sus niños, los niños

generalmente juegan al aire libre, ¿cierto? Buscan cosas que hay en el suelo, interactúan con la naturaleza, con las flores” (EL02, 2026, p. 16). Esta categorización permite dar cuenta de las diferentes modalidades de juego en las que pueden participar las infancias.

Por otro lado, en el ámbito educativo, las y los ELCIs señalan que el juego puede ser utilizado como una estrategia para la enseñanza. Al respecto, un/a ELCI afirma que “el juego es todo aprendizaje” (EL04, 2026, p. 6), lo cual se materializa a través de la incorporación de juegos propios de la cultura mapuche, tales como “el newentun es hacer fuerza, es pararse y hacer fuerza, jugar a la escondida, ellkaukatun, jugamos al pillarse, jugamos a los caballitos” (EL04, 2026, p. 6).

No obstante, el juego no se ve limitado únicamente a actividades corporales estructuradas, sino que se puede vincular con el canto. En relación a esto, un/a ELCI señala que “el juego también se puede ver vinculado con el ñlkantun, que es el cantar. En la cultura mapuche se canta mucho para enseñar a las niñas en la infancia. Cuando están cocinando, cuando quieren buscar algo, siempre se canta” (EL02, 2026, p. 18), lo que evidencia que el juego y el canto se integran de manera natural en la vida cotidiana de las infancias para propiciar el aprendizaje.

#### ***d. Subcategoría: Enseñanza mediante la expresión artística***

Esta subcategoría da cuenta del valor que las y los ELCIs atribuyen a la expresión artística y visual, utilizando esta expresión como una estrategia educativa que fomenta el aprendizaje, la transmisión cultural y el desarrollo del vínculo con el entorno.

Particularmente, en los relatos se evidencia el uso de materiales naturales como elemento central en la creación artística, lo cual permite a las infancias experimentar procesos sensoriales y creativos profundamente conectados con su entorno. En este sentido, un/a ELCI señala:

Yo he creado hasta colores con la naturaleza en vez de estar usando las pinturas, te lo digo. Voy a la cocina, deme las beterragas, las naranjas, hay unas flores amarillas, unas flores rosas, ya agarraba agua, muela, muela, muela, muela, y hacíamos el color y de ahí pintamos. (EL02, 2026, p. 10)

Asimismo, la expresión artística se presenta como un medio para representar y comprender entidades espirituales propias de la cosmovisión mapuche. Al respecto, un/a ELCI comenta que implementó una experiencia en la que las infancias “crearon un ngien, o sea, cómo ellos se imaginan antropológicamente, cómo es el Ngien del volcán, del río, del viento” (EL02, 2026, p. 40), lo que permite que puedan desarrollar su creatividad y su comprensión sobre elementos que no pertenecen a la dimensión material ni terrenal.

Por otro lado, la expresión artística también se puede vincular con la enseñanza de elementos del universo. Al respecto, un/a ELCI señala que “la parte del universo es muy importante, porque las estrellas Wangülen, la luna Kuyén, todo eso lo enseñamos a través del dibujo o diferentes formas a los niños” (EL06, 2026, p. 16), lo que permite integrar el conocimiento ancestral con el lenguaje visual y plástico.

Finalmente, los relatos dan cuenta de que el interés de las infancias en la expresión artística surge cuando se le da un sentido o un contexto significativo para las infancias. En relación a esto, un/a ELCI señala que “si tú le das sentido a esta plasticina, los niños van a querer. Han hecho rewe los niños” (EL06, 2026, p. 11). Esto evidencia que el valor pedagógico de la expresión artística no radica únicamente en la exploración y el libre uso del material utilizado, sino en el significado que se le atribuye.

#### ***e. Subcategoría: Espacios de enseñanza-aprendizaje***

Esta subcategoría da cuenta de los espacios físicos donde se llevan a cabo las experiencias de aprendizaje de las y los ELCIs en los contextos educativos donde participan.

En general, se observa una mención recurrente del uso de rukas o espacios con una distribución espacial que reproduce elementos propios de ellas.

En coherencia con lo anterior, un/a ELCI describe que en su jardín utiliza un espacio con las siguientes características:

Sala muy grande con la distribución de una ruka, donde tiene una mesita con 6 sillas, juegos, figuras de un hombre y una mujer mapuche con sus vestimentas tradicionales, una mujer dando lactancia a un bebé, un horario con la minuta semanal y palabras del menú en mapudungún, semillas, trigo, castañas, ovillos de lana, agua, piedras, conchitas, cuero de oveja, telar, entre otros elementos. (Nota de campo, Entrevista EL03, 2026, p. 3).

Esta descripción da cuenta de un espacio de enseñanza-aprendizaje que integra elementos naturales, culturales y simbólicos, lo que permite a las infancias explorar elementos de la naturaleza e interactuar con objetos representativos de la cultura mapuche.

Asimismo, la disposición de la ruca favorece dinámicas sociales propias de la cultura mapuche. Al respecto, un/a ELCI señala que “dentro de la ruca, hay un fogón y nosotros nos sentamos alrededor del fogón para todas las actividades, así partimos en la mañana” (EL01, 2026, p. 22).

Respecto a las dinámicas familiares y relacionales vinculadas con estos espacios, Sepúlveda y Vela (2015) señalan que usualmente la familia se reunía en la ruka, encendía el fogón y cocinaba para comer en conjunto, mientras los padres comentaban de sus quehaceres diurnos en presencia de los niños y niñas, transmitiendo enseñanzas de manera implícita por medio de la conversación. Esto permite comprender el sentido comunitario de reunión y conversación que utilizan las y los ELCIs para llevar a cabo sus experiencias de aprendizaje en el contexto educativo.

Por otro lado, las y los ELCIs mencionan espacios de enseñanza-aprendizaje que corresponden al entorno natural, tales como huertos, patios, etc. Por ejemplo, un/a ELCI señala que “cuando llegué yo ya empecé a trabajar en invernadero” (EL01, 2026, p. 15), lo que permite dar cuenta de que el espacio utilizado para la enseñanza no se limita a aulas cerradas o con una distribución diseñada específicamente para la educación, sino que se puede llevar a cabo experiencias de aprendizaje a través del contacto directo y la exploración del entorno natural.

***f. Subcategoría: Oralidad como forma de transmisión del conocimiento***

Esta subcategoría da cuenta de las formas de la predominancia de la oralidad como forma transmisión del conocimiento en la cultura mapuche, lo cual se ve reflejado en las prácticas educativas de las y los ELCIs en los contextos donde participan.

En relación a esto, un/a ELCI señala que su cultura “es de transmisión oral” (EL04, 2026, p. 7). Esta afirmación permite comprender que la cultura mapuche se sustenta en la transmisión del conocimiento a través de la palabra hablada, la comunicación y los relatos orales que pasan de generación en generación.

Asimismo, los relatos permiten evidenciar que la relevancia y predominancia de la oralidad como forma de transmitir el conocimiento no se concibe solamente en el contexto cultural sino también en el quehacer de las y los ELCIs en el contexto educativo. Al respecto, un/a ELCI señala que “enseña la lengua mapuche mediante la oralidad, sin utilizar un cuaderno ni recortar o asociar letras como se hace en el jardín” (Nota de campo, Entrevista EL03, 2026, p. 4), mientras que otro/a ELCI señala que “nosotros enseñamos la pedagogía mapuche de lo que yo hablo a través de oralidad, nosotros venimos de esa área, no venimos con una escritura” (EL06, 2026, p. 3).

Estos relatos refuerzan la idea de que la enseñanza a partir del saber ancestral no se sustenta en la escritura ni en recursos didácticos propios de las prácticas pedagógicas

occidentalizadas, sino en la oralidad como una forma legítima y significativa de transmitir el conocimiento.

En relación a la enseñanza a través de la oralidad, se observa que ésta se puede adaptar al contexto actual mediante el uso de herramientas tecnológicas, dado que un/a ELCI señala que enseña el mapudungún a través del celular, indicando que “lo que también es fácil para hablar, a través de esto, del celular, grabaciones, yo grabo mucho el mapudungún traducido y así han aprendido harto, los técnicos en párvulo y las tías” (EL06, 2026, p. 9). Este relato evidencia una resignificación de las tecnologías como un medio que puede complementar la oralidad, ampliando los espacios de aprendizaje.

Por otro lado, los relatos destacan la articulación entre la oralidad y el uso de gestos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, un/a ELCI señala que “yo no les hablo nada en winka, así nomás, así, con pura señas” (EL04, 2026, p. 11).

Además, los relatos analizados dan cuenta del uso de narraciones como estrategia de enseñanza, particularmente a través de los *epew*: “los *epew* les llama mucho la atención, porque uno como las actúa y se pone como máscaras y sobre todo los *epew* de la cultura mapuche que son muchos con animales” (EL01, 2026, p. 23). Esta práctica integra las narraciones y la dramatización como una estrategia de enseñanza basada en recursos culturales propios de la cultura mapuche.

Según Huenún (2008), las narraciones orales de la cultura mapuche fusionan aspectos históricos, cotidianos, míticos, morales, pedagógicos y mágicos que permiten conservar y transmitir elementos esenciales de la cosmovisión mapuche tradicional, donde los *epew* corresponden a un tipo de narración que, a primera vista, se puede homologar a la fábula occidental.

En coherencia con lo anterior, en la mayoría de los epew, los personajes principales son animales que personifican virtudes, defectos, sentimientos y actitudes, entregando una lección para mejorar las conductas individuales y relacionales en la comunidad (Huenún, 2008). No obstante, según este autor, los personajes pueden encarnar alternativamente valores negativos o positivos que no siempre se ajustan a las expectativas éticas de la cultura occidental, dado que responden a otra forma de ver el mundo y, por ende, otro modo de relacionarse con el medio natural.

#### ***g. Subcategoría: Rol de la familia en la crianza y la educación***

Esta subcategoría da cuenta de la importancia de la familia y el linaje en los procesos de aprendizaje, desarrollo y construcción identitaria de las infancias desde la cosmovisión mapuche, determinando la necesidad de implicar a las familias de forma activa en los contextos escolares de educación parvularia.

Los relatos de las y los ELCIs evidencian que el vínculo familiar constituye el primer espacio relacional, el cual es fundamental durante los primeros años de vida. En este sentido, un/a ELCI señala que “eso para nosotros sería como el inicio de los primeros a los seis años, lo primero que tiene que hacer un niño es conectarse con su familia” (EL02, 2026, p. 6).

Desde esta perspectiva, el núcleo familiar se constituye como un espacio de vínculo afectivo de suma importancia para el desarrollo de las infancias, por lo que es muy importante fortalecer el vínculo con los integrantes del entorno familiar y social. Al respecto, un/a ELCI señala lo siguiente:

Cuando ellos nacen su primer apego seguro tendría que ser con el hogar, ¿cierto? La figura paterna, materna, hermanos. Luego, entre ese primer grupo familiar también entran los que son los padrinos, los tíos, los abuelos, que no es solo papá y mamá y hermanos, es más grande el primer grupo familiar. (EL02, 2026, p. 5).

Asimismo, los relatos destacan que la comprensión de la familia considera también el contexto de vida y la historia familiar. En relación a esto, un/a ELCI señala lo siguiente:

No lo ven solamente como el niño y el papá y la mamá, sino que de todo su ambiente, donde viven, con quién viven, y también hablamos, por ejemplo, de nuestra familia, del origen familiar, del *tuwün*, que también se trabaja mucho en el jardín. (EL01, 2026, p. 6)

En base a lo anterior, se puede observar que emerge el concepto *tuwün*, el cual se posiciona como un eje relevante para comprender el origen, la pertenencia y la identidad de las infancias desde una perspectiva ancestral en la cosmovisión mapuche.

Según Muñoz et al. (2022), “el *tuwün* es una palabra compuesta bajo principios aglutinantes, donde *tüw* es la raíz verbal que indica inicio u origen de algo o alguien y *wün* hace referencia a la luz, un espacio, un tiempo con límites determinados o contruidos en la relación social” (p. 17). En consecuencia, este concepto corresponde al origen territorial del ser humano, principalmente vinculado al linaje materno, el cual está vinculado a la interacción entre un individuo y su entorno natural, social y cultural, y a los saberes y conocimientos que provienen de los ancestros (Muñoz, 2016, como se citó en Muñoz et al., 2022).

No obstante, desde la literatura es posible distinguir otro concepto mapuche que, si bien no aparece explícitamente en los relatos analizados, se puede relacionar con el origen familiar y territorial señalado por las y los ELCIs. Este concepto corresponde al *küpan*, el cual refiere a la ascendencia familiar de una persona en relación al territorio que habita y al momento histórico en que se produce, constituyéndose como componente fundamental de la identidad individual y sociocultural de los seres humanos (Muñoz, 2016, como se citó en Muñoz et al., 2022).

- *Sobre la influencia del origen familiar en la construcción identitaria:*

Los relatos evidencian que conocer la propia historia, el territorio y las raíces familiares resulta fundamental para el desarrollo de la identidad. Al respecto, un/a ELCI señala que “es importante saber de dónde vengo yo, de dónde viene mi origen, mi familia, mi territorio, por qué yo soy así como soy ahora” (EL01, 2026, p. 10), así como también que “es importante conocer su identidad, de dónde vienen, qué hacían sus familias, qué hacían, costumbres, tradiciones, y que ellos no pierdan esa identidad” (EL01, 2026, p. 11).

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede determinar que el origen familiar y territorial, las tradiciones y costumbres familiares y las historias y roles de los integrantes del núcleo familiar, forman parte importante de la identidad de las infancias. Al respecto, un/a ELCI señala que:

Ahí se refuerza tu identidad, tu autoconfianza. Y ahí los niños también saben quiénes son. Porque, por ejemplo, que algo que te cuente el abuelito en la casa, o algo, una historia, no pasa nada, pero cuando la resignificas en la escuela. Entonces ahí como que saben, o tienen nociones de quiénes son. (EL05, 2026, p. 12)

Desde esta perspectiva, los contextos escolares de educación parvularia se pueden concebir como espacios para la resignificación de la trayectoria y el historial familiar, con el propósito de que las infancias fortalezcan su sentido de pertenencia y su construcción identitaria, fortaleciendo también la autoestima y la confianza en sí mismos.

Por último, los relatos permiten comprender que el linaje y la identidad también se articulan desde una dimensión espiritual, vinculada a los ancestros y a mandatos que trascienden la voluntad individual, tal como se expone en el siguiente relato:

La machi cuando sabe que va a ser machi, viene desde muy atrás, preparándose incluso la madre sabe que va a tener una hija o un hijo en esas condiciones, pero no es porque ella lo quiso, sino que son mandatos espirituales. (EL04, 2026, p. 15)

Esta visión refuerza una comprensión de la identidad como un proceso profundamente relacional, histórico y espiritual, donde la familia y los ancestros configuran e influyen profundamente en el ser y las características individuales de las personas desde que nacen.

- *Sobre el rol de la familia en el proceso educativo de las infancias*

En relación con los contextos educativos interculturales en los que trabajan las y los ELCIs, sus relatos dan cuenta de la necesidad de involucrar activamente a las familias en el proceso educativo de las infancias. Al respecto, un/a ELCI señala la importancia de “implicar más a las familias en la educación, porque igual hay un cambio de paradigma en la educación. Ahora igual es como comunitaria” (EL05, 2026, pp. 6–7).

En coherencia con lo anterior, se desprende de los relatos que las y los ELCIs llevan a cabo acciones concretas orientadas a fortalecer el apego seguro y la confianza de las infancias dentro del contexto educativo, tales como actividades o talleres. A continuación se evidencian las acciones que implementa un/a ELCI en su espacio educativo:

Se hacen actividades con los papás en los jardines para que ellos empiecen a darle seguridad a los niños dentro y fuera del jardín porque a veces los papás no generan un apego seguro cuando van a dejar a los niños y se van, los papás tienen que estar ahí, conocer el espacio, hacer que el niño se sienta seguro en el lugar para que el niño después pueda empezar a quedarse solo. (EL02, 2026, pp. 7–8)

#### ***h. Subcategoría: Trabajo contextualizado***

Esta categoría da cuenta de la relevancia que adquiere el territorio y el entorno en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de las y los ELCIs, quienes enfatizan la necesidad de que las infancias establezcan un vínculo directo con el espacio que habitan, reconociendo los elementos físicos, sociales y culturales que lo configuran.

En este sentido, un/a ELCI problematiza el impacto de la tecnología en el desarrollo del apego y la identidad territorial, señalando que:

La tecnología ya no les permite a los niños sentirse dentro de un apego seguro ni menos de una identidad pertinente a lo que ven, a lo que viven, a donde habitan [...]. Ellos tienen que ir a terreno, salir, recorrer la comuna, la cuadra de su casa para ver si hay una iglesia, un parque cerca. (EL02, 2026, p. 47)

En coherencia con lo anterior, los relatos evidencian que las experiencias de enseñanza-aprendizaje pueden vincularse con el territorio en el que se sitúa el contexto educativo. Al respecto, un/a ELCI señala: “hemos tenido que hacer trabajos que tienen que ver con nuestro entorno, con nuestra situación, donde estamos educando” (EL05, 2026, p. 8).

Este enfoque territorial y contextualizado permite que las infancias puedan establecer comparaciones y reflexiones críticas sobre distintos contextos, como se observa en el siguiente relato:

Les mostré su escuela, así para ya ¿De qué se dieron cuenta? ¿Qué pasa en las escuelas? Les mostré escuelas rurales. Entonces, ¿cuál es la diferencia? No sé, ¿notaron algo? Sí, las escuelas rurales tienen más pastos, más espacios, más lugares donde los niños en el recreo puedan estar. (EL05, 2026, p. 10)

Por otra parte, el trabajo con el territorio también se expresa en la incorporación de elementos propios de la cultura mapuche, especialmente a través de la fauna presente en el entorno. En relación a esto, un/a ELCI señala que utiliza “animales vinculados a animales del sur de Chile para hacerlo de forma contextualizada con su territorio” (Nota de campo, Entrevista EL03, 2026, p. 3). Esta contextualización se refuerza con la mención de animales que forman parte tanto de la fauna chilena como de la cultura mapuche, entre los cuales se

encuentran “el gato, el perro, el chancho, la oveja, el caballo, el pavo, incluso hasta la rana, el zorro, porque todo eso está relacionado con la cultura mapuche” (EL06, 2026, p. 13).

A partir de todo lo expuesto, se evidencia que para las y los ELCIs la enseñanza se debe orientar a fortalecer el vínculo de las infancias con el lugar que habitan, promoviendo una educación significativa que dialoga tanto con la cultura mapuche como con los elementos que componen el territorio y que forman parte de las experiencias cotidianas de las infancias.

#### ***i. Subcategoría: Uso de la expresión musical***

Esta subcategoría da cuenta del uso de la expresión musical como una práctica educativa implementada por las y los ELCIs de manera recurrente en el nivel de educación parvularia, propiciando el interés, la motivación, la participación activa y la disposición hacia el aprendizaje a través del contacto directo con instrumentos musicales propios de la cultura mapuche.

En este sentido, un/a ELCI señala que al incorporar “diferentes instrumentos, haciéndolos mover, los niños inmediatamente se conectan” (EL06, 2026, p. 7), lo que plasma el carácter de conexión entre las infancias y los instrumentos desde una dimensión tanto material como espiritual. Asimismo, el entusiasmo y la motivación que manifiestan las infancias frente a estas experiencias educativas se ven reflejadas en que “les encanta a los niños tocar instrumentos, pueden estar todo el día” (EL02, 2026, p. 16).

En relación con la enseñanza, los relatos de las y los ELCIs dan cuenta de estrategias no instruccionales, en las cuales la exploración, la experimentación y la experiencia se constituyen como el eje central de las experiencias de aprendizaje. Al respecto, un/a ELCI señala que “los niños experimentan con sus sonidos, no se les enseña cómo se tocan o se manipulan” (Nota de campo, Entrevista EL03, 2026, p. 6).

No obstante, a partir de los relatos se desprende que estas experiencias no se limitan únicamente a la expresión musical, sino que se constituyen como actividades cargadas de sentido cultural. En este sentido, un/a ELCI relata lo siguiente:

El niño va y saca el kultrún y empieza a tocar [...] empieza a imitar las canciones pues, empieza a tocar y canta, invita a los amigos [...] y hacen un grupo, se lo toman claro como diversión, pero a la vez saben que ellos están cantando y haciendo, y que tiene un sentido. (EL01, 2026, pp. 22–23)

Este fragmento evidencia que si bien las experiencias de aprendizaje de expresión musical se perciben como una actividad recreativa o de goce para las infancias, éstas deben ser actividades significativas y orientadas al sentido cultural que emerge desde la cosmovisión mapuche.

De esta forma, la expresión musical se constituye como un medio relevante para la transmisión de la cultura, permitiendo que las infancias conozcan y se familiaricen con instrumentos tradicionales y ancestrales. Al respecto, un/a ELCI señala que estas prácticas buscan “llevarle un granito de cultura, los niños van conociendo que hay kultrung, kaskawilla, la pifüllka, diferentes instrumentos que utilizamos nosotros, la wada también” (EL06, 2026, p. 11).

#### **5.2.2.4 Categoría Naturaleza**

##### ***a. Subcategoría: Conexión con la naturaleza***

Esta subcategoría da cuenta de la conexión existente entre lo natural y lo espiritual en la cultura mapuche, cobrando relevancia la figura de los *Ngen*. De igual forma, se entiende por medio de los relatos que la naturaleza no se concibe como recurso, sino como una entidad que

no puede separarse del ser humano, recalcando la importancia de los elementos naturales en la cultura mapuche.

- *Sobre la existencia de una conexión entre lo espiritual y lo natural*

En base a los relatos de las y los ELCIs, se distingue que se conciben a sí mismos como gente espiritual y natural. Al respecto, un/a ELCI señala que “nosotros somos mapuche, somos espirituales, naturales” (EL01, 2026, p. 11), lo que se encuentra vinculado con el respeto espiritual que la cultura tiene hacia los Ngen. Asimismo, otro/a ELCI comenta lo siguiente: “nosotros respetamos mucho a los Ngen, porque están a cargo del territorio espiritualmente, esa es nuestra conexión con la naturaleza” (EL01, 2026, p. 39).

- *Sobre el ser parte de la naturaleza*

A partir de los relatos, se puede evidenciar que conciben a la cultura mapuche como parte de un todo, no siendo ellos los dueños de este. Esto se aprecia cuando mencionan “*En este caso la cultura mapuche así ve el mundo, que nosotros no somos dueños del mundo, sino que somos parte del mundo, de la tierra, de la naturaleza*” (EL04, 2026, p. 39). Incluso, mencionan que “la fuerza del sol es muy fuerte, la tierra también, y nosotros somos débiles. ¿Quiénes somos nosotros? Cualquier cosa, nosotros no somos nada.” (EL04, 2026, p. 13) contemplándose a sí mismos como personas que parecen ser ínfimas ante la tierra y la naturaleza como tal.

Por otra parte, en los relatos se logra visualizar una diferencia ante las concepciones de la cultura de la occidental respecto de la naturaleza, al decir “*en la cultura occidental el hombre manda la naturaleza, nosotros no po’ nosotros tenemos que cuidar el agua, porque sin agua no vivimos*” (EL04, 2026, p. 2).

- *Importancia de los elementos de la naturaleza para la cultura mapuche*

En base a lo que manifiesta la variedad de ELCIs, se observa una enorme importancia a la figura del sol: “Saludamos al sol, el *küme antü*. [...] Saludamos al sol, porque la primera energía de nosotros los pueblos originarios es el sol” (EL04 Juana, 2026, p. 17). Sobre esto mismo, el sol influye de diversas maneras en las vidas de las personas para la cultura mapuche, evidenciado cuando un/a ELCI dice: “el sol no viene por algo, no aparece por algo, tiene que ver con importantes cambios de siglos, de estaciones, [...] los pueblos originarios tanto en el mundo entero yo creo que lo mismo casi, usted conecta con el sol, el *Antü*” (EL06, 2026, p. 14), y de igual manera, el sol influye en la naturaleza misma cuando se apunta hacia que este sirve para “reactivar la tierra, para reactivar las plantas, para volver a florecer, porque en otoño se le caen todas las hojas, entonces los árboles duermen un tiempo, un par de meses duermen, pero la raíz está trabajando y la raíz necesita el calor” (EL06, 2026, pp. 14–15)

También, se ve que esta energía del sol influye en las acciones que las personas cometen en su día a día: “Al mediodía, nosotros no deberíamos andar a las 12 del día, no podríamos andar en la calle. ¿Por qué? Porque la fuerza del sol está en el centro y la tierra produce una energía también, nosotros estamos en el medio.” (EL04, 2026, p. 13), lo que muestra de una u otra manera, la influencia del significado y la importancia de este elemento en sus vidas.

#### ***b. Subcategoría: Exploración de la naturaleza***

- *Sobre su propia concepción y de las diferencias con la cultura occidental*

Siguiendo los relatos del grupo de ELCIs, se logra captar que la exploración de la naturaleza es entendida como una acción con la que se debe estar involucrado desde pequeño especialmente a través de la observación, como cuando se habla de que “tenían que salir a hacer sus cosas, la naturaleza todos los días era alimentar animales, todos los días regar, todos los días amasar o moles la harina. Eso los niños lo veían eso desde un inicio” (EL01, 2026, p. 11).

Y en cuanto a la diferencia que establecen, es principalmente sobre el concepto de “inmunidad” que la cultura occidental refiere a temáticas de salud en las infancias, y se evidencia cuando mencionan que “Hoy en día los niños se dejan como un mes encerrado en la casa por el tema de... de la inmunidad” (EL01, 2026, p. 21). También, dicen que este encierro causa enfermedades al decir “Y ahí es donde después se enferman mucho los niños, porque no toman el contacto con la naturaleza o con estos gérmenes que dicen que andan” (EL01, 2026, p. 21). Reforzando la idea de que para la cultura mapuche hay que estar en contacto directo con la naturaleza para así explorarla, al decir “se embarró que juegue con tierra [...], la naturaleza andar a patapela que no importa que se ensucie” (EL01, 2026, p. 19)

d. *Subcategoría Respeto y cuidado de la naturaleza*

Esta subcategoría apunta hacia la propia concepción del pueblo mapuche acerca del respeto hacia la naturaleza, lo espiritual, las plantas y animales, e igualmente, sobre aquellas acciones o actitudes que la cultura presenta frente a estos elementos.

- *Respeto hacia lo espiritual, las plantas y los animales*

Basándonos en los relatos del grupo de ELCIs, podemos darnos cuenta de que para esta cultura cobra relevancia respetar y valorar la naturaleza en el sentido de que son seres que sienten igual que nosotros como personas y que poseen su propio espíritu o Ngen. En varias ocasiones mencionan que esto se enseña en las infancias de distintas formas, al mencionar por ejemplo “Hay que echarle aguita, porque si no, la planta no crece. ¿Ustedes pueden vivir sin agua? Yo no, le digo. [...] ¿Qué vamos a hacer entonces? Hay que cerrar las llaves. No botar el agua. Todas esas cosas” (EL04, 2026, p. 2) o también cuando les dicen a los/as niños/as “mira la hoja como quedó, pobrecita, le dolió cuando le tiraste el pelo, es como si te tirara el pelo yo a ti, ¿te duele? sí, entonces ya no hay que romper la planta, ¿verdad?” (EL04, 2026, p. 7-8).

Además de lo anterior, no dejan de lado el ser espiritual de la naturaleza, al decir “les explico el respeto, por ejemplo, hacia los animales, hacia las plantas, que tienen un Ngen, que tienen espíritu. Que hay que cuidarlos” (EL05, 2026, p. 39), o de igual manera cuando defienden el “respeto a la naturaleza, respeto a las plantas y a todo este ser espiritual que también poseen las plantas y la biodiversidad” (L01, 2026, p. 14)

- *Saludar, “pedir” permiso y ofrendar:*

Para la cultura mapuche, según las conversaciones con el grupo de ELCIs, se torna parte del diario vivir el saludar a aquello que no necesariamente somos las personas, tal como cuando dicen “porque le hago hablar hasta con los pajaritos por saludarlos [...] les enseñó a los niñitos que hay que saludar a los *pequen*, a las lagartijas, a todo hay que saludarlos” (EL01, 2026, p. 26).

Además, un punto importante es el “pedir” permiso a la naturaleza, ya que “si vas a sacar una hierba en el cerro para curarte y no pides permiso ni le das algo a cambio, esa planta no te sanará” (EL03, 2026, p. 4), o igualmente “cuando voy a sacar una planta, por ejemplo, tengo que pedirle permiso al dueño de esa planta espiritual” (EL01, 2026, p. 6) relevando en todo momento la figura espiritual que se sitúa en lo natural y viceversa.

Ahora bien, no tan sólo se trata de pedir, sino que también de ofrecer algo a cambio, tal como cuando dice “los más grandes ya saben que no pueden llegar y sacar. Y ellos tienen que traer unas semillitas, unas monedas” (EL05, 2026, p. 14)

- *Influencia de la experiencia en el respeto hacia la naturaleza*

Según las conversaciones, la experiencia de las personas está relacionada e influye en el respeto hacia la naturaleza, por ejemplo, cuando dicen: “tienen que enseñarles a respetar también po’, como ellos no los ven, entonces es difícil respetarlos” (EL01, 2026, p. 27), o también cuando se dice que “el niño de campo ve que los pollos están por ahí [...], en cambio

los niños de ciudad ven que los pollos se salen en bolsa del supermercado” (EL01, 2026, p. 27).

### **5.3 Resultados 2° Nivel de Análisis - Análisis Comparacional**

#### **5.3.1 Ambientes y espacios de aprendizaje (BCEP) - Espacios de Aprendizaje (ELCIs)**

A partir del análisis comparacional entre estas subcategorías, se logra determinar lo siguiente:

- *Sobre el espacio como agente educativo:*

Las BCEP conciben al espacio como un “tercer educador”, reconociendo su capacidad de incidir directamente en el aprendizaje y el desarrollo integral de las infancias mediante la infraestructura y el equipamiento del establecimiento. En coherencia con lo anterior, se enfatiza su carácter intencionado, planificado y evaluado por el equipo docente, quienes organizan el espacio y disponen diferentes recursos didácticos diseñados para el aprendizaje en función de los objetivos y las necesidades y/o particularidades de las infancias.

Por otro lado, a partir del relato de las y los ELCIs, se distingue que el ambiente de aprendizaje no considera aspectos de infraestructura o equipamiento, sino que se sustenta en el uso de espacios que reproducen la forma de vida comunitaria de la cultura mapuche, considerando la importancia de las interacciones y relaciones que ocurren dentro del espacio por sobre las características estructurales de éste.

Asimismo, se observa que las y los ELCIs incluyen en el espacio diferentes elementos naturales y simbólicos de la cultura mapuche, los cuales, a diferencia del equipamiento y los materiales que sugieren las BCEP, no son diseñados específicamente para el aprendizaje, sino que provienen de sus tradiciones y costumbres ancestrales.

En consecuencia, se observa que las BCEP sustentan la creación y configuración del espacio de aprendizaje desde una lógica neurocientífica y cognitiva, mientras que las y los ELCIs fundamentan la configuración del espacio desde su cosmovisión y tradición comunitaria, enfatizando el aprendizaje en torno a las relaciones e interacciones de las infancias tanto con sus pares y educadores/as como con su entorno.

- *Sobre el ambiente natural y sociocultural*

En relación con el entorno, las BCEP señalan que la disposición de diversos elementos o recursos en el espacio de aprendizaje permiten propiciar el descubrimiento del entorno natural y de las prácticas cotidianas de las comunidades en las que viven las infancias. En este sentido, se promueve la incorporación de entornos naturales y socioculturales como medios que favorecen la exploración, la interacción y el descubrimiento.

A modo de ejemplo, se establece que para llevar a cabo la exploración del entorno natural es necesario utilizar ambientes en los que las infancias tengan contacto directo con la naturaleza, ya sean espacios naturales con árboles y plantas o espacios diseñados y conformados por la comunidad educativa, como los huertos escolares.

Por otro lado, en los relatos de las y los ELCIs se distingue la recurrencia del uso de elementos naturales tanto en espacios cerrados como en espacios naturales, entre los cuales se encuentran semillas, piedras, agua, hojas, entre otros. Además, desde los relatos se desprende el uso reiterado de espacios naturales y comunitarios en los que las infancias tienen contacto directo con la naturaleza, tales como huertos o invernaderos que funcionan de forma transversal a todos los niveles.

Con relación al entorno sociocultural, las y los ELCIs destacan el uso de elementos tradicionales, tales como instrumentos musicales, vestimentas, entre otros, los cuales permiten que las infancias tengan contacto directo con elementos que forman parte de la vida cotidiana

y la cosmovisión de la cultura mapuche. Asimismo, se observa que las experiencias de aprendizaje en un ambiente cerrado se llevan a cabo en rukas o en salas que recrean su disposición espacial, es decir, espacios organizados de forma circular en torno a un fogón o al centro de la sala, donde se propicia la convivencia para fomentar el aprendizaje a través de la interacción, la participación y la observación.

En síntesis, el análisis comparacional permite determinar que existe una relación parcial entre estas subcategorías, ya que ambos análisis relevan la importancia del entorno natural y sociocultural en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, también emergen tensiones epistemológicas vinculadas a la forma en que se concibe el espacio educativo: como recurso pedagógico planificado desde una lógica neurocientífica o como un espacio territorial y cultural que encarna formas de vida y cosmovisión.

### **5.3.2 El juego (BCEP) - Enseñanza mediante el juego (ELCIs)**

El análisis comparacional entre estas subcategorías permite identificar que existe una relación significativa en torno a las concepciones de juego, lo cual se evidencia en los siguientes aspectos:

- *Juego como eje de aprendizaje*

En las BCEP, el juego es concebido como un principio pedagógico transversal que acompaña los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de toda la educación parvularia, siendo un principio o eje articulador fundamental en las experiencias educativas. Esta concepción del juego se sustenta, como se planteó anteriormente en el marco teórico, en fundamentos teóricos de las ciencias cognitivas.

En coherencia con lo anterior, las BCEP definen el juego como una oportunidad de aprendizaje que favorece el desarrollo de funciones mentales superiores, la representación

simbólica, la exploración del entorno, la experimentación y la construcción de significados relacionados con el mundo que habitan y perciben las infancias (Vygotsky, 1993; Bruner, 2003).

En contraste, en los relatos de las y los ELCIs el juego también ocupa un lugar central en el desarrollo y el aprendizaje de las infancias. Sin embargo, su sentido trasciende un sentido pedagógico, ya que el *aukantün* (juego) es comprendido como una práctica formativa que, además de propiciar el aprendizaje, transmite conocimientos socioculturales, valores y formas de relacionarse con el entorno.

Además, en un estudio intercultural respecto al juego, se concluyó que los juegos propios de la cultura mapuche se encargan de preparar a las infancias para la vida adulta. Por ejemplo, el *füwkantun* (jugar a hilar lana) y el *rukankantun* (jugar a construir casas), en los cuales las y los niños llevan a cabo una imitación de las actividades de las personas adultas de la comunidad (Arias et al., 2009; como se citó en Alonqueo et al., 2017).

En consecuencia, ambas epistemologías coinciden en el juego como una forma de aprendizaje que fomenta la representación simbólica del mundo que habitan las infancias a través de la observación de su entorno y la imitación de actividades cotidianas. De esta forma, se observa una relación significativa entre ambos corpus analizados, en tanto conciben el juego como medio de enseñanza-aprendizaje.

- *Relaciones e interacciones a través del juego*

Con relación a la socialización, se observa que las BCEP destacan el juego como un espacio para la colaboración, la toma de decisiones colectivas y la construcción de valores asociados a la inclusión y la convivencia. Desde esta perspectiva, el juego contribuye a la formación ciudadana, promoviendo habilidades sociales necesarias para la participación plena y responsable en sociedad.

Por otro lado, en los relatos de las y los ELCIs el juego también cumple una función socializadora, pero su sentido se orienta hacia la construcción y el fortalecimiento de la comunidad. A modo de ejemplo, se observa que el *palín* posibilita el encuentro entre comunidades, lo que revela que el juego fomenta la construcción de vínculos comunitarios y refuerza la identidad colectiva de las infancias.

A partir de lo expuesto, se puede determinar que existe una relación significativa entre estas subcategorías, dado que ambas reconocen el sentido de interacción y socialización que se da a través de la participación colectiva y la toma de decisiones en torno al juego. Sin embargo, el saber ancestral mapuche le otorga un significado comunitario que fortalece el sentido de pertinencia cultural y territorial de las infancias.

- *Modalidades de juego*

Las BCEP establecen una distinción conceptual entre el juego (expresión espontánea y autónoma realizada por las infancias) y las actividades lúdicas (situaciones pedagógicamente intencionadas que utilizan lo lúdico como medio para alcanzar objetivos de aprendizaje).

Por otro lado, en los relatos de las y los ELCIs se distinguen diferentes modalidades de juego, ya sea a través de juegos tradicionales de la cultura mapuche, juego a través del canto y el juego espontáneo de las infancias. Como se abordó anteriormente en el análisis de las entrevistas, estos relatos se pueden circular con clasificaciones propias del *aukantün* (juego), las cuales son: *Kuifike aukantün*, vinculado a la recreación de situaciones culturales y aprendizajes valóricos; y el *Ayekan aukantün*, asociado al juego espontáneo, frecuentemente realizado al aire libre con elementos de la naturaleza.

Asimismo, los relatos evidencian que el juego puede vincularse con el canto (*ülkantun*) y con actividades cotidianas, integrándose de manera orgánica en la vida cotidiana de las infancias y en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es posible determinar que existe una

relación significativa entre ambas definiciones y modalidades de juego, vinculando los siguientes conceptos provenientes de ambos corpus: el *Kuifike aukantün* se asocia con las actividades lúdicas, dado que son intencionadas por una persona encargada de la enseñanza con el propósito de generar un aprendizaje; el *Ayekan aukantün* se relaciona con el concepto de juego, debido a que son actividades espontáneas realizadas por las infancias con fines recreativos que, implícitamente, desarrollan habilidades y aprendizajes, por ejemplo, en torno a la socialización, la identidad y el sentido de pertenencia.

Desde la perspectiva de esta investigación, el juego emerge como uno de los espacios más potenciales para la articulación entre el saber ancestral y el currículum educativo. Sin embargo, esta articulación requiere concebir el juego no solo como estrategia metodológica o como juego libre, sino también como práctica cultural y relacional para fomentar la construcción de vínculos entre las infancias.

### **5.3.3 Adquirir valores y actitudes (BCEP) - Adquisición de valores (ELCIs) y Convivencia con un otro (ELCIs)**

En las BCEP, el desarrollo de valores y actitudes aparece como un proceso transversal y progresivo orientado a favorecer la convivencia, la participación y el ejercicio de la ciudadanía, promoviendo valores como la empatía, el respeto y la solidaridad como bases para una convivencia armónica en la sociedad. Esta formación ética propuesta por las BCEP, como se planteó en el marco teórico, se vincula con una educación humanista que releva el respeto y la valoración de la diversidad, destacando el “aprender a ser” y el “aprender a convivir” como propósitos fundamentales de la educación parvularia (Elfert, 2015).

Los relatos de las y los ELCIs evidencian que la formación valórica también ocupa un lugar central en el desarrollo de las infancias. No obstante, esta no se enmarca únicamente en

la convivencia social y la ciudadanía, sino en una ética relacional más amplia que involucra la relación con otras personas, con la naturaleza, con el mundo material y con las entidades espirituales.

Esta formación valórica, como se abordó previamente, se sustenta en la transmisión de principios éticos y pilares propios de la cultura mapuche, tales como el *küme mogen* (buen vivir) y el concepto *norche* (persona recta y justa). Estos principios orientan la conducta individual y comunitaria, estructurando una forma de ser y habitar el mundo basada en el equilibrio con todos los seres y formas de vida.

En particular, se observa que el respeto emerge como un eje transversal en ambos discursos, constituyéndose en una de las principales relaciones determinadas. Por un lado, las BCEP vinculan el respeto con la valoración de la diversidad, al establecimiento de vínculos positivos y al reconocimiento de la influencia de las propias acciones en los demás.

Por otro lado, en los relatos de las y los ELCIs, el respeto adquiere un carácter relacional y espiritual que se manifiesta en: el trato hacia los adultos mayores, considerados personas sabias y portadoras de la sabiduría ancestral; el cuidado de objetos culturales; el orden de los espacios compartidos y comunitarios; y la comprensión del cuerpo, propio o de otras personas, como entidad sagrada.

Sumado a lo anterior, el respeto se extiende hacia entidades espirituales encargadas del cuidado y la protección del territorio, lo cual se manifiesta en la incorporación de protocolos culturales como requisito previo al inicio de cualquier actividad. A modo de ejemplo, se puede mencionar el acto de solicitar permiso al Ngünechen o algún Ngien antes de interactuar con el entorno natural o antes de sembrar, cosechar, etc.

De este modo, el análisis de correspondencia entre estas subcategorías evidencia que tanto las BCEP como el saber ancestral de las y los ELCIs coinciden en la centralidad de la

formación valórica desde edades tempranas y en la necesidad de promover el respeto, la responsabilidad y la convivencia armónica. No obstante, se identifican diferencias respecto a la amplitud de dimensiones en las que se aplican dichos valores.

Mientras el currículum nacional orienta la adquisición de valores hacia la construcción de ciudadanía y la convivencia responsable, el saber ancestral mapuche articula la formación ética con la dimensión social, espiritual, material, configurando un modo de habitar el mundo en equilibrio con todas las formas de vida.

Según Beltrán-Veliz et al. (2021) y Beltrán-Veliz et al. (2024), el *küme mogen* aplicado en la educación puede promover el desarrollo armónico de las personas desde el aspecto actitudinal, espiritual, afectivo, cognitivo, físico y material, mediante un comportamiento correcto hacia la naturaleza y hacia las personas provenientes de diversas culturas, lo que implica el encuentro, reconocimiento, comprensión y valoración de la otredad en el contexto escolar respecto de sus formas de percibir y habitar el mundo.

Por otro lado, desde la subcategoría *Convivir con un otro*, se desprende que la comunidad se configura como un espacio central de la cultura mapuche, dado que para las y los ELCIs es sumamente importante que las infancias desarrollen habilidades vinculadas a la empatía, el reconocimiento del otro y la participación en prácticas colectivas. En este sentido, las experiencias educativas y las prácticas culturales descritas en los relatos evidencian la relevancia otorgada a lo comunitario por sobre el beneficio individual, promoviendo el compartir y la colaboración entre los distintos miembros de las comunidades.

En este marco, dichas prácticas pueden vincularse con el concepto de *mizawün*, entendido como una actividad sociocultural orientada al compartir alimentos entre familias y comunidades, fortaleciendo la confianza, el diálogo y el reconocimiento mutuo entre quienes participan de estos espacios (Beltrán-Veliz et al., 2024). De acuerdo con estos autores, el

*mizawün* constituye una instancia formativa relevante para las infancias, ya que promueve la valoración de las relaciones sociales y el encuentro entre personas provenientes de distintos contextos comunitarios.

De manera complementaria, los relatos analizados también permiten identificar la importancia del saludo como práctica previa a la realización de actividades colectivas. En la cultura mapuche, el saludo no se limita a una fórmula protocolar, sino que implica un proceso de conversación y reconocimiento del otro, orientado a conocer su estado de bienestar y el de su entorno familiar y comunitario. Esta práctica se relaciona con el concepto de *chalin pentukun*, entendido como una forma de saludo que expresa interés por el bienestar integral de las personas, abarcando dimensiones físicas, emocionales y sociales (Beltrán-Veliz et al., 2024).

Desde esta perspectiva, el saludo se constituye como una práctica cultural que fortalece la comunicación, la empatía y la confianza entre quienes participan de la vida comunitaria, dado que incorpora un componente afectivo vinculado con el sentido de pertenencia y la preocupación por el otro. En el contexto educativo de educación, la incorporación de estas prácticas permite que las infancias desarrollen habilidades socioemocionales y relacionales dentro de la comunidad educativa.

En síntesis, aunque se observan diferencias de alcance, es posible determinar que existe una relación significativa entre las subcategorías analizadas, lo cual significa una oportunidad de articulación privilegiada entre la epistemología occidental y el saber ancestral mapuche en relación con la formación ética y la valoración del sentido de comunidad, promoviendo valores de solidaridad y empatía desde edades tempranas.

#### 5.3.4 Corporalidad y movimiento (BCEP) - Uso del cuerpo y el movimiento (ELCIs)

El análisis comparacional entre estas subcategorías permite identificar las siguientes relaciones:

- *Concepción del cuerpo y el movimiento*

En las BCEP, la corporalidad y el movimiento se comprenden desde una perspectiva integral que articula dimensiones neurológicas, fisiológicas, emocionales, cognitivas y socioculturales. De esta forma, el cuerpo se comprende como una unidad compleja que posibilita el reconocimiento de sí mismo, la autonomía y el aprendizaje.

Asimismo, el movimiento permite que las infancias puedan expresarse corporalmente, desarrollar la autonomía, explorar el espacio, orientarse temporal y espacialmente, resolver situaciones prácticas de la vida cotidiana y construir conocimiento a través de su experiencia corporal.

Por otro lado, en los relatos de las y los ELCIs, el cuerpo también se reconoce como eje fundamental del aprendizaje, a través del cual se fortalece la autonomía, la coordinación motriz, la vinculación con la naturaleza y la participación en prácticas y tradiciones ancestrales a través del contacto directo con el entorno. Además, se desprende que el movimiento está asociado al goce, la felicidad y la participación activa de las infancias.

En consecuencia, se observa una relación significativa en torno a la concepción de la corporalidad de los corpus analizados, ya que ambos reconocen el cuerpo como medio fundamental de expresión, conocimiento y desarrollo. No obstante, en los relatos de las y los ELCIs se destaca el desarrollo sensorial a través del contacto directo con elementos naturales que fortalecen la experiencia corporal, la vinculación con el entorno y la aceptación de nuevas texturas.

- *Desarrollo de la motricidad*

Las BCEP describen un desarrollo progresivo de la motricidad gruesa y fina, desde el control corporal inicial hasta la coordinación más compleja del cuerpo, promoviendo experiencias de desplazamiento, manipulación y equilibrio en contextos cotidianos y lúdicos.

Por otro lado, en los relatos de las y los ELCIs, el desarrollo motriz también es valorado, especialmente respecto a la motricidad gruesa, la fuerza, el equilibrio y la coordinación. Sin embargo, esta motricidad no es desarrollada mediante ejercicios o experiencias descontextualizadas, sino a través de prácticas culturales concretas como cabalgar, participar en juegos tradicionales o ejecutar danzas como el *pürun*.

En este punto se observa una relación parcial, ya que las y los ELCIs no enfatizan en el desarrollo de la motricidad fina, sumado a que, desde su saber ancestral, la experiencia corporal está inseparablemente ligada a la transmisión cultural y no busca desarrollar la motricidad como un fin en sí mismo.

En síntesis, el análisis comparacional de estas subcategorías evidencia una relación significativa en la comprensión del cuerpo como eje central del aprendizaje, ya que tanto las BCEP como los relatos de las y los ELCIs promueven una visión integral que reconoce la articulación entre dimensiones físicas, emocionales, cognitivas y sociales.

Sin embargo, se identifican diferencias relevantes en la relación establecida entre cuerpo, entorno y cultura. Mientras el currículo nacional fundamenta la corporalidad desde marcos científicos y del desarrollo, el saber ancestral mapuche la vincula estrechamente con el territorio, la naturaleza y las prácticas culturales.

Desde la perspectiva de esta investigación, la corporalidad emerge como un espacio privilegiado para la articulación entre ambos saberes. No obstante, dicha articulación requiere

reconocer que el desarrollo motriz y sensorial no es únicamente un proceso individual, sino también una experiencia de vinculación entre el ser humano y su entorno.

### **5.3.5 Desarrollar la identidad (BCEP) - Rol de la familia en la crianza y la educación (ELCIs)**

En las BCEP, la identidad es concebida como un proceso gradual de construcción de la conciencia de sí mismo, donde se enfatiza el reconocimiento de características personales, intereses, fortalezas, opiniones y preferencias, lo cual se configura desde la singularidad de cada individuo y de su diferenciación respecto a un otro (BCEP, 2018). Además, el marco curricular establece que el núcleo familiar y el entorno sociocultural en el que crecen las infancias influye directamente en su consolidación de la identidad y la autoimagen.

Con relación a la familia, se reconoce la influencia de las tradiciones y costumbres familiares como parte del sentido de pertenencia y la autoimagen de niños y niñas, integrando objetivos de aprendizaje que se vinculan con el reconocimiento y la comunicación de estos conocimientos.

En coherencia con lo anterior, los relatos de las y los ELCIs también posicionan la construcción de la identidad como eje central del desarrollo infantil. Sin embargo, ésta no se define desde la individuación y la diferenciación respecto a un otro, sino desde el sentido de pertenencia familiar y territorial, ampliando la identidad hacia una concepción relacional que vincula el “ser” con la interrogante “de dónde vengo”.

Como se abordó en el análisis de la subcategoría “*Rol de la familia en la crianza y la educación*”, la influencia de la familia y el entorno sociocultural se inscriben en el *tuwün*, el cual considera las raíces familiares, el origen territorial y la historia ancestral como componentes constitutivos del ser.

En relación a la dimensión ancestral y espiritual, las y los ELCIs señalan que la identidad puede estar vinculada a mandatos espirituales que anteceden al nacimiento y que trascienden la voluntad individual, configurando el destino y el rol de las personas dentro de la comunidad desde edades tempranas, lo cual se ve reflejado en características y acciones de las infancias en su contexto cotidiano.

En base a lo anterior, es posible decir que, aunque se observa una relación entre estas subcategorías, existe una distinción relevante entre ambas. Esto se debe a que, desde el saber ancestral de las y los ELCIs, se le otorga un sentido cargado de espiritualidad al proceso de construcción identitaria, lo cual posiciona a la dimensión espiritual como un eje transversal a diferentes aspectos de los procesos educativos en la cultura mapuche.

En síntesis, se distingue que existe una relación significativa entre estas subcategorías, en tanto reconocen la importancia del núcleo familiar, las tradiciones y costumbres y el entorno cultural. A raíz de esto, los elementos constitutivos de la construcción del “ser” señalados a través del *tuwün* se articulan con los objetivos de aprendizaje de las BCEP y la concepción sobre identidad que aparece en este marco curricular, lo cual constituye al origen familiar y el entorno sociocultural como un potencial punto de articulación en el marco de la educación intercultural.

Como se abordó en un apartado anterior, la importancia de la articulación epistemológica respecto a la identidad radica en la complejidad del contexto donde se implementa la educación intercultural, el cual está marcado por tensiones históricas que provocan que las infancias indígenas se enfrenten a la necesidad de integrarse a una cultura hegemónica, sufriendo el riesgo de perder o diluir su identidad (Williamson, 2012). Esta dilución de la identidad se puede amplificar en los espacios urbanos, donde las infancias no necesariamente han explorado sobre su origen étnico y territorial (Tereucán et al., 2025), lo

cual ejemplifica otra de las barreras existentes en los contextos educativos de la RM donde trabajan las y los ELCIs entrevistados para este estudio.

Además, producto de la historia de dominación de la cultura occidental por sobre la cultura ancestral mapuche, el “ser indígena” puede ser un componente diferenciador cargado de estereotipos y prejuicios (Tereucán et al., 2025). En consecuencia, la identidad indígena se ha construido a partir de la infravaloración del grupo dominante hacia el grupo de pertenencia, conformando así la autoestima y el autoconcepto de las infancias desde esta evaluación negativa de su identidad cultural (Zañartu et al. 2017, como se citó en Tereucán et al., 2025).

Como respuesta ante esta infravaloración de la identidad indígena, el *tuwün* y el *küpan* se constituyen como conocimientos clave que se articulan con procesos de reivindicación territorial, social e identitaria mapuche, dado que permiten comprender, desde la memoria social e histórica, la usurpación, la enajenación y la asimilación identitaria experimentada por el pueblo mapuche a manos del Estado chileno (Muñoz et al., 2022).

### **5.3.6 Desarrollo del pensamiento matemático (BCEP) - Pensamiento matemático (ELCIs)**

El análisis comparativo entre estas subcategorías permite identificar tanto relaciones como no relaciones en la manera en que se concibe el aprendizaje matemático en la primera infancia.

En las BCEP, el pensamiento matemático se define como una herramienta que permite a las infancias interpretar y explicar fenómenos presentes en la vida cotidiana, potenciando habilidades, actitudes y conocimientos vinculados al razonamiento lógico y al manejo de los números. En relación a lo anterior, las BCEP plantean una progresión que abarca desde nociones iniciales, como permanencia, atributos de los objetos y uso de cuantificadores en la vida cotidiana, hasta habilidades más complejas relacionadas con la resolución de problemas,

la orientación espacial y temporal, la seriación, la reproducción de patrones y la representación de números.

En este marco, el material concreto se constituye como un medio fundamental durante la primera infancia, dado que posibilita la construcción de aprendizajes significativos que posteriormente pueden avanzar hacia niveles mayores de abstracción como el nivel pictórico o simbólico.

En contraste, en los relatos de las y los ELCIs el aprendizaje matemático también se sitúa en experiencias concretas y contextualizadas, especialmente mediante el uso de elementos naturales disponibles en el entorno. De esta forma, se introduce la noción de número desde situaciones cotidianas y significativas para las infancias.

En este sentido, se observa una relación significativa en torno al uso de material concreto promovido por las BCEP, dado que ambas subcategorías reconocen la relevancia del aprendizaje situado y del trabajo con materiales concretos en los primeros años de vida.

No obstante, el énfasis presente en los relatos analizados se concentra principalmente en la nominación y el reconocimiento de los números, tanto en castellano como en mapudungún, así como en el conteo asociado a cantidades observables en el entorno inmediato. Si bien también se identifican prácticas vinculadas a la clasificación y comparación de elementos, como agrupar por tamaño, color o forma, estas emergen a partir de un único relato.

En cambio, el marco curricular nacional integra estas habilidades iniciales dentro de una secuencia más amplia que incluye la resolución flexible de problemas y la capacidad de enfrentar desafíos diversos mediante la construcción de posibles soluciones. Este énfasis en la resolución de situaciones problemáticas no se evidencia con la misma claridad en los relatos de las y los ELCIs, donde el aprendizaje matemático parece orientarse principalmente hacia la

familiarización con nociones básicas y el fortalecimiento del pensamiento lógico a partir de la observación, comparación y organización de elementos del entorno.

De este modo, aunque existe una relación en torno a la valoración del material concreto y en el desarrollo de habilidades iniciales como el conteo, la clasificación y la comparación, se observa una diferencia en el alcance atribuido al pensamiento matemático. Mientras las BCEP proponen una progresión sistemática que articula estas habilidades con la resolución de problemas y otras dimensiones del razonamiento matemático, las prácticas descritas por las y los ELCIS priorizan una aproximación contextual, concreta y territorial, donde el número se vincula estrechamente con la experiencia cotidiana y con el entorno natural.

### **5.3.7 Aprendizaje social y Aprendizaje significativo (BCEP) - Formas de aprender (ELCIS)**

- *Aprendizaje basado en la interacción*

Tras comparar estas unidades de datos, se ha podido establecer que las formas de aprender de la cultura mapuche, según las propias concepciones de las/os ELCIS, se encuentran relacionadas de una u otra manera con lo que estipulan las BCEP, por lo que ante ello hay diversos aspectos que logran una convergencia entre sí, mientras que hay otros que no.

En primer lugar, existe una relación significativa entre ambos grupos de estudio, donde el aprendizaje es concebido como una práctica social que involucra tanto a las infancias, la gente adulta y de igual forma, el entorno o el ambiente que les rodean. Teniendo en cuenta esto, las BCEP, por un lado, establecen que en las interacciones sociales cotidianas, los adultos al ser los portadores de la cultura y de los códigos que se manejan en ella, contribuyen directamente en la adquisición de nuevos aprendizajes (MINEDUC, 2018). En este marco, Vygotsky (1988) afirma que niños/as pueden construir nuevos aprendizajes, en cuanto estos

sean mediados por personas que pueden ser más capaces que ellos/a para resolver determinados problema, donde poco a poco en esta interacción, ellos/as van siendo más autónomos e independientes. Por ejemplo, en el contexto de Educación Parvularia, una interacción que promueve los aprendizaje en las infancias, son las que surgen entre estas con el/la docente, quien cumple el rol de mediador ante diversas tareas que se le presentan durante las clases y experiencias educativas.

Igualmente, para las/os educadoras/es indígenas, culturalmente las instancias de conversación en los distintos niveles, ya sea familiares, personales, entre otras, permiten generar nuevos conocimientos en la primera infancia, porque cuando se dice que: “como niña vas aprendiendo con solo mirar, escuchar, nos sentábamos en un fogón, salía el mate y la familia conversaba” (EL03, 2026, p. 2), se enfatiza en que la interacción familiar conviviendo en un espacio, de por sí, ya forma parte de una instancia en donde las infancias pueden tener acceso a aprender sobre su cultura gradualmente.

En las ideas de Quintriqueo y Torres (2013), cuyos autores sistematizan la construcción de la epistemología mapuche y dicen que, las conversaciones son parte del desarrollo de saberes en las infancias mapuche, a la que se le denomina *nüxam*, donde a través de la interacción y convivencia con sus pares y familiares, aprenden de su mundo acerca de su cultura, de su historia familiar ancestral y todo aquello relacionado consigo mismos como personas mapuches. Agregado a esto, los mismos autores hablan acerca del *gübam*, que se entiende como el consejo hacia niños/as y jóvenes para que comprendan valores y prácticas de su propia cultura.

En este contexto, podemos observar una relación que es significativa según el relato teórico científico de las BCEP y aquello que los/as ELCIs nos indican, ya que por un lado la teoría socioconstructivista de Vygotsky valora la interacción social como elemento clave para

construir nuevos significados de vida, al igual como los/as educadores/as lo evidenciaban en sus prácticas conversacionales como el *nüxam*. Además, la práctica cultural como el *gübam* relacionada con los consejos hacia las infancias, podrían tener ciertos encuentros con el andamiaje y la labor mediadora del docente con sus estudiantes en el contexto escolar.

Por ende, al contar con una relación entre ambos grupos de estudio, una posible articulación sería en referencia al valor y el sentido que tiene el consejo, la interacción social, las prácticas conversacionales y la convivencia con un otro/a, como elementos que forman parte de la enseñanza y el aprendizaje de las infancias, y que, dado este entendimiento, sería posible generar aprendizajes que trascienden más allá de la cultura a la que se pertenezca, formando nuevos entendimientos y maneras de comprender el mundo.

- *Aprendizaje basado en las experiencias*

En segundo lugar, para generar nuevos saberes, ambas partes concuerdan en que estos se forman a partir de sus vivencias o experiencias previas. En el caso del marco curricular, estas dicen que el/la niño/a construye de manera significativa nuevos conocimientos cuando estos son interrelacionados con sus experiencias de vida y su multidimensionalidad, como por ejemplo sus emociones, sus sentidos, su corporalidad, entre otras (MINEDUC, 2018). Reforzando esta idea, Piaget (1961) plantea que el niño/a comienza su proceso de construcción de conocimientos teniendo a su base los propios esquemas mentales que ha construido a lo largo de su vida, lo que releva la importancia del conocimiento y experiencias previas que el infante tiene al enfrentarse a una determinada situación. Por ende, para generar que las niñas puedan generar nuevos conocimientos en el contexto escolar, es necesario considerar aspectos de sus intereses, su contexto, historia familiar, personal, entre otras.

De la misma manera, para los/as ELCIs, el desarrollo de nuevos aprendizajes en el aula se alinea con las experiencias previas de sus estudiantes, o bien, de la propia cultura mapuche

e historia, demostrando que la contextualización con el territorio y su vinculación con la experiencia de los/as niños/as, es un elemento que se considera dentro de las situaciones de aprendizaje.

Dado esto, una posible articulación entre ambos grupos de estudio se relaciona a que la base para construir distintos aprendizajes depende de las experiencias y el cómo las infancias las significan, por lo que toda situación que esté relacionado al interés y la historia de los/as niños/as, es potencialmente una experiencia de donde se obtienen nuevos saberes acerca del mundo.

### **5.3.8 Enfoque de género (BCEP) - Género (ELCIS)**

El análisis de los relatos de las ELCIs en torno al género evidencia que la diferencia con el enfoque declarado en las BCEP no se reduce al plano normativo, sino en un nivel más profundo, vinculado a la comprensión del ser persona, del cuerpo y de la comunidad. Mientras las BCEP promueven la igualdad de oportunidades entre niños y niñas desde una perspectiva centrada en el individuo y en la transformación de estereotipos de género, el saber mapuche expresado por las/os educadoras/es se articula desde una lógica de dualidad complementaria que responde a una ontología relacional propia.

Cuando las ELCI señalan que la totalidad se alcanza a través de la complementariedad y que en la espiritualidad coexisten energías como sol y luna o frío y calor, están dando cuenta de una comprensión relacional del mundo. En coherencia con ello, Loncón (2017) plantea que el pensamiento mapuche se estructura desde una racionalidad donde los elementos se configuran en interdependencia, de modo que lo femenino y lo masculino se entienden como dimensiones necesarias dentro de un mismo entramado y no como categorías en competencia. Desde esta perspectiva, la diferenciación de roles en prácticas como el palín, la ejecución de

instrumentos o la organización ceremonial, según lo expresado por las educadoras, puede leerse como parte de un orden simbólico orientado al equilibrio comunitario, más que como una forma de exclusión basada en desigualdad.

Desde esta perspectiva, la diferencia con el enfoque de género presente en las BCEP, no se limita a la distribución equitativa de oportunidades, sino que remite a la matriz epistemológica desde la cual se define la acción educativa. El currículum nacional se inscribe en un paradigma moderno, que desde una perspectiva de género, orienta la práctica pedagógica hacia la participación no diferenciada de niños y niñas, buscando evitar restricciones o asignaciones basadas en el género (MINEDUC, 2018). En contraste, el saber expresado por los/as ELCIs no organiza las prácticas desde la ampliación de posibilidades individuales, sino desde la responsabilidad compartida, donde las funciones adquieren sentido en relación con el equilibrio espiritual y comunitario. Por tanto, la tensión entre ambos marcos no radica únicamente por la presencia o ausencia de roles diferenciados entre niños y niñas, sino por el fundamento desde el cual esas prácticas adquieren significado.

Mientras en el documento curricular, cualquier distinción basada en el género puede ser interpretada como una forma de limitación que debe superarse, en la cultura mapuche, ciertas asignaciones se comprenden dentro de una trama relacional orientada sustentada en un pensamiento holístico y espiralado (Gavilán, 2012), donde el cuerpo y la identidad no se conciben como dimensiones individuales aisladas, sino como principios que configuran responsabilidades específicas en la vida comunitaria.

En esta línea, la noción de colonialidad de género desarrollada por Lugones (2008) resulta clave para problematizar cierta rigidez actual, ya que sostiene que el sistema moderno colonial impuso una clasificación binaria y jerárquica del género sobre los pueblos indígenas, alterando configuraciones previas. Desde esta perspectiva, cuando los/as ELCIs reconocen que

la colonización influyó en la modificación o prohibición de determinadas prácticas culturales, se abre la posibilidad de interpretar que algunas formas actuales de distribución de roles podrían estar atravesadas por procesos coloniales.

En el ámbito ceremonial, la diferencia con las BCEP adquiere una profundidad mayor. Los/as educadores/as enfatizan que en sus prácticas ceremoniales los roles de género en la ceremonia no opera como una norma disciplinaria orientada a restringir derechos, sino como condición de posibilidad para la comunicación espiritual y el equilibrio cósmico (Quilaqueo et al., 2014). La tensión con el enfoque inclusivo actual no se sitúa entonces en la intención de excluir, sino en la divergencia entre matrices epistemológicas.

Sin embargo, también emergen puntos de relación parciales, puesto que varios/as ELCIs sostienen que en la infancia tanto niños como niñas deben aprender todos los saberes antes de asumir funciones específicas. Esta práctica dialoga con el principio de no limitación de experiencias promovido por las BCEP, aunque su fundamento es distinto. Mientras el currículum busca transformar relaciones de poder asociadas al género desde un enfoque de derechos individuales, el saber mapuche busca garantizar que cada integrante posea el *kimün* necesario para sostener la vida comunitaria y espiritual. (Quintriqueo, 2010)

A partir del análisis realizado, es posible sostener que, pese a las diferencias epistemológicas entre el enfoque de género declarado en las BCEP y la comprensión relacional presente en el saber mapuche expresado por las ELCI, sí existen espacios potenciales de articulación. Estas articulaciones no se fundan en la equivalencia conceptual entre ambos marcos, sino en zonas de convergencia práctica que pueden ser fortalecidas desde una perspectiva intercultural crítica.

En primer lugar, un punto de encuentro relevante se encuentra en la formación integral durante la infancia. Varias ELCI señalan que en las primeras etapas de la vida tanto niños como

niñas deben aprender la totalidad de los saberes del lof, antes de asumir responsabilidades diferenciadas en la adultez. Esta práctica dialoga con el principio de igualdad de oportunidades presente en las BCEP, en cuanto ambas perspectivas reconocen que la niñez es un espacio formativo donde no deben imponerse restricciones tempranas que limiten el desarrollo de habilidades. Sin embargo, mientras las BCEP fundamentan esta igualdad en un enfoque de derechos individuales y equidad de género, el saber mapuche lo sustenta en la necesidad de que cada integrante de la comunidad posea el kimün necesario para contribuir al equilibrio colectivo. La articulación, por tanto, no radica en compartir la misma base teórica, sino en reconocer que ambas perspectivas promueven experiencias amplias y no restrictivas en la primera infancia.

Un segundo espacio de articulación se vincula con la noción de respeto. Las BCEP promueven interacciones basadas en el respeto mutuo y la participación en condiciones de igualdad. De manera convergente, las ELCI enfatizan el respeto hacia el rol de cada persona dentro de la comunidad y hacia las normas espirituales que sostienen el equilibrio. Desde la racionalidad mapuche descrita por Loncón (2017), el respeto no se limita a la relación interpersonal, sino que se extiende al orden espiritual y territorial. Esta ampliación del concepto podría enriquecer el enfoque de género de las BCEP, desplazándolo desde una igualdad meramente normativa hacia una ética relacional más profunda.

Asimismo, la complementariedad, entendida no como subordinación sino como interdependencia, puede constituirse en un eje de diálogo. Si bien el discurso contemporáneo de género suele centrarse en desmontar jerarquías históricas, el principio de dualidad presente en el pensamiento mapuche propone una comprensión del vínculo entre lo femenino y lo masculino basada en el equilibrio. Este elemento podría dialogar con el enfoque de género de

las BCEP en la medida en que se promueva una participación equitativa que no desconozca las particularidades culturales, sino que las comprenda en su propio marco ontológico.

### **5.3.9 Explorar el entorno natural (BCEP) - Exploración de la naturaleza (ELCIs)**

Ambos sistemas de conocimiento son particularmente distintos en cuanto a lo que en cada cultura entiende por “naturaleza”, siendo las formas en cómo ésta se explora y valora un factor determinante para las acciones, costumbres e ideologías que se tienen al respecto.

El método científico se posiciona en la cultura occidental como la forma preponderante para entender el mundo y la naturaleza, siendo parte esencial de los fundamentos de las BCEP, vinculándose con la alfabetización científica en la primera infancia. El marco curricular propone impartir el método científico que consta en observar, registrar, comunicar y evidenciar distintos fenómenos que ocurren en la naturaleza, para que de esta forma se puedan generar explicaciones y entendimientos comunes acerca de los mismos (MINEDUC, 2018).

Ante este hecho, un ejemplo de elemento natural que suele ser enseñado en educación parvularia, es el sol, al cual se le otorga una especificidad en las BCEP a través de un Objetivo de Aprendizaje en particular, el OA3 de segundo nivel medio: “Descubrir que el sol es fuente de luz y calor para el planeta, a través de experiencias directas o TICs.” (MINEDUC, 2018, p. 87). Bajo esta premisa, es posible preguntar ¿Es solamente el sol una fuente de luz y calor para el planeta? ¿Qué otros significados existirán para el sol? Y aquí es precisamente donde se refleja la distancia entre ambos sistemas de entendimiento.

Para la cultura mapuche, según los relatos de los/as ELCIs, el sol o Antü tiene un valor que excede más allá de lo empírico y observable, más allá de la luz y el calor percibidos por los seres humanos. En uno de los relatos se habla de que “el sol no viene por algo, no aparece por algo, tiene que ver con importantes cambios de siglos, de estaciones, [...] los pueblos

originarios tanto en el mundo entero yo creo que lo mismo casi, usted conecta con el sol, el Antü” (EL06, 2026, p. 14), mostrando esta conexión natural espiritual que caracteriza el sistema de conocimientos de los pueblos indígenas. De la misma forma, cuando dicen: “el sol de dónde sale, cómo se transforma, por qué hacemos el grito, por ejemplo, que significa que estamos pidiendo energía del universo y conectando con la madre tierra” (EL06, 2026, p. 6) esclarece la importancia de este elemento para su propia cultura, por lo que resulta difícil poder reducirla a la enseñanza de las infancias a través de solamente un OA, como lo hacen en las BCEP.

A partir de lo anterior, una posible articulación entre ambas perspectivas podría situarse en la ampliación del marco epistemológico desde el cual se enseña la naturaleza. Si bien las BCEP promueven el método científico para comprender el mundo natural, esta forma de conocimiento no necesariamente debe operar de manera excluyente.

En este sentido, la articulación no implicaría reemplazar la alfabetización científica, sino complementarla desde principios como la reciprocidad, con otras formas de comprensión que integren dimensiones simbólicas, espirituales y territoriales presentes en la cosmovisión mapuche.

Por ejemplo, en el caso del sol, la enseñanza podría abordar simultáneamente su carácter físico como fuente de luz y calor, y sus significados culturales y espirituales como Antü. De este modo, el fenómeno natural no se reduciría a una explicación empírica, sino que se convertiría en un espacio de diálogo intercultural, donde distintas racionalidades coexisten sin jerarquizarse. Esta apertura permitiría que la exploración del entorno natural se configure como una experiencia más compleja, sintiente y contextualizada.

### **5.3.10 Explorar el entorno natural (BCEP) - Respeto y cuidado por la naturaleza (ELCIs)**

En este sentido, como existe una clara diferencia conceptual respecto del significado de la naturaleza para cada cultura, este hecho influye igualmente en cómo se valora y respeta dicha entidad. Esto bajo el mutuo entendimiento que para ambos grupos culturales cobra sentido el tener que valorar y proteger el medioambiente. Sin embargo, al comparar por una parte, cuáles son los ideales que las BCEP proponen sobre este punto respecto del cuidado y respeto de la naturaleza en la enseñanza a párvulos, y por otra, la ideología de la cultura mapuche expresada por el grupo de ELCIs sobre ello, se pueden vislumbrar ciertas discordancias respecto de la temática.

El marco curricular que guía la enseñanza de niños/as, persigue una lógica del cuidado y valoración medioambiental sustentada en el enfoque de la “sostenibilidad”, la que tiene como finalidad entender las causas, efectos y consecuencias para el ser humano, el vivir en un planeta con recursos limitados, siendo sumamente importante enseñar acciones que respondan al cuidado del medioambiente natural y su biodiversidad. (MINEDUC, 2018). Ahora bien, este enfoque de valoración y protección contempla a la naturaleza como un servicio para la vida de las personas, de la cual se pueden obtener beneficios o perjuicios según sea el cuidado de ella. Esto se evidencia cuando en el núcleo de Exploración del Entorno Natural se dice que: “Se espera propiciar una actitud positiva hacia el entorno natural, entendiendo que sirve a múltiples propósitos de la vida de las personas y seres vivos” (MINEDUC, 2018, p. 82), donde la expresión “sirve a” justifica esta creencia de que la naturaleza tiene un propósito utilitario para el bienestar de las personas, y que, sin ella, pueden ocurrir consecuencias fatales para la supervivencia de la especie.

En cambio, comparando esto con la mirada indígena, sus ideologías están alineadas hacia lo relacional, holístico e interdependiente de la naturaleza, donde igualmente se entiende que, sin el cuidado de este sistema, podría causar efectos irreversibles para el ser humano. Cuando expresan “nosotros tenemos que cuidar el agua, porque sin agua no vivimos” (EL04, 2026, p. 2), se entiende que su modo de valorar y cuidar el medioambiente se separa del sentido utilitario de la naturaleza, siendo este un sistema que está intrínsecamente vinculado con sus prácticas culturales como pueblo indígena. Por ejemplo, cuando los/as ELCIs comentan que “nosotros no somos dueños del mundo, sino que somos parte del mundo, de la tierra, de la naturaleza.” (EL04, 2026, p. 2), muestran su vínculo directo con la naturaleza, sintiéndose parte de ella en un grado de interdependencia. Según el estudio de Ibáñez y su equipo de investigación (2024), destacan la relevancia para la comunidad indígena “lo intangible, espiritual y simbólico en la vida cotidiana de los adultos, lo que devela su relación con lo natural como la relación con un otro al que hay que respetar” (p. 13), cuya mirada se distancia de la sociedad hegemónica y, por ende, de lo que se propone en las BCEP.

Ante esta situación, se abre un debate acerca de cómo se pueden articular ambos sistemas de conocimiento respecto del cuidado y la valoración hacia la naturaleza, considerando que el contexto escolar chileno le otorga significados distintos a la cultura indígena, no siendo uno mejor que el otro, pero sí diferentes entre ellos.

Tras lo dicho, una posible articulación entre ambas perspectivas podría situarse en el reconocimiento, ya que aunque difieran en sus fundamentos epistemológicos, tanto las BCEP como la visión expresada por las ELCIs coinciden en la necesidad de cuidar y proteger la naturaleza. Mientras las BCEP se sustentan en un enfoque de sostenibilidad que enfatiza el uso responsable de recursos limitados para asegurar la continuidad de la vida humana, la perspectiva mapuche se posiciona desde una lógica de interdependencia y pertenencia, donde

el cuidado de la naturaleza no se justifica únicamente por los beneficios que esta puede otorgar, sino por el reconocimiento de que los seres humanos forman parte de ella.

Esto implicaría ampliar progresivamente el enfoque utilitario predominante en la educación ambiental hacia una comprensión más relacional del entorno, ya que Balbontin (2024) plantea que la forma en que el ambiente ha sido comprendido dentro del sistema educativo tradicional, suele sustentarse en visiones simplificadas de la realidad, caracterizadas por explicaciones lineales y relaciones causales directas, por lo que la naturaleza tiende a ser interpretada de manera fragmentada, privilegiando una comprensión centrada en el control, el aprovechamiento y el dominio de la naturaleza, lo que limita la posibilidad de reconocer las múltiples interdependencias que configuran los sistemas naturales.

En este marco, la educación parvularia podría constituirse en un espacio propicio para integrar ambas miradas mediante prácticas pedagógicas que no solo promuevan acciones como el reciclaje o el ahorro de agua en función de sus consecuencias futuras para la humanidad, sino que también fortalezcan el vínculo afectivo, identitario y comunitario con la tierra. De este modo, el enfoque de sostenibilidad podría ampliarse hacia una ética del cuidado basada en la reciprocidad, donde la protección del entorno no responda exclusivamente a la lógica de la supervivencia humana, sino también al reconocimiento de la naturaleza como un “otro” con el cual se convive y se establece una relación de respeto mutuo. Esta perspectiva permitiría avanzar hacia comprensiones más integrales del cuidado ambiental, incorporando dimensiones culturales, simbólicas y relacionales presentes en la cosmovisión mapuche.

### **5.3.11 Explorar el entorno natural (BCEP) - Conexión con la naturaleza (ELCIs)**

Otro aspecto que llama la atención, considerando el análisis de ambos grupos documentales, es la desemejanza en la presencia de una conexión espiritual con la naturaleza

para cada cultura. Para la cultura indígena, según las conversaciones con las y los educadores, la espiritualidad es una dimensión transversal para su vida como personas pertenecientes al pueblo mapuche, donde a través de dichos como: “porque si tú me dices naturaleza nosotros tocamos altiro la espiritualidad. O sea, si nosotros somos mapuches somos espirituales, naturales.” (EL02, 2026, pp. 11-12), es posible notar la relevancia que tiene la espiritualidad en la exploración, valoración y cuidado del medio natural.

Según Ñanculef (2016), para dar cuenta del proceso de cómo se estructuró la cultura mapuche, uno de los pasos a los que se refiere tiene que ver justamente con esta relación de su identidad con la naturaleza, la cual a partir del estar inmerso en ella, poco a poco o “palmo a palmo” se descubre su epistemología, apropiándose de ella. Incluso, este mismo autor menciona que el conocimiento mapuche “tiene una cuatridimensión permanente para analizar el todo, la existencia humana, de la naturaleza y del universo, donde todo tiene 4 estados” (Ñanculef, 2016, p. 42), recalcando la integral vinculación con la naturaleza para el ser mapuche.

En cambio, las BCEP establecen la dimensión espiritual en sus redacciones a través del Principio de Unidad, el que plantea que el párvulo “Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos.” (MINEDUC, 2018, p. 31) o en el principio de bienestar. Sin embargo, aunque se consideran estos principios como un lineamiento que guía el documento estatal, éstos no se materializan a través de algún OA para ninguno de los 3 niveles educativos.

Así, surge la pregunta sobre cómo la escuela construye y garantiza el desarrollo de aprendizajes, teniendo en cuenta la dimensión espiritual de cada estudiante sea cual sea su cultura.

A partir de lo anterior, una posible articulación entre ambas perspectivas podría situarse en que los principios de Unidad y Bienestar planteados por las BCEP no permanezcan únicamente en el plano normativo, sino que se materialicen en experiencias pedagógicas que integren emoción, corporalidad, pensamiento y espiritualidad como dimensiones inseparables del aprendizaje, lo que dialoga con la concepción integral del conocimiento presente en la visión de las y los ELCIs.

De esta manera, la exploración del entorno natural podría ampliarse desde una práctica centrada principalmente en la observación y explicación de fenómenos hacia una experiencia más integral, donde el vínculo con la naturaleza también incorpore dimensiones de identidad, pertenencia y sentido. Esto implicaría, generar espacios educativos donde las infancias puedan expresar sus propias formas de conexión con la naturaleza, así como reconocer y validar relatos familiares, prácticas culturales y experiencias territoriales que forman parte de su manera de comprender el mundo natural.

### **5.3.12 Competencias emocionales (BCEP) - Concepción de las emociones (ELCIs)**

En la dimensión emocional, las BCEP conceptualizan las emociones como competencias que deben ser desarrolladas mediante intervención pedagógica intencionada, promoviendo la denominada alfabetización emocional, la cual se entiende como un proceso formativo que incorpora la dimensión afectiva del sujeto, reconociendo que las emociones y los sentimientos influyen de manera decisiva en la forma en que la persona se vincula con quienes le rodean y con su entorno, de modo que implica desarrollar la capacidad de identificar, nombrar, expresar y regular los propios estados internos (Bisquerra y Pérez, 2007).

Esta perspectiva se enmarca en un enfoque de gestión emocional que clasifica las emociones como positivas y negativas, distinción que se explicita en el documento curricular

y que asocia determinados estados afectivos con mayores o menores condiciones para el aprendizaje. En coherencia con ello, Bisquerra y Pérez (2007) sostienen que este enfoque tendría como propósito central promover la regulación afectiva a través de procesos sistemáticos de formación y entrenamiento, consolidando así una comprensión de la emocionalidad como un ámbito susceptible de intervención pedagógica y orientado hacia el perfeccionamiento de la autorregulación individual.

En contraste, los relatos de las ELCIs evidencian que la emocionalidad no se concibe como una competencia individual ni como un contenido susceptible de enseñanza explícita, sino como parte constitutiva de un todo en el que cuerpo, espiritualidad, naturaleza y comunidad se encuentran intrínsecamente vinculados, lo que implica desplazar el foco desde la interioridad psicológica hacia la restauración del equilibrio en la trama relacional que sostiene la vida. Las emociones no aparecen fragmentadas ni clasificadas de manera aislada, sino integradas en una comprensión holística de la existencia, donde cada manifestación afectiva surge por una causa que debe ser comprendida en su contexto. Cuando señalan que las emociones “tienen una explicación y hay que buscarles la explicación” (EL01, 2026, p. 17), están remitiendo a una lógica interpretativa que no las categoriza como positivas o negativas, sino que las sitúa como expresión de la armonía o desarmonía que atraviesa el conjunto de vínculos que configuran la vida individual y colectiva.

En términos de relaciones, es posible vislumbrar que tanto las BCEP como los/as ELCIs otorgan a la emocionalidad un lugar relevante en la experiencia educativa y en la configuración de los vínculos que las personas establecen con su entorno, reconociendo que no se trata de un fenómeno accesorio ni meramente espontáneo, sino de una dimensión significativa que incide en la manera en que se aprende, se convive y se participa en la vida colectiva. En ambas perspectivas subyace, por tanto, la premisa de que lo emocional posee sentido y responde a

determinadas condiciones. No obstante, mientras en las BCEP este reconocimiento se traduce en su tematización explícita como ámbito formativo específico, en el caso de los/as ELCIs lo emocional no emerge como un eje diferenciado de intervención pedagógica, dado que se encuentra integrado en una concepción más amplia donde forma parte constitutiva del todo (Gavilán, 2012). Así, aunque puedan identificarse puntos de encuentro en la valoración de la emocionalidad, el modo de abordaje no se sustenta en la misma base teórica ni en la misma racionalidad pedagógica, sino en una matriz relacional que no separa lo afectivo del resto de las dimensiones de la vida.

A partir de este análisis, es posible proyectar algunas articulaciones potenciales, siempre que no se busque la subordinación de una perspectiva a la otra. Una primera articulación podría situarse en el reconocimiento compartido de la relevancia formativa de la emocionalidad. La alfabetización emocional propuesta por las BCEP podría enriquecerse si incorpora una comprensión contextual y relacional del origen de las emociones, superando su énfasis exclusivo en la autorregulación individual. Del mismo modo, la mirada de las ELCIs podría dialogar con ciertas herramientas pedagógicas de acompañamiento emocional, siempre que estas no se impongan como dispositivos de normalización, sino que se resignifiquen desde una lógica de equilibrio relacional.

Una articulación más profunda exige problematizar la noción misma de regulación emocional. Si esta ha sido formulada desde una racionalidad moderna que privilegia al individuo como unidad autónoma de gestión de sí, tal como se desprende de la crítica a la matriz epistemológica occidental desarrollada por Quijano (2000), resulta necesario interrogar sus presupuestos ontológicos cuando se la pone en diálogo con epistemologías relacionales. Desde la perspectiva intercultural crítica planteada por Tubino (2005), el diálogo entre saberes no consiste en incorporar contenidos diversos dentro de categorías predefinidas, sino en

reconocer la coexistencia de racionalidades distintas. En este sentido, más que trasladar la regulación emocional al plano comunitario como una simple ampliación del concepto, se trataría de revisar su fundamento y abrirla hacia formas de co-regulación que emergen en tramas de convivencia, reciprocidad y equilibrio.

En diálogo con la epistemología mapuche, esta relectura permitiría transitar desde una concepción emocional centrada en el autodomínio hacia una comprensión del bienestar como armonía entre sujetos, comunidad, territorio y dimensión espiritual. Los estados afectivos no serían entendidos únicamente como fenómenos internos a gestionar, sino como expresiones de configuraciones relacionales cuya restauración involucra prácticas colectivas.

### **5.3.13 Rol Docente (BCEP) - Aquellos que enseñan (ELCIs)**

El análisis del rol docente desde las BCEP y los relatos de los/as ELCIs permite explorar convergencias y divergencias en la concepción de quienes enseñan y median los aprendizajes en la primera infancia. Mientras las BCEP estructuran la docencia en torno a competencias profesionales, planificación curricular, evaluación sistemática y fundamentación disciplinar, los relatos de las ELCIs evidencian un enfoque en el que la enseñanza se distribuye entre múltiples actores comunitarios, legitimados por la experiencia, el reconocimiento social y los vínculos afectivos.

- *Reconocimiento de la centralidad de quienes median los aprendizajes*

Tanto las BCEP como los relatos de los/as ELCIs destacan que las personas que median los aprendizajes ocupan un lugar central en la experiencia educativa de la primera infancia, valorando la capacidad de generar vínculos afectivos y espacios de confianza que favorezcan el desarrollo integral de los niños y niñas. Desde las BCEP, el/la docente organiza y promueve oportunidades de aprendizaje, mediando entre la infancia, las familias y el equipo educativo,

fomentando interacciones que potencian habilidades cognitivas, emocionales y sociales. En paralelo, los/as ELCIs muestran que la enseñanza se distribuye entre diversos miembros de la comunidad reconocidos por su saber y experiencia, integrando la familia y los referentes comunitarios en la transmisión de conocimiento y la contención emocional.

Esta coincidencia evidencia que, aunque las perspectivas se expresen de formas distintas, ambas reconocen que el aprendizaje se construye en el marco de relaciones significativas, recíprocas y sostenidas, donde la infancia se concibe como sujeto activo. En la cosmovisión mapuche, este principio se manifiesta de manera natural, considerando la enseñanza y la transmisión del conocimiento como procesos relacionales y comunitarios, en los que familia, comunidad y vínculos afectivos son parte integral del aprendizaje. Esta comprensión se articula teóricamente con la noción de aprendizaje situado, según la cual el conocimiento se desarrolla social, cultural e históricamente y se construye a través de la interacción con otros, distribuyéndose en el entramado social más amplio (Cid y Marcillo, 2023). En ambos enfoques, las relaciones significativas no solo facilitan la construcción del conocimiento, sino que también configuran un contexto afectivo y comunitario que refuerza la pertenencia, el reconocimiento y la valoración de los niños y niñas, elementos esenciales para su desarrollo integral y bienestar.

- *Diferencias en la estructura y formalización del rol educativo*

Se observan diferencias claras entre las BCEP y los relatos de los/as ELCIs en cuanto a la estructura y formalización del rol educativo. Mientras las BCEP organizan la docencia en torno a competencias individuales, planificación curricular formal, evaluación sistemática y fundamentación disciplinar, en los relatos de los/as ELCIs la enseñanza surge de la comunidad y de la experiencia colectiva, sin depender de títulos ni certificaciones institucionales, por lo que la planificación y la fragmentación en etapas de inicio, desarrollo y cierre no constituyen

un eje en su quehacer, ya que conciben la enseñanza de manera holística, integrando el todo en cada acción pedagógica. Esta divergencia genera una barrera metodológica frente a lo propuesto por el documento curricular.

La no relación que se evidencia pone de relieve diferencias epistemológicas y metodológicas, dado que mientras las BCEP privilegian la organización y la gestión educativa desde la racionalidad moderna y el control sistemático, los/as ELCIs conciben la enseñanza como un proceso distribuido, relacional y contextualizado, sustentado en la observación y la experiencia directa con las infancias. No obstante, puede identificarse una complementariedad parcial si se considera la posibilidad de articular la planificación y los conocimientos formales con la enseñanza experiencial y comunitaria, de modo que ambos enfoques puedan dialogar sin que uno subordine al otro, enriqueciendo así las estrategias de acompañamiento educativo en la primera infancia.

- *Interacciones y participación*

En términos de interacción, ambos enfoques reconocen la importancia del diálogo, la cooperación y la participación activa de los niños y niñas, aunque con modalidades distintas. Las BCEP plantean la interacción intencionada y planificada, con estrategias para promover la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo y la participación en la definición de normas, mientras que los relatos de los/as ELCIs muestran que la interacción es mediada por relaciones de cuidado, contención emocional y ajuste a las necesidades individuales, emergiendo desde la cotidianidad y el vínculo comunitario más que desde una planificación estructurada, de modo que la participación no se articula a partir de dispositivos pedagógicos formales, sino que se integra de manera orgánica en la experiencia compartida y en las dinámicas propias de la convivencia diaria.

Esta relación puede considerarse parcial porque, aunque ambos enfoques coinciden en valorar la participación y el vínculo afectivo como condiciones relevantes para el aprendizaje, difieren en el sentido que otorgan a la interacción. En las BCEP, la interacción constituye un medio pedagógico intencionado para favorecer determinados aprendizajes y habilidades sociales. En la perspectiva de los/as ELCIs, en sintonía con la cosmovisión mapuche, la relación no es solo una estrategia educativa, sino el principio estructurante de la existencia y, por ende, de la formación. Tal como señalan Paillaco y Marilaf (2023), las interacciones entre quienes cohabitan el mapu no son secundarias ni posteriores a la constitución del sujeto, sino que poseen un carácter preexistente y estructurante, de este modo el cuidado de las relaciones se configura como un eje central de la educación, orientado por principios de respeto, ayuda mutua, defensa colectiva y la búsqueda del kúme felen, entendido como el estar bien en equilibrio con los otros y con el entorno.

Desde esta distinción, la convergencia no es total, ya que mientras en las BCEP la interacción se organiza desde una racionalidad pedagógica que la planifica, regula y orienta hacia propósitos formativos definidos, en los relatos de los/as ELCIs el aprendizaje se comprende como un proceso que emerge del convivir cotidiano y de la participación en la vida comunitaria, donde el vínculo con otros y con el entorno no es un recurso metodológico, sino la condición que hace posible la formación. Esta diferencia implica que, aunque ambos enfoques reconocen la importancia de la participación y del vínculo afectivo, no comparten el mismo fundamento conceptual ni la misma forma de concreción educativa, lo que evidencia una tensión entre una lógica pedagógica institucionalizada y una concepción relacional de carácter ontológico y comunitario.

- *Saberes pedagógicos y disciplinares*

Ambos enfoques reconocen que quienes median los aprendizajes requieren saberes que orienten su acción educativa, aunque difieren en la naturaleza y legitimación de dichos conocimientos. Las BCEP priorizan una base formativa sustentada en conocimientos disciplinares y pedagógicos formales, incorporando fundamentos provenientes de campos como la neurociencia, junto con herramientas de planificación y evaluación sistemática que permiten organizar intencionadamente los procesos de enseñanza. En contraste, los/as ELCIs valoran saberes de carácter experiencial y comunitario, socialmente reconocidos y contruidos a partir de la experiencia cotidiana, la observación situada y la orientación de referentes comunitarios, cuya legitimidad proviene del reconocimiento social y de su vínculo histórico con el territorio.

Tal como plantean Quintriqueo et al. (2011), el conocimiento no se concibe como un saber individual que se resguarda o acumula de manera privada, sino como un patrimonio colectivo que se comparte y circula dentro de la familia y la comunidad, en este proceso los sabios y sabias cumplen un rol central, ya que reúnen la experiencia acumulada, reflexionan sobre los aciertos y los errores, y transmiten aprendizajes que incluyen tanto innovaciones exitosas como fracasos, entendiendo que ambos constituyen fuentes válidas de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la relación puede considerarse parcial, puesto que coinciden en la necesidad de una base de conocimientos que sustente la enseñanza, pero difieren en los criterios de validación y en las formas de transmisión del saber. Mientras las BCEP legitiman principalmente el conocimiento formal y disciplinar adquirido en instituciones de educación superior, en el enfoque comunitario de los/as ELCIs el saber se legitima por la experiencia, el reconocimiento social y su contribución al bienestar colectivo.

A partir del análisis realizado, es posible establecer articulaciones potenciales entre ambos enfoques, siempre que se reconozca la validez epistemológica de cada uno y se evite la

jerarquización del conocimiento formal por sobre el comunitario. Una primera posibilidad de encuentro radica en comprender que los saberes disciplinares y pedagógicos promovidos por las BCEP pueden fortalecerse al dialogar con conocimientos situados, construidos desde la experiencia territorial y cultural, ampliando así la pertinencia contextual de las prácticas educativas.

En esta línea, la formación profesional docente podría incorporar de manera más explícita la valoración de saberes comunitarios, no como contenidos complementarios o anecdóticos, sino como fuentes legítimas de conocimiento que aportan comprensión sobre las dinámicas familiares, culturales y territoriales en las que se inserta la infancia. Esto implicaría reconocer que la calidad educativa no depende exclusivamente de la experticia técnica, sino también de la capacidad de integrar experiencias y conocimientos socialmente reconocidos dentro de la comunidad.

Del mismo modo, los saberes experienciales y relacionales valorados por los/as ELCIs podrían dialogar con herramientas de planificación y sistematización pedagógica que permitan proyectar, organizar y reflexionar sobre los procesos formativos sin perder su carácter contextual y comunitario. Esta articulación no supondría transformar el saber comunitario en conocimiento escolarizado, sino generar espacios de complementariedad donde la experiencia, la observación y la tradición dialoguen con fundamentos teóricos y estrategias metodológicas formales.

Una articulación más profunda implicaría avanzar hacia un modelo de co-construcción del conocimiento educativo, en el que la docencia no se limite a aplicar marcos curriculares predefinidos, sino que incorpore activamente los saberes del territorio en la definición de contenidos, metodologías y finalidades formativas. En este escenario, el aprendizaje en la educación parvularia podría configurarse como un proceso que integra rigurosidad teórica y

pertinencia cultural, promoviendo una práctica pedagógica flexible, reflexiva y situada, capaz de responder tanto a los lineamientos curriculares como a las realidades comunitarias en las que se desarrolla.

#### **5.3.14 Desarrollar la autonomía (BCEP) - Desarrollo de la autonomía (ELCIs)**

En el análisis comparativo entre la concepción del desarrollo de la autonomía propuesta en las BCEP y aquella que emerge de los relatos de las y los ELCIs, es posible identificar tanto aspectos relacionales como elementos no vinculables. A partir de la exposición de estos resultados, se proyectan potenciales articulaciones entre ambas epistemologías, desde una perspectiva que valida y reconoce la legitimidad de ambos sistemas de conocimiento.

Desde el marco curricular nacional, la autonomía se concibe como un proceso progresivo que se favorece a través de experiencias significativas, situando el juego como eje central del aprendizaje. En coherencia con los planteamientos de Vygotsky (1933), el juego posibilita la creación de situaciones imaginarias en las que niños y niñas aprenden a seguir reglas, regular su conducta y ejercer su voluntad, fortaleciendo así su capacidad de autodeterminación. Asimismo, las BCEP otorgan un papel fundamental al vínculo afectivo con adultos y adultas significativos/as, entendiendo que la confianza y la seguridad emocional constituyen condiciones esenciales para el desarrollo de la autonomía.

En esta línea, el currículum establece que dicha capacidad se va configurando en función de hitos del desarrollo asociados a la edad, tales como caminar sin ayuda o adquirir el lenguaje oral (MINEDUC, 2018). A su vez, define la autonomía como la capacidad progresiva de cuidar de sí mismos/as, del entorno y de otras personas en distintos contextos, tanto familiares como educativos. Esta perspectiva dialoga con la concepción del aprendizaje propuesta por Bruner (1988), en cuanto reconoce a la primera infancia como protagonista de

su propio proceso formativo, favoreciendo la curiosidad, la toma de decisiones y la construcción activa del conocimiento.

Por su parte, en el discurso de las y los ELCIs, la autonomía se comprende como un proceso que se inicia desde edades tempranas a través de la asignación de responsabilidades concretas, especialmente en la relación con el entorno natural y comunitario. Se concibe como una capacidad que se fortalece mediante la participación activa en la vida cotidiana, permitiendo a niños y niñas crear, decidir y expresarse libremente a partir de sus intereses y saberes. En este sentido, el espacio educativo se configura como un ámbito donde las infancias ejercen poder de decisión y se reconocen como miembros activos de la comunidad.

Desde la cosmovisión mapuche, la crianza se concibe desde una perspectiva integral y holística. El concepto utilizado es *tremümün*, el cual alude a un crecimiento integral en el que las niñas sean cuidadas, protegidas y se constituyan como personas autónomas. Esta formación implica la inclusión social temprana de niños y niñas en actividades cotidianas, tales como el cuidado de animales o la colaboración en tareas junto a adultos/as significativos/as. (Alarcón et al., 2018).

De igual modo, el valor del *newen*, asociado a la fortaleza, adquiere relevancia en la medida en que promueve la capacidad de realizar acciones por sí mismos/as, cuidar de otros/as y relacionarse respetuosamente con la naturaleza (Alarcón et al., 2021).

En coherencia con lo anterior, Rodríguez (2021) plantea que la autonomía en la cultura mapuche se configura en la interacción con otros/as y con el territorio, siendo la comunidad un agente activo en la generación de experiencias que permiten a las infancias experimentar, resolver problemas y aprender desde la observación y el hacer.

Complementariamente, Ibáñez et al. (2024) señalan que el aprendizaje en este contexto carece de instrucciones, indicaciones y plazos predeterminados, favoreciendo un proceso

situado y relacional en el que niños y niñas acceden de manera plena a las dinámicas familiares y comunitarias.

Entre las principales convergencias identificadas, se observa que ambas perspectivas comprenden la autonomía como un proceso relacional que se construye en interacción con otros/as. En ambos marcos se reconoce la importancia de que niños y niñas desarrollen, desde edades tempranas, la capacidad de valerse por sí mismos/as y asumir responsabilidades respecto de su propio cuidado, el de otras personas y el del entorno. Asimismo, tanto las BCEP como el saber ancestral mapuche conciben a las infancias como sujetos activos de aprendizaje, otorgándoles un rol protagónico en la construcción de su identidad.

Sin embargo, se identifican diferencias en la manera en que dicha identidad se configura en ambos saberes. Mientras el currículum enfatiza el descubrimiento de intereses y habilidades individuales, en la cultura mapuche este proceso se vincula con la conformación de la *che*, es decir, con la formación de la persona en un sentido integral y en relación con la familia y la comunidad. (Bizama & Alonqueo, 2024)

Por otra parte, también se evidencian divergencias significativas. En la cultura mapuche, el desarrollo de la autonomía se caracteriza por un mayor margen de libertad para crear, experimentar y participar en situaciones reales de la vida cotidiana, sin una mediación constante de instrucciones. En contraste, las BCEP orientan este proceso hacia la autorregulación emocional y conductual, promoviendo el seguimiento de normas y la guía del adulto/a como mediador/a del aprendizaje. De este modo, la autonomía aparece, en el marco curricular supeditada a orientaciones externas y a contextos estructurados.

Asimismo, mientras en la cultura mapuche la autonomía adquiere un carácter profundamente situado, fortaleciéndose en experiencias cotidianas significativas en el ámbito familiar y comunitario, en las BCEP se desarrolla principalmente en un contexto institucional,

a través de situaciones de aprendizaje planificadas que no siempre dialogan con la diversidad cultural de las infancias.

A partir de este análisis, es posible proyectar potenciales articulaciones entre ambas epistemologías. En los puntos de encuentro identificados, se abre la posibilidad de fortalecer prácticas pedagógicas que confíen en mayor medida en la capacidad de niños y niñas para explorar, descubrir y crear desde contextos culturalmente significativos, integrando experiencias situadas que amplíen la comprensión de la autonomía más allá del marco exclusivamente institucional.

Otra potencial articulación entre ambos saberes se vincula con el rol del adulto/a en el desarrollo de la autonomía. En este sentido, podría complementarse la contención y seguridad emocional que brindan las personas adultas significativas con mayores espacios de libertad para la experimentación, la exploración y la toma de decisiones por parte de niños y niñas. De este modo, si bien el adulto/a mantiene un rol orientador y establece ciertos límites, su intervención no necesariamente debe guiar de manera rígida las acciones de las infancias, sino más bien favorecer procesos de aprendizaje basados en la experiencia y en el aprender haciendo.

Además, otra posible articulación se relaciona con la comprensión del desarrollo de la autonomía desde una perspectiva integral. En este marco, la autonomía no se concibe únicamente como una capacidad individual asociada al autocuidado o a la autorregulación, sino también como una práctica que adquiere un sentido comunitario, implicando un compromiso con otras personas, con el entorno y con la naturaleza.

Por último, una potencial articulación puede establecerse entre la autorregulación emocional y conductual planteada en las BCEP y el carácter situado del desarrollo de la autonomía presente en las prácticas cotidianas de la cultura mapuche. En este sentido, la



autonomía podría fortalecerse mediante la participación de niños y niñas en responsabilidades concretas, significativas y socialmente valoradas dentro de los contextos en los que se desenvuelven.

De este modo, la articulación entre ambos saberes podría enriquecer el desarrollo de la autonomía en la educación parvularia, favoreciendo una formación más integral, contextualizada y respetuosa de la pluralidad epistemológica.

## Conclusiones

Los resultados de la presente investigación evidencian relaciones y no relaciones entre ambas epistemologías, representadas en las BCEP y los relatos de las y los ELCIs. Estas convergencias se manifiestan principalmente en ciertos principios compartidos en torno al desarrollo integral de niños y niñas, el valor de la experiencia y la interacción con otros/as en el aprendizaje, así como en la relevancia del entorno dentro de los procesos educativos. No obstante, también se identifican diferencias significativas en las formas de comprender el conocimiento, el proceso educativo y la relación entre el ser humano y el lugar en el que habita.

En cuanto a los puntos de divergencia, es posible señalar que estas no relaciones se enmarcan en distintas formas de comprender y habitar el mundo, lo que se expresa en diversas dimensiones socioculturales, considerando que cada cultura configura modos propios de relación con el entorno, el conocimiento y la existencia (Kusch, 2007). Entre ellas destacan las concepciones en torno al género, la espiritualidad y la relación con el territorio, ámbitos en los cuales se evidencian diferencias relevantes entre la matriz epistemológica occidental presente en el currículo y la cosmovisión mapuche transmitida a través de los relatos de las y los ELCIs.

En relación con el género, es posible observar que las categorías predominantes en el pensamiento occidental tienden a interpretar la sexualidad y las identidades de género principalmente a partir de la corporalidad y de clasificaciones basadas en características físicas, mientras que desde la cosmovisión mapuche estas dimensiones se comprenden desde una lógica distinta, donde la vida es concebida de manera cíclica y el cuerpo se entiende como una dimensión transitoria en relación con el espíritu, el cual adquiere un carácter permanente, de modo que las construcciones culturales vinculadas al género y la sexualidad se relacionan más con la dimensión espiritual que con el cuerpo físico, lo que genera tensiones cuando estas

realidades son interpretadas exclusivamente desde categorías occidentales (Painemal, 2011). Lo anterior, también se refleja en la forma en que se configuran los roles y las prácticas socioculturales dentro de la comunidad, presentes en actividades cotidianas o juegos tradicionales como el palín.

Por otra parte, en relación con la espiritualidad y la territorialidad, los relatos de las y los ELCIs evidencian una comprensión del mundo en la cual el territorio no constituye únicamente un espacio físico donde se desarrolla la vida, sino un elemento fundamental en la construcción de la identidad y en la transmisión del conocimiento. Desde esta perspectiva, la relación con la naturaleza y con el territorio se encuentra vinculada a dimensiones espirituales, identitarias y comunitarias, configurando una forma de habitar el mundo basada en el equilibrio y la reciprocidad con el entorno, aspectos que no se encuentran presentes con la misma centralidad en el marco curricular analizado (Collao y Gálvez, 2021).

En coherencia con lo anterior, otra diferencia elemental entre ambos saberes radica en que, dentro del saber ancestral mapuche *kimün*, uno de sus ejes centrales es el respeto o *yam* hacia todos los elementos de la naturaleza, los cuales son concebidos como parte de una totalidad sagrada que incluye el mar, los ríos, los cerros, los lagos, las playas, las montañas, los esteros, los pajaritos y los animales, entre otros, manifestándose incluso en prácticas como hablar con la naturaleza (Ñanculef, 2016), lo que da cuenta de una concepción relacional del mundo que puede enriquecer la formación integral de niños y niñas.

Esta perspectiva, se diferencia de manera significativa de la noción predominante en la matriz epistemológica occidental presente en las BCEP, donde el respeto suele comprenderse desde una lógica más funcional asociada a normas de convivencia y reconocimiento entre individuos dentro de la vida social, mientras que desde la perspectiva de los pueblos originarios el respeto constituye un principio que orienta la relación con todo lo existente, en la medida en

que implica reconocer la interdependencia entre los seres humanos, la naturaleza y el territorio, entendiendo que la vida se sostiene a partir de vínculos de reciprocidad entre los distintos elementos que conforman el mundo (Kusch, 2007).

En este sentido, las BCEP tienden a estructurar los procesos educativos desde una lógica institucional y normativa, organizada en objetivos de aprendizaje y orientaciones pedagógicas, en contraste con los relatos de los y las ELCIs, que dan cuenta de una concepción del aprendizaje profundamente situada en la experiencia cotidiana y desde la cosmovisión mapuche, en la cual se integran de manera inseparable dimensiones sociales, espirituales, territoriales, comunitarias y naturales. De este modo, el conocimiento no se construye únicamente a partir de contenidos planificados o secuencias pedagógicas predefinidas, sino que emerge de las experiencias vividas y de las relaciones que se establecen con el entorno, el territorio y los otros.

En este marco, los hallazgos de esta investigación permiten problematizar lo mencionado con anterioridad, dando cuenta de la forma en que la interculturalidad se implementa en el sistema educativo, la cual tiende a incorporarse de manera limitada, manteniéndose dentro de marcos estructurales hegemónicos. Por ello, Uribe (2019), advierte que los procesos educativos en América Latina han estado históricamente vinculados a dinámicas de homogeneización cultural, que han tendido a promover la aculturación de los pueblos originarios, privilegiando el cientificismo como forma dominante de producción de conocimiento y reproduciendo formas de violencia epistémica que invisibilizan o subordinan otros sistemas de saber.

Dicho lo anterior, se vuelve necesario avanzar hacia una educación intercultural que legitime y visibilice el conocimiento mapuche y de otras culturas, promoviendo su enseñanza desde sus propios marcos de referencia, lo que implica cuestionar y superar enfoques de

carácter colonial que históricamente han tendido a invisibilizar o subordinar los saberes indígenas dentro del sistema educativo, así como promover un pluralismo epistemológico que permita reconocer y comprender la diversidad sociocultural presente en los espacios educativos, considerando las particularidades de cada comunidad y territorio en los que se desarrollan los procesos educativos (Quintriqueo et al., 2021).

A partir del posicionamiento planteado por Quintriqueo et al. (2021), la presente investigación y sus resultados no solo buscan identificar relaciones y no relaciones entre ambos sistemas de conocimiento, sino también visibilizar posibles puntos de articulación entre estos marcos epistemológicos. Este análisis se desarrolla desde una perspectiva que procura evitar la fragmentación o jerarquización de los saberes a partir de parámetros occidentales. En este sentido, aun cuando se evidenciaron tensiones entre ambas epistemologías, se buscó generar espacios de encuentro que permitan enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo experiencias educativas más integrales, contextualizadas y enriquecedoras.

Reconocer la coexistencia de diversos sistemas de conocimiento dentro de los espacios educativos se vuelve fundamental para avanzar hacia prácticas pedagógicas más justas, orientadas hacia la justicia epistémica, en la medida en que permite cuestionar las jerarquías históricamente establecidas entre saberes y abrir espacio al reconocimiento de otras formas de comprender y habitar el mundo. En este sentido, resulta relevante promover espacios que permitan visibilizar, revitalizar y dignificar prácticas y saberes de la cultura mapuche que se expresan en la cotidianeidad, desde una relación simétrica y dialógica entre la epistemología occidental y la ancestral. (Sepúlveda, 2025)

Desde esta perspectiva, uno de los aspectos que emerge a partir de la investigación se relaciona con las aún limitadas posibilidades de articulación entre los marcos epistemológicos presentes en la educación formal y los sistemas de conocimiento propios de la cultura mapuche.

Más allá de reconocer la existencia de saberes diversos, el desafío radica en generar condiciones que permitan su diálogo y presencia real dentro de los procesos educativos. En esta línea, diversos autores sostienen que la incorporación de estos saberes, junto con la participación de los propios agentes portadores de estos conocimientos, no solo constituye una forma de reconocimiento, sino que además puede enriquecer el sistema educativo en su conjunto, favoreciendo procesos formativos más significativos para todos y todas los/as estudiantes (Ibañez et al., 2024).

Por ende, el campo de la educación especial adquiere un rol especialmente relevante, en la medida en que su enfoque en la diversidad y en la eliminación de barreras para el aprendizaje permite abrir espacios para el reconocimiento de distintas formas de comprender el mundo. Desde este punto de vista, este campo no se limita únicamente a responder a las necesidades educativas de determinados estudiantes, ya que también implica cuestionar aquellas estructuras pedagógicas que históricamente han privilegiado un único modo de conocer, aprender y relacionarse con el entorno (Walsh, 2007). De este modo, este enfoque posibilita avanzar hacia prácticas educativas que reconozcan y legitimen la coexistencia de diversos sistemas de conocimiento presentes en los territorios, propiciando espacios de encuentro entre distintos marcos de comprensión del mundo, que permitan generar posibles articulaciones basadas en relaciones de reciprocidad y respeto mutuo.

## Referencias

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria Editorial. [https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/2020-intersemestral/16\\_de\\_junio/ReseaElbuenVivir.pdf](https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/2020-intersemestral/16_de_junio/ReseaElbuenVivir.pdf)
- Acuña, G. (2016, 23 de agosto). Congreso Red RIEDI: Universidad e interculturalidad: Construyendo currículum para la interculturalidad en educación superior. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. <https://www.umce.cl/umce/direcciones/d-investigacion/congreso-red-riedi/>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. *Perspectivas*, 38(1), 15–44.
- Alarcón, A., Castro, M., Astudillo, P., & Nahuelcheo, Y. (2018). La paradoja entre cultura y realidad: El esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile. *Chungara Revista de Antropología Chilena*, 50(4), 651-662. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562018005001601>
- Alarcón, A., Garcés, R., Nahuelcheo, Y., & Castro, M. (2021). El concepto cultural de bienestar en niños y niñas mapuche: Perspectivas de sus cuidadores y autoridades ancestrales. *Horizonte de Enfermería*, 32(2), 140-154. <https://ojs.uc.cl/index.php/RHE/article/view/39611>
- Albertsen, T., & Zuchel, L. (2019). Aportes a la filosofía intercultural desde una revisión crítica al concepto de rakiduum mapuche. *Veritas*, (43), 69–85. <https://www.scielo.cl/pdf/veritas/n43/0718-9273-veritas-43-00069.pdf>

Alonqueo, P., Loncón, M., Vásquez, F., Gutiérrez, J., & Parada, L. (2017). Juegos escolares mapuche en el patio de recreo en una escuela rural. *Revista de Psicología*, 26(2), 1–15. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47950>

Amariles, X. (2019). Interculturalidad crítica en América Latina: Abriendo caminos. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (8), 227–237.  
<https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170995015.pdf>

Aravena, F. S., & Navarrete, J. M. (2025). Concepciones sobre educación intercultural compartida en los y las ELCIS que ejercen en jardines focalizados CONADI en la macro zona central [Memoria para optar al grado de Licenciatura en Educación y Título de Pedagogía en Educación Especial]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.  
<https://repositorio.umce.cl/server/api/core/bitstreams/52619625-146a-4d27-8d87-3241aedfed5b/content>

Balbontín, C. (2024). Impronta de la naturaleza en el sistema normativo mapuche: caso comunidades de Coñaripe, lago Calafquén. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 29(105). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10864582>

Beltrán-Véliz, J. C., Tereucán, J., Pérez, S., & Klenner, M. (2021). Relación mapuche y naturaleza: Fundamentos epistémicos para una educación ambiental en contextos interculturales. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 10(1), 158–179. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2021v10i1>

Beltrán-Véliz, J. C., Tereucán, J., & Gálvez-Nieto, J. L. (2024). Saberes que sustentan el kúme mogen: Aporte para alcanzar la armonía en contextos educativos interculturales, Región de La Araucanía. *Diálogo Andino*, (73), 84–94.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812024000100084>

Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche: siglos XIX y XX*. LOM Ediciones.

<https://creandopueblo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/bengoa-historiapueblomapuche.pdf>

Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. [https://trabajosocialucen.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/la-emergencia-indigena-en-america-latina\\_-jose-bengoa.pdf](https://trabajosocialucen.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/la-emergencia-indigena-en-america-latina_-jose-bengoa.pdf)

Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, (11), 67–76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>

Bizama, K., & Alonqueo, P. (2024). Participación comunitaria y aprendizaje: experiencias de niños y niñas de familias mapuches en Chile. *Revista Científica Internacional CUHSO*, 34(2), 620-643. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v34n2-art612>

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Bobadilla, N. (2025, 15 de mayo). UMCE inaugura carrera Técnico/a en nivel superior en Formación Pedagógica Intercultural. Universidad Metropolitana de

Ciencias de la Educación. <https://www.umce.cl/noticia/umce/direcciones/d-e-continua/umce-educacion-continua-tecnico-elcis/>

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.

Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, (78), 4–10.

Caiceo, J. (2011). Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, 15(34), 22-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627141003>

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.

<https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/08/canales-ceron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>

Calvo, C. (2015). ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender? Como si... saber en la complejidad. *Revista de Educación y Cultura*, 0(1), 1–17.

[https://docs.wixstatic.com/ugd/221b47\\_bb113ec658434bc386a01e497362fc55.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/221b47_bb113ec658434bc386a01e497362fc55.pdf)

Carvajal, R., & Dresdner, D. (2013, agosto). Cultura mapuche en el currículum nacional: El pulso de la interculturalidad en Chile [Ponencia]. Congreso FACSO, Universidad de Chile, Chile.

Chipana, S. (2024). La espiritualidad ancestral, un modo de vida de hacerse persona en relación. *Vida y Pensamiento*, 44(1), 185–208.

<https://revistas.ubl.ac.cr/index.php/vyp/article/view/716>

Cifuentes, P., & Guerra, P. (2023). *Educación parvularia en Chile. Normativa aplicable e institucionalidad*. (Asesoría Técnica Parlamentaria). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Córdoba, M., de Lima, M., & Pérez, A. (2024). *Grounded Theory constructivista: investigación sobre prácticas con tecnologías digitales en educación superior*. Educ.Educ. Vol. 26. No. 3.

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/23451/8527>

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (2019, 12 de junio). CONADI lanzó programa de Educación Intercultural que llegará a 2000 niños de 100 jardines de la Araucanía. <https://www.conadi.gob.cl/noticias/conadi-lanzo-programa-de-educacion-intercultural-que-llegara-a-2000-ninos-de-100-jardines-de-la-arau>

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (2024, 14 de julio). Educadoras de la lengua aymara inician taller técnico pedagógico y esperan profesionalizar su oficio. <https://www.conadi.gob.cl/noticias/educadoras-de-la-lengua-aymara-inician-taller-tecnico-pedagogico-y-esperan-profesionalizar-su-activi>

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (s. f.). Fondo de cultura y Educación. <https://www.conadi.gob.cl/fondo-de-cultura-y-educacions>

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (s. f.). Misión institucional. <https://www.conadi.gob.cl/mision-institucional>

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Naciones Unidas.

<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

Creswell, J. W. (2017). Investigación cualitativa y diseño investigativo: Selección entre cinco tradiciones (Trad. Documento en proceso de construcción). Universidad Tecnológica de Pereira. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

<https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. (2007). Naciones Unidas.

[https://www.conadi.gob.cl/storage/docs/Comunicaciones/Leyes/Declaracion\\_Naciones\\_Unidas\\_sobre\\_Derechos\\_de\\_los\\_Pueblos\\_Indigenas.pdf](https://www.conadi.gob.cl/storage/docs/Comunicaciones/Leyes/Declaracion_Naciones_Unidas_sobre_Derechos_de_los_Pueblos_Indigenas.pdf)

Decreto Supremo N.º 236. (2008). Ministerio de Relaciones Exteriores. Promulga el Convenio N.º 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=279441>

Decreto Supremo N.º 280, Ministerio de Educación. (2009). Modifica Decreto N.º 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=280>

Decreto Supremo N° 301, Ministerio de Educación. (2018). Reglamenta la calidad de educador/a tradicional. Ley Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=301>

Decreto Supremo N°481, Ministerio de Educación. (2018). Aprueba Bases Curriculares de la Educación Parvularia y deja sin efecto decreto que indica. Ley Chile. <https://bcn.cl/2ix65>

Decreto Supremo N° 97. (2021). Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación. Establece bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, para los cursos de 1.º a 6.º año de educación básica. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1155730>

Diamond, A. (2016). *Why improving and assessing executive functions early in life is critical*. [http://www.devcogneuro.com/Publications/Diamond\\_\(2016\)\\_Why\\_improving\\_and\\_assessing\\_executive\\_functions.pdf](http://www.devcogneuro.com/Publications/Diamond_(2016)_Why_improving_and_assessing_executive_functions.pdf)

Díaz, A., Pérez, M. V., González, C., & Simon, J. W. (2004). Conceptos de enfermedad y sanación en la cosmovisión mapuche e impacto de la cultura occidental. *Ciencia y Enfermería*, 10(1), 9–16. <https://www.scielo.cl/pdf/cienf/v10n1/art02.pdf>

Dirección de Pueblos Originarios Universidad de Los Lagos (coord.). (2024). *Un acercamiento al Mapuche Williche Kimün*. Universidad de Los Lagos. [https://pueblosoriginarios.ulagos.cl/wp-content/uploads/2025/04/libro\\_kimun2024.pdf](https://pueblosoriginarios.ulagos.cl/wp-content/uploads/2025/04/libro_kimun2024.pdf)

Elfert, M. (2015). *Aprender a convivir: Una revisión del humanismo del Informe Delors*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233814\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233814_spa)

Fàbregues, S., & Paré, M.-H. (2007). Charmaz, Kathy C. (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. *Papers. Revista De Sociologia*, 86, 284–287. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v86n0.825>

Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista. Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trad.). Ediciones Morata. [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR .pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR.pdf)

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

García, M. (2017). Colonialidad y epistemologías: El impacto de los modos coloniales en la invisibilización de los conocimientos indígenas. *Anales de la Universidad de Chile*, (13), 115–132. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2017.49000>

García, M., Caniuqueo, S., Foote, S., & Park, J. (2019). Pueblo Mapuche. La representación de la nación a través de la producción discursiva en el Gulumapu. *Anclajes*, 23(2), 1–20. <https://doi.org/10.19137/anclajes-2019-2321>

Gavilán, V. (2009). El modelo mental de los pueblos indígenas. *Revista Espacio Regional*, 2(6), 95–98. <https://revistaespacioregional.ulagos.cl/index.php/espacioregional/article/view/2964>

Gavilán, V. (2012). *El pensamiento en espiral: El paradigma de los pueblos indígenas*. Ñuke Mapuförlaget. [https://mapuche.info/wps\\_pdf/gavilan121217.pdf](https://mapuche.info/wps_pdf/gavilan121217.pdf)

González-Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (15), 227-246.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1998). Paradigmas competitivos en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage. <https://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/guba-lincoln-1998.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.

<https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/sampieri.met.inv.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Hernández, E. Á. (2023). Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad: una aproximación a sus significados. *Revista Inclusiones*, 11(1), 94-114.

<https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/3492/3635>

Huaiquinao, G. (2020). *Estado, educación y otredad: una revisión al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile desde un posicionamiento mapuche champurria* [Seminario de título, Universidad de Chile]. Repositorio Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/179794>

Huenún, J. (2008). *Relatos mapuche*. Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro (FUCOA). <https://fucoa.cl/wp-content/uploads/2023/06/Relatos-mapuche.pdf>

Ibáñez, N., & Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249.

Ibáñez, N., Druker, S., & Rodríguez, S. (2024). Sistemas de conocimiento que enmarcan procesos de aprendizaje en familias mapuche y aymaras. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 343–362. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100343>

Instituto Nacional de Estadísticas. (2025). Censo de Población y Vivienda 2024: Población indígena (P2) [Conjunto de datos]. <https://censo2024.ine.gob.cl/wp-content/uploads/2025/06/P2-Pueblos-indigenas.xlsx>

Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas*. Narcea.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2017). *Aukantün: Juegos mapuche para educación parvularia*. JUNJI. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18923>

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Lagos, C. (2013). Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: El impacto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). *Lenguas Modernas*, (41), 67-83.

<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30775/32522>

Ley N° 17.301. (1970). Crea corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=28904>

Ley N° 18.962. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>

Ley N° 19.253. (1993). Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>

Ley N° 20.370. (2009). Establece la Ley General de Educación.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ley N° 20.835. (2015). Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1077041>

Ley N° 20.845. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en

establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ley N° 21.770. (2021). Establece una ley marco de autorizaciones sectoriales e introduce modificaciones a los cuerpos legales que indica.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1216930>

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.

<https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>

Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M. del C., & Camacho Vera, A. D. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6). <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>

Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal. <https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/11-mignolo-un%20paradigma%20otro.pdf>

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo. <https://antropologiadeoutraforma.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>

Ministerio de Educación. División de Educación General. Unidad de Educación Parvularia. (2001). *La Educación Parvularia en Chile*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2019>

Ministerio de Educación. División de Educación General. Unidad de Educación Parvularia. (2002). La Reforma Curricular de la Educación Parvularia. Una oportunidad de generar cambios significativos para una mejor calidad.

[http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/parvularia/edpa\\_20.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/parvularia/edpa_20.pdf)

Ministerio de Educación. (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/240/MONO-40.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación. (2017). Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). División de Educación General, Programa de Educación Intercultural

Bilingüe. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versión-Final.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/432/MONO-360.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2023). Importancia de la educación intercultural en los establecimientos educativos. [https://peib.mineduc.cl/wp-](https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/12/Importancia-de-la-interculturalidad-en-los-establecimientos-educativos.pdf)

[content/uploads/2023/12/Importancia-de-la-interculturalidad-en-los-establecimientos-educativos.pdf](https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/12/Importancia-de-la-interculturalidad-en-los-establecimientos-educativos.pdf)

Ministerio de Educación. (2023). Orientaciones para la implementación de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales.

<https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Orientaciones-Pueblo-Originario.pdf>

Ministerio de Educación. (s. f.-a). Educación intercultural bilingüe. Portal de Educación Intercultural. <https://peib.mineduc.cl/educacion-intercultural-bilingue/>

Ministerio de Educación. (s. f.-b). Educador/a tradicional. Portal de Educación Intercultural. <https://peib.mineduc.cl/1898-2/>

Ministerio de Educación. (s. f.-c). Institucionalidad. Portal de Educación Intercultural. <https://peib.mineduc.cl/institucionalidad/>

Ministerio de Educación. (s. f.-d). Misión del Mineduc. <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>

Ministerio de Educación de Chile. (s. f.-e). Subsecretaría de Educación Parvularia: Nosotros. <https://parvularia.mineduc.cl/nosotros/>

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>

Ñanculef, J. (2016). *Tayin Mapuche Kimün*. Cátedra Indígena FACSO, Universidad de Chile.

OREALC/UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz:*

*Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.*

OREALC/UNESCO.

Orrego, C., & Riquelme, P. (2014). Módulos de apoyo a la docencia: Infancia, derechos e interculturalidad. UNICEF.

[https://www.unicef.org/chile/media/1956/file/modulos\\_de\\_apoyo\\_de\\_la\\_docencia.pdf](https://www.unicef.org/chile/media/1956/file/modulos_de_apoyo_de_la_docencia.pdf)

Pacue, G. (2023). Pedagogía indígena: Una manera de fortalecer “el buen vivir” en las comunidades indígenas *Nasa del sur de Colombia*. *Journal of Microbiology & Health Education*, 5(2), 286–297.

Paillacoi Coliñir, T., & Marilaf Cortés, C. (2023). Aproximaciones al pensamiento, saber y lengua mapuche. Fundamentos para un diálogo intercultural desde la visión de personas mapuches de la Región de La Araucanía y Los Ríos (2013–2017). *Diálogo Andino*, (72), 122-132. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812023000100097>

Pairican, F. (2014). *La rebelión del movimiento mapuche 1990-2013*. Ediciones Pehuen.

Peralta, M. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna. En Fundación Bernard van Leer (Ed.), *La educación infantil: El desafío de la calidad* (Serie Espacio para la Infancia, N° 29, pp. 3–13). Fundación Bernard van Leer.

Peralta, M. (2015). Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 127-156.

<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/ar-ticle/view/43450/45437>

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Pincheira, L., & López, G. (Eds.). (2024). *Decolonialidad e interculturalidad crítica: Teoría y praxis desde los territorios en Latinoamérica*. Ariadna Ediciones.

<https://doi.org/10.26448/ae9789566276272.103>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2025, 8 de julio). PUCV fue sede del segundo encuentro de Red de Interculturalidad de Instituciones de Educación Superior. <https://www.pucv.cl/uuaa/pucv-fue-sede-del-segundo-encuentro-de-red-de-interculturalidad-de>

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7846064>

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes, antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.

Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: Un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(26), 337–360. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n26/art16.pdf>

Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, (505), 79-102.  
<http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/1672>

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 153-165. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412016000100011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100011&lng=es&tlng=es).

Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco, Chile: Gráfica lom.

Quintriqueo, S., & Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16–33. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/293>

Quintriqueo, S., & Torres, H. (2013). Construcción del conocimiento mapuche y su relación con el contexto escolar. *Revista estudios pedagógicos*, 39(1), 199-216.  
<https://doi.org/10.4067/S071807052013000100012>

Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (1ª ed.). Editorial Retazos-Tinta Limón.

<https://chixinakax.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>

Rivera, S. (2015). *Sociología de la imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*.

Tinta Limón. [https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2020/09/Cusicanqui\\_Sociolog%C3%ADa-de-la-imagen-Miradas-ch%E2%80%99ixi-desde-la-historia-andina.pdf](https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2020/09/Cusicanqui_Sociolog%C3%ADa-de-la-imagen-Miradas-ch%E2%80%99ixi-desde-la-historia-andina.pdf)

Rivera, F. (2021). Multiculturalismo, interculturalidad y plurinacionalidad: Enfoques para entender las relaciones entre los pueblos originarios y los estados nacionales (Serie Informe N° 19-21).

[https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32690/1/N\\_19\\_21\\_Multiculturalidad\\_Interculturalidad\\_y\\_Plurinacionalidad.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32690/1/N_19_21_Multiculturalidad_Interculturalidad_y_Plurinacionalidad.pdf)

Rodríguez, M. (2021). Aprendizaje y Enseñanza en contextos Familiares y Comunitarios de la cultura Mapuche. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(44), 217-232. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.013>

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.

<https://ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>

Sánchez C., & del Val Blanco, J. (2024). *Epistemologías indígenas*. Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, Universidad Nacional Autónoma de México.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado en 12 de marzo de 2026, de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es).

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf>

Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Revista PRELAC*, 3, 120-127. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151698>

Sepúlveda, O., & Vela, F. (2015). Cultura y hábitat residencial: El caso mapuche. *Revista INVI*, 30(83), 149–180. <https://www.scielo.cl/pdf/invi/v30n83/art05.pdf>

Sepúlveda, V. (2025). Más allá de justicia epistémica: la insurrección de los saberes ancestrales. *Revista Campo-Territorio*, 20(60), 229-243.

<https://doi.org/10.14393/RCT206079809>

Stavenhagen, R. (2002). Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 4(7), 0.

<https://www.redalyc.org/pdf/282/28240702.pdf>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (3.ª ed.). Paidós.

Tejo, L. (2023). UMCE imparte taller de acompañamiento a Educadoras/es de Lengua y Cultura Indígena. Sitio web de UMCE. <https://umceold.umce.cl/index.php/fac-filosofia/dpto-diferencial/item/4529-conadi-umce>

Tejo, L. (2024). Educación Continua organiza jornada orientada a promover la diversidad cultural en las comunidades académicas. Sitio web de UMCE. <https://umceold.umce.cl/index.php/noticias-universidad/item/4750-dec-umce>

Tereucán, J., Briceño, C., Galván, M., & Rodríguez, V. (2025). Perfiles de identidad étnica mapuche en adolescentes y jóvenes indígenas de Chile. *Diálogo Andino*, (76). [https://dialogoandino.uta.cl/wp-content/uploads/2025/06/09\\_Tereucan-V2.pdf](https://dialogoandino.uta.cl/wp-content/uploads/2025/06/09_Tereucan-V2.pdf)

Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 287–307. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v12n35/art13.pdf>

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83–96. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>

Unda-Villafuerte, F., & Cruz-Ruales, J. (2025). Interculturalidad y decolonialidad en la inclusión social y educativa de niñez y adolescencia autistas. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 13(2), 21-34. <https://doi.org/10.26423/51r15667>

UNESCO. (2018). Política de la UNESCO de colaboración con los pueblos indígenas.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262748>

UNESCO. (2025). Pueblos indígenas de América Latina y el Caribe.

<https://www.unesco.org/es/node/83544>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (s. f.). Pedagogía en Educación Especial con especialidad en Comunicación y Lenguaje, o Educación de las Personas Sordas o en Aprendizaje. <https://www.umce.cl/carreras/pedagogia-educacion-comunicacion/>

Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos.

*Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97–108.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v10n40/2007-5057-iem-10-40-97.pdf>

Vygotsky, L. (1933). *Play and its role in the mental development of the child*.

<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica

Wade, P. (2017). Estudios afrodescendientes en Latinoamérica: racismo y mestizaje.

*Tabula Rasa*, (27), 23–44. <https://doi.org/10.25058/20112742.443>

Waldman, G. (2004). Chile: indígenas y mestizos negados. *Política y Cultura*, (21),

97–110. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n21/n21a07.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61–74.

<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>

Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Notas y observaciones críticas. *Perfiles educativos*, 34(138), 126-147.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n138/v34n138a9.pdf>

## Anexos

### Anexo A. Matriz de entrevista semiestructurada

#### Pauta temática

#### Ítem 1: Enseñanza

- Personas encargadas de la enseñanza: *Quiénes enseñan y cual es su rol.*
- Los espacios o ambientes de aprendizaje: *Dónde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y sus características.*

#### Ítem 2: Aprendizaje

- Entorno natural
- Matemáticas
- Lenguaje: *Aprendizaje de la lengua, oralidad, lectura y escritura.*
- Competencias emocionales

#### Ítem 3: Principios y enfoques educativos

- Diversidad en el aula: *Qué se entiende por “diversidad” y de qué manera se trabaja con la diversidad en el aula.*
- Género: *Concepción de género y cómo influye en la enseñanza/crianza.*
- Juego: *tipos de juego y su uso en la primera infancia*

**Tabla N°1: Ejemplos de preguntas para ítems**

| <i>Ítem</i> | <i>Ámbitos</i>                      | <i>Preguntas ejemplo</i>                                                                          |
|-------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Enseñanza   | Personas encargadas de la enseñanza | ¿Quién o quiénes son las personas encargadas de la enseñanza a los niños y niñas de su comunidad? |

|             |                                   |                                                                                                                                                                                                    |
|-------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             |                                   | <p>¿Por qué estas personas son las encargadas de la enseñanza de niños y niñas?</p> <p>¿Qué rol cree que cumplen en su comunidad?</p>                                                              |
|             | Espacio o ambiente de aprendizaje | <p>¿Dónde se lleva a cabo la enseñanza en su cultura?</p> <p>¿Para usted cómo deben ser los espacios donde se aprende?</p> <p>¿Cómo se ve reflejado eso en su trabajo en el jardín?</p>            |
| Aprendizaje | Lenguaje                          | <p>¿En su cultura qué aprendizajes sobre el lenguaje son los más importantes en niños de 0 a 6 años?</p> <p>¿Qué diferencias o similitudes encuentra respecto a lo que se enseña en el jardín?</p> |
|             | Matemáticas                       | <p>¿Cómo se aprenden las matemáticas en su cultura?</p>                                                                                                                                            |

|                                                  |                          |                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                  |                          | ¿Qué diferencias o similitudes encuentra respecto a las matemáticas que se enseñan en el jardín?                                                                                                                                     |
|                                                  | Entorno natural          | En su cultura ¿Cómo se construye el vínculo con el entorno natural desde la infancia?<br><br>¿Qué diferencias o similitudes encuentra usted de lo que conversamos anteriormente y de lo que se enseña en el jardín que trabaja?      |
|                                                  | Competencias emocionales | ¿En su cultura qué importancia se le da a las emociones?<br><br>¿Cómo se aborda esto en la crianza de los niños en su comunidad?<br><br>¿Qué diferencias o similitudes encuentra usted con respecto a lo que se enseña en el jardín? |
| Principios y enfoques culturales en la educación | Diversidad               | ¿Qué me podría decir sobre la diversidad de niños y niñas en la comunidad donde creció?                                                                                                                                              |

|  |        |                                                                                                                                                                                                                |
|--|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |        | <p>¿Cómo se aborda esta diversidad en su cultura?</p> <p>¿Qué diferencias o similitudes encuentra con la manera en que se trabaja en el jardín?</p>                                                            |
|  | Género | <p>¿En su cultura qué diferencias hay en la crianza entre niños y niñas de 0 a 6 años?</p> <p>¿Qué rol se espera que tengan en su comunidad?</p> <p>¿Cómo se ve esto reflejado en el jardín donde trabaja?</p> |
|  | Juego  | <p>¿Qué juegan los niños y niñas de 0 a 6 años en su comunidad?</p> <p>¿Para usted qué significado tiene el juego en su cultura?</p> <p>¿Cómo incorpora el juego en el jardín donde trabaja?</p>               |

## Anexo B. Entrevista EL01

### Datos de la entrevista:

- Fecha: 17 de Enero de 2026.

- Lugar: Domicilio de la persona entrevistada.
- Duración: 1 hora y 14 minutos.
- Método de registro: grabación de audio.

#### **Datos ELCI:**

- Años de experiencia: 20 años
- Origen y crianza: Región Metropolitana.

#### **Transcripción de la entrevista:**

**Entrevistador 1:** Bueno, primero queremos saber de usted, del jardín en el que usted se desempeña ¿Se encuentra acá en la comuna?

**EL01:** Sí, yo trabajo en el jardín infantil [nombre del jardín y comuna], acá, es cerca, es para arriba allá [ubicación del jardín] ¿Ustedes viven acá?

**Entrevistador 1:** Yo vivo acá.

**Entrevistador 2:** No, yo soy de Quilicura.

**EL01:** Ah, que lejos.

**Entrevistador 1:** Yo vivo como en [nombre de calles], más o menos, entonces estamos cerquita.

**EL01:** Sí, y en ese jardín yo llevo trabajando del 2022, 22, 23, 24, 25, sí como en el 2022 o 23, no me acuerdo. Pero en ese jardín yo trabajo en forma esporádica, porque como trabajamos con proyectos de CONADI, entonces nos contratan por cinco meses y generalmente llegan los contratos, las platas llegan como en junio, julio, agosto, hasta septiembre hemos entrado a trabajar. Entonces somos varias ELCIs que trabajamos de esa forma y hay otras ELCIs que trabajan en JUNJI, pero nosotros, el grupo, o yo por lo menos trabajo en jardines VTF que son municipales y que hacen convenio directo de CONADI con el, no con el municipio... con la consultora, y CONADI es lo que busca los jardines para focalizar a las ELCIs.

**Entrevistador 1:** Ya, entonces su trabajo está más vinculado a CONADI que a JUNJI y que a Integra.

**EL01:** Exactamente, pero CONADI contrata a una consultora para contratarnos a nosotros, entonces qué hace CONADI, da la plata, dice “ya vamos a contratar a tanta ELCIs, pero necesitamos...”, licita a la consultora todos los años, entonces el proceso de licitación es el que se demora, por eso nunca entramos a tiempo y siempre hay poca plata entonces nos van a contratar por cinco meses nomás, más no.

**Entrevistador 1:** Sí, sí recuerdo igual que en la reunión del año anterior era una problemática eso de que el trabajo era siempre el segundo semestre y que no había un seguimiento, que no había un seguimiento, que habían estos atrasos como en su ingreso al jardín, porque aparte igual puede que en el proceso de educación con los niños igual se vea interrumpido, porque ustedes pueden estar súper bien desde septiembre, pero después el resto de los meses no están, entonces ahí se ve como este desnivel.

**EL01:** Sí, en el caso mío afecta un poco, porque este jardín es intercultural, entonces tampoco afecta tanto, porque este jardín ya tiene el sello intercultural, entonces todas las tías que trabajan ahí, las educadoras, las técnicas, tienen esta como enfoque indígena mapuche, entonces por ejemplo todos los días en la mañana hacen el saludo con el instrumento, con kultrún, todos los días, todos los niveles. Acá tienen salacuna hasta medio mayor, o sea de seis meses hasta cuatro añitos, entonces todos los días hacen este saludo todos los niveles, entonces ya tienen este como conocimiento y hay una educadora intercultural que supo'tamente en el año guía este trabajo y si no está ella hay otras que la siguen y la educadora intercultural es mapuche, pero las que la siguen no son mapuche, entonces ellas tienen que igual estar también permanentemente como conociendo y ya llevan años trabajando y entonces ya conocen este sistema, pero igual es distinto a que uno esté a que ellas como educadoras, ya sean mapuche o no, hagan un trabajo

indígena, es distinto, una por los niños, porque uno por ejemplo yo voy con toda mi vestimenta, mi tukuluwun a trabajar, entonces ya te distingue el niño que tú a la lamngen dicen, la lamngen mapuche viene ahí, o por ejemplo yo ahí en ese jardín tengo la como la posibilidad, no sé si posibilidad, pero es como que en ese jardín yo estoy súper bien, porque tengo mi espacio propio como mapuche, porque hay una ruca, entonces hay una ruca mapuche, no sé si ustedes las conocen, hay una ruca mapuche dentro del jardín, es un jardín inmenso que tiene un tremendo espacio, se creó como intercultural, entonces en este espacio gigante lo dieron acomodado y partió como jardín intercultural, no es que durante el tiempo se haya vuelto, haya cambiado de PEI, entonces este jardín se creó con este espacio y después construyeron una ruca ahí, y hay una cancha de palín, hay un invernadero, hay una ruca, entonces en ese sentido a mí me gusta trabajar ahí, porque estoy en mi espacio y no tengo nada para arriba, no hay departamento, no hay casa para abajo tampoco, entonces tengo una vista privilegiada para abajo, el cerro ahí, entonces es muy lindo el jardín. Y como yo trabajo en esta ruca, entonces todos los días los niñitos van a donde yo estoy, trabajo un día por nivel, no sé, por primer día es medio mayor, el segundo medio menor A, el tercero medio menor B, y así me voy desenvolviendo hasta llegar a sala cuna el día viernes, entonces todos los días trabajo, tampoco una jornada completa por las platas de CONADI y por los recursos, entonces trabajo cuatro horas por día, tenemos que completar 20 horas a la semana, ese es el proyecto de CONADI, 20 horas en la semana, entonces partimos así todos los días a los niveles, entonces el hecho de yo estar ahí es muy distinto, entonces todos los días es un trabajo distinto, entonces el hecho de yo estar ahí y los niñitos llegan ahí y saben que yo estoy ahí, que va a estar a la lamngen, entonces yo les hablo en Mapudungún y también los saludo en Mapudungún y recalco mucho el idioma, aparte de las actividades que hacemos, el huerto, entonces muchas veces las tías allá solamente saludan en Mapudungún, pero no siguen como el protocolo o seguir insistiéndole en el idioma al niño,

solamente hacen como el canto, algunas canciones en Mapudungún, entonces ahí se nota la diferencia cuando no está la educadora y a veces la ruca pasa cerrada, entonces cuando yo estoy siempre saben que la ruca está abierta y los apoderados pueden ir, yo hago talleres con los apoderados, he hecho talleres de telar por ejemplo y los mismos papás les hacen su telar de trarilongko con los niñitos, las niñitas trariwes, entonces se ve la diferencia cuando hay una educadora indígena que cuando están solamente ellas como jardín intercultural.

**Entrevistador 2:** Y en ese sentido, ¿no hay como co-docencia entre la educadora de párvulos y ustedes?

**EL01:** ¿Cómo co-docencia?

**Entrevistador 2:** Como un trabajo conjunto.

**EL01:** Tratamos de hacer un trabajo conjunto por ejemplo cuando... es que igual es difícil, porque yo llego ya después a mitad de año ya terminando el año, entonces eso es lo que nosotros siempre alegamos, que por ejemplo cuando nosotros partimos ya todos planifican el año, las actividades, hay una planificación anual y todo, uno tiene que llegar como que ya está todo listo y como que adaptarse a lo que hay.

**Entrevistador 1:** Sí, como que ustedes se tienen que adaptar a la planificación que tiene la o el educador de párvulos, de ya todo lo anual, porque al final entre comillas igual llegan como a una altura en que ya están esas decisiones, entonces el diálogo como que no hay espacio.

**Entrevistador 2:** Sí, igual planteaba eso porque como mencionaba de que cuando usted no estaba la ruca permanecía cerrada si es que existía algún lineamiento.

**EL01:** Ellas tienen un lineamiento para trabajar, también les toca ruca dicen, no sé po', si la semana, el primer día el lunes les toca medio mayor, el segundo medio menor, ellas también vienen así de principio de año, entonces yo me incorporo a ese trabajo que lo tienen contemplado de principio de año, pero qué hacen ellas, ellas algunas, depende de la educadora

que les toque el nivel, van, abren la ruca y hacen alguna actividad o solamente van a regar, van a ver la huerta, riegan las plantas que hay alrededor, no hacen como un trabajo de planificación ahí o la usan para reuniones con los apoderados la ruca o reuniones entre ellas, pero no así como la actividad que hago yo.

**Entrevistador 1:** No tiene como un sentido más profundo.

**EL01:** Del saludo, así como por ejemplo que digan ya, ya, no sé po', po' los días lunes nos toca ruca, vamos a ir todos a saludarnos allá a la ruca y después hacemos otra actividad, no lo hacen así, entonces se saludan en su sala, después van para allá y yo encuentro que igual, porque como no hay nadie ahí, a lo mejor, no sé, po' los niñitos van a tomar los instrumentos, ellas tienen que ordenar, no sé, me imagino, pero nunca les he preguntado por qué no lo hacen, pero está como la planificación de ir por día a ese espacio programado y de repente actividades planificadas que hacen ellas meten algún tema intercultural, pero no así como permanente, o sea, no sé, po' de repente sacan un tema y lo hacen como indígena, celebran We Tripantu, el día de la mujer indígena, esas cosas si lo hacen, pero cuando se gradúan los niños también hacen como algún tema indígena, pero no es como, como... es distinto cuando hay una educadora indígena a cuando están ellas solas, independientemente que el jardín sea intercultural.

**Entrevistador 1:** ¿Y usted ha sido toda su vida de [nombre de la comuna]?

**EL01:** Sí, yo nací en [nombre de la comuna] y me crié acá en la comuna, nosotros vivíamos más abajo, después nos vinimos acá a vivir, después yo me casé, me fui para arriba, tuve dos hijos, después me separé y me volví para mi casa, así, pero toda la vida en [nombre de la comuna].

**Entrevistador 1:** En ese sentido de su rol como mamá ¿Usted tiene como alguna cosa importante en la enseñanza de niños de cero a seis años? porque usted actualmente en el jardín trabaja de medio, de medio mayor, medio menor...

**EL01:** sala cuna a medio mayor.

**Entrevistador 1:** trabaja con todos los niveles de parvularia ¿Usted encuentra desde su experiencia y usted como desde su cultura, encuentra ciertas cosas importantes que enseñar en ese periodo?

**EL01:** Sí po', yo creo que es muy importante el respeto a la naturaleza, el idioma también, el respeto a los adultos mayores, que a veces no se enseña en general, se ha perdido mucho eso durante el tiempo, antes eran como muy respetados, se le decía a usted a los mayores, ahora no po', le llaman hasta por los nombres los niñitos, y el respeto a la naturaleza, porque igual en cada espacio hay que respetar, y eso es lo que también enfocamos a los jardines infantiles, a los niñitos, cuando voy a sacar una planta, por ejemplo, tengo que pedirle permiso al dueño de esa planta espiritual, y todo el tema más como espiritual se le enseña a los niñitos, que respeten a las plantas, el ambiente, entre ellos mismos, y eso también yo también se lo enseño a mis hijos, porque eso también lo aprendí de la cultura, entonces eso es como, igual es importante en ese sentido, la enseñanza de la cultura, que ve más allá de las personas, sino que ve del lado espiritual, por ejemplo, allá yo de repente a los niñitos les digo “¿Qué soñaron anoche? ¿tienen algún pewma que contarme?” y empiezan a contar, o “¿cómo está su mamá, su papá, cómo está el gato? ¿tienen animales en la casa? hay que cuidarlos”, entonces toda esa parte no lo ven solamente como el niño y el papá y la mamá, sino que de todo su ambiente, donde viven, con quien viven, y también hablamos, por ejemplo, de nuestra familia, del origen familiar, del tuwün, que también se trabaja mucho en el jardín, que es importante, y que yo después cuando empecé a la UMCE, porque la UMCE hicimos, hace dos años atrás, un diplomado, porque

nosotros sabíamos la cultura, pero no sabíamos la parte técnica, entonces pedimos, cuando la UMCE tomó la contratación de la CONADI, porque hubo un tiempo que ellos no contrataban a nosotros, y ahí nosotros le pedimos a la UMCE que pudiera hacer capacitaciones a nosotros, enseñarnos la otra parte, y ahí nos enseñó un diplomado de educación intercultural, que ahí aprendimos a planificar y todo el tema técnico, entonces cuando pasó eso, ahí nosotros igual le decíamos que era importante, por ejemplo, enseñarle a los niños el tema del respeto, y ahí, por ejemplo, hicimos un proyecto del diplomado acerca del tuwün, y lo trabajamos en el jardín, hacíamos grupos también de ELCIs que trabajamos distintos proyectos, y uno en el que me tocó a mí trabajar, trabajamos el tuwün que es el origen familiar, y este proyecto lo aplicamos al jardín, y fue tan exitoso que en todos los jardines se está aplicando, y qué significa, por ejemplo, nosotros por ejemplo, decíamos ya, hoy día vamos, esta semana vamos a hablar de los animales, entonces todos los días, en un nivel hablábamos de los animales, pero no sabíamos que ese tema, podíamos trabajarlo un mes planificando, entonces esa parte es lo que aprendimos de la UMCE, y ahora en la carrera técnica lo estamos fortaleciendo, los que tuvimos ese diplomado, porque no todos estuvieron en ese diplomado, por ejemplo, ese diplomado lo hicimos solamente los que trabajamos con CONADI y los VTF, los de JUNJI no estuvieron en ese diplomado porque no estaban, ahora los invitaron a participar de la carrera técnica porque no habían tantos ELCIs de VTF, y ahí dijeron “¿A quiénes vamos a invitar? bueno los que están trabajando con JUNJI”, pero el mayor principal capacitación que nosotros pedimos fuimos los que trabajamos VTF, entonces lo principal que trabajamos fueron los que éramos VTF, y esos fuimos los que pedimos capacitación y todo, y ahí salió de esas reuniones que teníamos con la UMCE cuando trabajamos con ellos, este diplomado y la carrera técnica, entonces del diplomado hicimos un proyecto que era para el diplomado del tuwün, y qué significaba este proyecto, que podíamos trabajar el origen familiar por tres meses hasta por

cuatro meses, entonces íbamos por proceso, primero empezamos a trabajar por ejemplo con las tías, con cada educadora, sabiendo que ellas también tienen que capacitarse en esto, viendo la importancia del origen familiar, de dónde vienen ellas, cuál es su origen, por su papá, por el lado de su papá, por el lado de su mamá, porque todos tenemos nuestro origen, entonces ahí empezamos como a valorar independientemente del origen, si es mapuche o no es mapuche, porque puede ser a lo mejor yo mapuche, pero mi familia por parte de mi mamá a lo mejor es de Alemania, no sé un ejemplo, entonces todo eso empezamos a capacitar primero, después trabajamos con los niñitos, y le preguntamos que ellos tenían que consultar o hacer un vídeo familiar de por qué le habían elegido ese nombre al hijo, de dónde venía el origen del nombre, qué cosas trabajaban o qué cosas hacían juntos en familia, si tenían alguna comida típica, si salían así como a lugares típicos o alguna tradición familiar, entonces todo ese proceso venía, después ellos tenían que hacer con su familia un árbol genealógico, donde apareciera el papá, la mamá, los abuelos, hasta donde ellos alcanzaban, y bisabuelos, y tenían que ponerle el nombre mapuche y después hicimos ese proyecto, lo fuimos trabajando y al final, cuando terminamos el proyecto, hicimos una exposición en el jardín y también trabajamos con los abuelos, entonces hacíamos una actividad con los abuelos, los niños le hacían un pequeño presente, entonces la actividad era sólo los abuelos, no venían los papás, entonces yo los recibía en la ruca y ahí hablábamos del origen, de la importancia de los adultos mayores en nuestra cultura, de cómo eran importantes los abuelos, porque ellos son los que traen nuestro linaje, nosotros donde estamos es gracias a los abuelos, los bisabuelos, nuestros antepasados, y ellos traen un origen, una creencia, una costumbre, una tradición, que también hay que llevarla a la mesa hoy día, al día de hoy como estamos con sus nietos. Entonces eso hacíamos y conversábamos con ellos y salía cada conversación con los abuelos. después los nietos, hacíamos una actividad y ellos, los abuelos venían y conversábamos y después venían los nietos

a entregarles sus regalos, a compartir con los nietos, comida y fue muy linda la experiencia, que eso lo hice en el primer año del diplomado, cuando terminé el diplomado y fue el año pasado que hicimos esa experiencia, el año antes pasado, 2024, y el año pasado quisieron repetirla, porque fue tan exitosa, que todos después los apoderados andaban preguntando, y cuando van a hacer la actividad de los abuelitos.

**Entrevistador 2:** Que buena, yo eso iba preguntar, si los apoderados mostraron alguna resistencia sobre eso.

**EL01:** No.

**Entrevistador 1:** Es que está muy bueno, yo creo que es como muy atingente.

**EL01:** Al principio como que no lo tomaron en cuenta, pero después cuando los niños empezaron a decir, “oye papá, ¿por qué mis compañeros trajeron el árbol genealógico y tú todavía no lo haces conmigo?”, entonces después vieron la exposición, algunos que no lo hicieron, porque no faltó alguien que no, de repente no es todo perfecto, entonces no faltó alguien que no pudo hacerlo por tiempo, porque no entendió, porque no le tomó importancia, entonces después cuando hicimos la exposición y ahí se dieron cuenta “Ay, mi familia no está acá ¿Por qué no lo hicimos?”, entonces claro, fueron los que más pidieron después del otro año, y el otro año como yo empecé tarde y había una descoordinación también, porque hay que coordinar con el jardín, con la educadora y muchas veces hay falta de educadora, de técnico, cambian por distintos motivos, entonces a veces no está la coordinación, entonces al final de este año 2025, no pudimos hacer toda la planificación, solamente la actividad de los abuelos, pero esa está como ya, yo creo que va a estar fija, porque todos los años les gusta.

**Entrevistador 1:** Y porque es un recuerdo igual, súper bonito, yo creo que eso suele pasar en hartas experiencias educativas, como que suele haber algunas familias que por tiempo, por otras cosas no participan, pero es parte de, es parte de los espacios educativos.

**Entrevistador 2:** Si, en casi todos los contextos se da eso.

**Entrevistador 1:** Y respecto a la figura como del abuelo o de la abuela, cuando usted habla como de estos saberes del respeto, por ejemplo ¿eso ustedes lo van aprendiendo desde esa figura o de otras figuras? ¿o cómo se aprende?

**EL01:** No, pero es como del adulto mayor, en la cultura Mapuche hay que respetar al adulto mayor en general, sea familia directa, abuelo o abuela, o sea cualquier persona adulto mayor. Es como que viene dentro de la cultura que es importante, porque ellos son sabios, porque hay que respetarlos, eso es como lo que viene en la educación de nosotros, de nuestros antepasados, siempre nos dicen, hay que conversar con ellos, porque muchas veces no se les toman cuenta, y ellos son los que traen la sabiduría antigua, si tú te pones a conversar con un adulto mayor, tienen mucha historia hacia atrás, y tú puedes conocer la historia de un territorio por ellos. O que pasó, no sé, hace 100 años atrás, ellos lo saben, y recuperar la familia, porque muchas veces hay niños que dicen o jóvenes que dicen “no, yo no tengo idea dónde era mi abuelo, no tengo idea dónde era mi papá”, entonces cómo saber eso, investigando po'. El otro día llegaron unas niñas también que dijeron “no, nosotros no sabíamos que éramos Mapuche, ahora sabemos y queremos participar en una organización, por la beca igual, pero no por la beca nomás, sino porque igual recién nos enteramos que éramos Mapuche”, entonces yo les decía po', “¿y ustedes saben de dónde vienen sus abuelos, sus papás?”, “Es que son de Santiago, pero ¿de dónde son originarios?”, “Ah, es que mi abuelita es de...”, “pero ¿tiene apellido Mapuche?”, “No”, “pero a lo mejor era Mapuche, po', a lo mejor investigando”, “no sé, en realidad voy a conversar con ella, tienes que conversar”, les decía yo, “porque ella después no va a estar, y ¿quién es la que va a contar eso? ¿y quién es la que sabe? Ellos, po'”, entonces después llegaron otro día y me dijeron “¿sabes qué lamngen, hablé con ellos, pero no sabía mucho, porque su mamá...”, y ahí recién conoció la historia de la abuela, que ella, la mamá de

ella murió cuando ella era chica, y esas historias no las saben si no las conversan, y yo le dije, pero yo le dije “pero es que a lo mejor la tía sabe, po', la hermana de ella”, “Ay, voy a conversar con ella”. Entonces ahí les doy trabajo a las chiquillas para que vayan conversando con sus, sobre todo los más viejitos, que son los que traen la historia familiar, y es importante saber de dónde vengo yo, porque de dónde viene mi origen, mi familia, mi territorio, por qué yo soy así como soy ahora, porque a lo mejor mi abuela, mi abuelo eran así, o mis tíos, o por qué me gusta tanto el campo y no me gusta el mar, por ejemplo, o por qué me gusta más el mar, o por qué me gusta más el norte, yo viví acá, nací acá, mis papás son de acá, pero por qué me gusta tanto el norte, a lo mejor mi origen es de allá po', mi familia a lo mejor antiguamente eran de allá, mi abuelo, bisabuelo, que después vinieron acá por trabajo, distintos motivos, entonces todo eso va recayendo en uno, pero eso uno lo ve como más, como podríamos llamar el subconsciente, pero ya más espiritual, y eso es lo que igual uno enseña en los jardines a los niños, a la familia, cuando por ejemplo hacemos talleres con los papás, cuando yo hago talleres con las mamás que hacen telar, aparte de ir haciendo el telar, vamos conversando todas esas cosas po', entonces se va haciendo un diálogo más profundo, aparte del telar que se hace.

**Entrevistador 1:** Aparte del acto de estar hilando. ¿Y en ese sentido, la identidad cómo se configura en la cultura? igual yo creo que lo hemos conversado, como este elemento del territorio, del origen?

**EL01:** Claro ahí se va construyendo identidad, y ahora que existen muchos niños que participan en jardines infantiles municipales, que son de otros países, entonces también es importante conocer su identidad, de dónde vienen, qué hacían sus familias, qué hacían, costumbres, tradiciones, y que ellos no pierdan esa identidad, que vienen de otras familias, de otros países, porque muchos a lo mejor pueden nacer acá, pero también tienen que conocer su historia de atrás po', entonces se va construyendo identidad a medida que tú vas conociendo al niño, a la

familia, a los papás, a los abuelos, de dónde eran, conversando, haciéndole este diálogo, porque si no haces el diálogo tú no vas a conocer la historia.

**Entrevistador 1:** No po', y uno se queda al final solo con la dinámica del espacio educativo po', lo que uno ve en la escuela o en el colegio.

**Entrevistador 2:** O con esta superposición de que yo soy profe y no valido tampoco la historia de todos los estudiantes, yo el otro día hablaba con una profe de escuela que ella decía “no, ¿por qué tenemos que validar los saberes de estudiantes venezolanos? no, ¿por qué ellos no pueden decir frutilla en vez de fresa?” y yo le decía, “pero cómo si es la diversidad, o sea, tú te tienes que abrir a esa forma en la que él se expresa, porque viene de un contexto familiar y no es que lo nacional, lo chileno es supremo a lo de ellos”, entonces sí.

**EL01:** Sí po', y ahora todos los niños andan con fresa, porque todos miran por internet, los tiktok.

**Entrevistador 1:** Sí po', y de hecho a veces ven a todos los tiktok mexicanos y empiezan a hablar hasta con el acento.

**EL01:** Claro y empiezan a usar los modismos y entonces eso es inevitable po'.

**Entrevistador 1:** Es inevitable, porque siento que la mixtura se da más allá de que tengas o no tengas un compañero migrante, sino que es como que es la diversidad, y el celu, y el compu, y la tecnología, todo está interconectado, la tele también, todo.

**Entrevistador:** Y cosas que, osea, ya, habló lo del jardín, pero ¿qué considera difícil de poder hacer en los jardines? Por ejemplo, algo que usted planifica... ¿o el jardín se muestra abierto siempre a que usted pueda intervenir?

**EL01:** No, lo que pasa es que de repente uno choca con las personas más que los niños, porque de repente los adultos son el tope que uno tiene. Uno dice “¿podemos hacer esto?”, “No, es que hay que hacer esto otro” no sé, en alguna actividad. O por ejemplo, no sé, de repente la

descoordinación choca también, porque a uno de repente no la incluyen como parte del equipo. Entonces como uno llega tarde, no es contratada por el mismo sistema que ella, no trabaja el mismo tiempo que ella, porque trabajamos medio día, trabajamos cinco meses al año, entonces es poco lo que podemos hacer, porque ya tenemos que someternos a lo que dicen ellas, el grupo, el equipo. Entonces, por más que la directora quiera incorporarnos y todo, muchas veces ellas no nos incorporan en sus actividades. A mí me ha pasado varias veces que de repente, no sé po', a mí no me informaron que mañana me toca, no sé po', con el medio mayor y resulta que el medio mayor tiene un paseo. Entonces yo tengo todo planificado y me pasó el año pasado, varias veces, y tenía todo planificado para hacer una actividad con ellas. Entonces yo llego al jardín y voy a ver al nivel y no hay nadie en la sala. Y yo dije “Bah” y le pregunto a una niña del aseo, que hace las chiquillas del aseo, que siempre he conversado con ellas porque son como súper cercanas, y me dice “Lamgen no, si hoy día se fueron de paseo ¿usted no sabía?, no, no tenía idea, nadie me dijo. Ya, me devuelvo de nuevo a la ruca, a hacer otras cosas, pero igual uno se siente porque deberían incorporarla, o sea, uno dentro de su planificación deberían decirle “sabe que este día no van a estar ellos, entonces podemos hacer otra cosa”.

**Entrevistador 1:** Es como igual, como, no sé si falta de respeto, pero es como un tema de comunicar las cosas, igual es relevante porque es su trabajo, y está siendo pasada a llevar, y no es solo el trabajo porque planificar y dedicarle tiempo un día, o sea, es tiempo, es tiempo de usted y de su trabajo, entonces siento que igual me ha pasado en experiencias, como que la comunicación se ve, eso.

**EL01:** Y como que no te valoran porque no te incluyen dentro de la programación.

**Entrevistador 1:** Como que no hay un reconocimiento tan...

**Entrevistador 2:** A la par yo creo.

**EL01:** Me pasó muchas veces el año pasado, no me había pasado antes. Sí, me pasó hartas cosas el año pasado, cosas que antes a lo mejor al principio no lo notaba a lo mejor, pero ahora que ya uno adquiere más experiencia...

**Entrevistador 1:** Ahí uno se va dando cuenta.

**EL01:** Se va dando cuenta, más cosas. Y ahí, por ejemplo, me pasó un día que me dijeron, no sé po', llegaba, que me habían avisado que cualquier día podía ir la gente de la SEREMI de Medio Ambiente, iban a ir a hacer una actividad con los niños. Y me habían dicho una fecha, yo dije “ya”, y tengo que andar preguntando “¿pero qué vamos a hacer? ¿y qué tengo que hacer yo?”. Entonces también es como complejo po', me dijeron una fecha y ya, y no fue. después me dijeron “no, ¿sabes qué?...” y yo tengo que andar preguntando “¿y van a venir mañana? ¿y van a hacer la actividad?”, “No, no van a ir porque ya nos suspendieron”, “Ah, ya”, entonces ahí yo programo otra cosa. Y llegué un día que no tenía idea y me dijeron “no si hoy día vienen los de Medio Ambiente”, Y dije “yo no tenía idea que venían hoy día los de Medio Ambiente”, ya y estaba abierta la ruca, estaban ordenando todas cuando llegué yo, y después me dijeron, yo le dije, “oiga lamngen..”, la encargada de interculturalidad en el jardín, “lamngen..”, le dije, “¿pero van a venir hoy día? ¿y qué van a hacer?”, “no, van a hacer una actividad con los niños”. Y tenían todo programado po', ya habían hecho hasta recuerdos, todo, y yo no tenía idea. Entonces igual otro día que me sentí mal.

**Entrevistador 1:** No se le comunicó, no se le habló, nada.

**EL01:** No po', y después me dijeron, más encima me dijeron “ya, pero usted puede ir a limpiar las sillas”

**Entrevistador 1:** No, no, qué mal comentario.

**EL01:** Yo me quería puro ir del jardín, entonces no lo ven como que es un trabajo más del tema indígena.

**Entrevistador 1:** Y es relevante en el crecimiento de niños y niñas, porque al menos a mí en lo personal me hubiera gustado tener esa experiencia en la infancia. En ese sentido, por ejemplo, la SEREMI del Medio Ambiente. ¿Usted siente que la forma en que se aborda la relación con el medio ambiente en el jardín es muy diferente a la forma en que usted crea como ese vínculo con lo mismo que hablábamos de la naturaleza por ejemplo?

**EL01:** No, allá por ejemplo igual ya tienen este conocimiento, por ejemplo del respeto a la naturaleza, respeto a las plantas y a todo este ser espiritual que también poseen las plantas y la biodiversidad ellos la hacen, porque conocen entonces en ese sentido no tienen, no hay problemas de conciencia, de trabajo, hay un invernadero, hay un compost por ejemplo donde todos los productos, por ejemplo las tías de la cocina igual yo me llevo súper bien con ellas también converso mucho con ellas, lo que sí por ejemplo de repente encuentro yo que lo hacen como por hacerlo, como por cumplir y tener algo como invernadero, por ejemplo de tener en el jardín.

**Entrevistador 1:** Como estamos siendo ecológicos, entre comillas.

**EL01:** Porque yo igual tuve hartas cosas el año pasado, de que ya no estuvo durante todo casi medio año la educadora intercultural entonces como que se despreocupó un poco el invernadero y cuando llegué yo ya empecé a trabajar en invernadero y también llegó al mismo tiempo la educadora intercultural que yo llegué también, porque ella estuvo con licencia mucho tiempo, entonces empezamos a trabajar en el invernadero y ahí tenemos el problema de los conejos silvestres, entonces tenemos que tener el invernadero con mallas así para que los conejos no se coman, pero de repente hacen hoyo por debajo y suben igual o a veces cuando hay muchos días feriados y tenemos un día nos pasó que teníamos unas lechugas tan lindas y teníamos esta malla protectora y como eran muchos días feriados los conejos aplastaron la malla y se comieron toda la parte de arriba de la lechuga dejaron la pura parte de abajo el corazón entonces, por ejemplo,

ya ahí yo llegué y dije ya vamos a cosechar las lechugas ya entonces las cosechamos trabajamos si yo trabajo con los niñitos sembrando, enseñándoles para sembrar y como lo que, por ejemplo este año yo ordené bien donde están las lechugas en el otro lado los tomates, porque a veces tiran semillas y se combinan todas y está la lechuga con el cilantro y el tomate de repente sale por el medio, el zapallo por allá entonces en ese sentido a mí me gusta como más ordenadito y este año les dije ya acá vamos a hacer la lechuga. Entonces de repente son como como la mentalidad también muy como cuadrada, entonces dicen ya este bancal es para el nivel medio mayor este del nivel medio menor este de sala cuna, pero tú no puedes sacar la lechuga que yo tengo en mi nivel, pero después ellas tampoco la sacan, entonces está como esa resistencia de repente que no tienen la visión de que todo el huerto o todas las verduras que se siembran es para todos y para compartir.

**Entrevistador 2:** Como el trabajo colaborativo

**EL01:** Esa parte de repente algunas educadoras no la entienden, otras no están ni ahí, entonces cuando yo voy a cosechar, por ejemplo un día fui a cosechar dije ya vamos a cosechar con los niños sacamos un canasto de acelga y cilantro entonces los dejamos ahí y dije ya yo como estoy medio día nomás alcanzo a hacer pocas cosas y las dejo ahí y yo les dije chiquillas podrían llevar a la cocina, porque las tías de la cocina nos hacen tortillas, le llevamos la acelga y todo y nos hacen tortillas o lechuga la hacen ensalada y dijeron: “ya nosotros lo vamos a hacer para nuestro nivel para que los niños prueben” y la dejamos ahí y el otro día llegué estaba toda la acelga en el comedor, nadie la había sacado y las otras lechugas estaban en la sala de las tías del nivel que fuimos a sacar ahí estaban, se estaban secando entonces a mí me dio rabia, porque yo dije pucha esta cuestión es para todos si no hubieran no quisieran acá podría habermelas llevado yo para mi casa, entonces en ese sentido y no me pasó una vez po' me pasó varias veces, y al final yo lo que hacía ya sacaba las verduras las últimas veces coseché y le iba a dejar a las

tías directo a la cocina “chiquillas acá ahí, yo voy a llevar un poco, cómanla, háganla para que coman ustedes si quieren le dan al almuerzo a las tías o a los niños, pero ocúpennla, porque si no se van a echar a perder y vamos a estar botando cosas que no corresponde botar y para eso la sembramos, y ustedes si quieren ir al huerto, vayan al huerto a sacar cosas” y un día estaban las acelgas gigantes y yo dije “ya tía saquemos la acelga nomás” le dije a un nivel de una tía mapuche “lamngen le dije saquemos la acelga nomás” y me dijo “sí, yo la voy a llevar para mi casa igual” y sacamos y al otro día venía no sé quién venía a ver el jardín, porque siempre recibimos visitas de todos lados y la educadora intercultural se enojó y dijo “¿quién sacó la acelga?”, “no es que la lamngen me dijo” dijo la tía, “si po' yo le dije que la sacáramos, porque estaban grandes” “no po' que tiene que ser pasado mañana, porque mañana venían a ver el jardín” para que se vieran y ahí la otra tía no sacó nunca más po'.

**Entrevistador 1:** Sí po' me imagino, porque ahí se van dando como ciertos como limitaciones.

**EL01:** Para que la vean los demás no po' no es la gracia.

**Entrevistador 1:** Debería tener como un sentido más de cómo para la comunidad y en ese sentido, ¿usted cree que hay como sentido de comunidad en el jardín en el que trabaja?

**EL01:** Poco, porque siempre existen rivalidades entre educadoras, entre técnicos, en ese jardín han pasado muchas cosas desde que llegué yo, bueno desde antes, porque como yo converso con todas no tengo problema con nadie, entonces todas y las demás que tienen confianza conmigo, me van a contar “lamngen sabe qué pasa esto” y como saben que yo soy como más espiritual en ese sentido, también me cuentan esas cosas que han pasado en el jardín “sabe que vimos esto, pasó esto, ¿qué podemos hacer?” entonces ahí de repente yo le digo pucha igual todo depende de la directora, no es una cosa que podamos resolverlo nosotros.

**Entrevistador 2:** En ese caso, ¿existen puntos de encuentro entre ustedes, como reuniones?

**EL01:** Sí, hay reuniones, bueno ahí en el jardín hacen una vez a la semana una reunión de educación intercultural, reunión de interculturalidad le llaman, pero yo nunca he participado, porque lo hacen en la tarde y yo tengo jornada en la mañana, entonces cuando resuelven algo a veces me avisan lo que resolvieron, a veces no.

**Entrevistador 1:** Sí, igual 20 horas se considera como part time, entonces es re poco tiempo si uno lo piensa como en la práctica y en el sentido de que usted comentaba que habían compañeras que recurrían a usted en el tema como más espiritual y todo eso, ¿qué relevancia se le da a las emociones en su saber, en su cultura?.

**EL01:** Para nosotros todo pasa por algo, las emociones que tienen los niños, por ejemplo tienen una explicación y hay que buscarle la explicación, por ejemplo este caso de acuerdo a la cultura mapuche los niñitos que tienen muchos problemas de TEA y todo este de...

**Entrevistador 1:** Desregulaciones

**EL01:** Regulaciones es porque la mamá tuvo algún problema durante el embarazo es la explicación que le damos nosotros, a nosotros en la cultura mapuche siempre nos dicen que cuando estamos embarazadas y cuando en todo sentido tenemos que cuidarnos, pero específicamente cuando uno está embarazada tiene que cuidarse mucho de lo que hace, de lo que dice, de cómo está emocionalmente, porque todo le afecta al bebé, no sé por ejemplo nos dicen ya no te puedes ir a meter si vas de vacaciones, por ejemplo no te vaya a meter al bosque o no andes tarde en la noche, porque de repente puede aparecer una energía o un espíritu que te puede atrapar a la guagua y ahí vas a tener problemas después o no mire mucho un animal, por ejemplo para ir al zoológico o un animal en la calle o cuando uno anda en el campo no mire mucho el animal, porque ese espíritu del animal puede poseer al bebé y muchas cosas así, por ejemplo uno dice claro ojalá el embarazo y todo te dicen ojalá estés lo más tranquila posible no tengas problemas, pero hay cosas que no se pueden evitar de repente no sé por violencia

intrafamiliar problemas o uno quedo embarazada, porque no quería quedar embarazada y justo quedó embarazada hay muchos problemas de quieren abortar las mujeres, entonces todo eso tiene relación con el bebé que después cuando nace queda con ciertos problemas, traumas, los niñitos que no hablan al tiro, los niñitos que tienen problemas hiperquinéticos, porque la mamá sufrió mucho en el embarazo a lo mejor violencia intrafamiliar también le dicen a uno que no, por ejemplo no haga, no teja durante el embarazo porque después cuando nace la guagua puede enredarse el cordón umbilical, entonces muchas formas de prevención en salud en ese sistema en el sistema nuestro como cultura mapuche que te habla de prevención para que tú puedas estar bien o para que tu bebé esté bien y esos son muchos problemas que pasa cuando los niños después nacen con estos problemas, entonces tiene como explicación.

**Entrevistador 1:** Entonces igual se le da como un rol importante al embarazo, a la gestación como cuídate mucho en este proceso, porque si no algo sucedido ahí puede repercutir en la vida futura del niño o la niña, en ese sentido igual según lo que usted ha vivido ¿existe una diferencia en la crianza de niños y niñas en su cultura?

**EL01:** ¿De hombre, mujer? no, bueno antiguamente era muy machista el sistema que decía no que la niña no haga esto, que el niño no haga esto otro, pero no, en general no, no veo como diferencia, claro que la mujer tiene un rol, el hombre tiene otro rol, pero no hay como diferencia, claro la niñita tiene que portarse como señorita, bien.

**Entrevistador 1:** Como más recatada.

**EL01:** Como más recatada en ese sentido, pero ya después cuando ya son como más grandes, cuando niño más chico no hay como una diferencia mayor, según la cultura es que tienen que hacer, ayudar en el proceso de no sé po' todo lo tienen que conocer para también ayudar, por ejemplo no sé si le dicen a un niñito ya tienes que ayudarme a regar las plantas, a barrer, que ellos vayan tomando como responsabilidades también.

**Entrevistador 2:** Más autonomía.

**EL01:** Más autonomía como responsabilidad y darse cuenta de lo que está pasando alrededor por eso cuando bebé, se habla de que la mujer cuando trabaja, por ejemplo no sé po' en el campo antiguamente existía el kupulwe que es como el coche no sé si lo conocen, el coche mapuche o la cuna mapuche, que son dos palos travesaños parados y entremedio le ponen coligüe y la guagua la dejan parada así amarrada como con lana un trabiyo y la dejan amarrada y lo único que le dejan suelto son las manitos, entonces por ejemplo no sé po' yo estaría trabajando acá y mi guagua la dejaría ahí, entonces ve todo lo que pasa alrededor la deja parada, no la deja botada como ahora en la cuna que miran el cielo y ven como pajaritos vuelan, no, ven todo lo que pasa a su alrededor y le dejan una varilla para no sé po' en el campo si vienen los pollos, las moscas para espantarlo y que no lo molesten, para protegerse, entonces en ese sentido como que lo dejan ser el niño en la cultura mapuche esa es la diferencia de crianza de la cultura mapuche con la cultura occidental, lo dejan ser que no sé po', que si se embarró, se embarró que juegue con tierra hay que tener cuidado con las piedras, pero desenvolverse donde están, la naturaleza andar a patapela que no importa que se ensucie, en cambio de repente la otra cultura no po' dicen ay que no se ensucie ojalá que no se ensucie en los jardines infantiles tienen todo con cemento, ahora tienen otro sistema, que yo fui a una pasantía este año, el año pasado en diciembre fue una pasantía la cuarta región, con tres ELCIs, fuimos tres ELCIs un grupo que dijimos nosotros queremos conocer otro sistema como trabajan en el norte y se nos ocurrió, y fuimos a una pasantía allá nos recibió JUNJI, y ahí conocimos varios jardines que tienen este como caucho, no sé cómo se llama.

**Entrevistador 2:** Como esa goma.

**EL01:** Claro como goma, pero no, tienen otro nombre que así hacen los jardines ahora, entonces dijimos pero cómo, por qué no lo dejan con tierra y todo claro porque en los jardines dicen no, que no se ensucie el niño.

**Entrevistador 1:** Que después los papás alegan, que el niño llegó sucio, que no lo quieren bañar.

**Entrevistador 2:** Que se puede enfermar.

**EL01:** Entonces, claro ahí, por ejemplo en el jardín de acá, Antü Mahuida no, la idea es que el niño pueda desenvolverse, tienen que llevarle cambio de ropa, pero ellos juegan ahí se embarran, porque de repente juegan con agua y en ese sentido es distinto este jardín po' no hay mucho cemento hay más tierra, entonces todo alrededor de donde están las salas nomás es como cemento y lo demás todo tierra donde está la ruca, en la ruca tiene cemento sí por el tema de limpieza, pero cemento no cerámica, entonces en ese sentido la crianza es distinta, porque lo dejan ser como libre al niño y explorar todo su entorno, las plantas, los animales.

**Entrevistador 1:** Como conocer.

**EL01:** Claro conocer dónde están, en qué mundo están, como la realidad en el fondo y a los niños por ejemplo yo me he dado cuenta de niños que van al jardín y de repente son como reacios a las texturas dicen, claro pero es que de niño no los dejaron, más chiquititos no los dejan como tocar texturas, entonces dicen “ay no” o por ejemplo cuando tocan tierra.

**Entrevistador 1:** Como que tocan tierra y empiezan a poner caras.

**EL01:** O por ejemplo no sé po', igual depende todo del ambiente del jardín, porque una vez me acuerdo que estaba nevando, cuando nevó este año y cayó un poco de nieve el jardín yo estaba ahí po', entonces los niños salieron con su parca y todo a ver la nieve y la directora les dijo “no, entrense, entrense, entrense” yo dije pero cómo, cómo la directora hace eso.

**Entrevistador 1:** Se está como coartando altiro.

**EL01:** Está coartando si tampoco van a llenarse de nieve si tampoco va a llegar una tremenda nevazón que no.

**Entrevistador 1:** Que no podamos caminar.

**EL01:** Entonces igual de repente como que los adultos ponen trabas que el niño lo deja como, cómo podría llamar la palabra, no lo deja ser.

**Entrevistador 1:** Como limitado, restringido.

**Entrevistador 2:** Como empezar a descubrir, como a explorar.

**EL01:** Por ejemplo acá, algunas tías dicen ya que en invierno, yo no he estado mucho en invierno, pero dicen que en invierno ellas se ponen botas de agua y salen al lado de la ruca, pero la directora muchas veces cuando yo he llegado no sé po' en septiembre, julio septiembre que hace frío todavía un poco, a veces cuando hace mucho frío dicen no, que no las podemos llevar a la ruca, porque se pueden enfermar.

**Entrevistador 1:** Igual me pasó en un jardín o no salgan a recreo, porque está el piso mojado y se van a enfermar y todos los niños encerrados así como sometidos, porque quieren puro jugar, quieren puro correr.

**EL01:** Y ahí es donde después se enferman mucho los niños, porque no toman el contacto con la naturaleza o con estos gérmenes que dicen que andan, pero si no los conocen el cuerpo del niño después va a ser peor.

**Entrevistador 1:** Como que va a repercutir igual, y en ese sentido por ejemplo el juego, ¿cómo se da el juego en su cultura y cómo se vive en el jardín?, ¿Cómo es el rol del juego de los niños con los que trabaja?

**EL01:** Claro, o sea en el jardín hacen mucho juego, y bueno la cultura mapuche es parte de la vida el juego po' o sea todo lo que se hace es juego, pero no hay como, como mayor como diferencia, porque igual por ejemplo acá nosotros hacemos distintos juegos mapuche, el palin

y otros juegos más que se hacen también ahí, y se trata de hacer más juego y danza para los niños, y en general en el jardín igual se hace lo mismo, pero nosotros enfocado en la cultura mapuche, entonces no hay como mayor diferencia como que se hace menos juego en la cultura o más juego.

**Entrevistador 1:** Como que tienen como entre comillas la misma importancia.

**EL01:** Claro la misma importancia, sí porque por ejemplo en la cultura mapuche antes decían no que no existían los juguetes, pero los niños igual jugaban con piedra o con barro.

**Entrevistador 1:** Se la ingenian igual.

**EL01:** Con ramas o no sé po' hacen comida de barro.

**Entrevistador 1:** O empiezan a imitar acciones que ellos ven, pero con palos así como estoy hablando por teléfono, y es un palo, sí como que suelen, igual están full en la imaginación full, si al final están en una etapa de descubrir el mundo.

**EL01:** Claro descubrir el mundo, les gusta mucho acá donde yo voy, la música, los instrumentos, entonces como todos los días tocan instrumentos acá por ejemplo, me acuerdo un año que llegaba un niño, que decía cuando estaban en recreo a veces iban a la ruca y me decían “lamngen, lamngen puedo tocar instrumentos, me presta” sí, les digo yo “saquenlo pero dejan todo ordenado” ya, y sacaban un kultrún y con trutukeligo y nosotros tenemos así uno dentro de la ruca, hay un fogón y nosotros nos sentamos alrededor del fogón para todas las actividades, así partimos en la mañana, entonces el niño va y saca el kultrún y empieza a tocar “ya, ya, ya, ya, ya” y empieza a imitar las canciones po' empieza a tocar y canta, invita a los amigos ya oye no sé Pedro “tráete la wada, tráete la kaskawilla” y hacen un grupo, se lo toman claro como diversión, pero a la vez saben que ellos están cantando y haciendo, y que tiene un sentido.

**Entrevistador 1:** Tiene un sentido.

**EL01:** Y repiten lo que uno hace po' entonces, pero no en forma burlesca entonces como igual saben que hay que respetar y todo, de hecho igual yo les he dicho sea el kultrún se respeta no se anda tirando pateando, y todo lo que ustedes juegan acá, todo lo que ocupan tiene que dejarlo ordenado, entonces ellos entienden esa parte, sobre todo los más grandes y los más chiquititos igual les encanta el kultrún y cuando cantan hacen “ya, ya, ya” y levantan la mano y después llegan cantando a la casa entonces los papás dicen “oh mi hijo me cantó una canción no tengo idea qué dicen, pero le encanta” entonces eso les queda como grabado entre las canciones los juegos, las palabras y después lo llegan repitiendo la casa, y los epew también que son como los cuentos también a ellos le llama mucho la atención.

**Entrevistador 1:** Sí, por ejemplo ese acercamiento con el lenguaje, también puede ser a través de cuentos, de narraciones, de la misma música yo creo como, ¿Cómo ocurre también en su cultura y cómo lo ve usted en el jardín?

**EL01:** ¿De qué cosa?

**Entrevistador 1:** Del lenguaje por ejemplo leer, hablar.

**Entrevistador 2:** Las narraciones.

**EL01:** Claro, los epew les llama mucho la atención, porque uno como las actúa y se pone como máscaras y sobre todo los epew de la cultura mapuche que son muchos con animales, entonces uno les va contando la historia del animal, los sonidos, y el nombre en mapudungún, por ejemplo un niño una vez, que tenía TEA, que era súper hiperquinético y esos niños son como los que más toman atención, porque uno cree que no toman atención andan dando vuelta y vuelta pero están escuchando.

**Entrevistador 1:** Están atentos.

**EL01:** Entonces una vez conté la historia del “grr”, del zorro con el, con un pajarito, con el fufu, ¿qué es?, zorzal parece que es, no, no es el zorzal, bueno, pero conté la historia y después

a la otra semana que me tocó de nuevo con el nivel yo les dije “¿y se acuerdan lo que nosotros conversamos la semana pasada? ¿qué epew vimos?” y ahí salió el niño “el ...” dijo y el único que dijo, fue el único que mencionó y lo mencionó en mapuche, entonces uno queda feliz po', porque tomó atención y todo, claro entonces ahí con esos niños, por ejemplo me ha pasado hartito que toman harta atención y les gusta mucho el que uno les hable, les cuente cuentos y los instrumentos, había un niño que le gustaba mucho el trompe, empezaba a tocar trompe yo y él quedaba así como en otra, miraba, miraba y después miraba cómo, dónde salía el sonido de mi boca y me miraba y me daba vuelta, entonces esos niños igual son como súper especiales, niños con problemas, y siempre como que uno, como que se llega mucho a uno, o sea a los ELCIs no sé por qué pasa eso será porque somos distintas también.

**Entrevistador 1:** Quizá puede ser también porque son más cálidas, más afectivas a veces.

**EL01:** Había un niño que también siempre se escapaba de la sala y entonces llegaba a la ruca, y yo trabajando haciendo material en la hora que tenían ellos recreo, o que estaban almorzando terminaba haciendo material, y llegaba el niño po' y no hablaba, entonces “mmm mmm” decía, como diciendo ¿qué estoy haciendo?, ¿quieres trabajar conmigo? “mmm” decía, y yo le pasaba herramientas, materiales para que hiciera cualquier cosa y él empezaba a trabajar y yo ponía música mapuche en el celular, entonces él feliz trabajando y después llegaba la tía corriendo “¿dónde estay?, ¿por qué estay aquí?”, “mmm mmm” y se agarraba a mí del brazo, “mmm mmm”, “no pero que tenís que irte para la sala”, yo le decía “lamngen déjelo nomás un ratito, después yo lo voy a dejar”, “mmm” decía el niño, y ahí seguía conmigo po' y después yo le decía “¿sabes qué te van a venir a buscar así que vámonos a la sala para que te arregles?”, “ya” decía y ahí yo lo llevaba a la sala y siempre iba a donde mi por lo mismo, una vez me escondió una llave jajaja, se aburren en la sala, y aparte la forma que los tratan, que los retan.

**Entrevistador 1:** O de nuevo estay haciendo lo mismo, si igual pasa hartito eso en los espacios educativos, o se les da la etiqueta así como eres el niño problemático o es el niño que siempre se escapa.

**Entrevistador 2:** Y considerando igual la diversidad de estudiantes que hay dentro de la sala porque mencionó el estudiante con TEA, hiperactivo, ¿cómo aborda eso dentro de su hacer en el jardín?

**EL01:** Al principio yo no sabía cómo hacerlo, pero de a poco he ido entendiendo que hay que dejarlo ser nomás po', porque hay que dejarlo y también he escuchado, he leído cómo se abordan estos niños en el fondo y desde la cultura mapuche, ellos tienen una razón de por qué son así, entonces uno no tiene por qué en el fondo condenarlos si ellos nacieron así, no podemos hacer cambiar es distinto un niño que haga pataletas, que sea desordenado, un niño que tenga este problema de TEA o alguna condición distinta, entonces el tema que se aborda allá es se les deja ser nomás y yo igual po' le doy la posibilidad que quiera trabajar, si no quiere trabajar sale, da la vuelta a la ruca, pero como yo nunca estoy sola entonces yo siempre trabajo con el grupo que se queda ahí y después se va, vuelve y si quiere trabajar trabaja y si no se va, entonces no es como una exigencia de que ese niño este sí o sí en la sala.

**Entrevistador 1:** O que sí o sí esté sentado porque a mí igual me pasó en un jardín que era como los niños no pueden jugar dentro de la sala y en verdad se contradice un poco desde la mirada que uno.

**EL01:** O que digan todos tienen que estar sentados, entonces es difícil, uno les llama la atención ya a lo mejor los medio mayor pueden entender un poco más, pero los más chiquititos y más encima que tengan esa condición no los podés dejar sentados po', entonces es muy difícil y tenés que atraerle la atención para que puedan concentrarse po', entonces de repente claro saludamos en la mañana, pero el saludo es más para que aprendan también el idioma, porque yo les

pregunto ¿cómo están?, su nombre, y hay un niño por ejemplo de medio mayor que ya le encantaba que yo le hablara en mapudungun, entonces aprendió tanto que después un día fue al sur, se encontró con la Elisa Loncón y le dijeron ya ven para acá mira hay una lamngen que quiere saludarte, y él le dijo “Mari mari lamngen”, le dijo “Mari mari lamngen chumleymi” le dijo antes que le dijeran “chumleymi fachantü”, ¿cómo está usted hoy día? significa, entonces le dijo oh “kümelen lamngen” y “¿usted dónde aprendió?”, no es que hay un lamngen en el jardín, le dijeron “si hay una lamngen que me enseña”, le dijo por mi, dijo no y sabe que “la lamngen habla con los queltehues”, porque le hago hablar hasta con los pajaritos por saludarlos, saludarlos, de hecho ahí está, siempre que llego yo está el... una lechuza, pero no se llama lechuza, el pequen, que es más chiquitito que hace hoyos en la tierra, siempre llegan los pequen po', yo los voy a saludar y todo, y le enseñé a los niños que hay que saludar a los pequen, a las lagartijas, a todo hay que saludarlos, y me hacen caso po', entonces lo andan saludando y de repente le digo ya mira el queltehue está arriba de la ruca, entonces les pregunto “¿ustedes qué hicieron?, ¿se portaron bien?, ¿sí?, ¿no?, mentira, ustedes no se portaron bien, porque los queltehues a mí me avisaron que ustedes se habían portado mal”, “no lamngen”, si po' le dije “¿ustedes han visto el queltehue arriba de la ruca? lo está sapeando a todos, todo el día los ve lo que hacen y después me cuentan”, y después cuando van a la ruca miran al queltehue.

**Entrevistador 1:** Los queltehues son grandes igual.

**EL01:** Sí po' de verdad que acusan, porque gritan cuando llega gente, entonces ahí entienden y tratan con los animalitos, con los pajaritos, y eso también le enseñan las tías po' allá, el cuidado, porque ellos por ejemplo nos dimos cuenta de un jardín que fue a visitarnos, que a veces va otro jardín del mismo nivel y hacen un encuentro de palin y nos dimos cuenta, porque por ejemplo allá siempre todos los años empolla la queltehua, la queltehue hembra, entonces empolla y ellos ven todo el proceso cuando empolla, cuando tiene los huevos, empolla, que

cuida el queltehue macho, cuida también los huevitos, cuando la mamá sale a cazar gusanos, entonces ven eso, ese proceso y lo respetan, y cuando son los queltehues chiquititos le tienen un cerco así con lana para que no se acerquen los niñitos y ellos saben que están los que queltehues bebés y que están creciendo y no hay que molestarlos, porque si no la que queltehue mamá se enoja y los va a picar, entonces ellos respetan eso y saben y conocen, entonces un día justo habían queltehues nacidos chiquititos y llegó el otro jardín con los niñitos que tienen poco espacio, no tienen como el de nosotros, porque es un jardín privilegiado este que tiene espacio, muy pocos lo tienen, entonces llegaron y andaban los queltehues y ellos fueron los del otros niñitos del otro jardín, fueron a correr para sacar a los queltehues po', y corrieron detrás de los queltehues y le llevaron una piedra y lo empezaron a tirar a los pajaritos y se enojaron los niñitos po', entonces ahí nosotros les dijimos a las tías po' que tuvieran cuidado con los niños que traen porque allá hay animales, pajaritos y tienen que enseñarles a respetar también po', como ellos no los ven, entonces es difícil respetarlos po', lo mismo que uno dice la diferencia del niño de campo con el niño de ciudad, que el niño de campo ve que los pollos están por ahí, que uno los agarra para hacer cazuela, en cambio los niños de ciudad ven que los pollos se salen en bolsa del supermercado, entonces también la diferencia que se ve acá, del cuidado, de la naturaleza, de los pajaritos, los animales entonces siempre se está preocupando de eso en general el jardín y ahí uno ve la diferencia con el otro jardín, uno la vio al tiro.

**Entrevistador 1:** Se notó al tiro en la reunión.

**EL01:** Eso po' chiquillas, no sé qué más.

**Entrevistador 2:** Sobre a lo mejor la matemática, ¿ha tenido como instancias para poder enseñar matemática?

**EL01:** Matemática es como por los números en mapudungun, lo único que he enseñado es como los números en mapudungun, porque en esos niveles no se enseña mucho como la matemática.

**Entrevistador 2:** Es que son como las nociones, esta como el relacionar, contar, los números del 1 al 10.

**EL01:** Sí, se cuenta del 1 al 10 en mapudungun, el ¿cuántos años tienen?, por ejemplo, eso es lo que enseñamos.

**Entrevistador 1:** ¿Y cómo enseña eso? Se le da como en el espacio, ¿van a la ruca?

**EL01:** Sí po', dentro de las temáticas que trabajamos, de repente trabajamos los números y ahí ¿cuántos años tienen?, entonces trabajamos los números, no sé po' contar, ya, vamos a contar los números en mapudungun ¿se los saben?, sí ya, kiñe, epu, küla, meli, kechu, ya, entonces de acuerdo a eso, “¿cuántos años tienen ustedes?” kiñe, epu, küla, meli, “tunten tripantu nieymi” les digo, ¿cuántos años tienes tú? y vamos de a uno, entonces con el saludo voy con el proceso, por ejemplo, cuando yo llego empezamos a trabajar harto el saludo, el saludo y cómo estás, “Mari mari lamngen”, “iney pingeymi”, ¿cómo te llamas tú? entonces ahí dicen, no sé po' José Piñen, Marta Piñen, ya, ahí vamos saludando, el saludo y el nombre, después, ¿cómo estás? entonces vamos así ampliando el vocabulario, “chumley mi fachantü, kümelen lamngen”, o “felen felen”, o “¿tenís sueño todavía?” o no sé cosas así, y después ya, después que aprendimos todo eso, le agregamos la edad, entonces ¿cómo le agregamos la edad? contando números, entonces ya empezamos, ya, empecemos a contar en mapudungun, kiñe, epu, küla, meli, kechu, ya, después ¿cuántos años tienen ustedes?, “tunten tripantu nieymi”, ya, kiñe, epu, küla, meli, eso, y ¿cuántos años tienen las tías? también empezamos así, y ahí las tías también aprenden porque las tías ya son más edad, entonces ahí tienen que ver más allá del 10 y les digo cuánto tienen que decir, cómo se dice 20, 30, 40 y agregarle.

**Entrevistador 1:** Agregarle la edad.

**Entrevistador 2:** Y sobre las matemáticas, ¿cómo ustedes en su cultura le enseñaban matemática?

**Entrevistador 1:** Por ejemplo, en su infancia, pero ya usted como [nombre de la ELCI].

**EL01:** Es que yo tuve poca crianza culturalmente mapuche acá en Santiago, es más difícil, pero lo que yo he escuchado en el campo que en el fondo no se enseñaba, sino que se aprendía solo en el diario de la vida.

**Entrevistador 1:** Como aprender haciendo.

**EL01:** Exactamente, aprender haciendo.

**Entrevistador 2:** Como desde la experiencia.

**EL01:** Desde la experiencia, incluso el idioma no se enseñaba po', sino que se hablaba, entonces, como se hablaba, uno lo recibía y uno tenía que sí o sí hablar, porque si no, no te podías comunicar, pero la mayoría era como de la enseñanza de los abuelos, era como el pilar fundamental de enseñar a los niños, de conversarles, de contarles historia, epew, de contar, por ejemplo, los números, entonces la matemática como que se enseñaba así, hablando en mapudungun, los números, la edad, contabilizar, no sé po', ¿cuántas cosas hay acá? kiñe epu, así como de la vivencia.

**Entrevistador 1:** Como a partir de la experiencia.

**EL01:** Claro, a partir de la experiencia.

**Entrevistador 2:** Igual hemos hablado...

**Entrevistador 1:** Harto.

**Entrevistador 2:** Hemos hablado, sí, harto. Sí, sí, hemos hablado hartito, a lo mejor cosas que les gustaría que se transformasen en el jardín, algo que sienten que falta, que...

**EL01:** Yo creo que lo que falta para trabajar la interculturalidad es que las educadoras nos incluyan a nosotros como parte de su equipo.

**Entrevistador 1:** Como agente educativo.

**EL01:** Como agente, que nos miren como agente educativo, cosa que no lo han hecho hasta ahora yo creo que en ningún jardín, por la experiencia que yo he visitado en la cuarta región, acá es como que nosotros estamos un rato y sería, hay algunos jardines que sí toman más en cuenta, pero tampoco es así como que nos toman como parte del equipo.

**Entrevistador 2:** ¿Y las educadoras en ese sentido tienen nociones de lo que es la interculturalidad?, ¿o ustedes son las que le tienen que explicar eso?

**EL01:** Acá en este jardín donde llegué yo ya se creó con sello intercultural, entonces no ha habido problema en ese sentido, saben lo que es la interculturalidad y saben qué hay que trabajar, pero de repente igual ellas mismas dicen que no pueden ponerse tan mapuchistas en el tema porque también es un jardín intercultural po', no es un jardín mapuche, no podrían estar todo el día hablando mapuche si es un jardín intercultural, tendría que ser un jardín especial mapuche donde todo el día se hablará mapudungun, todo el día se trabajara la cultura, entonces en ese sentido lo que dicen ellas po' yo encuentro que es verdad po', tampoco puede ser así, porque en el fondo lo que nosotros venimos a enseñar, lo que nosotros sabemos de la cultura mapuche, para aplicarlo en los niños, en las familias, pero no mapuchizando a los niños ni a las familias, sino que nuestra cosmovisión aplicarla a los niños y a las familias, o sea, por ejemplo, entender el mundo, entender que hay que respetar la naturaleza, entender que nosotros tenemos una espiritualidad, una creencia, de las ceremonias, por ejemplo, también a los niños se les enseña que hay que hacer ceremonia, yo cuando me ha tocado hacer como pequeñas ceremonias con los niños, también yo lo hago partícipe a ellos, que ellos saquen los cereales para tirarles a la tierra, que por qué le estamos entregando cereales a la tierra, por qué le estamos

dando agua a los espíritus, por qué hacemos ceremonia en la salida del sol, entonces eso es como súper importante, y ahora, por ejemplo, cuando fuimos a la pasantía del norte, ahí por ejemplo trabajan varios temas que de repente a uno se le escapa y uno lo va agregando al trabajo de uno, entonces ahí por ejemplo trabajaban lo que es la luna, los ciclos de la luna con los niños, o sea, uno lo sabe, pero nunca lo había como trabajado con los niños, y es importante también que vean esa parte po', ¿por qué está el sol?, ¿por qué está la luna?, ¿y cuándo llega la luna?, ¿cuándo es luna nueva?, ¿cuándo es luna llena?, ¿cuándo es luna menguante, creciente?, ¿qué hay que hacer en esos ámbitos? y los niños lo entienden, y eso, por ejemplo, es un tema que yo ahora ya, este año cuando parta, lo voy a agregar po', porque me parece súper lindo e importante ese trabajo con los niños, entonces las tías le preguntaban ya, y hoy día niños, aparte de cómo están y todo, cómo amanecieron, ¿en qué luna estaremos?, entonces para que los niños en la noche vean la luna y vean en qué época de la luna estamos, y vean qué se puede trabajar con la luna en la que estamos, es muy lindo el trabajo.

**Entrevistador 1:** Qué bueno eso de la luna, me gustó mucho. Y en el caso de su experiencia con la UMCE, con esto, como capacitaciones, la carrera técnica, el diplomado, ahí igual usted lo había comentado, aprendieron cosas como más de papeleo, como de cómo planificar y todo este tema.

**EL01:** Tuvimos una clase hasta de lenguajes de señas con una profesora sordomuda, este año también, en diplomado tuvimos una profesora sordomuda y este año tuvimos un profesor sordomudo, que nosotros decíamos que va a ser complejo porque como es online las clases que tenemos nosotros, ¿cómo trabajamos? si nosotros habíamos trabajado con una profe, pero presencial este diplomado y ahora la carrera técnica era online, entonces nos acomodaba cómo hacerlo, igual resultó fácil porque el profe estaba pendiente y ya había trabajado online, entonces estaba pendiente, teníamos que tener prendidas las cámaras, y él nos iba corrigiendo

cuando íbamos hablando, entonces fue súper bueno todas estas temáticas que hemos trabajado en la carrera.

**Entrevistador 1:** Y en ese proceso, ¿igual tuvieron que ver las bases curriculares de educación parvularia?

**EL01:** Sí, no, tenemos que trabajar las bases curriculares.

**Entrevistador 1:** ¿Y qué en ese sentido encuentra así como puntos de encuentro?

**Entrevistador 2:** ¿Cosas que se asemejan?

**EL01:** Sí, yo creo que sí, ahora me preguntan específicamente cuál, no me acuerdo, pero sí hay partes que se asemejan, el tema de la naturaleza, el tema de la... También creo que sale de las familias, pero hay varios puntos que sí... Sí, no sé si sale de las familias, como quizás... El tema de los juegos.

**Entrevistador 1:** ¿Cree que hay hartito encuentro?

**EL01:** Sí, sí hay encuentro en algunas cosas.

**Entrevistador 1:** ¿Alguna cosa que le gustaría agregar o conversar?

**Entrevistador 2:** O algo que no hayamos hablado.

**Entrevistador 1:** Que usted considera relevante.

**Entrevistador 2:** Sobre su cosmovisión, su cultura.

**EL01:** Sí, no sé qué puede ser, es como que, no sé, que igual... a lo mejor, podríamos conocer un poco más de la parte occidental de lo que ustedes están estudiando, porque a lo mejor nosotros podemos tener la práctica, o como yo les decía, el porqué de lo que pasa, pero cómo también tratar a estos niños, o la condición, a lo mejor esa parte, como que igual... nos faltaría.

**Entrevistador 1:** Sí, igual, por ejemplo, lo mismo que usted comentaba, eso de los juguetes, como que la cultura mapuche, al final los niños van a jugar igual con ciertos objetos, eso igual tiene un fundamento teórico, por decirlo de alguna forma, en nuestra cultura más

occidentalizada y en nuestra formación de carrera, tiene como una fundamentación teórica, entonces, en base a lo que usted comenta, quizás podrían ustedes tener un respaldo, entre comillas, más... aunque yo siento que el diplomado y la carrera técnica ya les está dando esa validación a su trabajo, porque igual en el caso del encuentro de ELCIs, que vivimos el año pasado, estaba esta problemática, que igual usted la comentó, transversal en todos los jardines, de que se les suele ver más como asistentes de aulas, que como educadoras, y creo que... creo que lo que usted menciona va muy ligado a eso, como que les den reconocimiento en el aula y en el espacio educativo como un agente educativo más, porque no son un accesorio, ese es el tema.

**EL01:** De repente eso nos ven, pero también eso también es culpa del sistema como estamos trabajando, porque como que nos incorporaron así, como podríamos llamar vulgarmente de rompirraja nomás, al jardín, pero sin como una introducción, una capacitación a los jardines, saben que ellas también son educadoras, tienen que incorporarla a las planificaciones, a las reuniones de ustedes, como lo está haciendo JUNJI, por ejemplo, pero en la cuarta región, porque yo no sé cómo está trabajando JUNJI acá, la educadora intercultural de allá está pendiente de todas las ELCIs, de cómo trabajan, si tienen algún problema en el jardín, va a apoyarla a reuniones con el equipo directivo de los jardines, entonces ya tiene como un trabajo más directo de apoyo a los ELCIs, acá nosotros como VTF nos sentimos botados, porque llega una consultora, nos contrata, y poco menos nos dice, ya ustedes tienen que presentarse con el jardín mañana, y hay muchas ELCIs por ejemplo que son nuevas, hay algunas ELCIs nuevas, por ejemplo, todos los años siempre hay ELCIs nuevas, y no saben cómo llegar, y nosotros eso lo estábamos trabajando con la UMCE ya, porque la UMCE para nosotros nos sirvió mucho, tanto en el tema del tema técnico de la carrera, pero también en las conversaciones que nosotros hacíamos reuniones permanentes con ellos, cualquier duda nosotros llamábamos, ellos estaban

dispo'tos a conversar con los directores, entonces teníamos un apoyo permanente, con las consultoras no, y eso que son las consultoras es mapuche, nosotros decimos, pucha, debería de haber más apoyo, y no, entonces estamos como botados, nos dejan en el jardín, ya tienen que entregar informes, nosotros les pagamos, y sería, entonces no hay una reunión así como ya, nosotros decimos ya, nosotros como mapuche siempre pedimos reunión presencial, porque ahí es más fácil para nosotros hablar que estar en línea, ¿por qué no hacemos eso? no, la consultora no, nunca accedió a reunión, de todas las problemáticas que teníamos nosotros no, y ahora último, nos hizo como cuatro reuniones seguidas así como dos por semana, porque era lo que le exigía la CONADI, para hacer el cierre, y hablaban pura estantería, entonces no nos sirvió de nada po', y todo por cumplir en el fondo, no fue por un tema de un trabajo que lo estaba haciendo la UMCE, y este año no se ganó la licitación para contratarnos, ojalá que el próximo año lo haga, y postule de nuevo, porque con ellos íbamos avanzando hartito.

**Entrevistador 1:** Igual se percibió un poco eso, es lo mismo que nos comenta la profe Sole y lo que hemos podido conversar con profes que también han sido parte del diplomado y de la carrera técnica, eso más que nada.

## **Anexo C. Entrevista EL02**

### **Datos de la entrevista semiestructurada**

- Fecha: 18 de Enero de 2026.
- Lugar: Ruca en comuna de la RM.
- Duración: 1 hora y 35 minutos.
- Método de registro: grabación de audio.

### **Datos ELCI**

- Años de experiencia: 5 años

- Origen y crianza: Región Metropolitana.

### **Transcripción de la entrevista**

**Entrevistador:** Ya, bueno, todo esto se enmarca en temas de educación. Pero también, si quieres, como... O sea, claramente va a volver a tu historia todo eso, así que... Pero la temática en particular es de educación. Entonces, bueno, primero, ¿De dónde eres tú?

**EL02:** Ya, yo soy de acá, nacida y criada, acá en [Nombre de la comuna]. La villa se llama [Nombre de la villa], le llaman [Nombre de la villa]. Después emigré y estudié acá también en [Nombre de la comuna], en un colegio católico [Nombre del colegio] y actualmente participo en dos organizaciones, que una está en [Nombre de la comuna], la otra está acá en [Nombre de la comuna], en “*Inchiñ Mapu*”. La de [Nombre de la comuna] se llama [Nombre mapuche de la organización]. Y actualmente trabajo como Educadora Tradicional, ELCI, y estudio la Carrera Técnico Nivel Superior en Formación Pedagógica Intercultural.

**Entrevistador:** ¿Este es tu segundo año?

**EL02:** Este sería el segundo año y creo que el último.

**Entrevistador:** Ya, ¿Qué tienen que hacer como para finalizar el...?

**EL02:** No nos dicen nada, porque igual, como es piloto, están como que incluso ahora ni siquiera hemos podido cerrar el año. Porque no alcanzaron las fechas con las otras carreras y las titulaciones, no sé qué onda. Entonces nos dijeron que el otro lunes, por vía zoom, vamos a tener un despido. Era un almuerzo lo que nos iban a hacer, pero ahora nos van a hacer una despedida por un...

**Entrevistador:** ¿Virtual?

**EL02:** Virtual, sí, qué raro. Y volvemos en marzo de nuevo con la carrera.

**Entrevistador:** El año pasado tuvieron como el encuentro en la... ¿Tú has ido al “peda”?

**EL02:** Sí, pues sí, incluso he ido por otras cosas más. Por el curso y cosas que... Siempre como que termino llegando allá a Macul. Allá, al inicio de la carrera, sí hubo una iniciación, incluso se hizo una ceremonia, para pedir que sea bueno todo lo que ocurra. Y después tuvimos una asignatura, no sé, ya bien, yo le digo asignatura, la acostumbré, que se llamaba... “Movimiento y Corporalidad”. Y ahí tuvimos que ir presencialmente un mes, un mes y tanto. Dos días, Viernes y sábado íbamos presencial y ahí conocí muchos lamngenes, porque hay lamngenes que son del grupo VTF y de JUNJI, ¿cierto? Entonces esta beca fue para ambos grupos.

**Entrevistador:** Bacán.

**EL02:** Postularon, entonces había que tener cuarto medio y la calidad indígena y así, de lo cual muchas *papay* y hablantes nativas que la educación intercultural la conocen tan bien, porque ellas sí fueron criadas allá en el campo con esa educación intercultural, a diferencia de mí, que yo fui de un jardín.

**Entrevistador:** Claro.

**EL02:** Ellas fueron criadas desde un hogar. Desde ir al campo a ayudar a la mamá a hacer cosas, a los animales. Entonces esa educación intercultural real está con las abuelitas que no sacaron el cuarto medio, algunas sí lo lograron sacar. Abuelitas que no tienen esas herramientas, porque cuando chicas no estudiaron, pero sí saben mucho de la cultura y tuvieron que quedar atrás en esta carrera por eso. Y ahí conocí a muchos lamngenes de ambos grupos, también de otra etnia, como la quechua, aymará, diaguita. Y la que predomina en el grupo de los 32, que somos las estudiantes, predominamos en la mapuche. Sí. No, excelente. Y sí, hemos ido allá a la UMCE y no hemos vuelto desde que fuimos a la asignatura de “Corporalidad y Movimiento.” Íbamos ahora al almuerzo a hacer el despido de la carrera, pero no se pudo.

**Entrevistador:** Almuerzo online.

**EL02:** Almuerzo online. Nos vamos a juntar a la hora del almuerzo. Espero que todos hayan cocinado antes o cocinen el día anterior y saquen la comida.

**Entrevistador:** Bueno. Llegó la virtualidad para quedarse igual.

**EL02:** Si po’.

**Entrevistador:** Ahora, bueno, ¿cómo es esta comunidad de dónde provienes tú?

**EL02:** ¿Mi comunidad?

**Entrevistador:** Sí.

**EL02:** Tengo dos comunidades. Una comunidad que es nueva, que está iniciando, se llama [Nombre de la comunidad], que es de [Nombre de la comuna], y la comunidad que es pionera en la salud intercultural, tanto como en la oficina de pueblos originarios [Nombre mapuche de la organización], que sería [Traducción al español del nombre]. [Nombre mapuche de la organización] aería mi organización pionera en el sentido de la cosmovisión, del *kimün*, de la sabiduría, en donde yo pregunto y ellos me van a decir cómo son las cosas realmente.

Ellos están trabajando actualmente en lo que es la salud intercultural con el programa PESPI. Trabajan con los consultorios, atienden a los usuarios, y en este caso su medicina va a ser desde una *lawentuchefe*. La *lawentuchefe* sería como la medicina de las hierbas, ¿ya? *Lawen* es hierba. *Chefe* es como la acción de la profesión, como *kimelfe*, no sé, *rucafe*.

**Entrevistador 1:** ¿*Lawentuchefe*?

**EL02:** *Lawentuchefe*. El *chefe* es como el de una persona, lo está creando, está trabajando eso. Y la *lawentuchefe* es la que puede sanar desde la hierba, en este caso nuestra *lawentuchefe* tiene otros dones que ayudan a entender a la persona y la sana, no solo físicamente, porque la salud intercultural mapuche nace desde la espiritualidad, entonces que la gente llegue acá es porque están enfermas desde la espiritualidad, no solamente físico, porque para nosotros enfermarnos es desde el espíritu y luego el cuerpo, cuando por ejemplo tenemos mucha pena y empiezan

después a doler, no sé, los riñones o qué sé yo, todo lo que pasa desde tus sentimientos va a recaer después a lo físico, o espiritualmente tú haber transgredido a alguna entidad con vida te puedes llegar a enfermar por haber transgredido a otro ser espiritual, que es otra forma de enfermarse, pero siempre es la espiritualidad la que predomina la enfermedad de alguien y eso es lo que la *machi* como la *lawentuchefe* suele ver, conversar y empezar a ayudar a sanar a esa persona, persona que puede ser *winkas*, mapuche o no mapuche, niño o niña, es dependiendo de la situación de la persona y esta sería como mi organización pionera

Acá cuento con grandes fundadores de la cultura aquí en Santiago que serían José Painequeo y Juana Huenafil, José Painequeo creó la oficina de pueblo originario en esos años, la primera oficina de pueblo originario creada acá en [Nombre de la comuna] y desde ahí él ha mantenido la cultura viva en su organización y aquí yo llegué para ello. Lo que sería también el [Nombre mapuche de la comunidad] de [Nombre de la comuna], [Traducción del nombre al español], ellos están recién iniciando, tienen recién un comodato, tienen que armar su ruca, ver si se van a dedicar a la educación, a crear educadores o se van a dedicar a la salud y trabajar con el PESPI y la atención a los usuarios, todo está en un veremos porque esta organización está recién empezando y yo estoy en ambas, pero la que me predomina aquí en [Nombre de la comuna] y la que me avala sería en [Nombre de la comunidad].

**Entrevistador:** Bueno, que era la de “Nosotros”...

**EL02:** [Nombre de la comunidad]

**Entrevistador:** Bueno, entonces ahora te quería hacer una pregunta respecto al tema de la enseñanza. Desde tu experiencia, ¿Qué cosas consideras importantes que los niños o las niñas aprendan desde los 0 a 6 años? Desde tu experiencia.

**EL02:** Ya.

**Entrevistador:** ¿Cuáles creen que son las más importantes?

**EL02:** La más importante para mí es el apego seguro, que lo trabajamos hartito. Desde el apego seguro desde el hogar, ¿cierto? Este apego para nosotros como cultura inicia desde la gestación. Ya. Desde la gestación nosotros ya consideramos ese ser como una persona.

**Entrevistador:** *Che.*

**EL02:** Persona, *che*. Persona argentina. Oye, *che*. Oye tú, para nosotros es el “weón”.

**Entrevistador:** Sí.

**EL02:** Para ellos el *che* que significa “gente, persona”. Entonces desde la gestación ellas son *che* y cuando ellos nacen su primer apego seguro tendría que ser con el hogar, ¿cierto? La figura paterna, materna, hermanos. Luego, entre ese primer grupo familiar también entran los que son los padrinos, los tíos, los abuelos, que no es solo papá y mamá y hermanos, es más grande el primer grupo familiar. Luego, el segundo grupo de apego seguro, se tiene que construir con el territorio, la comunidad, la gente que los rodea, jardines, vecinos, grupos de las mismas organizaciones porque aquí los niños chiquititos se juntan y son felices y están, claro, creando un apego seguro de conectar con las personas que los rodean desde la organización y que sería el otro grupo, el segundo grupo de apego seguro.

Es importante que para la primera infancia tengan ese apego seguro con lo que son las figuras del primer grupo y el segundo grupo porque también tienen que tener un apego seguro con lo que es el territorio, la naturaleza en donde él habita.

Eso implica que si él tiene un apego seguro con el territorio donde habita, él va a poder tener una alimentación correspondiente al territorio, una vestimenta correspondiente al territorio, un lenguaje correspondiente al territorio porque no todos hablan el mismo tema en el *mapuzungun*, tienen otro tipo de sonido. Y eso sería lo que, eso para nosotros sería como el inicio de los primeros a los seis años, lo primero que tiene que hacer un niño es conectarse con su familia.

Por ejemplo, yo entiendo que desde los jardines se enseña el tema de la motricidad, de todo el esfínter, el control de esfínter, pero eso se hacía desde el hogar.

Todo lo que se está haciendo en el jardín ahora se hacía dentro del hogar. Entonces por eso el jardín quedaría como en el segundo grupo de apego seguro y el primero siempre va a ser el hogar. El tema del poder iniciar a caminar, sacarse los pañales, empezar a comer, todo eso viene desde el primer grupo familiar en lo que sería la interculturalidad, la cultura mapuche, pero como estamos ahora combinados con lo que es el sistema de la ciudad, recurrimos a los jardines para ellos, para que ellos también tengan esas habilidades que los padres no logran del todo hacer ahora.

Yo estoy a favor de que los niños entren desde meses al jardín, porque siento que desde ahí ellos van a poder tener una personalidad diferente, van a poder socializar. Tengo vivencia de mi hija con hija de un primo que la crió toda su vida en la casa y cuando pasó a primero básico la niña fue terriblemente un error, no quería hablar con nadie, hasta el día de hoy le cuesta tener amigos porque no compartió con la comunidad, con el territorio, que sería más allá de la familia. Entonces tiene problemas la niña para hablar y todo, en cambio mi hija todo lo contrario, mucha personalidad, hace lo que quiere, porque ya conectó con la gente de afuera desde los jardines, que ahora el jardín cumple el primer rol que es desde el hogar, antes no era jardín. Incluso se criaban los niños hasta los 10 años en la casa, hablando, comiendo, cómo hacer las cosas, la artesanía, cómo dibujar, la mamá es la primera parvularia, es el rol de la mamá en la cultura mapuche ser parvularia, todos los primeros años del niño y ya cuando cumplen 12 años, 10 años, generalmente ya los niños cumplen como un rol de cuidar al hermano, de ir a ayudar al papá, salir afuera de la casa, hacer cosas más de grandes. Entonces no existían jardines.

**Entrevistador:** Entonces uno de estos primeros, una de estas primeras cosas importantes que deberían enseñar a los niños para ti sería como esto del apego seguro, esto del contacto con el grupo familiar, el territorio, la comunidad y en segundo lugar el jardín, ¿cierto?

**EL02:** Es que el territorio y la comunidad entran en jardín.

**Entrevistador:** Ah, vale, vale.

**EL02:** Sí, porque dentro del territorio van a conocer que el jardín está en la esquina, al frente está la plaza, allá hay una iglesia, entonces ellos tienen que conectar también con lo que hay en su territorio, de lo que existe ahí y lo primero sería la familia.

**Entrevistador:** Y en ese sentido, ¿Cómo tú, por ejemplo, en este enseñar como el apego seguro a través del grupo familiar al territorio? ¿Cómo lo haces? ¿Cómo lo harías?

**EL02:** Claro.

**Entrevistador:** ¿En base a tus prácticas? ¿En base a lo que has hecho? ¿En base a lo que te gustaría hacer?

**EL02:** Claro, en mis prácticas se pueden ver reflejadas lo que es de educadora tradicional en la básica, porque lo que son los niños igual cuesta un poco más, se hacen actividades con los papás en los jardines para que ellos empiecen como a darle seguridad a los niños dentro y fuera del jardín porque a veces los papás no generan un apego seguro cuando van a dejar a los niños y se van, los papás tienen que estar ahí, conocer el espacio, hacer que el niño se sienta seguro en el lugar para que el niño después pueda empezar a quedarse solo.

Una de las prácticas que se puede hacer para reconocer ese apego seguro es cómo los papás participan en las actividades cuando uno se les llama. Por ejemplo, una ceremonia importante donde ellos tengan que participar. Ellos también, como estamos hablando en temas interculturales, ellos también tienen que conocer un poco, porque uno igual hace capacitación y taller a los papás de lo que va a tratar, pero es importante que ellos siempre participen en los

establecimientos para que los niños encuentren ese apego seguro y también una identidad de que yo estoy en ese territorio aprendiendo, que tengo un respaldo de familiares que pueden estar aquí cuando se necesite y la identidad va en eso, la identidad va en que yo puedo ir a un lugar y pueden estar mi papá o no, pero están mis papás y están ahí presentes, porque hay un espacio en donde no hablan de tus figuras paternas, no hablan de tu familia, solo eres tú. Hay mucho individualismo ahora en los establecimientos, entonces es importante que una actividad para la primera infancia a generar un apego seguro es que los papás sean partícipes y que los establecimientos hagan actividades para que ellos puedan participar dentro de los lugares y que los niños los puedan observar dentro de alguna actividad, porque así los niños van a generar ese apego seguro y una identidad en donde participa todo el grupo familiar. En ceremonias, en artesanías, en cantos, también se han hecho cantos, bailes, creo que eso sería como una actividad para hacer una alianza entre los papás, que hoy en día no se ve mucho, muy poco lo que se puede ver, en los colegios sobre todo, que los papás no pueden llegar y entrar para algunas cosas en específico sí, pero eso.

Otros tipos de actividades que yo hago, por ejemplo, la básica, hablo mucho, trabajo mucho el tema de la identidad, porque empiezo a darles trabajos como de dónde vienen tus apellidos, igual es delicado todo, porque en este tema de La Pintana hay mucha vulnerabilidad, muchos niños que son huérfanos, igual es complejo llegar a eso, pero le estamos dando una identidad en donde ellos tienen que entender por qué sus apellidos son así, por qué están en La Pintana, por qué su apellido uno es mapuche, el otro es venezolano, no sé po', entonces ahí también se trabaja el tema del apego seguro cuando los niños aprenden desde la educación lo que es tener una familia, porque los papás no te dicen estas cosas como tú eres esto, tú eres mitad esto, mitad esto, tú estás aquí en La Pintana, en La Pintana hay esto, hay esto, otro, como que los niños viven mucho los teléfonos y lo que se les muestra en el pasaje, entonces en los colegios

puedo hacer estas actividades que son más grandes para que ellos empiecen a investigar y una investigación que se hace con los papás también, porque ellos tienen que bajar esta información de dónde viene su descendencia, cómo se conforma su grupo familiar, quiénes son su grupo familiar aparte de los papás, los tíos, los abuelos y así, así sucesivamente.

**Entrevistador:** ¿Alguna otra cosa que para ti sea muy relevante que los niños tengan que aprender? Aparte de esto del apego seguro, me mencionaste el tema de la identidad que tiene que ver con el apego seguro igual. ¿Hay algo más que para ti sea muy significativo que las niñas tengan que aprender?

**EL02:** Sí, yo creo que los niños lo que deberán de aprender es el tema sensorial, conocer el territorio, tener contacto directo siempre con cosas naturales y reciclables, por así decirlo, no que solo sean como plasticinas y cosas compradas, sino que cosas que podemos encontrar afuera porque no todas nuestras actividades que hemos hecho en planificaciones nos hemos dado cuenta y que vamos a contar. Claro, pero nosotras vamos afuera, agarramos 10 hojas y empezamos a contar las 10 hojas, en cambio ahora se ponen números, se escriben números, pintan el número, entonces ya no hay tanta conexión con la naturaleza. Entonces es importante que ellos vayan aprendiendo mediante el territorio, el tema sensorial, la motricidad, a recorrer los espacios porque si no, ellos no van a tener esta herramienta y es como se le llama cuando son como fuertes y no se enferman tanto.

**Entrevistador:** No sé si es resiliencia, no creo. ¿Fortaleza? No, tú estás con una palabra en particular.

**EL02:** Sí, la verdad es que no se enferman tanto porque ya andan...

**Entrevistador:** ¿Inmunidad?

**EL02:** Inmunidad, claro, sí, eso puede ser inmunidad, sí. Porque eso es...

**Entrevistador:** Yo todo feliz, ¡Inmunidad!.

**EL02:** Soy inmune porque toqué la tierra cuando niña. Claro, pero una cosa así falta, falta a todos los niños. Yo que he estado en los jardines igual se utilizan muchos materiales que compran, mandan a comprar.

**Entrevistador:** Claro.

**EL02:** Entonces hay actividades que se pueden hacer desde... Yo he creado hasta colores con la naturaleza en vez de estar usando las pinturas, te lo digo. Voy a la cocina, deme las beterragas, las naranjas, hay unas flores amarillas, unas flores rosas, ya agarraba agua, muela, muela, muela, y hacíamos el color y de ahí pintamos.

**EL02:** Entonces, falta que los niños tengan esa conexión porque mira, yo sé que el tema del lenguaje muchas te lo van a decir. Yo soy consciente de que sí, lo primero que los niños debieran de aprender es la lengua materna, *mapudungun* y todo el tema. Yo soy consciente de eso. Pero no podemos poner eso en jaque porque las familias que realmente quieren mantener la lengua lo van a hacer desde la infancia. Por eso es importante que el primer apego sea desde el hogar porque el hogar va a decidir si el niño va a ser o no mapuche, se le puede o no obligar a hablar *mapuzungun* porque una, o está ahí en Santiago o en la ciudad lo vaya a meter a un jardín que hable o no hable *mapudungun* ya es opcional.

**Entrevistador:** Claro.

**EL02:** Lo primero sí o sí es que ellos se sientan seguros con una figura paterna, materna, para luego sentirse seguros con las comunidades y desde ahí viene el tema del lenguaje siempre desde la familia. Siento que no es tan necesario, aunque se haga ahora en el nivel lingüístico que sólo se hable *mapudungun* pero eso ya es opcional.

**Entrevistador:** Ya. Entonces eso lo dejaría ahí como el tema del desarrollo del lenguaje como de la lengua propia indígena sería como algo opcional dependiendo del apego. Ya, bacán.

**EL02:** Para mí no es lo principal.

**Entrevistador:** Bacán.

**EL02:** Para otras personas sí y lo están haciendo desde el inicio.

**Entrevistador:** Oye, y por ejemplo me mencionaste el tema del entorno natural, ¿cierto?

**EL02:** Sí, la conexión con la naturaleza.

**Entrevistador:** En tu cultura, ¿cómo se construye este vínculo con el entorno natural desde la infancia? No sé.

**EL02:** Desde mi cultura sabi' que es muy lindo cómo se vive, cómo se inicia la conexión con la naturaleza porque... Ay, no, no sé si lo tendré. Puede que lo tenga. A ver, dónde lo tengo. Siempre se me olvida el nombre de ese... Tal vez, ni siquiera lo tengo acá. Pero es como el... Es como el canguro que usaban las culturas que es en donde los niños se les ponían en una maderita y ellos estaban así. Se les amarraba que era como un cajoncito y ese cajoncito se ponía al bebé así y se le amarraba y las mamás se los ponían. Entonces cuando tenían que salir a hacer sus cosas la naturaleza todos los días era alimentar a los animales, todos los días regar, todos los días ir a amasar o moler la harina. Eso los niños veían eso desde un inicio, o sea, recorrer el espacio. Hoy en día los niños se dejan como un mes encerrado en la casa por el tema de... de la inmunidad.

**Entrevistador:** Claro. Que no se enfermen porque los primeros años tienen que desarrollarse.

**EL02:** Pero claro, por eso... Por eso, desde el inicio la familia. Y la mamá, el tema del jardín está desde las primeras fechas con la mamá, y la mamá enseñaba esa conexión con la naturaleza. El sonido, como la mamá le grita al chanco “cocho cocho cocho” para que el chanco venga. Entonces el niño ya sabe cómo llamar al chanco desde que nació porque siempre la escuchó la mamá.

También el tema ceremonial cómo ellos los niños desde la cultura conectaban con la espiritualidad. Esa es la pregunta a la que tú me dices porque si tú me dices naturaleza nosotros

tocamos al tiro la espiritualidad. O sea, si nosotros somos mapuche somos espirituales, naturales. Si queremos decir oh, ustedes, ¿por qué están tan conectados con la naturaleza? Es porque nuestra espiritualidad es la naturaleza. Nuestra fe, nuestro feyentun, nuestra creencia. Entonces desde ahí, como existe este aparato también en ceremonias grandes, masivas como son estas, también se participaba. O sea, los niños siempre observaban todo a su alrededor. Por eso la conexión es innata desde que uno nace.

Están mirando, viendo, todo. Si se les permite tocar siempre uno le va pasándole cosas al niño. En la ceremonia el bebé también se posan en eso y se dejan fuera de la camada mirando la ceremonia y ellos son partícipes también espiritualmente de una ceremonia solamente observando, escuchando, tal vez no interactuando pero sí más el observar y el escuchar.

**Entrevistador:** Quizás eso igual es una interacción.

**EL02:** Por eso la conexión desde el más chico de la interculturalidad se veía desde esa manera del párvulo. Por eso es muy complejo que ahora todo el sistema quiera aprender la interculturalidad y la educación de la primera infancia porque si ellos quieren rescatar todo ese conocimiento ya no lo hay. Ya no lo hay porque desde que existieron los jardines se perdió todo eso. Toda esa forma de enseñar. Entonces se puede hacer, tal vez lo están haciendo en algunos lugares, pero desde que están los jardines ya eso se perdió y lo que queda es la memoria de las *papay* que fueron criados de esa manera son los relatos que hay.

**Entrevistador:** ¿Los “*papay*”... “*papay*”?

**EL02:** *Papay* es abuelita pero de cariño, alguien sabio. No es como la señora. No es como la señora o la vieja.

**Entrevistador:** Pero es *papay* y así como...

**EL02:** Papá y con Y al final. Como papá.

**Entrevistador:** Persona sabia.

**EL02:** Como abuelita sabia. De cariño o alguien que tú estimas mucho.

**Entrevistador:** Abuelita, no abuelito.

**EL02:** Abuelita porque *chachay* sería abuelito sabio. Pero la papay... Ah no, no está bien. *Chachay*... Sí, sí, no está bien. Está el acú y el *chuchu*. Es que están los abuelos paterno y materno que no se nombran de la misma manera. Es completamente diferente. Entonces eso sería como la conexión que nosotros conectamos desde la primera infancia con lo que es la naturaleza desde la espiritualidad, desde la familia y el territorio. Porque la familia siempre está en el territorio y en el territorio trabaja la espiritualidad. Entonces ellos siempre van a estar observando y escuchando. Al niño no se le prohíbe no estar en nada. Al niño no se le deja encerrado en la casa.

**Entrevistador:** Y en ese sentido ¿Qué diferencias o similitudes encuentras tú? Si quieres me vas diciendo similitud esto, diferencia este otro. Entre lo que conversamos recién en el cómo se explora la naturaleza a nivel espiritual como lo mencionaba. Entre lo que conversamos y cómo lo enseñan en este jardín donde tú trabajas.

**EL02:** Ya. De nuevo la pregunta, se me fue.

**Entrevistador:** ¿Qué diferencias o similitudes encuentras tú entre lo que conversamos y con lo que se hace en el jardín?

**EL02:** Sí, porque como te digo ya no está esa forma de enseñar desde un hogar. Está en los jardines.

**Entrevistador:** Diferencias o similitudes Con la conexión a la naturaleza. En el cómo se hace.

**EL02:** Ya.

**Entrevistador:** En el cómo tú me lo mencionabas ahora por ejemplo como lo veían los niños acá y en el cómo lo hacen allá en el jardín.

**EL02:** Bueno, diferencias podemos encontrar más. Pero yo voy por la similitud. Bueno, yo creo que sí hay harta similitud ahora que lo pienso porque los niños siempre son partícipes de las actividades cuando se hacen para todo el jardín todos tienen que participar porque no se dejan a los niños encerrados. Si hay una salida pedagógica no se deja al niño ahí y salen todos a la actividad. ¿Cuál es una de las diferencias? Es que al niño no se le amarra. No está amarrado. En el establecimiento no está amarrado, y mirando y mirando nomás. En cambio aquí ellos son libres pueden movilizarse por todos lados, lo que es la sala cuna tienen su sala especializada para la primera parte de la infancia.

**Entrevistador:** Pero tú me dices que hay diferencia en este de amarre.

**EL02:** Sí, porque ellos se quedan quietos mirando.

**Entrevistador:** ¿Desde tu cultura?

**EL02:** Sí po', desde un inicio cómo se criaría en esos años porque ahora es diferente, porque ahora estamos todos adaptados a los derechos del niño, que el aula tiene que tener cosas para el derecho y que puedan aprender desde esas herramientas que tienen.

**Entrevistador:** ¿Entonces estabas de acuerdo con esto del amarre o no estabas de acuerdo con el tema del amarre? Como que yo lo había entendido como que...

**EL02:** Es que así se hacía y se hacía por un buen...

**Entrevistador:** ¿No se sigue haciendo?

**EL02:** Ya no se hace, en la actualidad ya no se hace. No, yo no... Tal vez porque ya los coches ni siquiera representan esa habilidad.

El “canguro” sería como lo más parecido. Pero una diferencia es que en esos años claro, al bebé recién nacido no se movilizaba tanto porque se mantenía en ese... en esa madera y no podía trasladarse por todos lados. Cuando iba a comenzar a caminar se les colocaban dos colihues, así como barandas, y ellos iban como tratando de caminar, que son cosas que se le hacen ahora

a los de la Teletón po'. Y ese era el otro objeto que se utilizaba para la primera infancia, después de dejar el coche a pasar al andador. Y ese sería como el otro juego donde ellos aprendían a caminar y desde ahí ya son libres, una vez caminando ya son libres. Pero en este caso, en los jardines, desde la sala cuna, se les deja moverse, caminar, tocar todo. No sé si tanta conexión con la naturaleza en ese sentido, porque no sé si en los jardines se lleva mucho la práctica de que estén tanto en el patio, porque igual se resguarda mucho el tema de la inmunidad, del resfriado, de que hay mucho sol, entonces no se sacan mucho a los niños, más allá de la hora que tienen permitido para salir a recreo, al tiempo libre.

**Entrevistador:** ¿Y con esto qué te genera eso?

**EL02:** Es que en ese momento, en ese tiempo libre, es un descanso para las educadoras. Porque ellas se desconectan en ese recreo de las niñas y los niños hacen lo que quieren. En este caso, en la cultura, uno no se despega del niño en ningún momento, al contrario, él es partícipe de lo que yo hago. A diferencia de los jardines que los niños nosotros somos partícipes de la vida del niño, el niño tiene su horario, el niño tiene esto, tiene esto otro, entonces no es lo mismo el tiempo libre que se puede hacer en la cultura donde va a estar todo el día, por todos lados, donde la mamá vaya. No es que la mamá descansa porque ya le tocó recreo, anda a jugar, quédate allá. Y se ve eso porque en los recreos, en esos tiempos libres, cuando salen los niños, están las tías más para el riesgo de que se caigan, en vez de ir a darle más alegría, aprovechando que salieron todos, juguemos ahora todos afuera, no, pues los dejan, los dejan ser.

**Entrevistador:** Bueno.

**EL02:** Yo en los recreos jugaba más con niños que dentro del aula.

**Entrevistador:** ¿Es que están en otra dinámica?

**EL02:** Sí, en otra dinámica, adentro tienen su experiencia sensorial y todo lo que tienen que hacer igual las educadoras, entonces no nos podríamos meter mucho y nuestras experiencias

como ELCIs son como de 20 minutos o 10 minutos, una intervención o acoplarse a lo que ellas ya tienen programado.

**Entrevistador:** Y, por ejemplo, me mencionaste el juego. No sé, desde tu cultura o tu experiencia igual, ¿cómo se manifiesta el juego en la educación, en el jardín?

**EL02:** ¿El juego?

**Entrevistador:** Sí, para ti es como, a ver, aquí tengo la temática. Dice como, ¿Qué juegan los niños y niñas desde los 10 años en tu comunidad?

**EL02:** Ya. En mi comunidad, cuando estamos acá.

**Entrevistador:** Sí.

**EL02:** ¿Y cuando no estamos dentro del establecimiento?

**Entrevistador:** No.

**EL02:** Ya. Cuando nos juntamos como comunidad y vienen con sus niños, los niños generalmente juegan al aire libre, ¿cierto? Buscan cosas que hay en el suelo, interactúan con la naturaleza, con las flores, juegan al *palín*, creo que es la organización de [Nombre de la comuna], hay más niños que en esta organización de [Nombre de otra comuna]. Cuando voy allá con mi hija, todo lleva su *wiño*, sería el palito para jugar al palín. Y se dedican a eso, tocan instrumentos. Les encanta a los niños tocar instrumentos, pueden estar todo el día. Eso es lo que hacen, como que viven costumbres que las comunidades practican. Porque en un encuentro de comunidades se hace el *nüttxam*, se conversa, se comparte, compartimos alimentos.

**Entrevistador:** ¿Cómo se escribe?

**EL02:** ¿Cuándo nos reunimos? Se hace el misawün.

**Entrevistador:** ¿Misawün?

**EL02:** Misawün, sí.

**Entrevistador:** ¿Y la U, tiene dos puntitos?

**EL02:** Sí, la sexta vocal.

**Entrevistador:** ¿Y eso del misawün es?

**EL02:** Compartir alimento. Cuando se reúnen, se hace misawün y nütxam. N-U-T-X-A-N. nütxam.

**Entrevistador:** ¿N?

**EL02:** N, si, nütxam. El nütxam sería la conversación mutua en un grupo.

**Entrevistador:** Vale, vale, vale.

**EL02:** Entonces, siempre en una reunión no solo hay que ponerse al día, sino que conversar, compartir alimentos, los niños son libres. Los niños son libres de participar también del alimento y de la conversación. Generalmente sí participan los niños en lo que hablan los adultos porque van compartiendo esta comunicación que se genera entre los adultos y de que siempre nos vamos a tener que hablar. Y los niños hacen eso luego en su tiempo cuando salen afuera y juegan con la naturaleza. Pero no... en mi caso mi hija siempre anda con su cuaderno y lápiz porque dibuja mucho.

**Entrevistador:** Vaya, le gusta como el juego, osea como el dibujo.

**EL02:** Eso sería.

**Entrevistador:** Y, entonces, teniendo en cuenta esto, ¿Qué significa para ti el juego, entonces, en la cultura? ¿Tiene relevancia, no tiene relevancia?

**EL02:** Sí, en la cultura el juego es relevante para la primera infancia. Los adultos sí tienen algunos juegos. El juego del palín, por ejemplo, estaba creado como un juego para poder encontrarse con otras comunidades y conocer al vecino. O sea, como llega un vecino nuevo con su familia, en vez de ir a dejarle una comida y darle la bienvenida, se le hacía la invitación para ir a jugar un palín. Y en ese palín se llevaba a su gente, se llevaba a la gente que lo invitó. Y en ese día del juego del palín, las mujeres preparan los alimentos, los niños conocen al otro

niño, los adultos juegan. Era también un tema de un juego para conocer al vecino, pero con el tiempo se transformó para solucionar conflictos. Porque si te robaron la vaca o pasa algo, ¿quién gana? Se empezó a crear también para solucionar conflictos en temas de política y también más moderno, de destreza. En donde el mapuche aprendió harto del tema físico para ser más fuerte y poder ir a luchar con el español. También un juego de destreza, de deporte. Es como el juego más visible que hay en la cultura mapuche, porque no hay como otro. Los niños sí o sí juegan, y desde el juego van aprendiendo también el territorio, lo que hay en el territorio, mediante el juego.

Y el juego también se puede ver vinculado con el *ülkantun*, que es el cantar. En la cultura mapuche se canta mucho para enseñar a las niñas en la infancia. Cuando están cocinando, cuando quieren buscar algo, siempre se canta.

**Entrevistador:** ¿Me lo podrías decir?

**EL02:** El canto se llama *ülkantun*.

**Entrevistador:** ¿Y alguna u con dos puntos?

**EL02:** El *ülkantun* sería la primera u. Sí.

**Entrevistador:** ¿Es como u? Es como u.

**EL02:** Están las cinco vocales y nosotros tenemos la sexta, que es la *ü*. La *ü* es como dejar la lengua adentro y tú sacas el cajón. Por ejemplo, yo lo enseño con el tres. El tres se dice *küla*. No se dice *kula*.

**Entrevistador:** ¿Y el epu no? ¿El epu es u normal?

**EL02:** Sí. Cuando tiene los dos puntitos hay que hacerlo como *ü*. Como *ülkantun*, no *ulkantun*.

**Entrevistador:** ¿Y el sonido es como grave, agudo o da igual? No da igual, es u.

**EL02:** *ü . Ukillä , no ükillä. Yo lo hago así. Digan kula, kula. Digan küla. Y de ahí cambian. Küla. Digan küla. Kula. Digan culo. Y así van cambiando la ü. También lo hago para sacar un poco el sonido.*

**Entrevistador:** Me decía el tema del canto entonces que lo usaban para...

**EL02:** Para jugar también y aprender. Un tema de jugar es saber cantar también.

**Entrevistador:** ¿Cómo todo esto que, por ejemplo, el tema del palillo, el tema del canto, ¿de qué forma se manifiesta en el jardín? ¿Lo involucra dentro del jardín? ¿Lo involucra como de qué forma?

**EL02:** Sí. El *ülkantun* es una forma de jugar para nosotros la interculturalidad porque vamos enseñando, pero también vamos jugando en comunidad. O sea, como que todos somos partícipes. Contando, cantando, por ejemplo, las familias, cantando los números. Vamos jugando también y aprendiendo. Por ejemplo, ¿cómo se llama este juego? Cuando uno empieza a llamar al animal en *mapuzungun* y los niños lo buscan y van y encuentran en el aula dónde está ese animal y lo sacan y lo muestran. Entonces, el canto se puede vivir más para enseñar, más para que ellos puedan socializar y participar. No sólo que se aprendan la canción y que la digan, oh, sí, llegué, aquí estoy, hola. Sino más para que ellos puedan interactuar con el espacio, las canciones. Ya me perdí.

**Entrevistador:** No, yo creo que con eso está perfecto con el tema del juego. Como que quería saber bien respecto a esa temática con la otra ELCI como que lo tratamos de hablar, pero...

**EL02:** ¿De cantar?

**Entrevistador:** Claro, por ejemplo, no había salido el tema del canto, como lo mencionaste tú, así que, no, bacán, qué bueno que lo tocamos. Tengo otros puntos igual, que se separan un poco del tema del contenido. Mira, hay uno que dice sobre las personas que enseñan. ¿Quiénes son las personas encargadas de la enseñanza de los niños y las niñas en su comunidad?

**EL02:** Ya, cuando estamos hablando de una comunidad, dentro de una comunidad serían los más ancianos, ya que son la abuela y el abuelo porque son los que han vivido más años y son los que llevan el conocimiento. ¿Quiénes son los que pueden enseñar en una comunidad, dentro de una reunión de una comunidad? Serían los más ancianos o las autoridades ancestrales. ¿Quiénes son ellos? Los que tienen el nombramiento de un rol ancestral, un *lonko*, una *machi*, un *werken*, un *genpin*, ya, que ellos son esos roles que están a cargo del sistema mapuche para la comunidad equilibrada, todo otro sistema equilibrado. Entonces, dentro de una reunión generalmente son ellos los que nos enseñan a nosotros. Dentro de un hogar somos nosotros, los papás. Dentro de un establecimiento es el que está nombrado como profesor, la educadora, el profesor, el *kimelfe*. *Kimelfe* es profesor.

**Entrevistador:** Así le dicen a los educadores tradicionales igual ¿o no?

**EL02:** Es que en *mapuzungun* profesor el que enseña es *kimelfe*, el que lleva la sabiduría sería el *kimche*, por *kimün* saber, *che* una persona que lo está padeciendo. Que a veces el *kimche* puede ser también una autoridad porque sabe mucho, que es un *lonko*, una *machi*, que es *kimche* a la vez. O hay gente que ni siquiera tiene un rol ancestral de alguna autoridad, pero sí sabe mucho y sigue siendo un *kimche*.

**Entrevistador:** Ya.

**EL02:** Que siempre en una comunidad tiene que haber algún adulto mayor que sea el más sabio, si no existe alguna autoridad como *machi*, *lonko*, ¿cierto? Porque eso se vive acá en Santiago. Que hay mucho hablante nativo, abuelitos, que ellos son los sabios del conocimiento y ellos son los que nos enseñan en temas de comunidad. Pero lo que está fuera de una comunidad, en una universidad, en un taller, siempre va a ser el que está a cargo, el profesor, el encargado.

**Entrevistador:** Y estas personas que enseñan, principalmente tú decías, que eran como los ancestros. ¿Cómo son? ¿Qué características tienen?

**EL02:** Claro. El *lonko*, están las autoridades ancestrales espirituales y terrenales, por ejemplo, lo que es tangible, ¿cierto? Lo que son como espirituales son estas autoridades que son capaces de conectar con los espíritus, con las entidades que nos rodean, ¿cierto?

Con la gente que ha fallecido, nuestro antepasado o su mismo antepasado, que sería la *machi*, que es la que entra en un trance y en ese trance su espíritu de *machi*, que tiene que ser un antepasado, que la eligió a ella se pose en su cuerpo y es el que empieza a sanar mientras ella cede su cuerpo para que eso ocurra. Y ese espíritu, ese *machi* que está en el cuerpo de esta persona está en una dimensión paralela sanando espiritualmente, que es la única que puede tener una conexión espiritual. La otra autoridad ancestral, terrenal, sería el *lonko*, que es un hombre, generalmente siempre es un hombre, el *lonko*, que es un hombre que tiene que tener buen pensamiento, buena actuar, tiene que hablar de muy buena persona, de una persona correcta, que no anda con trampas, porque es el que está encargado de mediar los conflictos de la comunidad, de dirigir, ese sería el líder, el líder innato como el Gabriel Boric, una cosa así. Pero espiritualmente, como el Papa Gabriel, sería la *machi*.

Ya, eso sería como los roles en un tema *winka*. Y de ahí va bajando más la escalera de quién puede, por ejemplo, en el espiritual, quién puede ir sanando, la *lawentuchefe* viene después, llega hasta ahí. Y lo que como autoridad está el *werken*, el mensajero, que está a cargo de ir a otros lados a dar el mensaje, para poder comunicarse, hoy día, mañana vamos a jugar palín pa' que nos juntemos.

El Lonko no está a cargo de ir a hablar con los demás, sino tiene a su *werken*, que también es su mano derecha, que le da consejo, porque el *werken* también observa todo lo que pasa en la comunidad y tiene que comentarle todo al Lonko para que esté equilibrado y que nadie le haga

nada a nadie, para que todos vivamos bien. Y el *genpin*, el que está a cargo también espiritualmente de una ceremonia, aparte de una *machi*, pero siempre están como esos roles espirituales y los roles terrenales que están a cargo de llevar el grupo de esto, la salud y los políticos, así se podría llamar. En este caso, políticamente el *lonko*, salud, la *machi*.

Son las dos autoridades que no todas las comunidades poseen, porque no todos tienen esas personas con esos dones, dones que llegan y te empiezan a enfermar y tú, a medida que te va sonando, vas tomando ese cargo hasta que te nombras, la comunidad te nombra y tú puedes ser un *lonko* y una *machi*. Y ellos son los que tienen más conocimiento obviamente, incluso aunque ellos no tengan conocimiento, ellos siempre van a ir respetando a los más abuelitos. Quien tenga el cargo más alto, siempre igual va a respetar al más anciano, porque el anciano él se sabe por trayectoria de antes

**Entrevistador:** Justamente pensando y enlazando con alguna de estas otras temáticas, ¿cómo estás tú? ¿Cómo estás?

**EL02:** ¿Yo? Mira, yo estoy bien. Espiritualmente me siento fuerte. El año antepasado pedí hasta cosas que se me dio al pie de la letra el año pasado. Yo, por ejemplo, me dedico mucho a apoyar a las comunidades, me estoy dedicando mucho a crear un trabajo intercultural que sirva. Porque creo que el año pasado, para mí sobre todo que empecé con el colegio, estoy como iniciando una planificación anual, por decirtelo así. Entonces, siento que actualmente estoy como muy esperanzada de crear una buena forma de enseñar dentro de un colegio, ya no solo de un jardín, porque ya estoy en otro. Crear una planificación, conocer más la cultura de cómo ir enseñándole la información de la cosmovisión mapuche a qué niveles, porque tampoco tenemos esto en la cultura mapuche como nivelado. Así como los niños de 1 a 3 van a aprender esto, los niños de “E” van a aprender esto no, porque no se puede, porque yo no le puedo enseñarle a los de primero básico a saludarse, y a los de sexto básico no, porque todos tienen

que saber a saludarse, todos tienen que saber todo, porque ahí hay un corte de información, ¿cómo se le llama? Una laguna. Tienen que pasar seis años para que los niños que ahora que están en primero básico estén en sexto, ya sepan todo, y que sí o sí pasen las bases curriculares de sexto básico en esta asignatura. Entonces, hay un nivel del kimün, de la sabiduría. En este caso, ni ya me acuerdo en qué íbamos

**Entrevistador:** No, yo te había preguntado cómo estabas, pero en realidad también te había preguntado cómo estabas como en...

**EL02:** ¿En salud?

**Entrevistador:** Como de la conversa de ahora, porque hemos conversado caleta, ¿estás bien?

**EL02:** Sí, estoy bien, como que con mucha información en mi cabeza.

**Entrevistador:** Por eso te pregunto, ¿estamos bien? ¿Quieres seguir?

**EL02:** Sí, sí, estamos bien.

**Entrevistador:** ¿Estamos bien? Sí, estamos bien.

**EL02:** Sí, estamos bien. Me desvíó tú, dime nada más.

**Entrevistador:** No, no, no, súper bueno. Incluso ahora, tú te habías preguntado cómo estabas, así como de la, pero me tiraste como otra info que estuvo bacán igual en el contexto.

**EL02:** Sí, pues sí, pero puro sacar adelante la asignatura bien, bien, bien. Y dedicarme a la cultura, porque quiero recuperar mi lengua y en eso estoy. Y con respecto a esto de la entrevista, estoy bien.

**Entrevistador:** ¿Sí?

**EL02:** Sí, quiero que, bueno, que sepas como lo mayor posible para que esta herramienta la sepas bien, ¿ya? Cuando el día de mañana tú salgas a tu trabajo, te encuentres con un grupo indígena, ya sepas más o menos cómo interactuar o para dónde va la micro, y que no solo son pobres e indígenas, ¿cachai? Porque todos deberían de saber eso. Y que ojalá te vaya bien.

**Entrevistador:** Gracias. Muchas gracias, por esta entrevista, cómo no.

**EL02:** Apoyando. ¿Cómo no?

**Entrevistador:** Mira, tengo una temática que me gustaría preguntarte, que principalmente se me había ocurrido en el tema de los *lonkos*, el tema de la *machi*. Bueno, está claro que tú me dijiste que la *machi* es como el rol un poco más espiritual, mientras que el *lonko* tiene como esto más terrenal.

**EL02:** Más terrenal. Ajá.

**Entrevistador:** Entonces, justamente sale como esta pregunta de que en tu cultura, entonces, ¿qué diferencias crees tú que hay en la crianza entre niños y niñas de 0 a 6 años?

**EL02:** Ah, ¿la diferencia? Me gusta este tema.

**Entrevistador:** Yo sabía que te iba a gustar, por eso.

**EL02:** De hombre y de mujer. Porque, claro, pues sí hay roles para el femenino y masculino, y es por... Como ellos crearon el *mapudungun* mediante lo que veían en la naturaleza, que todo lo que escuchaban exactamente ocurre lo mismo con las energías, que siempre hay algo dual. En la espiritualidad siempre está el negativo-positivo, noche y día, sol-luna, negativo, calido-frío, ¿cierto? Arriba-abajo. Entonces, en la cultura mapuche eso siempre ha existido, que tiene que haber dos para una totalidad. Incluso la creación del mundo son con cuatro entidades. *Kuze papay*, *Kuze chachay*, *Ulcha* y *Weche* Que sería el abuelo, la abuela, el joven y la joven, ¿cierto? para que esto esté creado. Y siempre está estos como grupos, ¿cierto? En este caso ese grupo se divide en dos formas. Adultos, jóvenes, mujer y hombre. Y esa energía en el tema natural de lo que se puede vivir se nota y se ve. En este caso, los roles, como por ejemplo el de la mujer, que lo que primero que un niño hace cuando crece es estar con la mamá. El rol del nido de la educación viene desde ahí.

Cuando hablamos de educación en la cultura mapuche era el hogar con la mamá. La mamá era el párvulo, la mamá era la profesora, la que te enseñaba a hablar, a caminar, todo. Y después venía el papá para salir afuera, trabajar y qué sé yo. En este caso los grupos de niños se dividen una vez que son más grandes para cuando cumplen 10 o 12 años y empezar a hacer actividades ya más de adultos. A la niña se le deja cargo de los más chiquititos, se le ayuda con las quehaceres de la casa y al niño se le manda para afuera con el papá a trabajar. ¿Por qué? Yo esto creo que me, como siempre hablo con gente adulta, me lo grabé mucho de un machi que está acá de Santiago.

**Entrevistador:** ¿Un *machi*?

**EL02:** Un *machi*, un hombre.

**Entrevistador:** ¿Hay *machis* hombres?

**EL02:** El *pullu*, el espíritu de un *machi*, el *pullu machi*, ese espíritu...

**Entrevistador:** Perdón por desviarte, pero...

**EL02:** No, no, sí, está bien. Puede ser hombre o mujer, el espíritu de tu antepasado. Puede ser una abuela o un abuelo tuyo que fue *machi*. O un tata, tataratata, dependiendo, hasta mil años se puede demorar ese espíritu en bajar en su descendencia y que la sangre permanece viva en ti, en tu hermano, en tu sobrino, a quien le llegue. Se posa en ti. Se puede posar en un niño que sea mujer o hombre un espíritu que sea mujer o hombre. Da lo mismo. ¿Ya? ¿Cómo se diferencia? O cómo uno va visualizando si su espíritu de un machi es mujer o hombre cuando el *machi* suele ponerse cosas de mujeres, o la mujer se suele poner cosas de hombres, y ahí uno va dándose cuenta que, claro, ella es mujer, pero su espíritu de machi es hombre. Entonces cuando ella entra en trance suele hablar como hombre, o se viste como hombre, y es como lo más relacionado a lo transexual que tenemos. ¿Ya?

**Entrevistador:** Sí.

**EL02:** Pero era como, ellos solamente pueden hacer eso. Un hombre machi puede tocar un *kultrún*.

**Entrevistador:** Ya.

**EL02:** Un hombre común y corriente no puede tocar *kultrún*, porque *kultrún* es de la mujer, es de energía femenina. Pasando hacia mujer o hombre.

**Entrevistador:** Me dijiste como que algo te dijo el *machi*.

**EL02:** Sí, el *machi* a mí me dejó marcado y le creo. Porque...

**Entrevistador:** ¿Cuántos años tenía el *machi*?

**EL02:**No, el *machi* es adulto ya.

**Entrevistador:** Ya

**EL02:** Y es de acá de Santiago.

**Entrevistador:** Ah, ya.

**EL02:** Porque él me enseñó igual *mapuzungun*. Que hay cosas que la mujer no las puede hacer porque si no dejaría de ser mujer o perdería el sentido de ella ser mujer. Viceversa con el hombre, porque el hombre está creado estéticamente con más energía, con más resistencia, ¿cierto?, para cosas más pesadas, y la mujer con las delicades. Imagínate que la mujer haga todo lo que hace un hombre, empezando cortando la leña, que era un ejemplo que él me daba. Si una mujer va, corta la leña, que es una pega de hombre, y corta la leña, agarra el árbol, lo corta, y empieza, y lleva la madera, y después empieza a hacer la masa, ya le va a empezar a doler la espalda porque ella ya se esforzó en sacar la leña, cosa que no era su pega, y ella tiene que hacer el alimento. Entonces, después de hacer eso, empieza a hacer el alimento, hacer la masa, ya le duele la espalda, después tiene que acariciar al niño. ¿Y cómo va a acariciar al niño? Con una caricia suave de una mamá que tiene la mano llena de callos, que es un trabajo de hombre.

Entonces, aquí hay muchos roles que por temas de que su energía tiene que ser así, de ser suave, de darle... Por eso el apego primero es con la mamá, la mamá tiene que acariciarlo suavemente, no llena de callos, con las manos cachai', son como por esas pequeñas cosas energéticamente que uno no se da ni cuenta, que puede cambiar el cómo yo voy a ser mamá con mi hijo. El niño va a decir, mi mamá era la mamá, papá era como lo mismo, porque mi mamá tenía la mismas manos que mi papá, mi mamá hacía lo mismo que mi papá, mi papá igual, entonces como que ya se pierde el camino de que si es hombre o si es mujer. Creo que se crea también el tema de que habían gays o lesbianas, si se existía, pero no era necesario mostrarlo, sino que se veía de la puerta hacia adentro.

Esas emociones las llevaba uno, no se las decía a nadie, porque había mucha discriminación, y creo que el rol de la mujer u hombre va más que nada a eso, que hay cosas que están permitidas para la mujer, como por ejemplo los instrumentos, el instrumento de *kultrún* es para la mujer que representa *Meli-Witxan-Mapu*, la tierra, el embarazo también representa, por eso cuando van a tocar siempre se los ponen acá, las mujeres.

Hay instrumentos que son para hombre o mujer, yo creo que también podría tenerlo en cuenta cuando traten de describir el por qué el hombre y por qué la mujer tienen esas diferencias, porque físicamente también hay que, la mujer se protege más, porque ella es la que engendra, ella es la que da más vida, entonces ella tiene un poco más de protección corporalmente, espiritualmente también, porque hay cosas que la embarazada no pueden hacer, no puede salir a tal hora en la noche, porque los *Ngien* del lugar salen y se pueden molestar, la pueden enfermar, hay instrumentos que no puede tocar, por ejemplo la *pifilca*, la que se toca, la *pifilca*, todos los instrumentos de protección son de viento, entonces se echa a perder su aparato, entonces uno no puede estar tampoco jugando palín, las mujeres no juegan el palín o la chueca que le dicen, porque se puede echar a perder su aparato reproductor, entonces se tira mucho el

cuerpo de la mujer para engendrar más hijos, y el hombre es el que lleva más la fuerza, los instrumentos, eso ocurre de que no se pueden tocar, las mujeres no pueden tocar la *trutruca*, no pueden tocar la *pifilca*, porque como son de viento, tú trabajas mucho con tu abdomen, entonces no es la idea que te lo echas a perder, igual que el palín, no te puedes llevarte un golpe acá, porque puedes más adelante ser mamá y no lo vas a ser, porque hiciste cosas de hombre, creo que al hombre no es como tanta la discriminación, porque ellos pueden hacer de todo, pero es más la discriminación hacia la mujer, de que hay cosas que no puede hacer por el resguardo de la espiritualidad como el físico.

**Entrevistador:** ¿Y eso qué te parece? ¿Desde tu posición?

**EL02:** Sí, desde mi posición, verdad po'.

**Entrevistador:** Bueno, igual eres mamá, también conectas con eso, me imagino, pero también, bueno, me imaginaba como en las personas de tu cultura que quizás no quisieran ser mamás. ¿Qué pasa ahí?

**EL02:** Y que están en el bando del LGBT no sé qué.

**Entrevistador:** ¿Pero sí o sí tienen que estar como en ese bando, o necesariamente, o no podrían ser así como podrían ser, no pertenecer a alguna disidencia, pero no querer ser mamá? porque ahora como que actualmente, no sé, al menos en la cultura ya más como *winka*.

**EL02:** Sí, por lo de ahora actual uno lo decide, sí, en ese caso uno era mamá porque no había protección. Ahora uno lo puede decidir si ser mamá o no, puede decidir si va a ser cosas de mujeres o no, ¿cierto? Pero dentro de una ceremonia o dentro de una actividad, ella no puede venir como hombre.

**Entrevistador:** No.

**EL02:** El hombre no puede venir vestida de mujer.

**Entrevistador:** Vale, vale.

**EL02:** ¿Ya? O sea... Eh...Piensa tú que nosotros, los mapuches, estamos ahora en el año 2026, pero al mismo tiempo estamos en el año... y tanto, hace muchos años atrás, estamos al mismo tiempo viviendo en conjunto. Entonces, toda nuestra espiritualidad, lo que rezamos, con lo que conectamos ahí arriba con nuestro antepasado, estamos como llegando a la época de la antigüedad.

Entonces, en nuestras ceremonias, por mucho que seamos ahora modernizados, no podemos ponerle cosas modernas a nuestras ceremonias porque no vamos a conectar nunca con él. Tenemos que seguir siendo materia prima, en bruto, o sea, como corresponde, mujeres vestidas como mujeres, hombres... Porque si no, se va a perder la conexión.

Yo le llamo a una llamada de teléfono. Allá está el teléfono. Conecta el teléfono, se comunican con nosotros, están un rato, bajan, porque en este tiempo de ceremonia, los ancestros pueden estar acá como tipo... Coco, la película.

**Entrevistador:** Ya.

**EL02:** Del Día de los Muertos, que ellos vienen y dicen ya. Algo muy parecido ocurre. Entonces, ellos vienen, están acá, pasan el tiempo, se les da alimento, ellos comen, se supone. Y si no está en bruto, como realmente se hacía en las ceremonias antiguas, no va a haber esa conexión con ellos, no nos van a escuchar, van a ocurrir cosas trágicas, como ocurrió el año pasado acá, que de a poco se ha visualizado cómo quedó esa mala conexión que hicimos en *nguillatun*. Te recuerdo que *nguillatunes* una vez al año. Es como el momento que tenemos para pedir agradecer para todo el año.

**Entrevistador:** ¿Me podrías deletrear el *nguillatún*?

**EL02:** ¿Ya? Bueno, N, G.

**Entrevistador:** N, G.

**EL02:** U.

**Entrevistador:** U.

**EL02:** I. I.

**Entrevistador:** *Nguillatún.*

**EL02:** Doble L.

**Entrevistador:** Ah, doble L.

**EL02:** Ya. A.

**Entrevistador:** Ya.

**EL02:** T, U, N. *Nguillatún.*

**Entrevistador:** Ya. ¿Y la primera U con dos puntos? ¿Esta es como una ceremonia?

**EL02:** Esta sería como la ceremonia del año. Dependiendo del territorio, es para agradecer o para pedir. Eso se hacía en la antigüedad para mantener esta conexión con los antepasados y que pudiesen tener una buena conversación con esas entidades.

**Entrevistador:** Entonces, claro, pero como en esta temática que estamos hablando, si un hombre llega vestido de mujer y una mujer llega vestida de hombre, se rompe...

**EL02:** Se cancela la ceremonia. No, se sacan, y por eso, de todos los roles que hay para hacer una ceremonia, entre el hombre, la machi, el werken, los soldados, esos que andan con las banderas, los banderines, ellos están permitidos, el *kollong*, ¿Haz visto el *kollong* que es de la máscara?

**Entrevistador:** Ay, no.

**EL02:** Tiene una máscara como tallada de una cara.

**Entrevistador:** Ya.

**EL02:** Que se la ponen. Ya, el *kollong* refleja como un tipo de guasón.

**Entrevistador:** Ya.

**EL02:** Que es el que está a cargo de la ceremonia, el único que puede sacar a gente, echar a gente, molestar.

**Entrevistador:** La dura.

**EL02:** Sí, porque si ve a una mujer con pantalones, te fuiste pa' afuera.

**Entrevistador:** Oh, brígido.

**EL02:** No te puede ver con pantalones dentro de una ceremonia si eres mujer.

**Entrevistador:** ¿Y este *kollong*...?

**EL02:** El que siempre anda con una máscara.

**Entrevistador:** Pero ¿quién dice “Ah, ya, tú vas a ser *kollong*.”?

**EL02:** Se elige, ese no es un don que llega de un antepasado, que era el *kollong*, no.

**Entrevistador:** ¿Quién lo elige?

**EL02:** Lo elige *Longko*, la *machi*. Le dice, mira, yo quiero que tú seas ahora el *kollong* y el *kollong*, si tiene hambre, se mete a cualquier ramada, a cualquier familia, saca algo pa' comer y se lo lleva y sigue así mirando, saca al perro.

**Entrevistador:** ¿Y son sólo hombres?

**EL02:** Hombres. La idea es que sean hombres. El *kollong*, nadie le conoce la cara. Nadie puede saber quién es el *kollong*, cuando existe el *kollong* en una ceremonia, porque no en todos los ceremoniales hay todas las autoridades.

**Entrevistador:** ¿Y acá?

**EL02:** Acá no hay *kollong*.

**Entrevistador:** Ya.

**EL02:** En algunas comunidades pueden tener todos esos roles, pero no alcanza porque no hay, no hay gente que despierte que le llegue un espíritu de una *machi*, de un *longko*, de todo lo que se necesita para que realmente salga una ceremonia con todos esos roles. Entonces igual acá lo

que hacemos en [Nombre de la comuna] es como... un “champurrao” no más po’. Y empezando que el que va a rezar en *mapudungún*, que es el primero que está adelante, no puede estar enfermo.

**Entrevistador:** Ya.

**EL02:** No puede ir alguien enfermo a rezar en un *nguillatún*, que es cuando vamos a agradecer, a pedir abundancia que las cosechas estén bien porque ese era el fin. En la antigüedad el fin es que con el tema de *Kai-Kai* y *Txen-Txen*, cuando hubo el aluvión y que estábamos todos hundiendo y ellos corrieron para el cerro y el espíritu encargado de la serpiente subía a la montaña y el otro subía, ¿cierto? Se dieron cuenta o se dice que nosotros nunca tenemos que dejar de estar desconectados con nuestros antepasados porque la cultura vuelve igual ¿cachai? porque quieras o no te va a llegar el espíritu de un tataratatarabuelo y vas a tener que seguir transmitiendo, ¿cachai? Entonces como eso se tiene que mantener vivo, es inevitable no hacer las cosas como se hacían en la antigüedad, estar vestidas como corresponde, los instrumentos con quien corresponden, quién hace la ceremonia, quien no. Ya me perdí...

**Entrevistador:** No, estábamos hablando del tema de género y el cómo lo vinculaste esto con...

**EL02:** Cómo se creó el tema del *nguillatún* en esa historia, en ese relato, se supone que empezaron a hacer el *nguillatún* porque habían dejado de hacerlo en los mapuches. Entonces, como ellos dejaron de hacerlo, dejaron incluso hasta de pedir permiso cuando pescaban, entonces el dueño del río se enojó. O sea, el dueño del mar se enojó, el *Ngien Ko*, el *Ngien* del agua, el dueño del agua. Pucha, no me piden ni permiso cuando me vienen a sacar los pescados así que ya “me dio la weá” y los voy a ahogar y así empezó se supone que ese conflicto porque los mapuches destrozaban la naturaleza sin pedirle permiso. O sea, era lo que estaba ocurriendo en la sociedad, ¿cierto? De cero equilibrio con la naturaleza, mucha transgresión de sacar, de consumir, de ni siquiera saludar ni pedir permiso. Entonces, empezó a crear ese aluvión en

donde el grupo que quedó en la montaña empezó a hacer *nguillatún* para darle fuerza al Ngien de la tierra para que ese Ngien le ganara al otro, le ganara el del mar y así no no perdieran y ellos quedaran con vida. Entonces, entendieron y le dijeron a los *pulonko* una vez vuelto a hacer *nguillatún* que nunca tenían que parar de hacer *nguillatún* nunca tenían que perder el respeto a la naturaleza y que si ellos querían un territorio cierto, próspero, abundante, con lluvia, con frutos tienen que pedir entonces, el *nguillatún* es para eso para pedir que el territorio esté bien que no haya tanto sol para que las cosechas no se quemen que llueva por eso dependiendo de la bandera también el símbolo de lo que uno está pidiendo y territorios que ni siquiera piden lluvia hay otros territorios que piden pura lluvia dependiendo de donde son y a lo que se dediquen en este caso como estamos en un ámbito *winka* de la ciudad nosotros estamos pidiendo trabajo salud cierto cosas que ahora se modernizó pero la realidad de la antigüedad es por los animales la siembra la salud que el espíritu del espacio esté bien que no se enferme porque si se enferma el dueño del espacio el espíritu que está a cargo de esto, nos podemos enfermar nosotros entonces, es el rol del *nguillatún* en sí en pedir una vez al año y no como otras iglesias que lo hacen todos los domingos, nosotros es la vez y son dos días seguidos donde la ceremonia que dura cinco, cuatro horas estuve en la comuna de Maipú que duró ocho horas allá adentro rezando caminando para allá y para acá y lo dimos todo.

**Entrevistador :** Oye también justamente me explicaste un poco del *nguillatún*, y antes de eso estábamos viendo el tema de los roles, justamente en esto de la ceremonia se da esto de que quizás puede haber una desconexión, puede que se corte el enlace con la espiritualidad.

**EL02:** En los jardines

**Entrevistador:** ¿Cómo entonces tú lo ves si es que de esto es tan “así tiene que ser” en tu cultura? ¿Cómo lo ves ahora en el tema como más del jardín?

**EL02:** Como alguna diferencia o..

**Entrevistador:** Diferencia, similitud o cómo lo cómo lo llevas a cabo..

**EL02:** Ah ya, porque yo puedo llegar a la práctica un poco el intentar entender esa espiritualidad con los niños, porque la espiritualidad va con los roles.

**Entrevistador:** pero justamente en esta diferencia de niño y niña.

**EL02:** Ah, ya ya ya.

**Entrevistador:** Como hacia eso quiero llegar

**EL02:** Ah si po' es complejo es complejo, porque suele pasar que no sé el niño se quiere poner la ropa de la niña.

**Entrevistador:** Ya ya...

**EL02:** Eh en este caso te voy a ser bien sincera se enojen o no...

**Entrevistador:** No no no aquí tiene que ser pero...

**EL02:** Eh mira yo soy partidaria que a hombre y a mujer se les enseñe todo.

**Entrevistador:** Vale.

**EL02:** Ya sea de hombre o de mujer el rol que tengan que hacer si el instrumento el *kultrúng* no es de mujer que lo toquen el hombre y a la mujer porque son niños están en calidad de aprender, de estudiantes, ya no son adultos, no están en ningún rol así como que eres niño y no puedes tocar *kultrúng* porque tú no eres *machi* o sea no, el niño puede tocar el *kultrúng* porque tiene que aprender cómo se toca, las niñas que no pueden jugar *palín*, la mujer tiene que aprender a jugar *palín* y haberlo jugado en algún momento porque si no ya cómo después va a enseñar el *palín* o va a saber cómo estar dentro de un *palín* cuando se desarrolle con su familia, no solamente uno sabe cocinar obviamente que en un *palín* la mujer está a cargo de atender a las personas, pero las mamás fuera igual le va diciendo a la niña mira metió un gol no sé, eso se hace o sea la mujer tiene que aprender cosas del hombre como el hombre de la mujer y eso todo se hace en la infancia, y cuando ellos son grandes ya van tomando su decisión a qué rol

se van a dedicar o dependiendo de que si le llegó el espíritu de algo va a tener que seguirlo, hay gente que se manda sola y hay gente que no se manda sola, en este caso yo cuando es música y como te conté que hay instrumentos para niñas y para niños, si es música y yo llevo los instrumentos al que le nazca tocarlo lo va a hacer.

**Entrevistador:** Pensando en el jardín.

**EL02:** Sí, pensando en el jardín de cómo yo diferencio si es mujer o no la actividad, la vestimenta yo creo que igual es como que no queda de otra que ponerle la ropa a la mujer y la ropa al hombre y decirle que esto es así, hay informaciones o experiencias pedagógicas que uno igual va a tener que separarlos por grupo de género pero..

**Entrevistador:** ¿Cómo por ejemplo?

**EL02:** En una ceremonia cuando se visten y tienen que todos ir a rezar, las niñas tienen su delantal y los niños tienen su *trarilonco*, entonces no le voy a poner el *trarilonco* y delantal a un niño porque sólo quiere andar con un delantal, entonces ahí sí o sí hay que hay que enseñar cómo se hace la ceremonia, sí o sí quedamos en la antigüedad po', osea eso se quedó visto que así se hacía antiguamente y por mucho que estemos en la inclusión del LGBT no sé qué, no no olvídate eso no eso no entra dentro de la cultura, lo que esté pasando ahora con el género entonces sí todo lo que es cosmovisión y sabiduría se les enseña de ambas formas a ambos y en la práctica en la actividad sea palín, sea la comida instrumento u otra cosa tienen que conocer los dos géneros.

**Entrevistador:** Ya.

**EL02:** Creo que en el único lado donde no hemos podido permitir esa expresión libre de la identidad de género es cuando se tienen que vestir dentro de una ceremonia que ahí sí o sí se le pone la ropa a la mujer a la mujer.

**Entrevistador:** ¿Ceremonia cual sea? o ceremonia así como: no aquí sí o sí o en toda ceremonia...

**EL02:** En todas las ceremonias en toda en todo tipo de rezo Mapuche, tiene que ser vestido como corresponde y la formación, que está el que habla mapudungún, los instrumentos, fila de mujer, hombre, mujer, hombre hacia al lado, que igual es algo que me costó cuando traje un curso porque se formaban uno detrás de otro po’.

**Entrevistador:** Claro.

**EL02:** Yo hago lo mismo la misma fila de hombre mujer pero hacía el lado tomándose de la mano. Pero eso como el tema de género y en el tema de la cosmovisión uno igual le dice a los niños “Esto lo hacen más las mujeres pero los niños igual lo vamos a practicar para que lo sepan y lo conozcan”

**Entrevistador:** Ya

**EL02:** Pero sí igual yo creo que lo más como recto que tenemos es cuando vamos a rezar que el hombre si o si tiene que que estar..

**Entrevistador:** justamente lo que me mencionaba y como esta dimensión espiritual si no puede haber como un corte me imagino...

**EL02:** Claro puede haber un corte que va a ser que eso salga bien. Yo te iba a explicar algo delante, porque se me fue, sobre los *Ngien* que lo he mencionado mucho.

**Entrevistador:** ya a ver ¿cómo se escribe?

**EL02:** N - I - E - N, algunos le ponen N - G y como *Nguillatun* , porque el NG es como el “biNGo” entonces no es NIEN, es como NGIEN, como la ñ, ÑIEN. Vamos a empezar con la espiritualidad, hay alrededor de cuatro grupos que tienen espíritu porque tuve que enseñar la palabra espíritu a los niños ¿qué creen ustedes? ¿qué se imaginan? “Ahh un fantasma” o “cuando alguien se muere” ya no hay ningún problema ¿quién más puede tener espíritu?

¿Nosotros andamos con uno en la vida? algunos dicen que “sí” algunos dicen “no yo no ando con uno dentro”. Yo les digo a ver mirende su espíritu tiene color... así como que empieza mi clase ¿cierto? y ahí al enseñarle a los niños que cada uno como ser humano tiene un espíritu porque si no tenemos espíritu y el cuerpo anda sin espíritu seríamos zombis y me pongo a caminar como zombis ¿qué parezco? Ahora, si el espíritu no tiene cuerpo podría ser un fantasma y eso ocurre cuando el espíritu está muy vivo pero el cuerpo se envejece y el cuerpo que deja de existir pero el espíritu está más que vivo, entonces eso para que entiendan que para estar equilibrado en la vida, tenemos que tener un cuerpo y un espíritu, ya, ahí le deje en claro a los niños que andan con algo dentro. ¿Qué otra cosa puede tener espíritu? que se mueva, y ahí empiezan “los perros, los gatos”, y aquí el grupo sería ese ya, porque ya vimos los seres humanos, los animales, el otro grupo, la naturaleza, la flora y fauna, y el otro grupo que no se dimensiona mucho, que tiene un espíritu que sí existe, son los grandes creadores y protectores, creadores, Dios, porque me dicen Jesús, pero chicos, Jesús fue un ser humano, entraría en el grupo de los seres humanos, así que no es Dios, cáchate como le haces la mente a los niños, entendieron todo, ya entonces Dios nomás’, porque en otros países Dios, Jehová, no sé cómo se llamará, ¿Quién más? “El Sol y la Luna”, súper bien, porque son grandes creadores y protectores, porque van protegiendo y van creando vida al mismo tiempo, “la Tierra”, ya bien, “la Pachamama”, ya sí, la Pachamama como se le dice, Pachamama está bien dicho, pero en Quechua, no en mapuche, por si acaso... y de ahí empezamos, porque yo empecé con el tema de la espiritualidad, porque quería pasar a los *ngen*, y los *ngen*, la palabra *ngen* es como dueño, yo soy a cargo de eso, *ngen* mapu, dueño de la Tierra, *ngen* río, *ngen* piedra, *ngen* árbol, bosque, viento, lluvia, siempre hay un *ngen*, que es un espíritu que está a cargo de ese entorno natural, territorio o cosas. En un libro de *Piyan ngien*, que lo leí, cómo esto empezó a crearse, es que cuando las cuatro entidades, en ese caso la abuela y el abuelo, crearon la Tierra, crearon la

naturaleza y después los seres humanos, pero una vez que crearon la naturaleza, crearon a ese espíritu y los posaron en esos lugares para que eso se mantuviera con vida, porque si no existiera *ngen-kürüf*, el dueño de la piedra, la piedra se rompería muy fácilmente, si no existiera *ngen* bosque, el bosque se secaría, si no existiera *ngen* viento, el viento no tendría horizonte, no aparecería, si no estuviera *ngen* del río, el río se secaría, entonces todo lo que está con naturaleza es porque hay un espíritu que está a cargo de eso.

**Entrevistador:** Oye, perdón, ¿y ese espíritu tiene género?

**EL02:** Esos géneros pueden ser hombre o mujer, pero más mitológicos, no son corporalmente humanos. Las machis, que son las que tienen este don espiritual de ver cosas, cuando niñas se enferman suelen tener fiebre cuando tienen experiencias paranormales, ¿ya? Y suelen ver como estos tipos de espíritu, *ngen* y ahí es donde se les dice, no, tú eres machi porque estás viendo cosas que la gente normal no ve, entonces tienes una habilidad o un don, y suelen, así empiezan a enfermarse las machis viendo cosas raras, duendes, viendo duendes, cosas así. Y los *ngenes*, que son, la palabra *Ngien* es dueño de un lugar natural, no es lo mismo al espíritu del árbol, ¿ya? Porque todo tiene vida, ¿cierto? Es un grupo de espíritus de la naturaleza. Pero los *Ngien* son entidades mucho más grandes, como la diferencia de un ángel y un arcángel. El arcángel sería el *Ngien* en este caso. Entonces, este *Ngien* está a cargo de este árbol o de este territorio, y si hay alguien que viene, un ser humano, cualquier cosa que transgrediera parte de esa naturaleza en un horario que no corresponde, este *ngen* te puede hacer cosas a ti, está autorizado por el Creador de enfermarte, de hacerte cosas, porque tú le hiciste daño primero, ¿ya? Y una vez que se crearon estos *ngen*, gracias también a los seres humanos, llegaron los *wekufes*. Los *wekufes* todo lo negativo a los *Ngien*, porque los *ngen* están para el equilibrio de ese espacio, los *wekufes* están para desequilibrar cosas, personas, naturaleza, da lo mismo. También se habla de que son, parte de ellos son brujos. Entonces, están los *Ngien* que están para el equilibrio y

están los otros que están para molestar. ¿Cómo se puede mencionar un tipo de *wekufes* que existe, que desestabiliza la vida de los grupos que tienen espíritu? El chupacabra. ¿A qué grupo que tiene espíritu desestabilizaría? Al grupo de los animales. Porque el chupacabra que es un *Ngien* que tiene forma de animales, es un *wekufes* que tiene forma como antropológica de animales combinados, sería como el físico de esos espíritus, ya sean *wekufes* debajo de la tierra, porque los *wekufes* están debajo de la tierra y los *Ngien* están de arriba de la tierra, todo lo que habita en la tierra, es a los *Ngien* que son positivos. Y estos *ngen* se pueden enfermar, por ejemplo, el *Ngien-mawida* del bosque, en el campo que se ve harto, hay una pareja que va y tiene relaciones sexuales debajo de un árbol, a las 8 de la noche, horario en que el *Ngien* se va a dar vuelta, el horario de los *Ngien* son como de una 2 y de 8, o sea de 7 a 9, una cosa así. Entonces te pilló y los vio y es un espíritu. ¿Qué hace él? Pueden enfermar a ambas, a ambos, enfermar a uno, porque puede ser muchos tipos de enfermedades, ya dolor de algo, o también puede dejar embarcado al niño, porque en caso de que ella quedó embarazada de ese producto, de esa relación, el niño suele tener orejas de algo, ojos de rana, no sé, entonces por eso dicen que tiene cara de sapo, tiene cara de ratón, y claro, porque tal vez su papá en su gestación hiciera una transgresión a algún espíritu, o a algún *Ngien*, ya, por eso suelen ellos parecerse animales, porque los *ngenes* son animales antropológicos, que tienen combinaciones de animales con otros animales. Entonces espiritualmente nosotros respetamos mucho los *Ngien*, porque están a cargo del territorio ¿ya? espiritualmente, esa es nuestra conexión con la naturaleza, que tratamos de enseñar a los niños, no sólo de creer en un antepasado que murió, que se puede venir a proteger como un angelito, sino de creer que hay vida más allá de lo que nos vemos, que siempre hay que estar con un *küme mogen*, con un buen vivir, que es no transgredir a nada que tenga vida, no andar con malos pensamientos, no andar haciendo conflictos, o tener una mala forma de hablar cachai', eso es un *küme mogen* que es lo que

siempre tratan mapuches de vivir en equilibrio con lo que existe, que no existen todo lo que tiene vida, en esos cuatro grupos, que eso tampoco se explica mucho espiritualmente, así aquí es Dios sí, pero que aparte de Dios está el espíritu de ese perro, la mariposa, entonces como que por eso estamos, vivimos con la naturaleza mapuche: *mapu*, tierra y *che*, gente, gente de la tierra, por eso nosotros espiritualmente estamos como muy entrelazados de lo que está pasando, y de la salud, como te comentaba, que cuando hablamos de salud e interculturalidad, siempre piensa en la palabra espíritu, porque si dicen no, es que fui a la salud intercultural, claro, tú estás enfermo espiritualmente, porque si ya no te sanó la salud occidental, con sus medicamentos, o con la operación, y estás igual, es porque es espiritual, y recaen a la interculturalidad, a los pueblos originarios, que no puedes hablar con un chamán, con una *machi*, no sé, tú cachai' po, y es porque eso pasa espiritualmente, que los mapuches y los pueblos originales son conscientes de esos tipos de enfermedades, hoy en día sólo llega a la psicología, al psicólogo y al psiquiatra, y hasta ahí llegas, psiquiatra hasta ahí llegas, mucha gente que está internada en esos hospitales, tienen esos dones, porque la gente que desarrolla, o le llegó el don de *machi* de alguna autoridad ancestral, suelen volverse locos, y están ahí encerrados, y no hay nadie que les pueda ayudar, porque no hay una conexión a la cultura, porque el gobierno no cacha cómo conocernos, entonces sí, eso es lo que ocurre espiritualmente, para que entiendas en qué creemos, cuál es el respeto, y por qué eso tiene vida, y por qué hasta la piedra le rezamos, porque la piedra está a cargo de todo, todo está a cargo de todo, nosotros no nos mandamos solos, eso es lo que decía en el libro, los mapuches no se mandan solos, la gente no se manda solo, y en cada lugar hay algo que está con vida, que necesita que eso quede ahí, la gente se va a enfermar si corta un árbol, si mata un animal, se va a enfermar, si hace brujería, otra persona se va a enfermar, y todo es espiritual, pero no se puede conversar, y tuve que pasar toda esa información a los niños, pero a los más grandes, a los de

quinto y sexto, no a los más chiquititos, para conocer a los Ngien, porque quería terminar el año, que crearon un ñen, o sea, cómo ellos se imaginan antropológicamente, cómo es el Ngien del volcán, del río, del viento, y ellos incluso ya están hasta con el "Gemini", hice muchas combinaciones, como toro blanco, con alas, con cara de pato, y ahí hicieron muchos buenos dibujos los niños, y así fuimos creando el respeto a algo que ellos les da lo mismo, porque es un volcán no más, porque un árbol, es un volcán no más, que una planta no más, y con esa información los niños le tienen mucho más respeto a las cosas, a la naturaleza por lo menos, y ya, no me acuerdo a qué más iba la pregunta.

**Entrevistador:** Ya. Respecto al tema de las emociones, ¿en tu cultura se le da importancia a ello? ¿Sí, no? y ¿Por qué?

**EL02:** Sí, las emociones creo que se le da bastante importancia, porque desde las emociones uno ve el tema de la salud. Entonces, si hablamos de emociones, lo agregamos a la salud. Y además, pues se siempre sabe que por algo, sentimentalmente estás así, o la espiritualidad, por alguna enfermedad o algo que se está pasando. Es emociones, ¿cierto?

**Entrevistador:** Sí, sí.

**EL02:** En el tema de las emociones, es como se llama, es importante porque nosotros, como te digo, como mantenemos un equilibrio, nuestro vivir, un buen vivir, siempre estamos como viviendo con el otro. Nunca andamos solos, nos excluimos generalmente en comunidades.

Todo se hace, todos los monitos bailan. Cuando hay que hacer cosas, o de por sí cuando ya hay unos mapuche en un territorio. Aunque tú estés solo en tu casa, igual van a haber vecinas con las que vas a tener contacto. Entonces, el tema de las emociones para nosotros siempre es ver cómo estás tú. Y eso para las primeras preguntas que hacen en *mapuzungun*. Recuerda que el mapuche era mucho conocimiento en una palabra. Entonces, el hacer *nüttxam*, ¿cierto? El conversar, iba enraizado con el *pentukun*, el preguntar. Entonces tú no podías hacer un *nüttxam*

sin hacer *pentukun*. Pues no es como ponernos el día de una noticia, sino que, hola, ¿cómo estás tú? Pero, ¿cómo está tu ganado? ¿Cómo está tu cosecha? ¿Tu papá? ¿Tu hijo? ¿Cómo estás tú físicamente, espiritualmente? O sea, nosotros en el Mapuche siempre estamos preguntándonos cómo estás. No solo físicamente, sino lo que te rodea a ti.

El *pentukun* habla mucho de ese buen modal que tenemos, de no solo, “Ah Hola, ¿cómo estás? bien ya tu bien si ya, vamos.” Es como, hola, ¿cómo estás? ¿Y tu mamá? Oye, ¿y cómo te fue el cumpleaños del otro día que me habías contado? Vamos más allá de saber cómo está la persona, no solo de que me diga que está bien.

**EL02:** Entonces, el *pentukun* y el *nütxam* van siempre juntos. El mapuche siempre está consciente del otro, y si nota que está mal, siempre se van a conversar de que te noto mal, o que no eres tú, o si ellos dicen yo estoy mal. Siempre después van a llegar a hablar de la salud. Entonces, todo tema emocional que no esté bien, siempre va a salir el tema de la salud, o de que voy a tener que ir a verme una machi, o voy a necesitar remedio, porque también uno se conoce. Te iba a decir algo pero se me fue...

**Entrevistador:** Entonces, ¿uno igual en la cultura enseña a ser capaz de entender cómo uno se siente emocionalmente, o cómo se da ese...?

**EL02:** ¿Cómo que me enseñan a nosotros el tema emocional? No, yo creo que ahí no nos enseñan a nosotros cómo ser emocionalmente. A nosotros en la cultura siento que siempre nos van a recalcar muchas cosas negativas, más que positivas, porque lo que está ocurriendo en estos años es que estamos enseñándonos de mala forma, como muy enojados, ¿cachai'? Entonces, yo siento que emocionalmente no nos están enseñando la cultura como debiera de ser, piel a piel, pucha te equivocaste mira esto se hace así...

No, ahora te retan, porque están enrabados con toda la transgresión que le hicieron al pueblo Mapuche, con todo el daño de estos años. Entonces, no nos están enseñando de una buena

manera abierta a las comunidades. Las *lamngen* están cerradas, si hubiese sido al revés hubiese tenido 32 entrevistas, ¿cierto? ¿Cuántas llevas, tres?

**Entrevistador:** Vamos a ser seis, máximo quizás.

**EL02:** Ya, entonces, ¿cómo se llama esto? El tema emocional de cómo a nosotros nos enseñan a la cultura, yo creo que no se habla mucho. Cuando uno nota alguien que está enfermo, claro, se va a la salud. Pero el tema emocional es como personal, como que uno va aprendiendo solo, y todo eso viene desde la mamá también, desde los primeros años de crianza, de cómo fue tu crianza con la mamá, cómo ella te comunicó, conversó contigo. Yo sé que no todas las casas enseñan bien, o enseñan muy bien y no enseñan lo emocional, ¿cierto? Enseñan mucha materia, pero no emociones.

En este caso, las emociones nosotras las vamos aprendiendo desde que nacemos, mirando la naturaleza, conviviendo con el otro, viendo los riesgos, viendo las cosas positivas, y las emociones no nos van diciendo cómo ir sintiéndolo, sino que va a la práctica, porque como somos tan de la tierra, tan de hacer concretar, de la acción que nos estamos hablando de que, mira, nos vamos a sentir de esta manera cuando vayamos a ver a la cascada, porque allá el *Ngien* de allá tiene esta emoción, y tú te vas a sentir así allá, porque el *Ngien* te va a hablar. Como que uno vive la experiencia de chiquitito y se va ambientando emocionalmente de cómo es. Pero no, yo creo que es importante eso que acabas de mencionar.

Como que replanteándolo más y preguntar, voy a preguntar más cómo lo ven ellos en el tema de la crianza emocional, porque claro, como visión, conexión espiritual, conexión natural, pero creo que conexión emocional es muy terrenal, no es espiritual de algo que no pueda ver, es algo de la actualidad, de la modernidad, es como ellos lo pueden, tal vez, enseñar o recordar, algo

que conecte con lo que vivieron, con las cosas que ellos van viviendo, van viendo el tema de lo que queremos nosotros traducir acá al español, pues en este caso sería lo emocional.

**Entrevistador:** ¿Y en el jardín, por ejemplo? ¿Cómo se ve este tema de las emociones?

**EL02:** No, pues uno en el jardín siempre tiene que estar alegre. No voy a andar enojada ni retando a los niños.

**Entrevistador:** Pero en temas de enseñanza como...

**EL02:** En enseñarle a ellos..

**Entrevistador:** Sí, así como dentro de alguna experiencia que hayas tenido con la educadora de párvulo, ¿han tratado el tema de las emociones?

**EL02:** No.

**Entrevistador:** ¿No?

**EL02:** No, yo lo único que he tratado de emociones en la educación fue con los cursos del tercero y segundo básico, que hablé las emociones en lengua mapuche, como estoy contento, estoy feliz, ¿cierto?

**Entrevistador:** Ah, vale.

**EL02:** Y el tema de cuando tú lo pronuncias, ibas como que al pronunciarlo ya estabas diciendo cómo decirlo, entonces los niños, con solo ver cómo yo lo digo, iban cachando, ya sé lo que está diciendo en el español, por ejemplo. *illkulen*.

**Entrevistador:** Claro. Como enojado.

**EL02:** *Illkulen*. Claro. *Ayiwkülen*.

**Entrevistador:** Muy contento. Muy contento. Como bien, ¿cierto?

**EL02:** Está... *weñangkülen*. *Weñangkülen*. ¿Se nota que estoy triste?

**Entrevistador:** Sí, claro.

**EL02:** Es como lo que trabajé con ellos, el tema de cómo se sienten al escucharlo, cómo se escucha, cómo se siente, y la emoción en la que estamos hablando. O sea, obviamente que me voy a sentir, porque esa es la emoción que estamos produciendo con la palabra. No, sí, eso es como lo que me ha enseñado, pero en los jardines como que no tengo...

**Entrevistador:** ¿Te imagináis alguna clase abordando la emocionalidad? Así como...

**EL02:** De alegría, rabia...

**Entrevistador:** Pero bajo tu cultura, que tú me decís como que en realidad uno no va a la cascada, al *Ngien* de la cascada, y uno dice...

**EL02:** Como que no te enseñan, o sea, no...

**Entrevistador:** Y uno dice, aquí yo me voy a sentir bacán, entonces toma “cascada”, como que yo te lo hablo muy desde el occidental, yo lo haría así, como... Si yo voy a la playa, “feliz”. Si yo voy al mar, si yo voy a... Voy a un incendio, “triste”. ¿Cachai? Como que yo lo asimilo así pero...

**EL02:** Ya, ahí va, lo conecté con lo que me acabas de decir. Entonces, el tema de la emocionalidad, como la cultura la va enseñando, es manteniéndole respeto a esa espiritualidad del territorio. O de la acción, porque, por ejemplo, si vamos a ir a ver, en este caso, al *Ngien* cascada, al dueño de la cascada, ellos te van a ir relatando cómo va a ser la emoción que vas a vivir ahí, cómo deberías de sentirte, o cómo no deberías de sentirte. Yo creo que eso es como la enseñanza, tal vez, de cómo... No enseñando a nosotros cómo sentir, sino enseñando de que... Cómo es el espacio, el sentimiento del espacio, qué es lo que tú debes de percibir, o mantener el respeto, o... Porque, en este caso, el *Ngien* del... A mí me dijeron, el *Ngien*... Vamos a ir allá. El *Ngien* de la cascada es fuerte. Me dijeron, es terrible fuerte. Afírmate, me dijeron. Es muy pulento y todo, pero es muy fuerte. Escúchalo. Trata de escucharlo. Entonces, yo fui, caí, hicimos un trekking de una hora y llegamos. Claro po’. Pero...No una cascada que venga con

las piedras, sino que viene el chorro derecho, golpea al suelo, y ese viento, eso te ataca. Por eso, cuando tú te quieres meter, como que te tiras, y como que no te dejas entrar, la lluvia de agua que te lleva con ese viento, porque pega, pega, pega, pega, pega. No es otra cascada, como que viene suavcita, así como ir a bañarse, así que te limpies, ¿cierto? No po' esta como que te viene como que a decir cosas. Entonces, había una *lamngen* que escuchó que *kellu*, que sería como ayuda, ayudar, que como que tiene que ayudar. Y así otros empezaron, como que el sonido de la cascada, se les vinieron palabras en mapudungun porque ese es el lenguaje... Si tú quieres hablar con esto, tú tienes que tratar de aprender lenguaje ancestral e indígena. En este caso, aymará y quechua también, sus lenguas también son, porque su territorio suena diferente allá, porque el sol llega diferente allá, la lluvia llega diferente allá. Entonces, por eso ya el idioma es diferente, y viceversa con todos los territorios ¿Cachai' o no?

**Entrevistador:** Está bueno. Sí. Está bueno.

**EL02:** Entonces ahí, el tema de espiritualidad, no, ni me saco. Emocionalidad, es cuando ellos nos enseñan cómo nosotros tener un buen vivir, ¿cierto? Cómo en la cultura nos enseñan la emocionalidad, nos enseñan desde el *küme mogen*, el buen vivir, cómo relacionarnos con el otro, cómo sentirnos, cómo conocer las cualidades de ese territorio, de ese objeto, de esa naturaleza, y esas emociones que ya son mencionadas, porque el territorio está así o vibra así, uno ya va entendiendo y va conociendo nuevas emociones cuando va creciendo, ¿cierto?

**Entrevistador:** Me mencionaste la convivencia, ¿cómo le dijiste?

**EL02:** ¿El buen vivir?

**Entrevistador:** Sí, el buen vivir.

**EL02:** *Küme*.

**Entrevistador:** Kume.

**EL02:** K-Ü-M-E.

**Entrevistador:** Ya

**EL02:** Tiene dos puntitos.

**Entrevistador:** Kume.

**EL02:** Kume. Neuen.

**Entrevistador:** Neuen.

**EL02:** Ah, no, perdón, *mongen*. M.

**Entrevistador:** M.

**EL02:** O.

**Entrevistador:** O.

**EL02:** G.

**Entrevistador:** G.

**EL02:** E-N. *Mongen*. Que también se dirá, el ñen no es como “monjen”, ¿cierto? Lo digo ñen.

**Entrevistador:** Claro, es como N-G.

**EL02:** N-G, sí. Sí. De las cinco formas de escribir el *mapuzungun* hay uno que solo se le pone la “G” nomas. No necesita ponerle N-G. Y la U con dos puntitos, a veces en un grafemario lo ponen con la V. El *küme mogen* sería el buen vivir. Entonces, desde el buen vivir, nos van enseñando temas emocionales con respecto a la cultura, cómo vivir, cómo conocer, o cómo me voy a sentir, o aprender de las emociones.

**Entrevistador:** Bueno. Bacán. No sé, ¿algo más importante que haya, que te gustaría comentar?.

**EL02:** Sí, recato mucho el tema de esta palabra de la herramienta, que me gusta decirlo, porque todos deberíamos de tener esta herramienta en conocimiento y poder vivir con ella, sabiéndola. O sea, que te vas a tocar con alguien, que si de repente te pasan cosas con el tema de la cultura, porque en el territorio es la cultura que hay, que puedan no pasarlo de vista y ponerle atención

y tratar de convivir con ella, porque hay muchas cosas que no enseñan y la gente se está enfermando y resulta que después nosotros tenemos lleno de gente aquí tratando de sanar po'. Entonces, también, me encantaría mucho que toda la gente supiera todas las cosas positivas de tener esta herramienta en conocimiento, ya.

Los niños, sobre todo los niños, tienen que tenerla porque ellos van a aprender gracias a una cultura X, porque tal vez cuando sean adultos ni se van a acordar, ¿cierto?, de que fue la cultura que les enseñó, pero gracias a esa cultura X los niños desde los colegios, desde los jardines, van a poder desarrollar una identidad que se está creciendo gracias a la tecnología. Ya, la tecnología ya no les permite a los niños sentirse dentro de un apego seguro ni menos de una identidad pertinente a lo que ven, a lo que viven, a donde habitan, porque no estar dentro de la tecnología eso. Ellos tienen que ir a terreno, ir a salir, recorrer [Nombre de la comuna], la cuadra de su casa para ver si hay una iglesia, un parque cerca, conocer su mamá, conocer qué colores le gusta, que se compre la ropa del color que le gusta, no sé, ir trabajando la identidad para que ellos se conozcan y para que también tengan una herramienta de cómo convivir con el otro.

Ya, porque esta herramienta no solo lleva conocimiento e identidad, sino también lleva comunidad. Esta herramienta se necesita que los niños puedan convivir más con los seres humanos, más con el otro, con el vecino, que ya dejen de estar independientes. El tema de la pandemia los dejó muy individualistas. Entonces los niños necesitan cuando crezcan y ahora que estén en la media, porque, ¿qué rayos? En la media se odian. El A con el B se odian. Entonces yo ya no quiero esto para la nueva generación y que vuelva el Chile que se unían, que hacían ollas comunes, que iban a hacer un estallido todos los trabajos. Todos los días había una marcha de diferentes trabajos, ¿cierto? El de profesor, al otro día enfermera, al otro día párvulo.

Entonces, como que falta mucho de vivir con el otro, que es lo que hacemos culturalmente, convivir con el otro. Nosotros no somos individualistas. Entonces los niños, esta herramienta tienen que tenerla para que aprendan a ser buenas personas y no malas personas. Sacarlos de la delincuencia. Porque sacarlos de la delincuencia es llevarlo a cosas comunitarias, pero vamos a la identidad. Si tú le das una identidad a un niño, el niño va a saber lo que quiere en la vida. Va a querer trabajar, va a querer sacarse la chucha, va a querer tener, no sé, los zapatillas “Jordan”, pero gracias a un trabajo que le gusta, porque lo estudió, cachai’ una identidad.

El tema comunitario, convivir con el otro, no transgredir al otro, no estar, no ayudando a alguien que quiere subir a la micro, cosas que la gente se enoja, el chofer de la micro que anda enojado, se enoja por cualquier cosa, la gente ahí se da el tiempo de pelear con él y le amarga la vida a todos. Entonces, esta herramienta de la interculturalidad va a servir para que la gente sea ser humano, no un agente militar para trabajar, comer y vivir. Ser humano de convivir, experimentar, crear, encontrarse, hacerse una identidad. Esa es mi intención también, por eso estoy como metida en el tema de la educación, más que en la salud, porque me gusta a mí ayudar a la gente, pero siento que podría ayudar más a un niño, a ser gente, a una persona, como corresponde, que tenga una identidad en una comuna más vulnerable que la cresta’. Esta comuna sí que es brígida... y eso po’ me dio pena.

**Entrevistador:** Bonito po’

**EL02:** Sí, porque ahora que lo pienso yo digo, sí po’. Trato de, en todo lo que escribo, cuando me dicen qué conclusión no se llega después de todos los trabajos que hemos sacado.

**Entrevistador:** Sí, ya, ya.

**EL02:** Yo siempre le pongo el tema de la herramienta porque necesitamos eso y que la educación empiece a tener esta herramienta que lo hizo con ese técnico en el superior, ¿cierto? Es una primera herramienta, la primera herramienta que puede tener la educación para poder

entender lo que es la identidad, comunidad, todas esas palabras que no están en las bases curriculares, porque no enseñan eso. Estamos cuadrados, nosotros somos más circulares que la cresta.

De verdad, yo he tenido que, he tenido que a veces quedarme cuadrada para seguir el tema educacional de la nota, que el promedio, que la prueba, la materia, la prueba. Ya, sí, te creo, pero yo sigo siendo circular y yo lo voy a sentar en círculo, todos mirándose a la cara, cachai, todos así no uno detrás de otro. Porque así nosotros lo enseñamos, podemos darle esquilas. No hay libro de eso. me deja leer.

**Entrevistador:** ¿Le damos cierre, entonces, a la entrevista?

**EL02:** ¿Está bien? De acuerdo. Muchas gracias.

## **Anexo D. Entrevista EL03**

### **Datos de la entrevista semiestructurada**

- Fecha: 17 de Enero de 2026
- Lugar: Cafetería en la comuna de Providencia.
- Duración: 2 horas y 30 minutos aproximadamente.
- Método de registro: notas de campo.

### **Datos ELCI**

- Años de experiencia: 13 años aproximadamente.
- Origen y crianza: Región de la Araucanía.

### **Notas de campo:**

- Antes de comenzar la entrevista, EL03 realiza un protocolo mapuche utilizando su lengua ancestral a través del cual pide que la entrevista sea buena y ayude a los integrantes de la investigación a obtener su título. En relación a esto, comenta que en la

cultura mapuche siempre se hace un protocolo antes de comenzar una actividad, como trabajar, sembrar, etc., lo que se pide al *ngünechen*.

- EL03 señala que le gustaría enseñar sobre la cultura mapuche y sobre los ancestros para que los niños aprendan a que existen diferentes culturas y que hay que respetarlas.
- EL03 señala que le gustaría enseñarle a los niños qué es la cultura mapuche. “A ellos hay que enseñarle lo que es el respeto a otras culturas”, “que cuando crezcan los niños sepan que estuvieron y compartieron con la *lamngen* mapuche”
- EL03 menciona la importancia de que los niños aprendan a usar la lengua mapuche debido a que esta lengua llegó mucho antes que la castellana.
- EL03 comenta que en el jardín realiza diferentes actividades. “Cantamos y hacemos la ceremonia con los niños chicos, hacen el *pürun*, el *palín*, todo lo que se puede hacer en el jardín, es una mezcla *winka* con lo que hacemos nosotras”.
- EL03 comenta que existe una tensión respecto a la certificación pedagógica y los cursos de la Universidad. “¿Por qué necesito un certificado? Yo como mapuche no soy universitaria, pero yo si aprendí de mis ancestros, mi *reñma*, mis abuelos”, “Quiero transmitir lo que hacían los abuelos”.
- EL03 señala “No tenían un papel para aprender, no había reloj para saber el tiempo, no tenían un calendario”
- EL03 señala que la enseñanza debe ser para todos, porque en los jardines “Hay mapuches, haitianos, *winkas*..”
- EL03 señala que se debe enseñar el respeto y el cuidado de la naturaleza y de la familia.
- EL03 señala que se debe rescatar el legado de los ancestros, conversando con ellos y con la familia. “Mi abuelo, mi abuela, como niña vas aprendiendo con solo mirar,

escuchar, nos sentábamos en un fogón, salía el mate y la familia conversaba, ahora no pues, ahora los celulares matan a las familias”.

- EL03 señala que las personas encargadas de la enseñanza son los abuelos y abuelas porque tienen mucha sabiduría. El rol de estas personas que enseñan es ser consejeros de la familia.
- EL03 señala que el aprendizaje de la lengua mapuche se ha debilitado debido a que entró la religión en el territorio, por lo que las personas comenzaron a hablar en castellano para insertarse en las escuelas. Además menciona que antes daba vergüenza admitir que se era mapuche, debido a que en la antigüedad los mapuche fueron muy discriminados quizás por sus características. Por ejemplo, en base a su experiencia de niña, sufrió discriminación por su color, su vestimenta, la tierra en las manos, el olor a humo y el no saber castellano, ya que su primera lengua era la lengua ancestral de su pueblo. Esta vergüenza arraigada por la discriminación disminuyó, según EL03, cuando fue el estallido social, donde muchas personas mapuche y no mapuche se unieron a la causa de este pueblo, lo que provocó que ahora la gente mapuche se muestre como mapuche y esté orgullosa de su identidad cultural.
- EL03 señala que a la tierra hay que darle cariño, respetarla y mostrarle amor. En el jardín, por ejemplo, cuando salen al huerto y/o al patio, se le enseña a los niños a no arrancar hojas sin pedir permiso a la naturaleza, además se debe hacer de forma respetuosa porque sino la naturaleza o la ñuke mapu se pone triste.
- EL03 señala que en su jardín y en su cultura no se aplaude, ya que los hombres *winkas* cuando llegaron a su territorio mataron a los hombres y dejaron vivas a las mujeres para violarlas, luego le aplaudían de forma peyorativa a las mujeres en sus casas, por lo que la celebración la hacen elevando los puños y gritando.

- EL03 comenta historias sobre las tierras mapuche y cómo las familias que llegaron al territorio se aprovecharon de que las personas mapuche no hablaran castellano para quitarle sus tierras mediante tratos y firmas injustas. Ante esto, señala que hay mapuches que son muy radicales en relación a su contacto con personas ajenas a su cultura, lo que se debe a que hay winkas que siguen haciendo injusticias en sus tierras.
- EL03 comenta que en su cultura aprenden desde el *kimün*, lo que define como saber, conocer, sabiduría ancestral. Esto se refiere a que no aprenden con un cuaderno y un lápiz sino que aprenden desde su experiencia, desde el hacer, observar y desde la sabiduría de sus ancestros.
- EL03 señala que ella respeta todas las religiones, colores y culturas.
- EL03 comenta que en el jardín tiene una sala muy grande con la distribución de una ruca, donde tiene una mesita con 6 sillas, juegos, figuras de un hombre y una mujer mapuche con sus vestimentas tradicionales, una mujer dando lactancia a un bebé, un horario con la minuta semanal y palabras del menú en mapuche, semillas, trigo, castañas, ovillos de lana, agua, piedras, conchitas, cuero de oveja, telar, entre otros elementos. Además, comenta que les trae animales vinculados a animales del sur de Chile para hacerlo de forma contextualizada con su territorio, por ejemplo, no trae jirafas ni animales presentes en el zoológico. Estos animales los van nombrando en mapuche, aprenden sobre sus derivados, lo relacionan con la naturaleza, etc.
- EL03 comenta que enseña la lengua mapuche mediante la oralidad, sin utilizar un cuaderno ni recortar o asociar letras como se hace en el jardín. En otras palabras, los niños aprenden palabras de la lengua mapuche mirando y escuchando.

- EL03 comenta que los niños aprenden jugando, por ejemplo aprenden a nombrar el agua y la importancia del agua para la naturaleza mediante el juego y el contacto con este elemento.
- EL03 señala que utiliza las piedras, las semillas y otros elementos para contar, aprender los colores, clasificar por tamaños, etc.
- EL03 comenta que ella no planifica sus actividades. La persona que planifica es la encargada intercultural del jardín, quien solo planifica el nivel del jardín que debe atender por día, pero no planifica las actividades o contenidos que debe ver con los niños.
- EL03 señala que los niños deben aprender el valor de cada cosa de la naturaleza. Por ejemplo, aprender que la semilla ayuda para sembrar, para alimentar a las personas, que el agua ayuda para regar las plantas, para hidratarnos, para darnos alimentos del mar que son muy importantes, etc.
- EL03 comenta que “mapuche significa gente de la tierra”, por lo que ellos creen que la tierra los escucha y hay que respetarla, pedirle permiso. Por ejemplo, si vas a sacar una hierba en el cerro para curarte y no pides permiso ni le das algo a cambio, esa planta no te sanará.
- EL03 comenta que para ella es muy importante que los niños sepan que se puede hablar inglés, mapudungún, castellano o cualquier otra lengua, porque “hay que hacer trabajar la lengua”. No obstante, señala que en la cultura mapuche la escritura no es necesaria y que no se utiliza para aprender algo. Para aprender es necesario el ser y el *kimün*.
- EL03 señala que se aprende a contar cuando salen afuera a ver las hojas, pero que no se centra solo en contarlas sino también en otros aprendizajes, como nombrar la hoja

en mapuche, ver la hoja y relacionarlo con la estación del año. Además, comenta que hacen masas y que hacen bolitas que también van contando.

- EL03 señala que no planifica sus actividades y que todo se hace en el momento porque los mapuche no planifican ni andan contra el tiempo.
- EL03 comenta que los niños no deben estar en las penumbras ni pasarlo mal, que ellos deben ser felices, pero esto muchas veces no pasa porque vienen de contextos familiares difíciles. Según ella, los niños están aprendiendo y tienen el derecho a jugar, moverse y desordenar porque son niños.
- “Los niños cuando llegan, si el niño quiere jugar ahí, que juegue, si se quiere sentar allá, que se siente, si hay un niño TEA o hiperquinético ¿lo vas a dejar ahí sentado?”, “no tengo niños enfermos, hay que dejarlos libres”.
- EL03 señala que ante una situación de desregulación emocional o “pataleta”, se debe abrazar al niño y tomarlo en brazos, porque el niño en ese momento no necesita que le griten o que lo regañen, el niño en ese momento necesita contención. En consecuencia, ella se acerca al niño y le ofrece algo, le pregunta qué necesita o si quiere alguna galleta. Según EL03, las educadoras consideran que estas acciones malcrían a los niños, pero para ella no es así.
- EL03 comenta que el *We Tripantu* se relaciona con la renovación y con la abundancia, nuevos brotes, nuevas aguas, nuevas energías, la tierra cambia, las plantas cambian, el aire, el tiempo, todo eso lo limpia la naturaleza.
- EL03 señala que los mapuche son muy radicales en torno a ser hombre o mujer, pero que al estar viviendo en comunidad se ve un cambio de generación en generación y hay que adaptarse a eso, sobre todo en la ciudad, ya que en el campo todavía se nota esa diferencia.

- EL03 señala que para ella el niño y la niña son iguales y necesitan el mismo cariño. No obstante, aún enseña que la niña es más débil y delicada, por lo que necesita la protección del hombre. Para ella, la niña no tiene la misma fuerza que un niño para jugar al palín.
- “Los niños también lloran, tienen que llorar”.
- EL03 señala que es importante creer en el *Ngünechen*, dios o cualquiera de las formas en que se vea según la cultura, ya que está en todo lo que nos rodea. Además, comenta que las personas se sienten solas porque no ven que todo tiene vida, los árboles, la tierra, el agua, etc., y que si una persona verdaderamente está sola es porque se perdió a sí misma.
- EL03 comenta que cuando hay sequía, hay mucha agua, hay temblores o cualquier cosa relacionada con la naturaleza, los mapuche acuden a la tierra y le piden lo que necesitan, que en su cultura saben que la tierra los escucha y los retribuye. En cambio, señala que en la cultura occidental las personas no hacen nada respecto a eso “solo prenden la tele y ven el tiempo, no le piden a la tierra, no la observan”.
- EL03 comenta que los niños son muy felices y participan mucho tocando instrumentos tradicionales y cantando canciones en mapuche. Entre estos instrumentos nombra la *kaskawilla*, el *ñolkin*, el *kultrung* y el *trompe*. Además, los niños experimentan con sus sonidos no se les enseña cómo se tocan o se manipulan.

## **Anexo E. Entrevista EL04**

### **Datos de la entrevista semiestructurada**

- Fecha: 21 de Enero de 2026.
- Lugar: Domicilio de la persona entrevistada.

- Duración: 1 hora y 37 minutos.
- Método de registro: grabación de audio.

### **Datos ELCI**

- Años de experiencia: 11 años
- Origen y crianza: Región del Biobío.
- Rango etario: Entre 60 y 70 años.

### **Transcripción de la entrevista**

**Entrevistador 1:** Pero es verdad, yo estaba haciendo clase en un séptimo y para que los chiquillos se aprendieran las tablas, todos los días le hacían controles, así súper descontextualizados de que se tenían que aprender las cosas de memoria, y si no tenían un uno...

**EL04:** ¿Yo tengo razón en lo que estabas diciendo? ¿o no? Sí.

**Entrevistador 2:** Sí, porque no tiene un sentido.

**EL04:** No tiene un sentido, es memorización, claro, después se te olvida todo. Pero si lo haces tú con materiales didácticos, materiales...

**Entrevistador 2:** Como concreto.

**EL04:** Concreto, claro, tocar, mirar, observar... Entonces sí po', ponte tú si yo le digo a él, mira, una chancha... Esta chancha parió cinco chanchitos. Mira, el chanchito, ese chanchito, el blanquito con negro, el uno, el otro son dos, mira, y tiene cuatro patitas. Yo le estoy viendo las patas. Yo le estoy viendo...

**Entrevistador 2:** Las podí ver, las podí tocar.

**EL04:** Claro, los puedo ver, los puedo tocar, qué sé yo, mirar, observar... Y le digo, mamá, mira, el chanchito tiene la oreja corta. Sí, bien, bien, ¿cuántas orejas tiene? Dos orejas. Pero la está viendo, la está viendo, concreto. Y así nosotros enseñamos lo que es número, matemática,

las cosas naturales de la vida, no sé, las uvas mismas que están ahí colgadas. Todas esas cosas son concretas. Entonces eso es lo que hacemos nosotros en los jardines. Hacemos concreto. Ponte tú, cuando se le dice a los niños, dices, vamos a hacer pan. Dices, ¿de dónde sale el pan? De la panadería, la vecina vende pan. Y tú enseñas eso en la sala, porque en el tradicional de la educación enseñas eso. Panadería, ¿quién vende la panadería pan? Listo, se acabó. ¿Y de dónde sale el pan? De la panadería. Pero, ¿de dónde sale el pan? ¿Cómo se hace el pan? La mamá lo hace, no sé. No hay, nadie vio cómo se hizo el pan. Solamente el pan llegó a la mesa y calentito o frío, pero llegó a la mesa, no. Lo partimos y le echamos algo. Nadie ve cómo se hace. Nosotros acá en la educación intercultural lo hacemos, eso de la que tenemos posibilidades de tener espacio, lo hacemos concreto. Yo hago con los niños la harina tostada. Y les sirvo harina tostada primero, ziwüllco, harina tostada. Y me dicen, ¿harina tostada? Ya, ¿y cómo se hace la harina tostada? Nadie sabe. Ya, listo. Vamos primero con la semilla, empezamos desde el cero. La semilla, la semilla del trigo, la selección de la semilla, arveja, haba, toda la semilla, grande, chica, mediana. Y esto se llama trigo. El trigo. ¿Dónde hay más trigo? Aquí, el trigo hay aquí, aquí, el trigo aquí. Con este trigo, mire, un trigo lo parto por la mitad y es blanquito, y ahí sale la harina cruda. Y a través de cuentos, qué sé yo, en la gallinita roja que encontró un grano de trigo, ¿cierto? Y el grano de trigo le dijo, ¿y qué hago con este grano de trigo? ¿Me lo como o lo siembro? Y la gallina pensó, dijo, hizo rakizuam-ün, palabras en mapuche todo el rato, hizo rakizuam-ün. Dijo la gallinita, me lo como y no tengo más, pero si lo siembro, voy a tener más. Entonces ella sembró la semilla. Y ahí empieza el proceso. Sembró la semilla, creció el trigo, después lo cosechó, lo cortó, lo llevó al molino. Le pidió a sus amigos que le ayudaran. “No” dijo el perro, “no” dijo el pato, “no” dijo el gato. Kellumuayíñ, ayuda. Los niños están aprendiendo qué ayudar se hace. Luego llega al molino, el proceso sigue. Trajo la harina del molino, llegó a la casa, pidió a todos los que el proceso

ayuda. Nadie le quiso ayudar. “No” dijo el perro, “no” dijo el pato, “no” dijo el gato. Cuando llegó a la casa y quiso hacer el pan, le preguntó, ¿quién me puede ayudar a hacer el pan? “No” dijo el perro, “no” dijo el gato, “no” dijo el pato. La gallina dijo, entonces voy a hacer yo el pan solita. Cuando el pan estaba hecho, dijo, y ahora que el pan está listo, ¿quién me puede ayudar a comer el pan? “Yo” dijo el perro, “yo” dijo el pato, “yo” dijo el gato. ¿Y qué dijo la gallina? Que no. ¿Y por qué? Porque nadie le quiso ayudar. Entonces, ¿qué vamos a hacer? Hay que ayudarlo. ¿A quién? A la mamá, al papá, a la tía, a la ñaña, hay que ayudarlo. Entonces, ahora vamos a hacer el pan. Y hacemos la masa, qué sé yo, échale la harina, échale la sal, todo esto. Y hacemos el pan. Y se comieron el pan.

**Entrevistador 2:** Todo el proceso.

**EL04:** Todo el proceso.

**Entrevistador 2:** Desde ver el maíz hasta...

**EL04:** Claro, desde ver el trigo hasta... qué sé yo. Y ahora, pero con esto, vamos a sembrar el trigo nosotros también po’, preparamos la tierra con los niños, preparamos la tierra, sembramos el trigo, vemos cómo crece. Y ahora, justo en diciembre, ahora el trigo maduró. Se lo mostramos a los niños el grano, la espiga de trigo, y ahí terminó la actividad, imagínate todo el año, con un grano de trigo, el proceso entero, y con esta harina, sopaipillas... Hacemos pan, hacemos... Hacemos el... No sé, el... Las pantrucas. Hacemos comida. Todo eso, y hay que cuidar las semillas, porque si perdemos las semillas... Imagínense, es una masticada de pan que perdemos si perdemos un grano de trigo. No, no pierdas el grano, porque si no nos vamos a quedar sin pan. ¿Qué están enseñando ahí? Cuidado, protección, ¿cierto?

**Entrevistador 2:** Cuidado por la naturaleza.

**EL04:** Sí, por la naturaleza. Hay que echarle agüita, porque si no, la planta no crece. ¿Ustedes pueden vivir sin agua? Yo no, le digo. No, yo tampoco, a mí me da mucha sed. ¿Qué vamos a

hacer entonces? Hay que cerrar las llaves. No botar el agua. Todas esas cosas. Es enterita nuestra cosmovisión. Cosmovisión, ¿qué es cosmovisión?.

**Entrevistador 2:** La visión del mundo, pero del mundo integralmente hablando.

**Entrevistador 1:** Desde varias dimensiones, desde la chacana igual.

**EL04:** Claro, la cosmovisión es como yo veo el mundo, depende de la cultura. En este caso la cultura mapuche así ve el mundo, que nosotros no somos dueños del mundo, sino que somos parte del mundo, de la tierra, de la naturaleza. Yo como mapuche soy parte del mundo po'. ¿Y ustedes?

**Entrevistador 2:** También po'.

**EL04:** También po', viste que en la cultura mapuche nosotros nos integramos, pero en la cultura occidental separamos, aquí es el hombre el que manda, en la cultura occidental el hombre manda la naturaleza, nosotros no po', nosotros tenemos que cuidar el agua, porque sin agua no vivimos. Y acá no. Ah total el agua no la pago yo, la pagan los otros. Pero no es quien paga el agua, sino que de dónde sale el agua. Y eso es lo que tienen que tener en conciencia. No quien paga el agua, sino que de dónde sale el agua. Y ahí teniendo claro eso, no deberíamos esperar que nadie pagara el agua. Porque él la paga o no la paga si no hay agua, aunque tengai dinero.

**Entrevistador 2:** Aunque tengai todo el dinero del mundo, si es que no hay agua.

**EL04:** Sí. Entonces así como redonditos, mis niños salen muy educaditos del jardín de ahí. Entonces todos hablamos en el mismo idioma, el jardín entero habla en el mismo idioma, entonces los niños entienden eso.

**Entrevistador 2:** Usted dijo que pertenecía a un SLEP.

**EL04:** Sí.

**Entrevistador 2:** ¿Su jardín se encuentra en un SLEP?

**EL04:** El jardín es administrado ahora por el SLEP. No veí que son jardines infantiles, que hoy día, antes los administraban los VTF.

**Entrevistador 2:** Sí.

**EL04:** Son fondos de transferencia, pero el fondo de transferencia también lo administra el SLEP ahora, con todos los colegios, incluida primera infancia, y todo lo que es educación. Antes no, estábamos nosotros teníamos una administración aparte de los jardines infantiles. Ahora está todo juntito, para mejor o para peor no tengo idea, no sé cuál va a ser el resultado ahí, pero eso es, así que así po’.

**Entrevistador 2:** ¿Y en el jardín se ubica igual que en su comuna acá en [Nombre de la comuna]? , ¿O se tiene que trasladar?

**EL04:** Sí, aquí en [Nombre de la comuna].

**Entrevistador 2:** Y ahí es donde lleva 11 años, más o menos.

**EL04:** Sí, yo llegué ahí al jardín porque yo tenía una asociación antes. Y yo soy hablante po’, entonces yo en el jardín hablaba, o sea en la asociación hablaba en mapudungun. Enseñaba a la gente, a mis compañeros, a mis hermanos mapuches. Y de ahí me descubrieron a mí como... Me ofrecieron este trabajo para ser educadora tradicional, porque ese jardín se formó a través de las peticiones de los pueblos originales también. Justamente para revitalizar la lengua y la cultura. Entonces fue la petición de las comunidades que se hizo ese jardín infantil, entonces después les faltaba la educadora, entonces de ahí me encontraron a mí. Y yo acepté ese trabajo. No era fácil. No fue fácil al principio porque yo decía, ¿qué hago aquí? ¿Qué hago aquí? Entonces porque me decían, ñaña, ¿y qué vas a hacer hoy día? ¿Y qué querés que haga? O sea, yo no tengo ni idea de qué trabajar en educación. Me dijeron, teni que hacer lo que hacía tu mamá contigo. Oh, chuta ¿Qué hacía mi mamá conmigo? ¿Pero eso voy a enseñarlo en el jardín? Imposible, no se puede. Primero teni que entender cuál es tu trabajo para saber lo que

tu mamá te enseñaba a ti, lo que hacía contigo tu mamá, entonces, ¿cuál es tu trabajo? Y sabes que me costó mucho, mucho, mucho, mucho. Un diez días, una semana, mucho. Y yo decía, ¿yo qué hago aquí? No, yo no trabajo nunca más aquí. Me voy mañana, yo no vengo más, la semana no vengo más. Y me levantaba, y tenía un dolor de guata porque no sabía qué hacer. No entendía lo que era mi trabajo. Y ya po' duré quince días. Un día le dije a la directora, no, no vengo más a trabajar. No sé lo que hacer. Siento que estoy ganándome la plata sin nada, que venga alguien más que haga el trabajo bien hecho po'. Dije, no vengo más. Y en ese momento llegó la supervisora de la consultora que teníamos. Dije yo, ¿sabes qué? No aguanto más, yo me voy. Me voy, me voy, me voy ya no trabajo más. Ya pero tranquila, tranquila, a ver, a ver. Yo lloraba como una magdalena. No, no quiero más, no quiero más. Un dolor de guata todos los días. Y me dice, a ver, me ñaña mejor. ¿Pero qué hace usted en la mañana cuando llega? Bueno, yo llego a las ocho y media de la mañana, y me gano en la puerta y saludo a la gente, “Mari mari pu che, mari mari pichikeche, mari mari pichizomo”. Saludando a los niños y las niñas, a las familias. Y yo sé un poco de francés también po'. Entonces a las hermanas haitianas les decía yo, bonjour madame, bonjour, me decían ahí de saludar. Y a los hombres igual los saludaba, era como medio chistoso. Y después llegaba, me decía, ¿y qué haces después? Bueno, me voy a la sala y le digo a los niños, vamos a hacer un poco del ùlkantun. ¿Ya? Y después, ¿qué hace? Bueno, salgo al recreo y juego con los niños un ratito. Los niños andan a la siga mía, quieren jugar a la pinta. Sí, yo también corro con ellos. Y en mapudungun, sí, mapudungun, todo mapudungun. Corran, vengan, no lloren. ¿Qué les pasó? Todo en mapudungun. ¿Ya? Y después, bueno, llega la hora del almuerzo, y les digo, vamos a hacer una oración del almuerzo, para que tengamos newen. ¿Qué sé yo? Y ya. Y después, bueno, los niños se lavan los dientes, las niñas van a lavar los dientes. Y después a dormir, y yo les hago así, chucu chucu, pa que se duerman los niños. ¿Ya? Y me llega la hora de irme y me voy. ¿Y

al otro día?, hago lo mismo, ¿y al otro día? hago lo mismo. Y me queda mirando la niña y me dice, pero si ese es su trabajo po' me dijo. ¿Y por qué no me dijeron nada antes? Le dije yo, porque no hubiera sufrido tanto po'.

**Entrevistador 2:** Nadie le dijo nada.

**EL04:** Nadie me dijo nada cuál era mi trabajo. Y todas las ELCIs llegamos de esa forma, todas, todas, todas, todas. Y nosotros cuando estuvimos aquí con la UMCE, nosotros dijimos, hagámosle un manual de cómo llegan las ELCIs o cómo tienen que actuar las ELCIs cuando estemos recién en el jardín, no se hizo, ese era como un producto que teníamos que sacar, pero no salió.

**Entrevistador 1:** ¿Por qué no...?

**EL04:** No lo sé.

**Entrevistador 1:** Ah, pero era algo que la UMCE tenía.

**EL04:** Nosotros, claro, la UMCE tenía que hacerlo como consultora. Era un producto que tenía que sacar de nosotros, pero no lo hizo. Entonces no se hizo ese trabajo, pero hay muchas ñañas ELCIs que llegan todos los años nuevas, todos los años llegan nuevas, porque como este trabajo no es en el tiempo, entonces la gente tiene que vivir po'. ¿Qué haci el primer semestre?

**Entrevistador 2:** ¿Cómo sobreviví?

**EL04:** ¿Cómo sobrevive? Entonces la gente busca trabajo para mejor remunerado, qué sé yo, y ya en septiembre entramos a trabajar otra vez como ELCIs. Entonces muchas obtienen un trabajo remunerado y se quedan en ese trabajo y se pierden las ELCIs, buenísimas, ELCIs buenas buenas. Entonces después ya quedan las otras que ya, porque tienen, tenemos marido, que nos pagan las cuentas y nosotros hacemos este trabajo por amor al arte no más, más que nada, así. Esa es la priori, la precarización que tiene nuestro trabajo, la ELCIs. Así, es poco valorado, poco reconocido, pero esto viene desde el sistema po'.

**Entrevistador 2:** Sí, sistema educativo, educacional chileno.

**EL04:** Claro, educacional. Así, eso po' chiquillas.

**Entrevistador 2:** ¿Usted actualmente con qué nivel está trabajando? ¿Está con medio menor, medio mayor? ¿O no está?

**EL04:** Trabajo en Sala Cuna, Jardín Infantil se llama. Entonces nosotros abarcamos todos los cursos, todas las salas, desde los seis meses que llegan las guaguas hasta los cuatro años. Y yo tengo cuatro salas y un día por cada sala, pero la verdad es que yo paso todos los días por todas las salas, todos los días por todas las salas. Entonces paso saludando desde el primer, desde la primera sala y cómo está, cuando están llorando los tomo, los abrazo, los tranquilizo y después me voy a la otra sala. Y hago lo mismo, el niño llorando, no quiere comer, qué sé yo, tu, tu, tu, tu, porque a veces nos hace caso más a las ñañas que a las tías, porque las tías están todo el día gritando po'. Y nosotros no po', nosotros hacemos la calma y ponemos la calma y ahí estamos, tranquilizamos a los niños. Porque ya los niños, cuando yo les gritai, ya cállate po' vieja, cállate, cállate.

**Entrevistador 1:** Menos caso van hacer.

**EL04:** Menos po', si ¿A quién le gusta que le griten? A nadie. Y nosotros no po', y se van a nosotros buscando tranquilidad y se quedan dormidos. Y así a la otra sala igual, después a la otra sala igual, y ahí después a la vuelta y me quedo con la sala que me toco hoy día. Y así al otro día, me toco la otra sala y ahí empiezo otra vez. Empiezo por esa sala, tu, tu, tu, tu, y la vuelta y me quedo con esa sala de hoy día, y así todos los días. Y la actividad yo la hago de las 10 hasta las 10 y media, en mi ruca, en mi ruca, y ahí yo prendo fuego, sirvo mate, todo lo que se hace en una ruca. Ahí, ahí hago cuentos, no sé, cualquier actividad que tenga que ser programada, lo hacemos. Y tenemos que salir al patio, salimos al patio y buscamos las que son, como te decía yo, la primera actividad que se hace en marzo-abril es recolección de las hierbitas

medicinales. Entonces ahí le doy una variedad de hierbitas a cada sala, y aunque sean guaguas, igual les doy actividad. Y ellas, las tías, van con sus niñitos y ellas trabajan con los olores de las plantas, la textura, ¿cierto?. Entonces van a donde está la planta en situ, en el jardín, eso.

**Entrevistador 1:** ¿Y en ese sentido no es difícil el trabajo con las educadoras de párvulo?

**EL04:** No, a mí no me cuesta porque ya están acostumbradas, estamos, estamos nosotros, tan conectadas que si la ñaña dijo, es así.

**Entrevistador 1:** Ya.

**EL04:** Y por eso me aprovecho, porque si la ñaña dice que es así, así es. Ustedes tienen que obedecer. Entonces uno se aprovecha también. O sea, no se aprovecha, pero se hace más fácil el trabajo a que te estén poniendo restricciones. Oye, ¿almorzarón ustedes niñas?

**Entrevistador 2:** Sí, sí almorzamos.

**Entrevistador 1:** Sí, no se preocupe.

**EL04:** ¿Sí? ¿Verdad, verdadera?

**Entrevistador 1:** Sí. Y para usted, ¿qué es el juego en el jardín?, ¿el trabajo con el juego con los niños?

**EL04:** ¿Con los niños?, ¿Qué hago con el juego? o ¿Cómo juego con los niños?

**Entrevistador 1:** Sí. ¿O qué es para usted el juego en el trabajo en el jardín con los niños?

**EL04:** Es que el juego es todo aprendizaje po', uno juega aprendizaje igual, ponte tu nosotros jugamos al newentun. El newentun. El newentun es hacer fuerza, es pararse y hacer fuerza, jugar a la escondida, el kantun, jugamos al pillarse, jugamos a los caballitos, los caballitos cierto? al galopar, qué sé yo. Y eso también está en la cultura mapuche porque tenemos el aukantün cuando hacemos el nguillatún. Hacemos el lagún, entonces todos los días los niños van a cabalgar y eso también es motricidad para ellos po'. No se enreda con el palo, tiene una mano sujeta, la otra con algo en la mano, que es motricidad, coordinación. Lo que quieran

llamarle po' si tenemos de todo. Lo otro es jugar al palín. También coordinación, jugar con el compañero, no herir al compañero, hacer fuerza, desarrollar sus músculos, y eso.

**Entrevistador 1:** ¿Y el juego tiene roles? Por ejemplo, ¿las mujeres hacen esto, los hombres hacen esto, o eso no es relevante?

**EL04:** Sí, sí. También hay una diferencia hoy día con la integración que le llaman, ¿cómo le llaman?

**Entrevistador 2:** Inclusión.

**EL04:** Con la inclusión. Nosotros, hay una lucha contra esta palabra de la inclusión. Para nosotros la cultura mapuche, yo te voy a hablar de la cultura mapuche porque de eso estamos hablando, ¿cierto?. De la inclusión, en la inclusión aquí dicen que todos tenemos que hacer lo mismo, porque todos somos capaces. Y no es esa la discusión, no es que seamos incapaces porque una mujer pica leña, tira los bueyes y hace todos los trabajos que pueden hacer en el campo y todo lo puede hacer, incluso lo hace mejor también y más coordinado que un hombre, con más delicadeza. Pero eso no es el tema cultural, en el tema cultural nosotros, cada uno de nosotros tenemos roles, ya entonces no es que seamos incapaces, cada uno tiene su rol. Ponte tú en el juego del palín, además nosotros somos territoriales, ahí también hay una gran diferencia, que en el territorio mío se hace una cosa, en el territorio de la otra se hace otra cosa. La otra niña puede enseñar que en el territorio de ella también hombres y mujeres participan en lo mismo, pero en mi territorio no po', en mi territorio no funciona así. Entonces también hay que ver esas diferencias de territorio.

**Entrevistador 2:** Eso le íbamos a preguntar ¿De su territorio, por ejemplo, usted nació acá en Santiago?, ¿Viene de región?, como saber desde su territorio.

**EL04:** Yo soy de territorio. Yo nací, nací criada en Lof, en comunidad, donde se hacía el nguillatun, donde se hacían las carreras de caballo, donde se hacía el palín, que estuvo mucho

tiempo perdido, porque nació en el tiempo del gobierno militar, entonces estuvo mucho tiempo perdido en ese periodo, nadie se juntaba, nadie se reunía. Entonces se perdieron muchas costumbres en ese periodo, pero uno también tiene que interiorizarse de lo que se hacía anteriormente po', averiguar, preguntar, qué sé yo, conversar y recibir las nütam, conversaciones de los abuelos. Entonces donde ellos también explicaban que el palín existía, pero solo en los hombres. Entonces en las mujeres, las mujeres hacían tayül, ellas tocaban el kultrún, tocaban instrumentos. Y no era porque no eran capaces de jugar palín, sino porque su rol de la mujer en el ayekan era tan importante porque les daban newen a los hombres. Y los fortalecía, qué sé yo, y les decía que está bien, que está bueno, que sigan no más, que le vamos a dar como la porra, ¿cierto? le decían porra. Entonces no es menor el trabajo de la mujer, ¿me capta? Eso.

**Entrevistador 1:** Y al final los dos, cada uno hace su rol pero genera como esta integralidad como de ...

**Entrevistador 2:** Complementarse quizás.

**Entrevistador 1:** Como del complementarse.

**EL04:** Claro. Sí complemento. Ponte tú, si en un juego de palín no están las mujeres, perdimos porque no teníamos zomo, no teníamos quien nos hiciera barra. Hablamos aquí con palabras winka, no tuvimos quien nos hiciera barra por eso perdimos, pero el otro tenía barra, por eso ganó. Acá si tuvieran los dos, los dos tuvieran barra, por decir, tuvieran barra fue más peleado, ¿me capta?. Nos perdimos por mucho. Perdimos, pero alguien tiene que ganar en todo caso, pero nos perdimos por mucho, así.

**Entrevistador 2:** Y en ese sentido de lo que hemos conversado, el rol de los abuelos en la cultura mapuche, ¿cuál sería el rol de los abuelos?

**EL04:** Eso po', de transmitir. Porque nuestra cultura es de transmisión oral, pero aunque digamos nosotros "no, es que el mapuche no escribía, antes no escribía", qué sé yo, y era una pelea que hay hoy día en que el mapuche no escribía, no escribía, no escribía, pero sí que escribía po', sí que escribía. Ponte tú, si visitábamos una ruca antigua, todo estaba escrito con carbón en las paredes. Y eso, toda raya decía algo. Y nosotros sabíamos lo que decían, ponte tú, si decía una luna, era una luna, si decía dos lunas, dos lunas. ¿Cuántas lunas pare una vaca? Eran nueve lunas. Entonces pasó una luna, pasó otra luna, nueve lunas. Y ya la vaca está por parir, y andaban a la siga de la vaca para ayudarla, si es que tenían que parir. Y eso era la escritura. Nosotros sabíamos que eran dos lunas, tres lunas, y después supimos que eran meses, porque entramos a la educación occidental también. Entonces nosotros sabíamos eso, ellos transmitían todo. Los abuelos son los transmisores de los conocimientos. Y así po', las abuelas, los abuelos, papá, mamá, después aprendimos nosotros, y nosotros hoy día tenemos que enseñarle a nuestros hijos y estamos enseñándoles en los jardines en este caso.

**Entrevistador 2:** Y en ese rol como mamá y como ELCI, ¿usted qué aprendizaje encuentra relevante de cero a seis años? Ahí igual puede mencionar cosas, tanto que usted encuentra importante en la crianza de sus hijos como en su labor en el jardín.

**EL04:** Yo digo que el respeto, el respeto por la naturaleza. Se aprende eso en la primera infancia, se aprende el respeto por la naturaleza.

**Entrevistador 2:** Sí, que igual lo habíamos conversado.

**EL04:** El respeto por la naturaleza, porque hoy día nosotros tenemos niños que ya los que han estado en el jardín, ya ellos saben, pero los niños nuevos que llegan, llegan como salvajes. Se arrancan de la sala, van y toman un palo y rompen todo, porque la mayoría de la gente, estos niños están en departamento, entonces no los sacan al parquecito, o si los sacan al parque la mamá está ahí [imita acción de ver el celular], y el cabro chico anda por allá solo de la vida,

nadie les enseña que no se rompan las plantas, que hay que cuidar todo, nadie les enseña eso. Entonces cuando sienten ellos un espacio para correr, corren nomás po', porque es cosa de niños, pero si uno les enseña lo que es la naturaleza, les enseña, y el primer día llegan pero así como salvajes todos, ya uno los deja que rompa la planta, ya rompió la planta, le dije no rompa la planta, ya al otro día, tercer día, cuarto día, pobrecita la planta, mira la hoja como le quedó, pobrecita, le dolió cuando le tiraste el pelo, es como si te tirara el pelo yo a ti, ¿te duele? sí, entonces ya no hay que romper la planta, ¿verdad?, porque ella tiene vida, mira el sol, cuando está el sol aquí ella está a este lado, cuando el sol esta pa' allá, la planta esta pa' allá, porque está viviendo, está viva empieza a tener conciencia de eso, después ya no rompen nada, no rompen nada nada nada, después pasa el año nadie rompe nada y al contrario andan pidiendo un envase para regar las plantas, eso es y teniendo al niño con ese conocimiento, desde niño, no se le olvida po', y sí que, lo malo sí, de nuevo otra vez volvemos al sistema, que no hay continuidad en este saber, llega hasta los cuatro años y ahí no hay más, no hay más continuidad de este saber, y después de nuevo otra vez a contar imaginariamente el 3x4 como te decía antes.

**Entrevistador 1:** Sí

**EL04:** No hay una continuidad, no hay ningún colegio, porque incluso las mamás de ahí me preguntan ñañita, ¿dónde puedo llevar a un niño, a mi hijo que tenga más o menos el conocimiento este?, porque la verdad es que aprendió hartito, lo siento po', no puedo recomendar porque no hay po', en [nombre de la comuna] por ejemplo, no hay. Y hoy día está de nuevo este año 2026, que se va a implementar la asignatura de lengua y cultura indígena, ¿cierto?, pero de nuevo llegamos otra vez al punto, a la deficiencia de nosotros, que no tenemos educadores tradicionales, preparados para los colegios, yo soy rechora, yo rechora donde me pare me destaco, y puedo avanzar y puedo realizar las actividades, porque he trabajado en colegios, en colegios trabajé, he dado charlas también a gente de instituciones y me puedo parar

en cualquier parte, pero mis ñañas no son capaces, mis ñañas no son capaces de hacer esto, ni el resto de mis compañeras, ni siquiera podemos sacar gente de la asociación, no dicen no, no puedo, no no quiero, no soy capaz, porque ya cuando se nos presenta a nosotros la dificultad de lo que “usted tiene que hacer es desarrollar este ítem”, primero que nada ¿qué es un ítem?, porque somos nosotros mamás po’, somos todas dueñas de casa nomás po’, no muchas, y en donde está el conocimiento en la persona mayor, las jóvenes pueden hacer todo lo que sea cosmovisión, desde el hablar, qué sé yo, pero el mapudungun no está po’, entonces si no va a enseñar mapudungun, no sirve tampoco po’, porque las cosas con el mapudungun tienen sentido, las palabras en winkazugun no tienen sentido en el mapuche, por ejemplo si yo digo menoko, menoko, ah ya, menoko, menoko, y digo ya si, en el menoko sale hierba medicinal, lo puede decir una ñaña que no sabe hablar el mapudungun, pero yo digo menoko [habla en mapudungun], yo tengo mucho sentido en el profundizo lo que es el menoko con el mapudungun, y si le hago una oración al menoko me va a entender, porque estoy hablando en el mismo idioma de él, todo eso tiene sentido.

**Entrevistador 1:** ¿Entonces las más jóvenes no hablan mapudungun?

**EL04:** No hablan, lamentablemente no hablan. ¿Fuiste tú a hablar con la Lamngen [Nombre de ELCI]?

**Entrevistador 1:** Sí.

**EL04:** Ella es una hablante, pero de todos los lados que tu lo llames, es una hablante que se crió en comunidad, ella nació en el campo, se crió con los abuelos, ahí está el saber, ahí, ahí hay saber. Pero las niñas que han nacido en la ciudad, lamentablemente, se criaron con la cultura winka.

**Entrevistador 2:** Más occidentales.

**Entrevistador 1:** Sí.

**EL04:** Más occidentales no saben. Y yo tengo la suerte de haber nacido en Lof. Me crié con mi abuela y mi mamá, que nos hablábamos mucho mapudungun. Pero nosotros somos cinco hermanos, cinco hermanos, y soy la única que habla mapudungun. Los otros no, porque en el colegio también se les prohibió.

**Entrevistador 1:** Sí.

**EL04:** Entonces era, ¿para qué le va a servir mapudungun? Si con eso no pueden trabajar. ¿Para qué? Lengua de chanco y muchas cosas feas que le hablaban del mapudungun. Entonces la gente no habló y los papás también decían, no, para que no se burlen de usted, no hable en mapudungun, porque vamos a ir al pueblo, decían las abuelitas. En el pueblo no hablen mapudungun, se van a reír de ti. Y ahí empezaron los niños a no hablar. Yo digo, ¡ay, qué faltó una ...! Alguien que lo potenciara, el abuelo, decir, el abuelo, ¡usted no va a hablar el mapudungun! Sí, yo voy a hablar en mapudungun porque es mi idioma, ¿y qué? Esa fuerza le faltó a mi abuelo, a los abuelos, a los papás. No le enseñé mapudungun a tu hijo porque después se van a burlar de él. Mira tú, ¿qué venís aquí? Mis hijos van a saber dos idiomas, ¿y qué? ¿Cuál es el problema? Y se van a desarrollar aquí y allá, ¿y qué? En cambio ustedes, uno solo. Deberían haberle dicho. Esa potencia faltó.

**Entrevistador 1:** Sí.

**Entrevistador 2:** Como ser, entre comillas, más tajante.

**EL04:** Claro.

**Entrevistador 2:** Pero yo creo que...

**EL04:** El miedo, lamngen.

**Entrevistador 1:** El miedo, sí.

**Entrevistador 2:** Y que el miedo como sociedad chilena nos ha tenido súper...

**EL04:** Sí, troncados aquí. El miedo.

**Entrevistador 2:** Como que nos maneja mucho. Bueno, a partir también de la dictadura y los procesos que hubo.

**EL04:** De la dictadura, claro. Imagínate ahora con este estallido social, nosotros quedamos todos ahí, con la ley antiterrorista, no podemos ni hablar, ni manifestarnos, porque seguro 10 años de cárcel. ¿Quién quiere estar 10 años de cárcel? Asumiendo... Mi mamá... Mi mamá no sabía leer ni escribir. Y cuando se encontró con mi papá, a mi mamá la castigaron mucho, sus papás. Porque era una loca, qué sé yo, y que se juntó con los hombres, y la castigaron mucho. Entonces de ahí, mi mamá se arrancó, y se vino a [Ciudad], y después pasó el tiempo y llegaron a [Ciudad]. Y en [Ciudad] dice que la patrona donde llegó, le dice... Oiga [Nombre] le dijo, tú sabes dos idiomas, le dice, y yo que soy tu patrona, le dijo, yo apenas sé uno, le dice. Y tú eres una mujer muy importante, [Nombre], le dice. Dijo, cuando tenga tus hijos, nunca les dejes de hablar de tu idioma, le dijo, porque tus hijos van a ser muy inteligentes, van a saber dos idiomas, le dijo. Así que eso voy a hacer, le dijo, así que acuérdate de mí, [Nombre]. Y cuando nosotros ya fuimos grandecitos, nos dijo mi mamá po' decía, eso me dijo la chñurra oye, decía. Eso me dijo la chñurra oye, me dijo. Dijo que usted tenía que aprender dos idiomas. Así que ustedes aquí en la casa van a hablar mapudungun, y cuando salgan de aquí, hablen winka si quieren, así, pero aquí en la casa van a saber hablar mapudungun. Y que los cabros no contestaban cuando mi mamá les hablaba en mapudungun, ellos no contestaban en mapudungun, contestaban en español, pero mi mamá seguía hablando, seguía hablando, seguía hablando. Y yo contestaba todo, y yo como que uno viene preparado a la vida, dice, por algo será, ¿cierto? No viene porque sí nomás a ocupar oxígeno, tiene que venir a ser alguien en la vida. Y seguramente la labor que me tocó a mí, la de transmisión de la cultura. Así que mi mamá decía, decía, cuando llegue el winka, ustedes hablen en winka, y cuando llegue la viejita, la mapuche, decía, la papay, hablen en mapuche. Dice, den vuelta la lengua y hablen en mapuche. Decía,

[dice en mapudungun lo hablado anteriormente]. Y a mí me gustó tanto eso, que da vuelta la lengua po', imagínate, da revuelta la lengua. Entonces, cambia el sentido de tu palabra y habla en tu idioma a la papay, yo lo encuentro maravilloso eso, hablarle en dos idiomas.

**Entrevistador 2:** No, porque aparte, también es algo que decían po', eso de ser más inteligente, cuando los niños se encuentran como pequeñitos, saber dos idiomas te hace como desarrollar igual el cerebro. Si uno lo ve desde la visión más occidentalizada, como es un tema de plasticidad cerebral, que está ahí full, así, full, full. Y sí po', te hace tener más habilidades.

**EL04:** Eso me ha pasado muchas veces. Y me decía mi mamá, mira, cuando tú te vayas a trabajar a la ciudad, al pueblo, decía, te van a hacer muchas pruebas. Las chñuras son así, me decía, las chñuras, las chñuras son las señoras winkas po', no mapuche, las señoras winkas, las chñuras, te van a hacer muchas pruebas dijo. Entonces, entre ello, te van a dejar, te van a hacer, te van a, ¿cómo decía? Te van a tentar, ¿sí? Algo así. Te van a probar, eso. Te van a probar la... ¿Cómo se llama esto? La fidelidad, algo así, la confianza. Hay una palabra que se llama...

**Entrevistador 1:** ¿Compromiso?

**EL04:** No, no, es como si tú... la honradez. La honradez, te van a probar la honradez. Entonces te van a dejar dinero por todos los lados. Nunca tomes nada, nada, nada, nada, y si te preguntan, “usted sabe dónde lo dejó, ahí está, donde usted lo dejó, ahí está”, porque, dijo, se lo van a colocar intencionalmente ahí para ver tu honradez, no tomes nada. Y me dijo, y te van a retar, te van a culpar de todo eso. Y me dijo, pero si te hablan, me dijo, tú háblale, me dijo, y si te retan, me dijo, háblale en mapudungun, me dijo así, sin ser grosera, me dijo, dile cualquier cosa en mapudungun me dijo, y se van a quedar calladitas. Ya po' y yo probé, una señora, cuando llegué a Santiago, yo llegué a los 20 años a Santiago, entonces me dice, me dijo, “tú no sé de dónde vienes”, me dijo, “quizás de qué clase de gente eres”, me dijo así, y me retó po'. No

recuerdo por qué me retó, pero no tenía por qué haberme dicho qué clase de gente eres tú. Y yo le dije así, [habla en mapudungun]. Y le dije así, [habla en mapudungun] . Y le dije [habla en mapudungun]. Qué feo lo que dice señora, le dije así, yo tengo papá, yo tengo mamá, y tengo un lugar de donde yo vine, así, y me queda mirando así, y me dijo “háblame en castellanito nomás”, me dijo, “porque así nos vamos a entender”. Se dio la media vuelta y se fue po’, no me dijo nada más. Y al rato después, me dice, “Juanita”, me dijo, “yo le quiero pedir disculpas”, me dijo, “porque no tenía que haberle dicho nada, yo no sé lo que usted me dijo”, pero me dijo, “tiene razón”, me dijo, “yo no tenía que haberle dicho nada de esas cosas”, dijo, “no venía el caso”. Yo no le contesté nada, la quedé mirando. Oh funciona el consejo que me dio mi madre, sino quizás que me hubiera seguido diciendo después, ahora, mañana, o quizás otro día, pero funciona.

**Entrevistador 2:** Yo creo que venía muy desde su experiencia, porque ella igual estuvo con esta señora winka.

**EL04:** Yo creo que sí.

**Entrevistador 2:** A partir de eso, la aconsejó. Y el tema del lenguaje, ¿cómo lo enseña usted? Por ejemplo, lectura, escritura, narración.

**Entrevistador 1:** Bueno, narraciones lo había mencionado, los cuentos.

**EL04:** Sí, narración. Entonces, yo tengo, cuando empecé a hacer este trabajo de las ELCIs, tengo una hermana que es educadora de párvulos. Entonces, y me dijo, me dijo, mira, yo te voy a dar algunas sugerencias, me dijo, así como para poder enseñar en los jardines, me dijo, tú tienes una habilidad para trabajar con las manos. Entonces me dijo, usa esa habilidad, me dijo, y te va a resultar muy bien, y entonces yo cuando hablo con los niños, habló con señas po’, con gestos. Entonces, y desde eso, entonces digo yo, por ejemplo, le digo, le dije, [cuenta en mapudungun acompañada de gestos], así, y empiezo a cantar, a cantar. Entonces, tanto que

saben escuchar la canción, ya van repitiendo y al final ya una semana, dos semanas, tres semanas, ya se lo aprenden, ya saben lo que es. Y si ya, la ñaña dijo primero. Dijo que nos vamos a saludar. Dijo “kiñe”, con un “ulkantün”, dijo “feley”, dijo la ñaña. Ellos van diciendo todo lo que yo les digo. Y así. Y yo no les hablo nada en winka, así nomás, así, con pura señas. Entonces le digo yo “fewla”, ahora, [habla en mapudungun]. Y ahora subo la voz, así les enseño a los niños. Entonces, cuando están así como gritando, empiezo a bajar la voz, empiezo a mover las manos, y se quedan calladitos de nuevo y ahí hablo otra vez. Y así les hablo, así. Entonces me ha resultado mucho, mucho, mucho, esa forma de enseñarle a los niños. Bajar la voz, subir la voz, y entre ellos también uno se prepara po’ así busca qué sé yo. Esto había en el tiempo de la pandemia, habían muchos talleres de cuenta cuentos, y yo los tomé, pagaba cinco lucas para que la señora del internet hacía todo.

**Entrevistador 2:** ¿Online?

**EL04:** Online. Sí, hice esos cursos también de cuenta a cuentos, hice cursos de liderazgo. Hice cursos también de esto de enseñar como a la primera infancia, cursitos chiquititos que salen en internet, esos reel, qué sé yo, los veo todos. Después seguía a los gallos, y así seguía, como preparándome po’, buscando todo, y por eso que soy capaz de pararme en cualquier parte, 30 personas, 40 personas, y listo. También como te dicen que las manos hablan, el cuerpo habla, tu boca habla, tus gestos hablan, tu cuerpo habla. Es cómo pararte, cómo mover las manos, dónde colocar las manos, todas esas cosas, eso me iba aprendiendo todo, así.

**Entrevistador 1:** Y es mucho más expresivo también para los niños.

**EL04:** Sí po’, si los niños a ti no te escuchan si tu estay así po’ [expresión corporal inmóvil]. No, que aburría la ñaña.

**Entrevistador 1:** Y se imaginan igual la situación todo, sí, como mucho más enriquecedora.

**EL04:** Sí, así que en eso estamos.

**Entrevistador 1:** Y una consulta sobre la diversidad de estudiantes con los que se encuentra dentro del jardín. ¿Cómo aborda esa diversidad?

**EL04:** Hoy día tenemos muchos hermanos haitianos en los jardines, muchos, muchos, muchos. Han llegado de todos los países, venezolanos, colombianos, venezolanos también tenemos muchos hoy día. Bueno, están en un jardín infantil que transmite la cultura mapuche y lo siento po', aprenderán nomás, como nosotros aprendimos el castellano, aprenderán el mapudungún, pero hacemos también integraciones para el 12 de octubre. El encuentro de dos mundos dice. Yo digo, ¿qué falsedad más grande? Desde aquí. Digo, ya, pero tenemos que ser integradores también, ellos no tienen la culpa de haber nacido en otro país y tampoco ustedes como chilenas tampoco son responsables de ser chilenas po'. Entonces tenemos que armonizar aquí po', tenemos que convivir nomás. Y hacemos una integración ahí de todos los pueblos. Con el jardín infantil hacemos ese día de la integración de los pueblos. Y la mamá con su vestimenta, con alguna reseña de su país, con algún alimento, todos los países hacen eso. Los alumnos que están de la diversidad, eso. Y los otros niños que tengan algún problema de ¿cómo le llaman esto? psicológico, los TDAH.

**Entrevistador 1:** Como una condición.

**Entrevistador 2:** Sí, como TEA, TDAH.

**EL04:** Eso no lo manejo yo, lo manejan las tías. Si un niño tiene que ir a la sala, aprende lo mismo, o sea, a mi ruca, aprende lo mismo que el otro, pero si no quiere ir a la sala, no es mi responsabilidad. Si el niño no quiere ir, no va nomás, pero en algún momento se encuentra conmigo. Y también aprende cosas. Pero a otro que no le gusta estar en el encierro, no le gusta el lugar, porque tiene sus condiciones, y uno no los puede obligar, pero sí que le gusta estar en el patio. Y ahí también yo lo llevo al huerto, le enseño las plantas, y en eso, sí, e igual son niños

que captan igual. No son enfermos po', son sus condiciones nomás, no son enfermos. Aprenden más rápido o más lento, pero igual les captan cosas, así, eso.

**Entrevistador 2:** En ese sentido, que no tiene mucho que ver con lo que estamos hablando, pero el rol de las emociones en su quehacer, ¿cuál es?

**EL04:** Cuando un niño está llorando, llorando, ya no quiere estar en la sala, ya está, pero, pucha, ya las tías no quieren nada me decían. Te vamos a llevar donde la ñaña, la ñaña la soluciona el problema, igual uno los calma po'. Primero los siento, les pregunto ¿qué pasó?, y ellos no se resisten cuando los llevan allá a donde las ñañas, porque a todas les pasa lo mismo, no es que a mí nomás, porque las ñañas, aunque sean más serias, más o menos hablantes, el hecho de que sean ñañas tienen esa condición de recibir al niño. Los niños no se rehúsan en estar al lado de las ñañas. Entonces, van nomás, y ahí uno les conversa, los lleva al patio, les hace, ¿qué quieres hacer? Les pasa un juguete y se calman po', se calman, porque yo creo que esos niños de las emociones es porque no les gusta el boche o que la sala está llena de boche, o no les gusta que los manden, no les gusta... Está solito en la casa y aquí tanto boche, hay hartos niños, pero no me gusta porque hay mucho boche. A todos se nos manifiesta el estado emocional en ese momento, pero cuando está solito se tranquiliza. Después digo yo, ya, vamos a la sala, te voy a dejar en la sala, porque yo tengo que ir a ver a mi familia. Ya se va a la sala y está calmadito, así. Hay unos niños que llegan con una pataleta enorme, pero se calman cuando llegan a la ruca. De verdad, es increíble. Uno les da agüita, les moja la frente, los trata como personitas.

**Entrevistador 2:** Sí, creo que a muchos les pasa esto de que no saben manejar la frustración.

**EL04:** Claro.

**Entrevistador 2:** Y son tan pequeñitos.

**EL04:** Son chicos po', no saben por qué tienen rabia ni pueden calmar la rabia.

**Entrevistador 1:** O que no se sienten escuchados. “Para de llorar, para de llorar”. Pero tampoco se da ese espacio como de escucharlos y decir pucha por qué estás llorando, qué pasó.

**EL04:** Sí po’, para de llorar.

**Entrevistador 1:** ¿Y las emociones tienen un rol fundamental en su cultura?

**EL04:** Yo creo que igual como en todas las culturas. Si yo tengo pena, por algo tengo pena. Alguien me causó esa pena. Si yo estoy enfermo, por ejemplo, nosotros decimos que las enfermedades son desequilibrio, desequilibrios emocionales. Entonces, no mejoramos el dolor de cabeza, sino que mejoramos por qué me dolió la cabeza, así. Eso es como nosotros hablamos del kutran, del kutran, decimos que son desequilibrios emocionales, desequilibrio espiritual, decimos también. Que si no podemos dormir en la noche, hay algo que nos afectó. También hablamos de que al mediodía, como somos, cosmovisión, todo redondito. Al mediodía, nosotros no deberíamos andar a las 12 del día, no podríamos andar en la calle. ¿Por qué? Porque la fuerza del sol está en el centro y la tierra produce una energía también, y nosotros estamos en el medio. Entonces, cuando la energía del sol baja y esta energía sube, nosotros hacemos esto [señala con ambas manos que el espacio se achica], y estamos en el centro. Entonces, es como si chocáramos aquí y nosotros cayéramos pa’ cualquier lado. Y a eso nosotros le llamamos trafentu. Entonces nos enfermamos po’, porque la fuerza del sol es muy fuerte, la tierra también, y nosotros somos débiles. ¿Quiénes somos nosotros? Cualquier cosa, nosotros no somos nada. No podemos luchar contra el sol, no podemos luchar contra la fuerza de la naturaleza. Entonces nos enfermamos. Entonces...

[Llaman a la puerta]

**EL04:** Entonces, también cuando andamos muy tarde, también las energías de la tarde, las energías de la tarde, hay seres que viven en la noche. Entonces si nosotros como personas

andamos en la noche, estamos metiéndonos en el lugar que no nos corresponde, ¿capta?

Entonces, si nos vamos a meter donde no nos corresponde, obviamente que nos va a pasar algo.

**Entrevistador 2:** Como que tiene todo un sentido como de energía y como de espíritu.

**EL04:** Sí, energía claro y espiritualidad. Entonces si nos enfermamos, y ahí nosotros decimos, chuta, no sé po', me dolió la cabeza, me perdí en la noche, hay mucha gente que se pierde en la noche, que dice me perdí en la noche, pero ¿quién te mando a andar de noche? Y yo le digo a mi hijo, le digo a mi hijo, no ande de noche, no se debe andar de noche. Según la cultura de nosotros, si lo repetían tantas veces los viejos, es porque era así po'. No es que sean inventadas, porque en la noche hay seres que andan po' que les corresponde estar en la noche. Es como si los seres de la noche se pusieran en el día, también nos hacen nosotros trafentu, nos hacen choques de energía, eso es trafentu, choques de energía. Así se producen las rabietas, se producen las enfermedades, se producen las emociones que uno no las puede calmar y no sabe cómo ni por qué me sucedió esto. Hasta tienen que buscar alguien que descubra por qué me pasó esto. Y que no es fácil. Y ahí dónde entra el rol de la conocedora espiritual po'

[Llaman a la puerta] min 54:30

**Entrevistador 1:** Estábamos hablando con la [Nombre] que todo al final nace desde esta conexión con lo espiritual, con lo emocional, que ahora se perdió. Todo tan fragmentado, tanta visión desde lo médico-clínico, no que teni que tomarte pastillas, pastillas, que esto, pero como que nadie se pregunta o nadie se enfoca en esa integralidad de no sé, ¿Por qué uno se enferma?

**Entrevistador 2:** O que un dolor de cabeza puede estar relacionado a otras cosas po'. O que estay muy preocupado de otro tema, mucho estrés, o que te pasó algo con alguien en particular, ya sea un familiar, un amigo.

**EL04:** Claro, y en la cultura mapuche dice que el problema que tiene una mujer, cualquiera de las emociones que tiene una mujer, tiene que solucionarlo con la abuela. Porque desde la

abuela, la abuela no es la causante, sino que la abuela tuvo un mal embarazo, problemas con, con qué sé yo po', familiares, va a saber uno, y la guagua nació con ese problema de la emocionalidad de la madre. Y por lo tanto, como la mamá, la hija no se mejoró, cuando tuvo sus hijos, se lo transmitió. Y si esa mamá no había trabajado tampoco sus emocionalidades, esa guagua, ¡Sigue, otra vez! ¡Sigue, sigue, sigue! Y los problemas de las mujeres son problemas de la abuela.

**Entrevistador 2:** Como del linaje femenino, por decirlo de una forma.

**EL04:** Sí, del linaje femenino. Entonces, cualquier problema que tú tengas, que las emociones, que el estrés, que no sé cuánto, ¿cómo se llama esta otra cosa? Del... de lo psicológico, ¿cómo se llama esta?

**Entrevistador 2:** Como de la salud mental.

**EL04:** Salud mental, aunque te den... llenen de pastillas, te abran el cuerpo entero, no te vas a mejorar, porque tu problema viene de allá del linaje.

**Entrevistador 2:** Viene de ahí. Sí, yo creo un poco eso, como que uno va heredando ciertos dolores, ciertas heridas.

**EL04:** Mi abuela sufría, mi abuela era, mi mamá era así. Entonces yo también soy así, son heredadas. Pero hay que solucionar problemas con la abuela.

**Entrevistador 2:** En ese caso, por ejemplo, usted cuando vivió en lof, cuando era más pequeña, ¿qué rol tenían ahí las emociones? ¿Cómo lo sintió usted?

**EL04:** Uno vive nomás. Vive nomás. ¿Cuándo se da cuenta esto? Cuando ya es grande po'. Cuando ya es mamá, cuando... ni siquiera cuando eres joven te das cuenta de esto, porque tú vives nomás, vives nomás.

**Entrevistador 1:** ¿Y en el... en el lof, cómo se va construyendo esa identidad desde pequeña?

**EL04:** ¿Cómo se va construyendo esta identidad del...?

**Entrevistador 1:** O sea su identidad.

**EL04:** Ya, yo te decía delante que para eso nos mandaron a nosotros a este mundo, no para consumir oxígeno, te decía. Entonces uno va haciéndose, mostrándose a medida que va pasando la vida también. Ponte tú tienes alguna... alguna... nociones de algo, algo diferente a los demás, pero también decimos nosotros que esto también viene desde lo ancestral po', desde el más allá, que nos dan roles a cada uno. En este caso a los werkén, que son gente que son preparadas emocionalmente por los abuelos, porque ellos los abuelos saben que tienen condiciones para. El machi igual po', la machi cuando sabe que va a ser machi, viene desde muy atrás, preparándose incluso la madre sabe que va a tener una hija o un hijo en esas condiciones, pero no es porque ella lo quiso, sino que son mandatos espirituales. Y cuando ya el niño, cuatro o seis años, ya uno se da cuenta que es diferente. Por su comportamiento, por su forma de actuar, su sueño que tiene, su manera de relacionarse, su conversación, porque son unos viejos chicos. Son unos viejos chicos, tienen unas conversaciones, pero es que esto lo hubiera dicho un abuelo de ochenta años. Entonces va dando cuenta a la gente cuál es su condición. Y después ya se va reforzando con los abuelos. Le van dando credibilidad, le van apoyando en las cosas que están haciendo, entonces el niño se fortalece a sí mismo. Y así toda la gente, la juventud, niños, adultos, hasta que deciden ser el mandato que le mandaron a lo que vienen, así.

**Entrevistador 2:** Y por ejemplo, en ese sentido, ¿cómo usted ve esta creación de la identidad o construcción en el jardín en el que trabaja? Porque igual se aborda la identidad en las bases curriculares.

**EL04:** Ya, la identidad para los niños.

**Entrevistador 2:** Sí, y ahora cómo en el jardín.

**EL04:** Es poco el tiempo que uno está con ellos. Pero sabe que uno se da cuenta que uno tiene habilidad para el otro. En el tiempo que yo estaba, salió una generación donde había niños que

eran realmente unos weichafe. Unos luchadores, así como que llegaban y tomaban el wiño y se paraban ellos ahí y luchaban ahí. Y yo quiero hacer esto, yo quiero hacer esto. ¿Líder les llamaríamos ahora? Puede ser. Pero ellos saben que uno también tiene esa misión como de educadora, de empezar de los seis meses, sala cuna. Entonces están mostrando esto, y los niños, como dicen, que aprenden mirando, y también ellos se van desarrollando a medida que van observando cosas. Entonces, esto es para mí y esto no es para mí, pero se va desarrollando como solo en la vida uno. ¿Puede tener una influencia en el otro? Puede ser. No sé si yo tengo influencia en el otro. Dicen que también hay que creerse el cuento, pero cada persona es individual po'. Y si aunque yo le exigiera hacer eso, y si el niño no tiene las condiciones, no podría también. Y no diría yo que tengo influencia en ese niño. No capté su necesidad, su fortaleza, no lo capté, porque no era eso, quizás va a ser otra cosa. Entonces había un niño que de chiquitito nosotros le pasábamos el kultrún, tocaban. Y de chiquitito, cuando ya tenía ocho meses, diez meses, ya tocaba la püfillka, podía soplar, y tocaba la püfillka. Cuando llegó a la sala cuna mayor, el niño ya tocaba kultrún con ritmo, chiquitito. Tenía dos años y dos meses, dos años y tres meses, chiquitito. Llegó a la otra sala del nivel medio mayor, medio menor. El niño ya andaba con su wiño, con su trarilonko, y así.

[Llamada telefónica]

**EL04:** Así po', entonces cuando llegaba ya, ahí se veía ya el niño. Y le decía a la tía, a la tía [Nombre], que era de la sala, le decía, tía [Nombre], mi trarilonko, tía [Nombre], mi makuñ, su manta, pero cómo voy a andar con makuñ si hace calor. ¡Mi makuñ, [Nombre]! Gritaba. Llegó a la sala del mayor. Él llegaba a la sala, apenas llegaba, iba corriendo donde estaba la manta. Se ponía la manta, se ponía el trarilonko y usaba el wiño, así, pero como un weichafe, así, pa'. Y vaya a sacarle la manta, gritaba como un barraco. No le podía sacar la manta. Y él, ¿sabes qué? Tocaba el kultrún, tocaba la trutruka y la trutruka tiene fuerza porque es un material

grande. Lo tocaba el niño, tocaba, pero lo que ahí faltaba era el refuerzo de la familia, porque la familia era chñura, era winka su marido. Y decía, ¡ay no! ¡Ay no! Yo no voy a mandar a [Nombre] para que vaya a tal parte. ¡No! Pero mamá, decíamos nosotros, dele permiso al niño porque tenemos que hacer esta actividad. El niño le gusta. ¡No! ¡No! Ya. Bueno, ya. Así.

Mucha, mucha, mucha dificultad. Y el hermanito, con la misma condición, empezó de sala cuna. Guaguita, seis meses y llegó. Igual así, tu, tu, tu. Todos los días hacía actividades con ellos. Le hablaba en mapudungun, lo hacía callar, qué sé yo. Todo lo que uno puede hacer en la sala. Cuando llegó el mayor, la misma cosa. Era un niño, pero esa generación salió. Todos, todos, todos sabían tocar algo, las niñas tocaban el kultrún, tocaban todo. Yo no sé. Ahí sí yo tengo influencia en el crecer del niño, o sí, o no, o son los niños que vienen con esta actitud, o esta posibilidad. Uno no lo sabe.

**Entrevistador 2:** Uno no lo sabe.

**EL04:** Claro, porque después no hay seguimiento. Y no hay refuerzo tampoco de la casa. Nadie los refuerza.

**Entrevistador 1:** ¿Y hay mucha resistencia por parte de las familias, por la educación intercultural, por el trabajo con ustedes o no se ha visto tanto eso?

**EL04:** El apoderado cuando llega al jardín infantil, ellos saben a lo que van, saben. La mayoría de la gente llega porque el jardín es cerca, les queda cerca. Los otros llegan porque me gusta el espacio que tiene, que hay mucho verde, qué sé yo, me gusta, porque no me gustan los jardines cerrados. Ya cuando les hablan de la interculturalidad, sí dicen, sí ya po' si me gusta, a mí también me gusta eso, me gusta por lo que tiene, tiene áreas verdes que los niños no van a andar encerrados. Ya, muy bien. Lo intercultural, bueno, lo aprenderé, me gusta o no me gusta, lo aprenderé igual. Pero se les dice a los apoderados eso, el compromiso es eso, que tenemos actividades para eso. Usted matricula a su niño porque este es el... el PEI, ¿cierto? De nuestro

jardín, y así se les enseña a los niños. Ya, dicen que sí, su compromiso es este, bueno, ya, pero igual uno les hace reuniones, hace encuentros con ellos, talleres con ellos, pero cuando llegamos a la hora del nguillatún, ellos creen que nosotros, poco menos, que los estamos, no sé, cambiándoles su forma de ver la vida, y qué bueno sería eso. Si le cambiamos la forma de ver la vida sería fantástico, es que vieran la vida como la ve el indígena, el cuidado las plantas, cuidado todo, respeto por todo. Sería maravilloso po' que le cambiáramos la visión de vida. Pero creen que nosotros, como la espiritualidad, que poco menos le vamos a hacer un conjuro.

**Entrevistador 1:** Un exorcismo.

**EL04:** Un exorcismo claro, y ahí un poquito reacios son. Especialmente con los haitianos, porque igual los haitianos tienen su cultura, que su religión es totalmente cerradita, también. Pero es de su pueblo po', pero si están acá tienen que también cumplir. Pero como no entienden mucho el lenguaje español, también no es fácil entrar a ellos, así. Pero la mayoría de la gente chilena entiende, así. Entiende el jardín, por ejemplo, que hay que hacerle sensibilidad a toda la vida. Mira, hace como 500 años estamos sensibilizando al pueblo chileno. Y todavía no logramos hacer eso. Pero ni modo. Mientras no esté otra vez en los currículum de la educación tradicional, no va a estar, no va a haber sensibilidad.

**Entrevistador 2:** En ese sentido, ¿igual su jardín se declara como intercultural po'?, según lo que hemos conversado.

**EL04:** Sí po', yo le digo siempre a la gente del jardín, le digo yo, la que es intercultural soy yo. Porque yo entiendo las dos culturas, pero ustedes no entienden mi cultura. Así que no es muy intercultural. Lo intercultural sería que estuviéramos a la par los dos po', yo te entiendo a ti y tú a mí. Y ahí sería intercultural, pero acá no po' la intercultural soy yo. Pero de a poquito la gente, la mayoría de la gente son antiguos igual, tienen la misma cantidad de años que tiene el jardín, 12 años, 13 años, y ahí po'. En el 2015 llegué a este jardín, yo a trabajar con ellos, y

el 2011 se inauguró el jardín, así que estamos creciendo juntos. Las tías entienden hartito si el mapudungun. Cuando tienen que hacer una presentación, ellas me piden hacer un libreto, todo en mapudungun, y andan así, todo el día, y repitiendo todo el día, y me dicen ñaña, ¿está bien? No, falta todavía. Ñaña, ¿está bien? Sí, sí, falta un poquito. Ya, ahora más corridito. Ya, sin papel ahora. Falta seguridad. Seguridad, tía. ¡Seguridad! Y al final les sale el diálogo. La presentación en mapudungun, y después ya andan todo el rato diciendo [habla en mapudungun], que salga bien tu trabajo, que salga bien tu conversación. Cuando se aprenden las palabras las andan trayendo todo el día. Y saludos en mapudungun todo el día. Los niños saludan en mapudungun, los niños hacen oraciones en mapudungun. Está el jardín constantemente practicando la cultura, así. Saludamos al sol, el küme antü. Sentamos en círculo, dejamos la parte de la salida del sol sin ocuparla, todo eso, Mari, mari antü. Saludamos al sol, porque la primera energía de nosotros los pueblos originarios es el sol. Por la derecha, siempre por la derecha. Se practican esas cosas en el jardín. Porque igual po'. Si se practican esas cosas yo siento que he dejado un legado ahí po', estoy dejando el legado, eso. Y ojalá que mis ñañas, mis compañeras también se empoderen esto, pero cuesta, dos años cuesta para empoderarse de un espacio donde uno llegó a trabajar. Dos años. En el caso de las ELCIs, mucho más. Dos años. En el caso de ustedes, no po', porque ya como todos conocen lo mismo. Ustedes son profesoras, ¿cierto? Son profesoras, ¿están estudiando pedagogía?

**Entrevistador 2:** Sí, estamos finalizando.

**EL04:** Entonces ya conocen todo el sistema, conocen los currículos, conocen todo. Entonces es fácil hablar el mismo idioma con la otra compañera, le cuesta una semana, dos semanas, un mes quizás, ya se van a su sala y ustedes hacen sus actividades. En el caso de nosotros las ELCIs, no po'. En el caso de nosotros las ELCIs somos una para treinta y dos personas que están mirándonos y más noventa niños que nos están observando. Después vienen todos los

que son las autoridades afuera, que son los SLEP, que son los JUNJI, que todos nos observan. Entonces hay mucha gente que nosotros somos observadas por ellas. ¿Qué hacen ellas? ¿Por qué están aquí? Todas esas cuestiones. ¿Y qué hace hoy día? Todas las cuestiones. Yo no le tengo miedo a nadie. Yo ya me manejo en el tema. Vaya, hago pasantía en mi jardín, así bien chora. Incluso a la [Nombre], a la profe [Nombre] le ofrecí para el segundo semestre, le dije que le ofrecía pasantía en mi jardín a las chicas que querían ir al jardín.

**Entrevistador 1:** ¡Qué buena!

**EL04:** Le dije que vayan a hacer pasantías, porque ella me había pedido que fuera yo parte de su equipo de educadores, pero era mucho trabajo, yo tengo mucho trabajo este año. Tengo la escuela, tengo talleres con mis asociaciones, con otras asociaciones también. Tengo... Tengo todavía la universidad porque estoy estudiando traducción en mapudungun. Así que... Tengo mucho trabajo. Así que no le acepté el trabajo de la profe [Nombre]. Pero sí que le dije si quería venir al jardín ella, ahí le ofrezco pasantía. Y nosotros hacemos pasantía en nuestro jardín. Recibimos gente... Jardines y colegios. Instituciones también que van a... A conocer la cultura. No sé más que nada, eso. ¡Feley!, ¡Feley!, ¡Feley!

**Entrevistador 2:** ¿Y usted igual estuvo en lo de la carrera y diplomado de la UMCE, participó?

**EL04:** Sí, estuve en el diplomado.

**Entrevistador 2:** Ya, entonces ¿conoce a la profe [Nombre] igual?

**EL04:** Sí. Conozco a todas. A la... ¿Cómo se llama esta chiquilla?

**Entrevistador 1:** [Nombre].

**EL04:** A la [Nombre]. A [Nombre]. [Nombre].

**Entrevistador 1:** [Nombre] creo que también estuvo.

**EL04:** [Nombre].

**Entrevistador 2:** Sí, [Nombre] también estuvo.

**EL04:** Sí. Conozco a todos. A [Nombre]. A [Nombre]. Lo amo a [Nombre]. Lo amo.

**Entrevistador 1:** ¿Él también es de la universidad?

**Entrevistador 2:** Sí, creo que era... Trabajaba a la par con [Nombre]. Y también era...

**EL04:** Era del diplomado y de la consultora.

**Entrevistador 2:** ¿Y usted comenzó con la consultora VTF? De esas nos habían mencionado igual. ¿O empezó con CONADI? ¿O JUNJI? Es que son varias organizaciones.

**EL04:** Sí. Cuando comenzamos nosotros en el 2015, el 2010 empezó este programa. En el 2015 ingresé yo. Éramos... Los JUNJI y los VTF éramos solo un grupo. Trabajaban en la... En los VTF... O sea, en la JUNJI eran como cinco y en los VTF eran muchos más. Y después la JUNJI separó a su gente. Solamente la JUNJI eran JUNJI y los VTF eran VTF. Entonces la JUNJI a las niñas les ofreció estabildades laboral, contrata. Y nosotros dijimos que no po', o nos contrataban a todas por contrata o ninguna, y algunas compañeras nos traicionaron po', se fueron pa' allá. Traicioneras dijimos nosotros, porque la mayoría de las ELCIs VTF eran viejitas y necesitaban cuarto medio, y no tenían. Entonces las otras chicas se fueron para allá porque eran más jóvenes y tenían cuarto medio y quisieron hacerse ese tipo de contrato. Y yo tenía el trabajo de marzo a enero. Pero nosotros dijimos no, y nos separaron. Después, ahora último, y así todos los años, salía una consultora y en una de esas también postuló la UMCE para administrar las ELCIs desde la CONADI. Y ahí estuvimos con ella dos años con la UMCE. Y dentro de eso nos hicieron un diplomado de cuatro meses. Yo estuve también en el diplomado. Y ahora nos separaron con el nido lingüístico y las ELCIs. Hay un nido lingüístico. El nido lingüístico significa que tomai el curso del nivel medio menor. Y la sala sala cuna, sala cuna dos y el medio menor, y ahí teni que sacar niños hablantes. Y yo estoy en el nido, en el nido lingüístico. Y nos separaron de nuevo con las ELCIs y los nidos lingüísticos. Así que cada

vez los grupos más chiquititos, y menos potencia para defenderse. Y eso lo hace el sistema, ¿nomás po'? Sí. Al final enseñamos lo mismo.

**Entrevistador 2:** Sí po' enseñan lo mismo.

**EL04:** Y yo tenía una compañera ahora me pusieron una compañera. Buenísima mi compañera. Y nos potenciamos mucho. Ella era ELCI y yo era nido lingüístico, pero yo como estaba mucho más tiempo ahí yo era la mandadora. Era mi compañera llegó como ayudante al final, porque ella decía no puedo pasar por encima de la [nombre de ELCI] porque ella está mucho tiempo aquí y ella es la que manda po'. Ella es la mandadora.

**Entrevistador 1:** Me generó una duda con lo del nido lingüístico. Es que salga un niño, niña hablante de mapudungun.

**EL04:** Sí.

**Entrevistador 2:** Eso es como su propósito de trabajo.

**EL04:** Claro. Es el propósito.

**Entrevistador 1:** Que buena.

**Entrevistador 2:** ¿Su compañera cómo se llama?

**EL04:** [Nombre de ELCI]

**Entrevistador 2:** ¿Y ella igual es ELCI?

**EL04:** Sí, ella es ELCI. También hizo el diplomado en la en la UMCE, también estudió la carrera de traducción en la UPLA.

**Entrevistador 2:** ¿Cree que ella esté dispuesta a conversar con nosotros? Como si le preguntamos.

**EL04:** No lo sé. Y ¿Cuántas necesitan ustedes? ¿Cuánta gente necesitan?

**Entrevistador 1:** Llevamos.

**Entrevistador 2:** Llevamos como cuatro.

**Entrevistador 1:** Cuatro, sí.

**Entrevistador 2:** Cuatro considerándola usted.

**Entrevistador 1:** Sí, y mañana nos vamos juntar a hablar con la ELCI [Nombre de ELCI].

**EL04:** ¿Con la [Nombre de ELCI]?

**Entrevistador 1:** Sí. Entonces ahí seríamos cinco.

**EL04:** ¿Y cuántas necesitan?

**Entrevistador 1:** Seis como mínimo.

**Entrevistador 2:** Seis no habían dicho u ocho.

**EL04:** No sé, si querrá la [Nombre de ELCI] porque la [Nombre de ELCI] tiene, tiene...

**Entrevistador 1:** Porque igual nos mencionaron que hay varias que ahora se van de vacaciones y bueno todos nos vamos de vacaciones la verdad.

**EL04:** Se van de vacaciones.

**Entrevistador 2:** O que se van a región.

**EL04:** Sí. Y hoy día están todas con el sistema de ayudar a los incendios po' vieja. Sí. Porque la [Nombre de ELCI] está haciendo su campaña para ir a hacer voluntariado

**Entrevistador 2:** Que está la embarrada en el sur.

**EL04:** No sé quién más podría hacer. Porque las otras están todas en el en el en el técnico ahí en la universidad. Y ahí ya no la la la bueno ahí hay un estudio que consultaron a la [Nombre de ELCI], a la [Nombre de ELCI].

**Entrevistador 2:** Sí, igual o sea la profe Soledad ha sido como nuestra mediadora.

**EL04:** Ya.

**Entrevistador 2:** Y ahí hemos intentado pero pero sí. Hay algunas que no no hemos logrado como establecer, comunicarnos. Sí. Como no hemos tenido respuesta de alguna de esas cosas. Igual es válido. Igual estamos en una fecha compleja. Como dijimos estamos algunas se van

de vacaciones. Está el tema de los incendios. Hay hartos temas. Hay temas políticos también actualmente en Chile. Está complejo el panorama. Está complejo el panorama. Y bueno ya retomando la conversación ¿hay algo que le gustaría como conversar agregar sobre lo que conversamos? Sí, sobre lo que conversamos.

**EL04:** Ustedes son las interesadas en saber.

**Entrevistador 2:** Y en el diploma que hizo la UMCE ¿igual usted tuvo que revisar las bases curriculares como el currículum de párvulo o no tanto?

**EL04:** No tanto porque la verdad que yo yo soy no digo no me interesa.

**Entrevistador 2:** Ajá. Como eso lo hablábamos de los ítems.

**EL04:** Claro que yo entrego mi cultura nomás digo yo y ustedes verán donde la colocan y porque no es la misión de nosotras po'. Sí, bueno. Porque si no nos convertiríamos también en una profesora de aula y no habría ninguna diferencia. No habría ninguna diferencia entre que son educadoras tradicionales y educadoras de aula por si manejáramos todo el sistema. Y las chicas las chicas que están haciendo hoy día el técnico en la UMCE ella lo hace o o se dio esta posibilidad de hacerlo desde la CONADI, porque a nosotros nos preguntaban ¿qué estudiaste?, ¿cuál es tu grado académico? Entonces con respecto a eso se armó esta este técnico que está ahí en la UMCE con respecto a esto.

**Entrevistador 2:** Para que tuvieran un mayor reconocimiento.

**EL04:** Para que tuvieran un mayor reconocimiento solamente. Ya. Pero ahora me dice la profe que van a ser un magíster en la UMCE.

**Entrevistador 1:** Sí, de interculturalidad.

**EL04:** De interculturalidad.

**Entrevistador 1:** Gestión y liderazgo, algo así.

**EL04:** Entonces esta interculturalidad ¿cómo se van a hacer estas bases curriculares para hacer este este magíster también? ¿Cierto? Con todos los conocimientos que ustedes mismos están sacando de aquí de lo mío lo van a hacer ustedes se lo van a entregar al resto de gente. Los que van a hacer el magíster. ¿O me equivoco?

**Entrevistador 2:** Eh, no. No, o sea, no sabemos bien quiénes son las encargadas del tema del magíster. Vimos que ahora surgió un magíster pero no po’.

**EL04:** Porque las mismas tesis que están haciendo ustedes esas tesis quedan en el quedan en la universidad.

**Entrevistador 2:** Quedan sí, quedan en el...

**EL04:** Claro, entonces las pueden usar cualquiera puede usar esa esa información porque está abierta. Entonces de ahí también desde ahí mismo se sacan informaciones para hacer estas bases y entregar el magíster.

**Entrevistador 2:** Sí, sí. Igual puede ser, o sea, nosotros estamos haciendo como este proceso para finalizar la carrera la tesis que como que te exigen un proyecto de investigación y también como para poder encontrar como puntos de encuentro entre este documento oficial del MINEDUC y sus saberes ancestrales.

**EL04:** Porque también es interesante que el MINEDUC entienda lo que nosotros pretendemos como educación intercultural y si esa necesidad está y la universidad también la propone es bueno que se sepa. Yo he estado en reuniones que se hacen desde la desde el consejos eh de los consejeros nacionales de CONADI donde me he encontrado con la con el Ministro de Educación con el Secretario no sé cuánto con todos los ...

[Llega alguien]

**EL04:** Entonces he estado con ella, he estado con los consejeros, he estado con el Ministerio de la... porque aquí como te digo yo la educación tiene que estar englobada entera. Aquí nadie

se puede separar de la educación. Está el Ministerio de las Obras, de las Artes, del Patrimonio. También integrada en esto porque las consejeras lo pidieron porque no pueden haber separados si esto es imposible. Está el Ministerio de... Social este ¿cuánto se llama esta?

**Entrevistador 2:** Desarrollo Social.

**EL04:** Porque también involucra educación. Entonces todos estos Ministerios, Ministerio de Justicia también está. Todo eso lo pidieron, la CONADI pidió, los consejeros pidieron y se les aceptó. Y llegan todos estos a las reuniones esas. Y en eso estuve yo en la reunión. Entonces dijo la señora, una bajita bien viejita, dijo ya dijo ustedes tanto que piden educación intercultural los mapuche, los pueblos originarios están tan entusiasmados y que vuelva esto. Dijo esto está desde el 2016 no, antes 14, 15 por ahí, por ahí, dijo donde pidieron dijo el 20% de los niños mapuche en la sala y que tuvieran el 20% ya tenían que tener una educación tradicional. Ya. Se dijo en el 303, 301 algo así del Ministerio de Educación que tenía que estar ahí integrado la educación intercultural. Dice se puede hacer no es que se debe hacer, dice se podría hacer no que se tiene que hacer, ¿capta? Entonces todo es voluntad.

**Entrevistador 1:** No le ven esa relevancia.

**EL04:** No po', entonces como dice se podría hacer, se podría hacer, mejor no lo hago no se hace. Entonces ya cuando está el 20% ya los colegios eran los que tenían que decidir si se hace o no. Pero si el colegio no lo hace y está el 20% teníamos que pedir a los apoderados y los apoderados como yo me levanto voy al trabajo vuelvo me acuesto veo la tele y me acuesto no me importa lo que va a hacer el colegio. Entonces tampoco fue petición de los apoderados y se quedó ahí. Entonces este año también con el movimiento de los consejeros nacionales de CONADI se pidió exigencia para este asunto. Y como está implementado desde hace mucho tiempo y no se hacía ahora este año es obligatorio.

**Entrevistador 2:** Que bueno.

**EL04:** Es obligatorio, pero nuevamente volvemos a lo otro dijo la señora y dijo ay ya po' dijo entonces las comunidades que coloquen los educadores, aquí en [Nombre de la comuna] tenemos una capacitada para hacerlo y hay 33.000 educadores indígenas en [Nombre de la comuna] y de esos son no sé cuántos estudiantes mapuche y este año se dio para 12 colegios en [Nombre de la comuna] que tiene que tener la obligación de tener lengua de cultura mapuche, pero hay un educador que soy yo y la otra no se atreve. Entonces ¿qué hacemos? dijo la señora, la subsecretaria dijo le di el 20%, le di el establecimiento, le di los niños y dijo y ahora ustedes dedíquense a educar pues, dije pero please le dije yo momento, son ustedes ahora los que tienen que preparar a los educadores po', y tenemos que empezar por eso haber preparado a los educadores para poder haber hecho este curso acá, porque fue tanto tiempo que se ocultó se ocultó la cultura mapuche, se ocultó el lenguaje, se ocultó la preparación académica de todos los niños indígenas, ahora nos piden educadores y que no tenemos educadores, no tenemos gente hablante, la gente hablante son los viejitos, los viejitos no tienen cuarto medio para tener cuarto medio, no van a estudiar los viejitos, las personas mayores. Entonces se le está dando el técnico ahí en la UMCE a niñas que no saben hablar mapudungun, pero ellas van a tener la capacidad porque van a tener su cartón donde diga técnico en educación superior en educación intercultural van a poder trabajar en los colegios, pero van a enseñar ¿qué? puro cosmovisión nomás, no van a enseñar el lenguaje y ahí tenemos el déficit otra vez y esta es una cuestión un vicio.

**Entrevistador 2:** Sí, es como circular.

**EL04:** Sí, es un vicio

**Entrevistador 2:** Sí, yo creo que igual está vinculado a lo que habíamos conversado como que también pasa esto de que las tiran como igual a las ELCIs las tiran como a los leones por decirlo

de una forma, porque no les dan ninguna orientación, ninguna capacitación, ninguna herramienta.

**Entrevistador 1:** Es que no hay un punto de encuentro tampoco.

**EL04:** No po', por eso te decía yo delante, por eso te decía que le pedimos nosotros a la UMCE que nos hiciera un protocolo, claro, de ingresar al jardín o un acompañamiento, pero aquí la niña te tienes que ir a ese jardín mañana comienzas, ¿Quién te va a dejar? Nadie, nadie. Ya solamente se hace por teléfono, dice, ¿sabes qué? Señora directora, mañana va a entrar Juanita Pérez, va a entrar al jardín, así que por favor la reciben, listo ya. Dos meses después, va a la supervisora y le dice ya, ¿cómo te ha ido? y pucha qué va a decir la ELCI. Porque no sabe cómo trabajar, no conoce a nadie, tienen que ir a presentarla po', tienen que ir a dejarla con la gente que está presentativa, y nosotros incluso nos ofrecimos para ir a dejar a.... Dijimos nosotros que conocemos, ya que somos más viejitas, dije, nosotros vamos a dejar a la ELCI nueva. Dije yo, o por último la ELCI nueva, que vaya una semanita a trabajar con nosotras, para que sepa cómo se hace el trabajo y después se integra a su jardín de ella y la acompañamos una semanita más. Ahí coordinamos todo. No se hace eso. Nosotros sin autorización no podemos salir de los jardines po' si estamos trabajando ahí. Y la otra persona ya tampoco va a aceptar, quizás si tampoco se coordina en eso, va a decir, ya que venga la [Nombre de ELCI] a que le enseñe a mi ELCI aquí una semana. Ay, pero si usted es ELCI, usted tiene que saber lo que hace po'. No hay una, no hay coordinación.

**Entrevistador 1:** Me generó una duda, porque creo que desde la UMCE igual con [Nombre] se estaba haciendo un proyecto de acompañamiento en los jardines con ustedes, ¿o era como otro acompañamiento?

**EL04:** Acompañamiento. Ella nos hacía visitas, pero dime tú, dime tú. Lo mismo que tú me vayas a decir, ¿sabes [Nombre de ELCI].? Voy a ir a tu jardín a hacerte acompañamiento. Ya,

claro, usted se sienta aquí al lado mío, pero ¿qué me va a aportar? No me aportas po' hija. No me aportas po'.

**Entrevistador 2:** Aparte que igual es como alguien entre comillas ajena al espacio educativo.

**EL04:** Claro po', es una persona que no conoce lo que estoy haciendo yo po'. Entonces, ¿es acompañamiento eso? Es compañía nomás po', no es acompañamiento.

**Entrevistador 2:** Sí, es compañía.

**EL04:** Claro, entonces eso hacía [Nombre]. po'. Era bien que iba a la [Nombre] porque representaba una institución y le tenían respeto a ella po', va a venir la [Nombre], ordenen todo. Y ella fue, era igual, era bueno que fuera po'. Era compañía, no era acompañamiento. Que siento que hay una diferencia bien grande.

**Entrevistador 1:** Yo pensaba que ahí igual se daba una retribución, o no sé, como esta lucha más de los espacios, me lo imaginaba así.

**EL04:** No, no, no.

**Entrevistador 1:** Como de los protocolos.

**EL04:** No po' la [Nombre], al contrario, si ustedes están sacando mi conocimiento a mí. Ustedes van a saber porque yo les estoy diciendo cosas. La [Nombre] hacía cosas porque nosotros le decíamos cómo era la cosa. Entonces ella puede replicar otra vez. Va a decir, la cultura mapuche es así, las ELCIs son así. ¿Pero cómo lo supo ella?

**Entrevistador 2:** Gracias a ustedes.

**EL04:** Gracias a nosotros.

**Entrevistador 2:** A su experiencia, a sus saberes.

**EL04:** Ella solamente va a replicar todo lo que le dijimos, ella va a escribir, va a escribir bonito. Y las consultoras mapuche sí que hacían ese acompañamiento. Las consultoras mapuche,

porque ellas entienden el tema, entienden, ellas ya son gente como también académica, y aprenden las dos partes de la educación. Entonces ellas aprenden lo que es el sistema winka.

**Entrevistador 2:** Sí, más occidental. Y sus saberes.

**EL04:** Claro, y su saber. Entonces ellos cuando nos hacen capacitación, sí que nosotros le creemos, porque así es po'. Porque lo dice, al final uno dice, tanto tiempo que está en la ciudad, uno como va olvidando cosas. Entonces después lo dice otra persona, claro que sí po', sí tiene razón. Entonces ahí tú tienes compañía y acompañamiento, y tiene reforzamiento, y tiene, ¿cómo se llama esto?

**Entrevistador 1:** Retroalimentación.

**EL04:** Retroalimentación, exactamente, ¿capta?

**Entrevistador 1:** Sí, y es mucho más significativo también po'.

**EL04:** Exacto. La profe [Nombre] es muy buena, es muy buena, es muy amable, qué sé yo. Y sabe harto de, porque ella es mayor y tiene harto recorrido de este tema, de lo que es la educación, pero educación intercultural ella está aprendiendo recién po'. Dos años. O sea, tiene idea. De verdad, oye, decía.

**Entrevistador 1:** Sí, es que como de educación intercultural, igual hay distintos como posicionamientos. Entonces sí hay algunos que lo entienden, pero desde esta misma fragmentación, así como no, sí, hay distintas culturas, está la cultura Aimara, Mapuche, pero listo po'. No me interesa meterme más allá, porque no estoy dispuesta tampoco a transformar, ni tampoco como a estar con distintas culturas desde la par, y no como desde esta superioridad, que así es como...

**Entrevistador 2:** Como se nos ha criado yo creo igual, en Santiago al menos ha habido como, lo mismo que usted comentaba, como esto de que se imponga la cultura winka sobre la otra. Y

sí, puede haber como este encuentro con otras culturas, pero no creo que haya un real reconocimiento.

**EL04:** Y la cultura, tienes que vivirla po', no tienes que enseñarla, porque cómo aprendi tú, teni que vivirla. Ponte tú en el mismo jardín donde yo estoy ahora, la gente vive la cultura. Ponte tú, y desde que uno entra en la sala dice, Mari mari ñaña, Mari mari, y es como normal, así como no es que te dicen Mari mari, no dicen masi masi no, es Mari mari, Mari mari ñaña, chumleymi, kümelekan fun, eyimi kay, kay fey, kümelekan, ya. Nada de risa, nada de que me salió mal, ni una cuestión, normalito. Entonces decía, [habla en mapudungun], ¿qué vas a hacer hoy día ñaña? Ah, ah, feley [habla en mapudungun]. Entonces ya como, ya no pueden más, entonces me dice, ¿qué vamos a hacer hoy día ñaña? Ah, hoy día [habla en mapudungun]. Entonces ya cuando yo le digo epew, [habla en mapudungun], entiendan lo que yo estoy diciendo. Claro, le digo yo, hoy día vamos a trabajar con un epew. Dice, ñaña, ¿qué necesita? No, le digo yo, no necesito nada. No necesito nada. Y cuando necesito algo, una cosa así, una semana antes voy programando. Qué es lo que tengo que hacer, necesito algún muñeco, qué sé yo.

**Entrevistador 2:** Algún material en específico.

**EL04:** Claro, material. Casi nunca pido material. Sí, nunca, nunca.

**Entrevistador 2:** Y eso. No sé si tú quieres agregar algo.

**Entrevistador 1:** Eh, creo que hablamos hartito.

**Entrevistador 2:** Sí, hablamos hasta de las matemáticas, surgió como solo. Sí. Sí, creo que con eso estaríamos.

## **Anexo F. Entrevista EL05**

### **Datos de la entrevista semiestructurada:**

- Fecha: 22 de Enero de 2026.

- Lugar: Domicilio de la persona entrevistada.
- Duración: 1 hora y 11 minutos.
- Método de registro: grabación de audio.

### **Transcripción:**

**EL05:** En la oficina del pueblo originario hago taller de *palin*. Yo soy palinfa, ahí está mi *wiño*. Pero, por ejemplo, para nosotras las mujeres tampoco es tan fácil porque se prohíbe en muchos lados. Eso tiene que ver con la colonización. Así que estoy en esa, trabajando en las colonias, haciendo taller de *palín* y de *llankatu*, que son las joyas en mostacillas.

**Entrevistador 1:** Sí, esa como joya característica mapuche.

**EL05:** Sí.

Entrevistador 1: ¿Y usted es de acá?

**EL05:** Yo soy nacida y criada en [nombre de la comuna] y ahora me salió el departamento acá. Este fue un Comité Mapuche igual. Pero hay gente que no se reconoce Mapuche. Como que por el apellido entraron al Comité.

Entrevistador 1: Pero igual estamos como en una sociedad un poco así.

**EL05:** Sí, pero yo siento que hay gente que ha luchado más y no tiene casa po, y es mapuche. Entonces como que yo siento que..

**Entrevistador 1:** Es una contradicción

**EL05:** Una cuestión personal yo creo

Entrevistador 1: Y.. entonces..

**Entrevistador 2:** Podríamos preguntar lo de los talleres que hace de *palin*. ¿Cómo aborda el tema de los roles de mujer y hombre? ¿Hay alguna diferenciación?

**EL05:** Es que, por ejemplo, depende de cada comunidad eso. Porque ahí dicen, no sé si han hablado esto antes con otras *lamien*

**Entrevistador 2:** De que son territoriales

**EL05:** Sí, territorial, pero por ejemplo, en algún lado se llama como el *nehuen* a la fuerza del hombre. Entonces la mujer hace como *ayekan*, música, para como levantar ese *nehuen*.

Entonces ahí están como los roles. Pero por ejemplo, en otro lado hay mujeres palistas también, porque también hubieron guerreras mujeres. Entonces como que antes, por lo que yo sé, no habían como estos roles tan...

**Entrevistador 1:** Tan fragmentados

**Entrevistador 2:** Tan marcados

**EL05:** O sea, sí, pero habían cosas que la mujer y el hombre podían hacer igual. No era como, ah, tú eres hombre, yo soy mujer.

Porque la recolección también la hacían las mujeres. Y habían hartas cosas que no era como ahora. Yo siempre he dicho, desde la colonización, que la colonización y la religión, de alguna manera, cambió nuestro ser.

Por ejemplo, hay unas *papay* que dicen, no, porque en mi comunidad no se juega, y eso es ancestral. Y yo les digo, sí, yo no soy de comunidad. Entonces igual hay una disputa.

Pero yo les digo, me dicen que soy más académica. Y yo igual he hecho mis averiguaciones, por ejemplo, y antes si jugaban las palinas, habían juegos donde jugaban solo las mujeres, no entraba ningún hombre. Y el tema es que llegó a la iglesia, porque la mujer igual, antes no existía como el pudor o la sexualización en el cuerpo de la mujer.

Entonces jugábamos a torso desnudo. Y eso a la iglesia fue horrible. Entonces lo primero que hizo fue castigar el *palin* de las mujeres y luego el del hombre, porque jugaban los domingos y no iban a misa.

Entonces, mucho tiempo el palín, ahora se está reactivando. Estamos como, no sé cuál es la palabra, revitalizar o recuperar el juego. Entonces nosotros acá en la comuna, yo lo hago con un *lamien*, un hombre. Entonces ahí también practicamos la dualidad. Y lo estamos haciendo en las escuelas con los quintos básicos. Y no, nos ha ido bien, el año pasado hicimos un encuentro comunal, interescolar, ahí en el parque. No sé si se dieron cuenta que hay un parque, el parque La Bandera, ¿lo conocen?

**Entrevistador 1:** El parque La Bandera lo conozco

**EL05:** Ahí lo hicimos. Entonces tuvimos como 300 niños. Igual fue complejo porque somos tres como que organizamos de allá para acá. Es terrible. Pero bien, porque hubo buena recepción. A nosotros nos sorprendió, porque igual después del apruebo y el rechazo, como que la gente cambió totalmente. Al principio eran todos mapuches, y de repente ya, eran todos antimapuches. El chileno es muy chaquetero.

Entonces nosotros teníamos como cierto temor a encontrarnos con ese tipo de gente en educación. Porque las hay, porque yo las he visto. Digo, ¿cómo alguien racista está enseñando? o xenofobo. No sé cómo alguien.. pero pasa mucho y es horrible porque es educación. Entonces es como mi crítica a la educación, que esa gente se tiene que capacitar o no podi estar 30 años en una escuela.

Y tuvimos buena recepción. De hecho nos pidieron más talleres, quieren que trabajemos con los padres. Y ahora también vamos a implementar el taller de *llankatu* en la escuela. Pero es más caro, ese es el tema

Las escuelas de San Ramón no tienen como un recurso. Y ahora que pasaron a SLEP, no sé cómo va a ser la cosa. Porque en el fondo, SLEP se supone que venía para bien, pero como que parece que ha hecho muchas cosas que, no sé po, el despido de los profesores.

**Entrevistador 1:** Sí, han habido hartos problemas con los SLEP y no últimamente

**EL05:** No, y piden muchos documentos para todo. La dire, ahora si estaba estresada. Documento para SLEP de todas las semanas. Como que está bien a lo mejor respaldarse, pero yo creo que debe haber un equilibrio. Así que ahí estamos con los talleres de *Palin*. En el taller de Palín pasamos el saludo, por ejempl, que para nosotros es súper importante presentarse, quién eres, desde dónde eres. Entonces como que eso lo reforzamos. En La Fafá, en otro provincia. Entonces a los niños al principio les da vergüenza. Pero después, no, tía, ya, ya, ya. Qué más, como que reforzamos que el Palín es un juego amistoso, no competitivo. Que yo te tengo que cuidar. Es súper respetuoso. Por ejemplo, los *palikantun*. Bueno, hay varios tipos. Pero el que nosotros impartimos es ese, el amistoso, por ejemplo. Si yo te invito, yo te atiendo, yo te cuido. No es como el fútbol. Es como que después igual gana uno o gana otro. Pero finalmente después celebramos, comimos juntos. Y se le olvida cómo, ah, te gané.

**Entrevistador 2:** La comunidad al final

**EL05:** Claro, no es como el quién ganó. Pero también hay Palín que eran para disputar como ciertos conflictos. O quien se jugaba un Palín, cuando ya no llegai acuerdo, tres, cuatro días y no había acuerdo, se hacía un Palín. Y ahí todo quedaba normal. Como que se calmaba el ánimo. Se calmaba el ánimo. Claro.

**Entrevistador 1:** Y en ese sentido, por ejemplo, desde los talleres que usted ha realizado y desde su experiencia en la escuela, también ahí como súper puesto como mamá.

**EL05:** Claro.

**Entrevistador 1:** ¿Qué considera usted relevante enseñar de los niños de 0 a 6 años, en la primera infancia?

**EL05:** Mira, lo que yo aprendí es que uno a veces como que hace su historia igual cuando enseña. Porque yo soy de acá. Mi familia, mi papá y mi mamá son mapuches, pero no practican la cultura. Solo que mi papá de chica me decía, te teni que sentir orgullosa porque eres mapuche. Y listo. No me dijo cómo, ni cuándo, ni dónde. Es como cuando la mamá te decía, antiguamente por lo menos decía, teni que cuidarte para no quedar embarazada. Pero educación sexual nada. Era lo mismo. Entonces, yo grande ya empecé como a llamarme la atención el tema mapuche. Conocí a gente mapuche alrededor mío. Estaban armando una asociación. Y me invitaron. Y yo pregunté hartas veces. O sea, que cuándo, no sé qué. Finalmente, quedé en la directiva. Fui la secretaria de esa asociación donde había puros hombres. Era una asociación de palin igual. Y de ahí que empecé como a averiguar, a investigar, a meterme mucho. Queríamos conseguir un lugar para hacer una ruca, porque San Ramón no tiene ruca. Y es una de las poblaciones con alta población mapuche. Entonces ahí fuimos a hablar ahí con los fachos (risas?). Me acuerdo que en ese entonces estaba la Carla Rubilar de intendente parece. Pero hablamos con el secretario, se llamaba Durán, un viejo cuico. Bueno, entonces fue como que me metí en el tema mapuche, pero más políticamente. La cosa es que la escuela del Antu se llama Nanihue. Y él va desde que... Desde los cuatro años. Y ellas tenían una ELCI. Entonces yo la vi y salió una *lamgen*, que buena Y a ella se le enfermó el hermano. Entonces el Nanihue quedó sin ELCI. Y no tenían dónde, llamaron a la CONADI. Y de repente la psicóloga con el chico de convivencia le dice, la mamá del Antu. Y yo así, ¿cómo voy a enseñar? Yo había hecho talleres, por ejemplo, el *We Tripantu*. Nosotros le enseñamos a los niños qué es el We Tripantu.

Por ejemplo, en el sur los niños saben. Pero acá como que siguen...Entonces yo siempre me enfoqué en los niños. Era como, expliquémosle a los chiquillos. Cómo, qué es lo que es, a qué vienen.

**Entrevistador 1:** Qué sentido tienen.

**EL05:** Claro, y después le llevaba cuestiones para pintar. De repente me conseguía amigos para el tema de Mapudungún. Porque yo no soy hablante, sé lo básico. Entonces era como ya, siempre me conseguí gente. Y bueno, desde ahí me invitaron a hacer ELCI. Y me dijeron, es súper fácil y la cuestión, y yo dije ya. Y cuando me enfrenté a que tenía que hacer el primer año, este es mi tercer año. El primer año fue súper complejo. Porque yo no sabía planificar. Y yo tenía de prekinder a... ¿segundo en ese entonces? Sí, porque después los chiquillos pasaron a tercero y me pidieron. Y ahora pasaron a cuarto y me pidieron. Y yo a todos, todos los días le hacía una actividad distinta. A todos, por nivel. No repetía. Entonces después, en un momento me quedé sin idea. Ya ese fue mi primer año. Que enseñé como todo lo que sabía, lo tiré a la parrilla. Pero no sé po, una actividad al otro día era muy distinta. No iba como un orden

**Entrevistador 1:** No había como una continuación.

**EL05:** Claro. Entonces después me enseñaron como a planificar en la UMCE. Se hizo un diplomado. Y ahí fue como ¡ah!

**Entrevistador 1:** Sí, porque en un mes se puede trabajar la misma matemática.

**EL05:** Y podi trabajar con todos la misma temática, y podi subirle un poco la...

**Entrevistador 1:** La complejidad.

**EL05:** Claro. Pero yo dije, oye, aquí se me solucionó la vida. Y ya. Entonces como yo les contaba que no tengo como... Quizá no vengo de *lof*. O sea, mi familia anterior sí. Pero ahora en la actualidad no. Donde mi familia materna es súper canuta, ¿cachai? Mi familia paterna, mi papá está alcoholizado. Y no hay como un tema Mapuche así como... Mi papá vive en el Budi y habla y todo. Pero está en otra. Y entonces yo dije ya, entonces ¿quién soy? Empecé a averiguar.

**Entrevistador 1:** como sus raíces

**EL05:** Claro. Y en eso fue como que también a los niños, porque tengo hartos niños migrantes. Y uno pasa como lo mismo, de cierta manera. Y ahí fue como que para mí es súper importante el *Tuwün*. Yo eso lo enseño como base. ¿Saben lo que es el *Tuwün*? El *Tuwün* es como tu lugar de origen. Es de dónde vengo, quién soy, qué... En realidad uno no sabe de dónde viene mi abuelo. Entonces el *Tuwün* para mí es súper importante. Y ahí, por ejemplo, ahí también po, es como hablamos ya. El *Tuwün* y el *kupalme* es como líneas sanguíneas. Pero yo le llamo *tuwun* para simplificar un poco a los chicos. Entonces, no sé po, pido fotos de su abuelo.

**Entrevistador 1:** Como que ellos averigüen.

**EL05:** Claro, es como el árbol genealógico. Qué hacían, dónde vivían.

Que de repente me traigan fotos del lugar donde vivían. A veces algo que pinten. También, no sé po, recetas. La receta del abuelito, o las costumbres de familiares, las tradiciones familiares. Y la historia po. De repente los abuelitos siempre tienen historias. Los que vivieron con abuelos. O también de algún familiar significativo, porque aquí igual en la población las familias están súper rotas. No sé si pasa en todo el mundo. Entonces, era como la foto del abuelito, yo no hablo con la abuela. las mamás eran súper complejas

**Entrevistador 1:** Están quebrados un poco los lazos

**EL05:** Están súper rotas. Entonces era como ya, entonces, pero del papá o la mamá, o de alguien significativo. Ponía la palabra significativa, porque lo aprendí.

Porque al principio era como chuta, no hay abuelo. Entonces el niño no... No sabía como...

**Entrevistador 1:** Cómo abordarlo.

**EL05:** Claro. Entonces finalmente ya, entonces, de alguien... o no están los papás o no están las mamás. Por ejemplo, con mi hijo somos los dos nomas. No está el papá. Entonces, en esa escuela la mayoría son así.

Y ahí, bueno, entonces yo decía... De alguna manera como de fragmentos, somos fragmentos. Tenemos que armarnos con lo que tenemos. Entonces eso para mí es importante, el *tuwun*. ¿De dónde son? ¿Qué hacían? No sé po, recetas, canciones, cuentos. Y a los niños les gusta hablar de ellos. Los niños como que empiezan a mostrar sus fotos. Y el otro, a ver. Ay, mira estas tú, y se quitan las fotos. Que no me toqui las fotos de mi abuelo. Y es algo que... Y lo que me falta es como el *matetún* con los abuelos. Que cuenten ellos allá. Porque hay gente que no va, que va, que no va. Y eso es como que quiero aplicarlo este año. Como que sea más... Como implicar más a las familias en la educación, porque igual hay un cambio de paradigma en la educación. Ahora igual es como comunitaria, pero las familias no lo logran entender. Entonces, ¿cómo lo hacemos? Hay que involucrarlas en los procesos.

**Entrevistador 1:** Sí, o a veces pasa que está como este documento, pero en la práctica no se suele llevar a cabo.

**EL05:** Claro. Es que... Dicen que no están ni ahí. Pero entonces, hagamos un taller para padres. Yo les dije, ya, yo puedo hacer un taller de *lawen*, que es de medicina. Como enseñarle a hacer cosas simples. No sé po, como pomadas para el dolor. Por ejemplo, yo no enseño que se lo tomen, solo de uso tópico. Guateritos de semilla. Una vez hicimos rolón para la concentración.

Entonces, como que nada que yo diga, no, tómese manzanilla. Porque uno no sabe cómo va a reaccionar el cuerpo de otro y podi dejar la embarrá, por muy natural que sea, es como medicar igual.

**Entrevistador 1:** ¿Y el *matetun* qué es?

**EL05:** Es tomar mate y compartir.

**Entrevistador 1:** Ah, como compartir el té.

**EL05:** Claro. Por ahí conversamos, nos sentamos en círculos, contamos nuestra historia y eso, comemos sopaipillas.

**Entrevistador 2:** ¿Y No ha habido resistencia por parte de la familia?

**EL05:** Con respecto, es que es raro porque yo soy apoderada de ahí. Entonces, por ejemplo, la primera vez yo estaba en la sala de convivencia. Y yo sentía, convivencia es heavy, pasa de todo, y a mi no me gusta. No me gusta escuchar cosas que no me corresponden. Entonces yo pedí salir de ahí. Dije, además, una que no me corresponde, yo no voy a sacar porque no me gusta. Nunca he hecho eso. Y es que fui terapeuta anterior también. Entonces yo sé que no puedo decir nada. Lo que me cuentan a mí queda para mí y ya. Y lo practico en la escuela. Pero también veía que los padres estaban incómodos. Era la vecina, además. Pero, por ejemplo, no sé po, de repente llegaban y decían, oye, llegaron las chiquillas, me tienen cansada con la canción mari mari lamgen po. Todo el día la cantaron. Ehh o a ese es el palín. De repente me dicen, oye, ¿cuál es el palín? Como que igual me preguntan. Pero no es tanto de los padres. Como que siento que hay resistencia porque soy apoderada, más que por ser mapuche. Igual hacemos el We tripantu, mandan los materiales, yo pido generalmente cosas recicladas y Llegan, o sea, no siempre llegan. Siempre hay niños que no llegan con nada. Siempre va a haber como esa gente. Pero no tiene que ver conmigo, sino que tiene que ver con ellos, que en ninguna asignatura le mandan material.

**Entrevistador 2:** ¿Ha trabajado igual articuladamente con algún profe del colegio?

**EL05:** Ahora, este año.

**Entrevistador 2:** ¿Y cómo ha sido eso?

**EL05:** Ahora igual con la carrera. O sea, el diplomado fue una pincelada de las bases. Y ahora como que tuvimos como dos asignaturas con las bases. Y bueno, a mí me ha costado igual entenderla, porque hay profes que se enredan solo. Y siento que...

**Entrevistador 1:** Son extensas igual, tienen harta información.

**EL05:** Sí, pero de repente como que te explican y se confunden. Es como cuando me hablaron de ciudadanía las profes, el contenido era súper bueno, pero a las profes nadie le entendía nada.

**Entrevistador 2:** ¿La del diplomado?

**EL05:** No.

**Entrevistador 2:** ¿La de la carrera?

**EL05:** La del técnico, sí. Y se me fue lo que me faltaba.

**Entrevistador 1:** No, de la relación con la educadora

**EL05:** Ah, entonces ahora, claro, pues hemos tenido que hacer trabajos que tienen que ver con nuestro entorno, con nuestra situación, donde estamos educando. Por ejemplo, había un ramo de territorio donde había que hacer una planificación, Eh y entorno natural. Entonces hicimos varios trabajos y ese estuvo súper entretenido, porque finalmente empezamos con las *toponimias* y yo les decía que aquí en Santiago hay poca... O sea, está, no sé, Vitacura, como las comunes. Y yo lo encontré súper aburrido. Y yo dije no, porque es abarcar todo Santiago. Y yo les dije, profe pero yo tengo escuelas con nombres mapuche y el tupahue es Quechua Mapuche.

Entonces yo les dije, además yo trabajo ahí y me gustaría después que, claro, los vi, los visualicé, de que podríamos hacer un trabajo incluso solo con esas escuelas, como potenciar algo más. Y después salió otro, nos pidió otro trabajo que hablaba de, claro, cómo uno podría mejorar el entorno, ya no me acuerdo como era en realidad la tarea. Pero lo que yo hice, pero

trabajé con cuartos básicos. Era como mejorar el entorno natural o el entorno social de los chiquillos. Entonces ellos hicieron propuestas de mejora de la escuela. Ese era como un trabajo colectivo, comunitario. Y ahí estuvimos hartos, como un mes. Y bueno, entonces los chiquillos quedaron con eso, lo pasaron al word y con la profesora queremos que el otro año se implemente.

**Entrevistador 1:** Como que hagan un proyecto y lo implementen.

**EL05:** Esa es la idea, porque, por ejemplo, pidieron sombra en el patio. Y por ejemplo, en lo alto, todos los profes están en la sombra y los niños en el sol. Pidieron más basurero. Es una escuela igual que siempre está como súper sucia donde no hay ninguno. Entonces pidieron basurero. Y nosotros hacíamos votación. Porque yo les decía, en esos basureros pongamos reciclaje. Papel, porque hay reciclaje, pero está como encerrado en el huerto.

**Entrevistador 1:** Entonces casi nadie llega.

**EL05:** No po, ni yo, una vez recogí y dije, ah, no, chao. Había otro de inclusividad, porque la escuela tiene un sello como inclusivo, pero no tiene lugar inclusivo, tiene como tres niños con silla de ruedas. No hay rampa, no hay ascensor. De hecho, el curso de mi hijo está la [nombre estudiante] y en quinto sube. Pero tuvieron que modificar todo y que queden abajo. Entonces, no hay una inclusividad. Y a los chiquillos les salieron proyectos buenos, como de mejora. Y realmente yo, partimos con mi idea de..yo les mostré como lugares, como naturaleza. Porque también les falta como eso. Pero después se fue cambiando. Y la profesora me dijo, Marjorie, no es lo que estás pidiendo. Yo le dije, no, lo que yo pido es que ellos piensen, que ellos propongan. A mí no me gusta, por ejemplo, enseñar y yo decir lo que tienen que hacer. Es como que el estudiante es protagonista en eso.

**Entrevistador 2:** Que puedan descubrir, explorar.

**EL05:** Claro, que puedan proponer, porque yo le puedo decir, llenemos el colegio de plantas, pero si ellos quieren una sombra.

**Entrevistador 1:** Sí, o si no lo encuentran tanto sentido.

**EL05:** Claro.

**Entrevistador 1:** Y en esa misma rama, desde su experiencia, ¿cómo se construye su relación con el entorno natural de los niños? ¿Cómo ellos crean esta relación con el entorno?

**Entrevistador 2:** ¿Cómo es el vínculo?

**EL05:** Es que eso fue po. Yo les mostré como fotos primero de la naturaleza, de Wallmapu por ejemplo. Después me acerqué a la región metropolitana. Porque además los chiquillos de la pobla no salen. Van de su casa al colegio y no, ni siquiera... pocas veces al parque. Entonces cómo, ya dije, no me queda de otra que mostrarles como imágenes. Entonces partí por Wallmapu, por lugares de allá. Los ríos, los cerros, los volcanes, la flora y fauna. Después llegué a la RM, el Cajón del Maipo, la Quebrada de Macul. Después a la población, el parque la Bandera. Y después les mostré su escuela, así para ya ¿De qué se dieron cuenta? ¿Qué pasa en la escuelas? Les mostré escuelas rurales. Entonces, ¿cuál es la diferencia? No sé...¿notaron algo? Sí, las escuelas rurales tienen más pastos, más espacios, más lugares donde los niños en el recreo puedan estar. Porque, por ejemplo, en esta escuela, todos se quejan de que hay mucha pelota. Y la pelota le llega a todos. Y no hay un lugar como para las niñas o para el que no quiere jugar. Entonces ahí empezaron a darse cuenta de su entorno. Quizás no era tan su entorno natural, sino que su entorno social, no sé cómo llamarlo. Y como que cambió.

Y la profesora me dice, cuando partimos eso, yo le propuse la idea. Y me dijo, oye en historia tenemos que hacer un trabajo comunitario, hagámoslo juntas. Yo le dije que sí, porque me quedaba como un mes. Y yo fui a sus clases también. Fui cuando iniciaron los chiquillos. Ahí

le hicimos acotación a su trabajo para que lo pudiera mejorar. Y la idea es que se pueda implementar, aun con este nuevo gobierno.

**Entrevistador 1:** Sí, se vienen tiempos..

**EL05:** Dijimos ya, no, porque son cosas, por ejemplo, los chiquillos que querían poner más basureros. Son caros los basureros, pero le dijimos, no sé po su basurero, eco ladrillo. Ya, eso se puede hacer.

**Entrevistador 1:** Sí, muy bueno.

**Entrevistador 2:** Habías mencionado el huerto igual,¿Han hecho proyectos en ese espacio?

**EL05:** No, de hecho, a mí recién este año me invitaron al huerto. Por ejemplo, Kinder y Pre-Kinder, que es como el foco del ELCI. No tiene huerto, tiene patio, eh, las tías han plantado flores, hay unos árboles. Pero siempre que yo he querido hacer un huerto me han dicho que no, por los gatos o por el mismo verano. Porque quién va a ir a regar en verano. Entonces, no, es que los gatos, pero yo siento que igual, no sé.

**Entrevistador 1:** Pueden ser excusas.

**EL05:** Sí, porque igual se puede, pero por ejemplo, es como que, igual uno no se empodera tanto. Tiene que ver conmigo, porque la primera vez yo andaba así como para allá y para acá nomas. Bueno, la segunda vez ya un poquito más, y ahora un poquito más. Y ahora es como, no, yo voy a trabajar el huerto. A mí me importa nada lo que diga, yo voy a trabajar el huerto. Entramos al huerto porque lo cuida el profesor de computación. Y es un sujeto bien agradable igual, bien cercano. Y me dijo, marjorie, sabes qué hay acelga y zanahoria y se las lleva una profesora. Dijo que él habló con un amigo fuera de la escuela y que le dijo, oye, pero, ¿por qué no se lo llevan los estudiantes? Porque ese huerto era como de él y yo no lo tocaba. Y ahí hablé con él y le pregunté si el otro año podríamos trabajar. Que ellos siembren y cosechen, y vean todo el proceso. Le dije profe, nosotros ahí en la sala estábamos con los vasitos y llegamos

hasta ahí no más. Y aunque uno esté en una escuela, a veces no te ves siempre con los profesores o no hay tiempo como de conversar.

**Entrevistador 2:** ¿Y está todo el año en el colegio o entra para el segundo semestre?

**EL05:** Sí, como todas las ELCIS.

**Entrevistador 1:** Y en ese sentido, bueno, creo que lo comentó, pero llegó por CONADI, por JUNJI..

**EL05:** Sí, por CONADI. No, si fuera por JUNJI tendría trabajo.

**Entrevistador 2:** ¿Y está con cuarto y quinto básico?

**EL05:** De prekindergarten a cuarto. Sí, pues eso es lo que les decía. Mi foco en general es el tuwun y también los cuatro pilares del Mapuche, que es el norche, el newenche, el kumeche, el kimche. Norche es como ser una persona justa, correcta. kimche es como una persona sabia, pero eso como que no lo aplico tanto. O sea, lo aplico pero no tanto porque los chiquillos, uno igual aprende de ellos. Entonces también les digo que su conocimiento es válido. Pero en lo que más me enfoco es en eso, que sean como personas correctas. Que respeten al otro. Que si el compañero habla, lo escuchamos. No solo a la profesora, por ejemplo. No me gusta gritarle, no me gusta retarlo. Pero también les hago ver, había un niño que... Es que hay hartos niños, como les digo, súper complejos. Y me agacho y le digo, yo no te he faltado el respeto, y no me gusta que me lo falte usted tampoco. Ay, ya, ñaña ñaña, disculpa. Pero no los reto.

En el fondo no es como... No sé, porque siento que les gritan mucho. Entonces, de repente, con los niños más complejos me llevo súper bien. Y es como, ay, si ya todos los retaron, ¿qué lo voy a estar retando yo también? Y como con hartos cariño nomas. Como que yo creo que a todas las ñañas les pasa lo mismo así.

**Entrevistador 1:** Sí, igual nos han comentado eso. Como que hartos niños recurren al espacio de la ELCI, de la ñaña.

**EL05:** Es que no enseñamos de la misma manera. Pero yo como mamá soy distinta (risas?). Sí, porque es mi responsabilidad. En cambio, los otros niños, uno ya tienen los papás, tienen las profesoras. Entonces, buscan como ese lado cariñoso también.

**Entrevistador 2:** De contención

**Entrevistador 1:** Y en ese sentido, las emociones, ¿qué lugar tienen en su quehacer?

**EL05:** Sí, eso es importante. Cómo escucharlos, cómo se sienten. Mira, yo cuando parto hago un diagnóstico. Sobre todo en los que ya me conocen, que quieren aprender este año, qué les gustó, qué no les gustó. Qué repetimos. Y ahí también po, cuando se sienten mal. De repente, o sea, soy más de escuchar, porque los niños en general, si bien uno les pregunta, siempre te dicen que bien, como los adultos. Pero uno sabe cuándo están mal. Uno se acerca, les pregunta. No los obligo. Tampoco los obligo a que me cuenten. Pero sí, por ejemplo, estoy atenta al comportamiento. Y se los menciono a la tía. Oh Tía, ¿sabe qué? Siento que llegó extraño, no sé. Sí, me dice, sí, sí, pero como que, ah, sí. O cuando se caen, ah, que se pare solo. O cuando lloran. Pero pues quizás por eso hablamos más como del cariño. Pero en sí, en la sala, no sé po, es con los epew. Con los epew que son los cuentos, ahí uno trabaja en las emociones, o con quién se identifican en el cuento, ¿por qué?.

**Entrevistador 1:** Eso también, la identidad ¿cómo la van construyendo, o sea, cómo la van enseñando?

**Entrevistador 2:** ¿Cómo se va construyendo en ese trabajo con los niños?

**EL05:** Es que la identidad va de la mano con el tuwun po.

**Entrevistador 1:** Con el origen.

**EL05:** Es que ahí se refuerza tu identidad, tu autoconfianza. Y ahí los niños también saben quiénes son. Porque, por ejemplo, que algo que te cuente el abuelito en la casa, o algo, una historia, no pasa nada, pero cuando la resignificas en la escuela.

Entonces ahí como que saben, o tienen nociones de quiénes son. Por eso el tuwun, averigüen sobre eso, el tuwun es como completo.

**Entrevistador 1:** como más integral.

**EL05:** Sí, porque, por ejemplo, es como también cuando nosotros nos presentamos, decimos nuestro nombre, ahí nombramos a nuestro abuelo, a nuestra mamá. Como en el chalin, en la presentación, tú dices quién eres. No es como, hola, bien y tú. Sino que decimos... No sé po, yo nombro a mi hijo, nombro hasta a mis gatos. No hay uno que no tiene.. El tuwun, por ejemplo.

**Entrevistador 1:** Y... vinculado a lo epew, ¿Cómo enseña usted lo del lenguaje, por ejemplo, la lectura, la escritura, las narraciones? Igual creo que va muy vinculado a eso.

**EL05:** Sí, sí, pero claro, es que no los hago tanto escribir, por ejemplo, con canciones, los números.

**Entrevistador 1:** Ya.

**EL05:** Entonces los chiquillos se saben, la mayoría se sabe del 1 al 10. Los colores también. Porque hay canciones, igual ahí... Y de repente igual uso la lámina, igual salva, cuando no hay otro recurso. Pero, por ejemplo... El saludarse, el despedirse. Los niños igual me preguntan. Las familias, como la ñuke, el Chaw, la chuchu.

Entonces ahí como que en temas de familia también. Porque es como que teni..para que sea como significativo tiene que... a ellos hacerle sentido. Y yo no le puedo enseñar como en Mapuche, en Mapudungun, cuando no lo sienten cercano. Es como de a poco.

**Entrevistador 1:** Es de a poco. Canciones, saludos.

**EL05:** Sí.

**Entrevistador 2:** ¿Y las matemáticas también se enseñan igual?

**EL05:** Es que nosotros no enseñamos.. yo no enseño como matemáticas propiamente tal.

**Entrevistador 2:** Pero los números

**EL05:** El pensamiento matemático, claro. Pero así como vamos a restar y sumar, no. Pero, por ejemplo... ¿Cuántos curras tienen? 3:04¿Cuántas piedras? ¿Cuántas hojas? ¿Los colores de la hoja?, como con los materiales que están a disposición. ¿Cuántos pétalos hay? Pero tampoco las cortan. Eso también, porque no hay lamien que las cortan igual. Yo no. Y ahí también les explico el respeto, por ejemplo, hacia los animales, hacia las plantas, que tienen un ngen, que tienen un espíritu. Que hay que cuidarlos. A los chiquillos igual. Para mí eso también es importante. Como cuidar la naturaleza. Entonces, antes de terminar las clases, les volví a hacer un recordatorio. Si van a la playa, tienen que limpiarla. Al lugar que uno va, no dejar sucio. Y si pueden ir con bolsita, ir limpiando. Porque la gente, en general, no está ni ahí. Nosotros igual, no sé po, cuando vamos a la playa, estas cuestiones de frutillas. Esos palos

**Entrevistador 2:** Ah sí, estan todos enterrados

**EL05:** Que horrible, entonces, de repente, ni vamos a la playa, andamos puro limpiando. Siempre también en la quebrada, subimos, y la gente deja todo así como entre medio. Entonces, ahí también andamos con bolsa y limpiamos. Entonces, yo eso mismo les remito a los chiquillos. Que tienen que limpiar, porque están los ngen. Tienen que pedir permiso antes de meterse al agua. Pedir para que ustedes puedan volver a sus casas. Entonces, si van a sacar una planta, recuerden que no se saca.

Si van a sacar lawen, lo que se necesita. También les dije que hay que ofrendar. Entonces, los más grandes ya saben que no pueden llegar y sacar. Y ellos tienen que traer unas semillitas, unas monedas. Entonces, dicen, oh, tía, acuerdese que hay que ofrendar.

Entonces, yo, porque uno se hace la que se olvida. Porque eso es como, no sé si es como una técnica. ¿Qué más sigue? Oh, no me acuerdo. Entonces, ahí empiezan ellos a decir lo que tienen que hacer.

**Entrevistador 2:** Yo creo que igual ya lo hemos comentado. Pero, ¿qué importancia tiene para usted el juego en el aprendizaje de los niños?

**EL05:** El juego, mira, me pasó también con las bases.. que al principio, claro, yo igual usé mucho la fotocopia, porque era como seguirle a las tías, no sabiendo nada así de educación. Yo igual había estudiado arte anteriormente. Y técnico en servicios sociales.

Pero en educación, como educadora popular nomás. Y yo veía que los niños eran muy inquietos. Sentados ahí. Yo decía no, los chiquillos no aprenden nada así. Solo de observación me empiezo a dar cuenta que los chiquillos no pueden estar sentados en una silla a los 3, 4 o 5 años. Entonces ahí fue como... y después cuando llegaron las bases, y hay como un capítulo de los juegos, y yo dije, son súper importantes. Que los niños aprendan jugando.

Y hay una crítica que yo la he hablado con la directora. Más con las otras profesoras. Pero digo que me parece súper ilógico que los niños estén sentados pintando una fotocopia. Así no van a aprender. Entonces, por ejemplo, como les decía. Cuando uno parte, parte súper pollita. Y con el tiempo uno va escuchando también otras experiencias, vas adquiriendo otros conocimientos. Y también es algo que yo quiero implementar el juego. Pero me gustaría también armar como juegos de mesa.

y también, no sé po, que ellos usen más la creatividad. La creatividad del juego. El moverse, el saltar. Hacerles circuitos con los números. Ahí yo decía, voy a implementar las matemáticas. Cuántos es kiñe más kiñe. Entonces, les doy dos opciones. Porque vi unos circuitos en la calle. Y me puse a saltarlos, y yo todo lo pienso para el colegio. Como, esto es pa' los chiquillos. Entonces yo dije, la única manera que tenemos es sacarlos.

El tema es que es súper complejo sacarlos de la sala. Porque las profesoras son como antiguas. Tienen como otro pensamiento. Entonces, por eso yo digo, tiene que ver con el empoderamiento propio del tiempo que uno lleva. Del conocimiento que ha adquirido. Porque yo igual les pregunto a las tías. Tía, voy a enseñar esto, no sé qué. Una tía me dijo, no, enseña los medios de transporte. Que eso estamos pasando. Y yo dije, tía, nada que ver po, si es mapuche. Tengo que educar a las tías también, porque no tienen ni idea.

Después me dijo, no, hagamos el escudo nacional. Y yo así (se coloca la mano en la cabeza). Y le dije, vamos a hacer algo, porque uno tiene que flexibilizar. Y le dije, vamos a trabajar la flora y la fauna nativa en este momento, porque yo lo tengo en otro momento.

Pero ahí, claro, el mañke... Entonces fue como... Para que ella... Pero yo le dije, tía, nosotros nada ver con eso.

**Entrevistador 1:** Igual, eso lo habíamos conversado. Como que las bases a veces dicen algo. Y, por ejemplo, las últimas bases de parvularia son del 2018. Pero hay muchas educadoras que en la práctica, en verdad, no lo llevan a cabo. Yo al menos igual estuve en un jardín en que se les tenía prohibido a los niños jugar en la sala de clases, cuando el juego es uno de los principios del aprendizaje. Entonces, es como, no, es que tienen que estar sentados. No, es que en la sala no es para jugar.

Y también tenía como estos... Como ciertos choques, entre comillas, con esos temas. Porque están en una edad en que lo único que quieren es explorar. Y tenerlos sentados, como forzadas a que te escuchen, te escuchen. Porque ellos tampoco hablan tanto en las clases. Y al final la profe es la única que habla. Es como un monólogo.

**EL05:** No po, es que esa es... Yo, por ejemplo, también empecé a aplicar los cuentos motores, donde ellos tienen que actuar. Después yo se los voy contando y ellos van actuando.

Por ejemplo, el purrun po. No sé si lo conocen. El choique es como un baile... Mapuche pero ceremonial.

**Entrevistador 2:** ¿Cómo se llama?

**EL05:** Choique.

**Entrevistador 2:** No, lo anterior

**EL05:** El purrun. Es que el purrun es danza. Pero el choique es el ñandú. Entonces es como la danza del ñandú. Pero está el marra purrun, el treile purrun. Claro, son animales.

Entonces... Nosotros lo bailamos con una.. como una iquilla. Y se representa, no sé po, desde el huevo, desde que es niño hasta que es grande. Se marcan los buenos puntos cardinales.

Pero a los chiquillos se los hago más libres. Entonces, miramos y les muestro un vídeo de observación del avestruz. Primero les enseño qué es. Ya saben que es un ave muy... Que es un ave grande. Que corre súper rápido. Que no vuela. Y después ya, el baile del choique. Entonces bailan en la sala. Y ahí también se para.

Ahí aplico el movimiento, corporalidad y movimiento. Con los cuentos motores también.

**Entrevistador 1:** Y también se supone que es como un ámbito, la corporalidad y el movimiento. Como que en la práctica no se ve tanto, pero sí está en el documento.

**EL05:** Si po, Entonces yo como que más que juego me enfoqué en eso, en corporalidad y movimiento, porque claro, no los podía sacar. Dije ya, ¿qué hacemos? Y finalmente uno se tiene que adaptar un poco a la educadora.

Y teni que llevarte bien po, porque si te llevai mal en el trabajo es horrible

Entrevistador 1: No, aparte que no pasa la mayoría de su vida ahí.

**EL05:** Sí, no, yo trato de llevarme bien ahí nomás porque... Pero también, si me parece que algo tengo que hacer... Igual, siento que se me da igual espacio, pero como para sacarlos todavía

no. Entonces yo quiero que este año quiero hacer una planificación buena para sacarlos, para jugar.

Y mostrarle como en el papel, y ahí van a decirte que sí. Porque por ejemplo, es como... Salgamos, no, es que se ensucian. Es que las mamás reclaman. Es como... Un día jugamos con Greda. Estaban todas enojadas hasta las tías del aseo, porque quedó todo sucio. Entonces era como... Pero los chiquillos estaban súper bien con la Greda. Pero no, es que ensucia. Y es como... que terrible, esta gente. Y ahí, por ejemplo, cuando ya queda muy la embarra, yo me pongo a limpiar igual y no reclamen.

**Entrevistador 1:** Igual tuve un tema con eso. Y en el caso de la diversidad de los estudiantes. Por ejemplo, usted mencionó que hay varios extranjeros. ¿Cómo lo aborda el tema de la diversidad?

**EL05:** Es que, por eso te decía, el tuwun es súper completo.

**Entrevistador 1:** Sí, y puede aplicar a todo.

**EL05:** Claro, y por ejemplo, que te enseñen una receta. Una receta.. Por ejemplo, en eso quedamos el año pasado, que no lo alcanzamos a aplicar. Pero en donde tenía que ir un apoderado o alguien significativo a acompañarlo, a que nos explique la receta, no sé, de la arepa, por ejemplo.

Entonces, eso es algo que tengo que implementar, porque también les gusta mucho cocinar. Es algo que le encanta. Si todo lo que sea moverse, meter las manos, los chiquillos son felices.

**Entrevistador 1:** Las texturas

**Entrevistador 2:** Lo disfrutaban harto

**EL05:** Sí. Y ahí también es que por eso te digo, tuwun es super completo, por eso me gusta. Porque además, tampoco marcamos tanto las diferencias. No es como que sea, ay, los niños migrantes. Pero sí, ellos saben que somos distintos. A mí me preguntan, tía, ¿dónde queda su

país mapuche? Un tiempo los llevé a la ruca también. A una de la Pintana. Y me preguntaban si yo vivía ahí. Sí, pues, obvio, le decía al niño.

Acá había una lamien en ese entonces. Y ella, ¿es su mamá?, sí, es mi mamá (risas?). Pero ahora, por ejemplo, a los de las colonias los llevamos a la ruca de Cerro Navia. Pero allá es una ruca nomás. Y me preguntan, ¿dónde está su pieza tía?, y siempre me toca trabajar con los más chiquititos.

Pero, por ejemplo, en ese sentido trabajo la diversidad. Como con el tuwun. La diversidad. La identidad.

**Entrevistador 1:** ¿Estudiantes con alguna condición? TEA, TDA.

**EL05:** Sí, hartos. Pero hoy es igual, no hay como un trato especial. Pero sí, como que están, ¿cómo se dice la palabra? Desregulados. Eh, trato de hacerles contención o a las tías.

Como, por ejemplo, están.. de repente hay que escucharlos nomás. Es súper simple, no es como que sea tan terrible. Que Ay que el niño... a mí no me complica, así como personalmente.

Y es como, Maxi, ¿qué te pasó? No, es que la María me quitó la cuestión, por ejemplo. Ya, voy a hablar con la María para que no te lo quite más. Ya, listo, chao. Se acabó el juego.

**Entrevistador 1:** Sí, porque muchas veces es como frustración. No saben qué hacer. Una emoción que..

**Entrevistador 2:** no saben cómo explicarla.

**EL05:** Claro, pero es que tiene que ver con que nadie les pregunta. Por eso les digo, es súper simple, es escuchar, preguntar

**Entrevistador 2:** Y les dicen, ya callate, deja de llorar, listo.

**EL05:** Claro. Ya siéntate. Ah, no, ya está. Y es como pucha, cuando están llorando, cuando se cayeron, que se pare solo. Es como..ay, qué terrible. Están en la edad que necesitan la contención.

Pero, por ejemplo, el año pasado estaba una estudiante. A ella le daba heavy, heavy. Pataleta, le pegaba a las tías. Pero yo siempre he estado con más personas en la sala. Ahora me dejan sola a veces. Pero ella tuvo un tratamiento. Ahora es como, no se le nota. Pasó primero, y es súper inteligente. Bueno, todos esos niños, son como bien rapiditos de mente. Pero sociabiliza bien. Y, como les digo, hay hartos niños, pues hay hartos niños. Porque en la misma sala demi hijo, hay varios. Y ahí yo les doy una instrucción a hacer otra cosa nada que ver. Tía, cómo está, oh qué bonito, ya si, lo vamos a poner acá. Les hice hacer epew a ellos. Y yo le conté el epew, y la base del epew, pero ellos no le llaman epew, se llaman cuentos. Y pasó este chico po..y contó algo nada que ver con el grupo. Porque los hago trabajar en grupo igual. Y a los más grande me gusta que piensen, que creen, que expongan.

Entonces ahí el estudiante me contó de un gato, con un rayo láser y no sé qué.. (risas?) Y todo el grupo así (gesto de sorpresa). Pero nosotros con la tía, bien, ya, bien. Porque hizo igual el epew.

**Entrevistador 1:** Igual hizo la presentación.

**EL05:** Porque lo hice hacer collage, hizo su collage y todo. No me pescó nada de lo que le dije. O sea, de lo que yo pedía en cuanto al epew, que fueran animales personificados. Como que tuvieran valor. Me contó un cuento, pero lo hizo. Eso es po.

Como que en el fondo, no hay como mayores problemas con los niños TEA. Pero yo cuando llegué, igual me dijeron altiro, le pusieron la etiqueta altiro.

**Entrevistador 1:** Que pasa caleta en las escuelas

**EL05:** Y fue como, uy, qué lata.

Entrevistador 2: Sí, porque uno llega y no se habla por el nombre del estudiante, no, es que él es TEA, él es hiperactivo

**EL05:** Sí, este TEA, este no sé qué. Y yo, uy, qué terrible.

**Entrevistador 1:** Y Te dicen, este es el grupito. Tú te quedás con ellos. Como casi especiales. De hecho pasa hartito. Nosotras igual estamos en esa carrera. En las prácticas pasaba hartito. En párvulo también pasaba, que las profes educadoras de párvulo nos decían así como, esa mesita es de los niñitos problemáticos. Tú quédate con ellos. Tú encárgate de ellos.

**EL05:** Pero yo no entiendo dónde estudiaron. Yo digo, usted no estudio, usted pasó por afuera. Es que lo que pasa, por ejemplo, lo que yo me he dado cuenta en la población. Las chiquillas salieron con el cuarto con el tema de párvulo y ahí quedaron.

**Entrevistador 2:** Ah, con el técnico.

**EL05:** Sí

**Entrevistador 1:** Fueron como más capacitaciones.

**EL05:** Y se les nota.

**Entrevistador 1:** Se les nota. En la práctica como más pedagógica y también.. es algo como igual relativamente reciente en Chile al menos, como esto de la inclusión, de no sacar a los niñitos de la sala o no dejarlo así como a la deriva. Que pasa en muchas escuelas, que como que lo ignoran, porque ya todos los demás niños que pueden responder a la evaluación, lo hacemos. Pero con este niñito que nos pesca mucho, dejémoslo.

**EL05:** Claro. Pero es que también en esta escuela, como vulnerable, hay hartito niño que sí tienen vulnerabilidad o son sujetos de vulneración y que también son los niños especiales. Ah, el estudiante aún no pudo. Déjalo nomás que llore.

Cachai, no pasa solo con los TEA, sino que en realidad es como con todos. Yo también digo oh las tías, si están aburridas, ¿por qué no renuncian?, busquese otra pega... ¿Y cuántos años llevan? 30 años.

Y es como.. 30 años de qué? Recibiendo un sueldo nomás. Que no le importa, no es mío. Y ahí por ejemplo también porque la tía de mi hijo igual es como un joven, entonces ella es de

proponer, es de hacer cosas nuevas y también tiene como rencillas con la dire, porque, claro, porque no hay cambio en los niños. Nosotros decimos, chuta, nosotros.. yo soy de harto proponer siempre. Entonces con ella hacemos a veces trabajo.

Y dijo, el otro año lo vamos a hacer igual el tema del trabajo comunitario. Aunque esté Kast, me dijo, porque ahora igual no sabemos qué va a pasar en educación. Si van a tener que cantar el himno nacional. Si van a meter un milico.

**Entrevistador 1:** La ministra es ingeniería comercial. ¿Qué tiene que ver eso con la educación? Nada. Pero bueno, vamos a tener que ver qué sucede.

**EL05:** Si po, nosotros dijimos, pucha, vamos a tener que... capaz que nos pongan la religión. Por ejemplo, hasta ahora es opcional. Pero la profe de religión es horrible, trata mal a los cabros. Y yo digo, pero ¿Por qué sigue? Y nadie sabe por qué sigue. Nadie quiere estar con ella. Entonces ahora sí es obligatorio. No sabemos. Estamos todas en la incertidumbre.

Tampoco sabemos qué va a pasar con nosotras, porque ya bajaron el presupuesto en el Ministerio de Desarrollo. Y andan como rumores que los ELCIs no tienen nido lingüístico. ¿ustedes estuvieron con nido lingüístico, no? ¿Con la Juana?

**Entrevistador 1:** La Juana nos habló

**Entrevistador 2:** Es que hizo una separación de que unas estaban en nido linguistico y otras eran

**Entrevistador 1:** ELCI

**EL05:** Ya, nido lingüístico es donde hablan..hay como dos educadoras, dos ELCIs, por decirlo, eh, hablantes.

Entrevistador 1: Y nos dijo que también hacía como una diferenciación que en su jardín, había una encargada de nido lingüístico, que en este caso era ella. Y había otra que era encargada de la cultura. Y ahí era la ELCI. Entonces como que se complementaban y generaban.

**EL05:** Ya, pero se supone que ahora los recursos van a ser solo para nido lingüístico. Los que no, no sé qué va a pasar con nosotros. Entonces, bueno, ahí estoy viendo, yo igual trabajo en la oficina. Yo ya hablé con la lamien y dije que estaba disponible, porque me pidieron para hacer la asignatura. Pero son muchas horas, yo con el tema de las clases, que si bien yo encuentro que harta condescendencia con nosotros. En la carrera técnica siempre es más fácil que una profesional. Pero igual no sé po, uno es mamá, trabaja, tiene que responder a muchas cosas y eso ocupa tiempo. Entonces yo dije no puedo estar en un trabajo tanto tiempo, hasta que termine la carrera.

**Entrevistador 1:** Sí, está el tema también de la redistribución económica que no es mucha, como que hemos hablado con otras ELCIs, y como no es una pega estable, no es todo el año

**Entrevistador 2:** si, entran al segundo semestre

**EL05:** Claro, o a veces tres meses.

**Entrevistador 1:** Es como muy...

**EL05:** Súper inestable. Y ahora estamos más inestables. Entonces yo dije ya hago los talleres en la oficina y me alcanza como el tiempo, quizás no tanto la plata pero igual emprendo. Si ahí tengo todos mis cachureos, hago artesanía, pinto cuadros, pinto ropa, pinto tazas... pero uno se tiene que mover. Claro, y yo decía si ahora entro a hacer la asignatura en la escuela, ahí es mucho más marcada.

Es como ser un profesor, te dicen qué tienes que pasar y yo siento que es fome, porque a mí me gusta yo soy como más de... me gusta, como les decía que tengan pensamiento crítico, les hago hartos talleres, eh, cuando hacemos también los epew terminamos haciendo máscaras, después ellos mismos hacen cuentos, títeres, lawen, el Llankatu lo hago hartito con ellos también. Y la asignatura siento que es como un ramo más. No tiene como algo... no sé, no es algo que me llene tanto, pero sí es estabilidad. Como que lo voy a pensar pero ya para el otro año.

Entrevistador 1: Quizás cuando tenga un poco más de tiempo.

**EL05:** Sí.

**Entrevistador 1:** Y bueno, usted igual nos comentó que no se crió como en Comunidad Mapuche, pero según lo que usted ha investigado, estudiado ¿quién es el que toma el rol de enseñar en la cultura? Igual, creo que lo hemos hablado.

**EL05:** Como los abuelos. Sí, los abuelos. Por eso el otro día en una clase llegamos a la conclusión que nosotros éramos como abuelos también dentro del aula, que no éramos los que poníamos los límites o sea, siempre el respeto, pero también eramos esta parte cariñosa. Somos como los abuelos

**Entrevistador 1:** De cada escuela, porque no es como la... Bueno, a mí al menos me ha pasado que gritan mucho, como que uno entra al aula y es como, el 80% del tiempo el grito. Y el otro tiempo, son otras cosas. como hartos caos

**EL05:** Eso es. ¿Y por qué? Porque nosotros igual, nuestra cosmovisión tiene etapas, nosotros como seres humanos. Por ejemplo, yo todavía estoy en edad de aprendizaje. Entonces los mayores cuando nos equivocamos dicen ah, este es weche, todavía es joven, todavía se puede equivocar, es como un arbolito y todavía está ahí medio torcido

En cambio, cuando alguien sabe, cuando alguien es kimche, es alguien mayor. Entonces, por eso es como los abuelos. Por eso te dan consejos no sé po, alrededor del fuego o cuando vas caminando, pero es porque ellos ya vivieron y saben más que uno, ya se equivocaron. Entonces por eso es como súper importante los consejos.

Y ahí se le da ese rol y ese respeto.

**Entrevistador 1:** ¿Qué edad tiene usted?

**EL05:** 38.

**Entrevistador 1:** ¿Y años de experiencia como ELCI eran los tres?

**EL05:** Sí.

**Entrevistador 2:** Yo tengo una pregunta. Cuando llegó a ese espacio ¿le pasó que la mayoría de educadores no entendían su rol?

**EL05:** No, todavía. Yo no entiendo que hace usted aquí, porque me tocó con una profesora que nunca me había tocado y es como, ya, ¿qué nota le va a poner?.. Yo no pongo nota. Entonces, ¿qué hace aquí?. Yo le dije es un taller, ya chao, porque en el fondo la gente mayor tiene resistencia y...

**Entrevistador 2:** No tienen esa apertura

**EL05:** No, y además que son como dije, se enojan y se les nota. Pero ahí yo trato de flexibilizar, le digo, mira, tengo esta propuesta, le muestro tres propuestas, ¿qué quiere que los niños hagan? No, eh, manualidades.

Los chiquillos no saben ni recortar. ¿Por qué? porque las asistentes de aula les recortan todo. Entonces, es como, ¿pero por qué hacen eso? ¿Por qué hacen eso? Les pasa todo recortado, y los niños arman nomás.

Pero después, claro, yo en mis clases igual los hago que.. yo estudié artes, entonces me gustan mucho las artes, y los hago recortar, que usen las manos.

Entonces, es como yo a los de pre-kinder lo hago recortar también, pero ellos también trabajan solos, y los chiquillos, de repente hacen mejores trabajos que los más grandes, porque, no sé po, son cosas como básicas y bueno, la pregunta, yo siempre me voy por las ramas, me tienen que mover nomás.

Sí, no saben que uno hace, pero sí les ha gustado. Sí, ahí como dentro de esa resistencia, ven como trabajos, productos y como yo siempre estoy proponiendo, porque a mí no me gusta ir y sentarme o a tomar tecito, porque eso hace igual. Que es como ya, ¿en qué vamos? ¡oiga tía, podríamos hacer esto! No, es que esto no se puede, ya, pero si lo modificamos por acá

y por ejemplo con la tía que es de mi hijo no me costó tanto, porque a ella también le gusta que los niños tengan pensamiento crítico, nos quedaron varias cosas afuera por los feriados y no sé qué, de ver documentales. Entonces era como usted muéstreme todo nomás, me decía Porque la idea, siempre he dicho yo, no es “mapuchizar”, la idea no es que ellos salgan con un trarilonko, porque no son mapuches. Yo no pudiera decirle que todas salgan con tukuluwun, tukuluwun es la vestimenta, no son mapuches y estaría folklorizando mi cultura Pero sí, por ejemplo que ellos, es lo que les decía, como la transversalidad del trabajo que sepan su tuwun, que respeten, que respeten todo, la naturaleza, los animales, entre ellos, que sean eso, personas justas, correctas. Ese es como mi objetivo

**Entrevistador 1:** tu propósito

**EL05:** Sí, pero no es que ellos salgan o hablantes, o sea, lo básico, así como saludar, pero no es como yo digo, no va a venir un venezolano a hacer ceremonia, no corresponde po, Ahí ya sería, no iríamos por el otro lado

**Entrevistador 1:** y en ese sentido, ¿Su escuela se declara como intercultural?

**EL05:** es que es inclusiva

**Entrevistador 1:** ah, se declara como inclusiva. Si porque igual nos todo hablar con algunas ELCIs que el sello de la escuela era la intercultural

**EL05:** sí, porque uno ahí se mete porque algunas tienen medio ambiente y ahí también tienen artístico y ahí uno se mete

**Entrevistador 1:** y en ese sentido, cuando usted tuvo la experiencia con la UMCE, tanto el diplomado como la carrera técnica, ¿tuvo que revisar las bases curriculares?

**EL05:** Es que ahí nos enseñaron, nos mostraron las bases, nos explicaron

**Entrevistador 1:** usted en ese sentido ¿encuentra puntos en común con la cultura mapuche?

**EL05:** sí, el... ay, no me acuerdo del nombre chiquillas, no me la sé de memoria

Entrevistador 1: Pero igual lo hemos conversado

**EL05:** Pero por ejemplo, es que siento que.. uno hace las cosas y están po, movilidad, corporalidad y movimiento, ciudadanía..

**Entrevistador 1:** el entorno natural

**EL05:** Entorno natural, el pensamiento matemático que es como... cosas que son básicas, pero está... Yo creo que.. sí estamos como completas en las bases, pero las profes no están actualizadas. Quizás no es que nosotros tengamos que actualizar, sino que es el sistema educativo, la estructura tiene que cambiar, es un problema estructural.

**Entrevistador 1:** O la formación igual que pueden estar teniendo...

**EL05:** Es que yo digo, no puede haber una educadora de párvulos 30 años en una sala, porque, por ejemplo, si tú quieres estudiar eso, no encuentras pega. Andan muchas ahí... Haciendo pitutos, que la licencia... Entonces, yo digo que eso debería ser movable.

**Entrevistador 1:** Un poco más nivelado.

**EL05:** Cada cinco años, no sé po, cambiarte de escuela... O una capacitación, o trabajar un rato en el administrativo. Aunque yo creo que matai a alguien que trabaja con ellos en algo administrativo.

**Entrevistador 1:** Sí, porque, por ejemplo, nosotras igual ya llevamos cinco años estudiando y aún así se han actualizado cosas.

**EL05:** Sí po

Entrevistador 1: Entonces es como un proceso de constante actualización, como que uno tiene que estar

**Entrevistador 2:** estudiando constantemente

**EL05:** Pero que sí pues, yo eso digo, si estás en educación, tienes que actualizarte.

**Entrevistador 2:** Sí

**Entrevistador 2:** Y a veces no dan tanto los tiempos, cómo estamos viviendo. También ese es un tema, cómo estamos viviendo.

**EL05:** Claro.

Entrevistador 1: Uno llega de la pega y no queri hacer nada.

EL05: No po, sí. Si a mí me pasa, por eso decía el año pasado, yo hasta ahora que terminamos el 15 de enero. Ay, ahora he dormido mucho. Y es como, pero ya es como chuta, tengo que hacer las lucas, se vienen las cuentas, eh, buscando qué hacer po. Porque, por ejemplo, enero y febrero muere Santiago. Y con mis cosas que hago, tendría que irme a una playa.

**Entrevistador 1:** O a un lugar más...

**EL05:** Turístico, pero acá... Pero ahora como estoy con el departamento, quiero como... Bueno, estoy enfocada acá igual, en la casa.

**Entrevistador 1:** Sí, algo que quieras...

**Entrevistador 2:** A lo mejor podríamos preguntar sobre el rol que juega la espiritualidad en el aprendizaje. Como de su conmovición.

**EL05:** Sí, ahí es cuando vamos al huerto, con el abuelo.

Entrevistador 1: Había comentado el ngen.

**EL05:** Claro, el ngen. De hecho los niños... Tía, y los dioses. Nosotros no tenemos dioses, chiquillos. Pero les hablo de los ngen, les explico. El ngen-ko, les cuento el cuento del ngen-ko. Y ahí, no sé po... Que tienen que limpiar los ríos. También hacemos el We Tripantu. Hacemos ceremonias ahí. El trafkintu también se hace con ceremonias. Las canciones que les digo también. Es como... a mawida. Mawida es la cordillera. Entonces yo les digo, acá tenemos un ngen súper importante. Para mí es súper importante Mawida. Es como que uno le transmite lo que... Para uno es importante. A menos que un niño me dijera... Oh, para mí también es importante esto. Lo incluyo. Pero es como... Yo les digo que la saluden. Que le conversen.

Porque, no sé, es súper protector este ngen. Pero por ejemplo... En esas cosas. Yo no soy ceremoniante. Por ejemplo... Uno tampoco puede llegar y hacer ceremonia cuando no hay ceremoniante. Y ahí tengo que invitar a papay que son ceremoniantes. Que me hagan la ceremonia. Pero tiene que ver con el respeto, el yamuwun.

**Entrevistador 2:** ¿Y las ceremonias cómo son? Se hacen dentro de las..

**EL05:** Sí, hay un canelo. Lo hacemos en un canelo, en un we tripantu. Y... Que le crecieron. Le creció harto maíz, porque uno le tira porotos, lentejas. El tema es que... Igual este espacio no son como sagrados como debiesen ser.

Porque, por ejemplo, cuando hay un... Un lugar, un rewue o un canelo. No se debiese jugar ni siquiera alrededor. Es como...

**Entrevistador 1:** Como bien sagrado.

**EL05:** Claro. Y también, no sé po, les explico que ellos son sagrados, que su cuerpo es sagrado. Que el de los compañeros también es sagrado. Yo creo que... La espiritualidad es como bien ligada al respeto. Que no le saque tanto al canelo, que saque al maíz. Quedé sorprendida porque...

**Entrevistador 1:** uh verdad

**EL05:** Está lleno.

**Entrevistador 1:** Está lleno, lleno.

**EL05:** Y ahí está po, está chiquitito, o sea, esta creciendo.

**Entrevistador 1:** Ahí están creciendo.

**EL05:** En el canelo, sí.

**Entrevistador 2:** ¿Ese el huerto?

**EL05:** No, también es el canelo. Y cuando uno hace ceremonia... Uno como la ofrenda, le tira poroto, maní, y ahí está lleno.. Y del huerto. Aquí el huerto igual es súper... Son espacios chicos. Esta escuela es muy... Es como, espera. Ahí están haciendo mostazillas.

**Entrevistador 1:** Ah, chiquititos.

**EL05:** Están haciendo los chapetu, que les encanta.

**Entrevistador 1:** Ah, los chapetu los conozco igual, artesanía mapuche.

**EL05:** Y del huerto.. donde esta huerto.. Aquí estoy con los de cuarto

**Entrevistador 1:** Ah, ahí están. Saco pocas fotos porque...

**Entrevistador 1:** Sí, porque igual es como un tema más delicado lo de las fotos en educación.

**EL05:** Ahí está el huerto. Ve que está todo como en caja nomas, Entonces yo dije, vamos a...

Entrevistador 2: Qué bonito el espacio.

Entrevistador 1: Está lindo.

**EL05:** Sí, ese el profe lo arregló... Ellos van a... Se supone que... Ellos son de cuartos. Van a volver a pintar.

**Entrevistador 1:** Y algo que igual habíamos conversado con el tema del palín. ¿Existe diferencia entre cómo se abordan las niñas y los niños?

**EL05:** No. Lo que pasa es que en sí siempre va a haber diferencia. Porque por ejemplo... Hay escuelas que juegan mixto. Y cuando hay altas niñas, yo separo. Hago palín de mujer, palín de hombre. El palín de hombre siempre es competitivo.

Los hombres son competitivos... Bueno, genética... Y el de la mujer no. Son más chillones.. Pero las chiquillas no se... No andan... No se po, con los chiquillos siempre pasa que se pegan, que tengo que sacar alguno. Como que les pongo reglas. Y el que no cumple las reglas tiene que salir.

Yo soy flexible, pero hay cosas que uno igual tiene que poner límites.

**Entrevistador 1:** Establecer el límite

**EL05:** Sí. Porque si no, se agarran... Y después no se sueltan. Este es el profe de... que les decía, de él es el huerto

**Entrevistador 1:** Él es como el que hizo el huerto.

**EL05:** Ahí andan.

**Entrevistador 1:** Ahí andan en el huerto.

**Entrevistador 2:** Están cosechando

**EL05:** Sí. Este chico es nuevo. Y las tías no lo pescaron, porque llegó al último. Y yo le ofrecí sacarle hasta la fotocopia del libro para que hiciera... Porque todos trabajaban menos él.

**Entrevistador 1:** Ah, es que no tenía el libro. Eso también a veces pasa.

**EL05:** Pero yo le decía... Yo tengo impresora, tía. Es que no, es que hacemos una hoja de aquí y de allá... como ah dije, chao. Ahí hicieron la ensalada.

**Entrevistador 1:** Ahí está.

**EL05:** Comieron acelga y eso es que no les gusta la acelga.

**Entrevistador 2:** Ah, cosecharon y después se las comieron.

**EL05:** Sí, hicimos ensalada

**Entrevistador 1:** Todo el proceso

**EL05:** Así que ahí es complejo. El palín igual yo lo he tratado de llevar a todos lados. Como les decía, igual con cuartos jugamos palín este año. Con los chiquititos igual juego palín. Pero los chiquititos, por ejemplo... Los de cuartos ya saben. Los chiquititos, no, no siguen reglas, nada. Tiran palín para allá y siguen la pelota. Pero es libre. Nosotros ya sabemos que con los chiquititos es libre.

**Entrevistador 1:** Libre, no tanta...

**EL05:** Claro, tenemos que tener cuidado que no se peguen.

**Entrevistador 1:** ¿Algo más que les gustaría hablar?

**Entrevistador 2:** Como de la conmovisión mapuche

**EL05:** En educación... Es que solo faltan recursos (risas). Solo recursos, solo... Las leyes, las políticas, es que faltan nomas po. Pero así como en sí, yo creo que quizás... Yo diría súper bueno, que no sé si suceda, es como trabajar en equipo. Yo creo que eso también nos falta. Un equipo de trabajo que entienda la cultura.

**Entrevistador 1:** Como intercultural.

**EL05:** Sí. Por ejemplo, hay un jardín que tiene sello intercultural y que está la encargada de interculturalidad. Que ella planifica y prácticamente hace esa parte. A mí igual me gusta planificar, pero sí siento que me faltaría como... Alguien más que entendiera. Que se podría llevar a hacer más cosas.

**Entrevistador 1:** Sí. Por ejemplo, que no sé si usted tenga una idea, que la otra persona entienda a lo que usted va, porque igual nos ha comentado que desde su jardín hay un poco de desconocimiento sobre su labor y sobre su rol como educadora intercultural. Porque también es algo que le pasa harto a las ELCIs, que las ven como asistentes.

**EL05:** Sí.

**Entrevistador 1:** Es más como un asistente, que una educadora como tal, como agente educativo.

**EL05:** Pero a mí me pasa eso. O sea, igual yo a veces tomo ese rol porque yo como me pongo a cuidar a los chiquillos. Porque las asistentes andan de repente por cualquier lado. Y me pongo a cuidar, a escuchar en el patio. O de repente simplemente los observo, que no se peguen, o si se caen verlos. Pero por ejemplo, yo igual soy de proponer. O sea, no hay alguien que me diga vamos a hacer esto, esto y esto. Me pasó con una tía. Y dije, ya, la voy a esperar, la voy a observar. Y después le dije, no, esta es mi clase, yo voy a hacerlo así. Porque un día pescó mi

clase. Y la explicó ella. Y yo, qué onda. No puedo pelear delante de los niños. Pero fue como súper patúa, porque en el fondo... Ella no entiende nada. Y no puede llegar y pescar la clase de la otra persona. Como ya, tía, ¿qué vas a hacer ahí? ah ya, permiso, yo lo hago.

Y ahí, claro. Y ahí dije, ella no está entendiendo nada. O sea, hay que explicarle. Pero lo otro, yo siento igual se desligan. Porque las... Salen, quedo con asistente, por ejemplo.

Pero no me pasa tanto el rol de asistente. Pero yo creo que tiene que ver con que a mí me gusta... Proponer, hacer... O generar espacios.

**Entrevistador 1:** Si, eso mas que nada, gracias.

**Entrevistador 2:** Muchas gracias.

## **Anexo G. Entrevista EL06**

### **Datos de la entrevista semiestructurada**

- Fecha: 22 de Enero de 2026.
- Lugar: Local de comida en Estación Central.
- Duración: 44 minutos
- Método de registro: grabación de audio.

### **Transcripción de entrevista:**

**EL06:** La propia lucha de nuestra gente, que yo también fui uno de los luchadores incansables, porque nosotros cuando participamos, yo fui dirigente, presente de una agrupación, donde luchábamos siempre en todas las reuniones que se yo, o el gobierno cuando convocaba a los pueblos originarios a una reunión, a un encuentro, entonces nosotros siempre apuntamos educación en pueblos originarios, a los pueblos originarios que participen en la educación, que nuestra lengua no puede perder. Pero yo al menos no pensaba nunca, porque ni conocía Jardín

Infantil, no tenía idea porque nosotros nos criamos en esa área. Conocemos colegios, incluso desde niños ingresamos en el colegio, antiguamente desde 6 años hacia arriba.

**Entrevistador:** Ah, pero ingresó. Usted formó...

**EL06:** En el colegio, antiguamente, en el colegio desde 6 años nos mandaban en el campo. No menor de edad, no mandaban.

**Entrevistador:** Ya.

**EL06:** Entonces, no conocíamos prácticamente jardín infantil. Entonces, siempre la apunta la hacemos hacia educación, escolaridad y ruralidad, entonces... Pero, las vueltas de la vida, como nosotros siempre decimos ir a el sol a través de la derecha, nunca a la izquierda, siempre a la derecha...

**Entrevistador:** ¿Y eso por qué?

**EL06:** El universo... Porque el sol nunca va a salir pa' este lado po', nunca. Entonces siempre sale pa' este lado y gira pa' este lado. Entonces, dijimos nosotros. Eh... la suerte mía fue que con CONADI teníamos muchas comunicaciones, y en CONADI santiago, yo estuve aquí en santiago viajando por supuesto pal' sur también, y aquí me llamaron, y una vez un día me llamaron la... el encargado de CONADI me llamó y me dice "[Nombre de la persona entrevistada], usted podría trabajar en la educación intercultural" me dice. Yo ni conocía más allá de interculturalidad, nunca, no, no... "Resulta que están pidiendo Educadores en todos los jardines" me dice, y en ese tiempo los jardines, y yo alcancé a conocerlos por mi hijo, pero en los jardines no trabajaban hombres po', puras mujeres, puras técnicos, párvulas.

**Entrevistador:** Y hasta el día de hoy.

**EL06:** Hasta hoy en día, porque hacía muy poco, casi no hay nadie, puras mujeres nomás po'. Y entonces me dice "Hay un jardín cerca de tu casa, puedes ir para allá, te podí' presentar, tienes que presentarte el lunes" me dice. Y yo empecé a tiritar, porque ¿qué voy a hacer yo en

esa área? y no conozco no, nada...”y voy a ir de todas maneras para ir a conocer” dije yo. Y fui pa’ allá a una entrevista a un Jardín Infantil, que hasta ahora estoy ahí. [Nombre del jardín]

**Entrevistador:** ¿Cómo se llama?

**EL06:** Jardín infantil [Nombre del jardín, comuna y calles de referencia]. Y en ese tiempo entré y no hallaba que hacer po’. De ahí, de esa época me conversó la directora que me dijo... y ella ya tenía algo de conocimiento de la parte cultural porque practicaban ya un poco, me dice “En esto la idea para hacer, usted tiene que compartir con nosotros y lo que queremos es que enseñe a los niños, participe en esto...” y yo no tenía idea pa’ cómo llegar con los niños, no hallaba cómo hacerlo, pero yo siempre he tenido mentalidad de niño si, siempre, siempre, hasta hoy en día, yo juego con niños, yo disfruto con todos los niños. Ahora más que estoy en el jardín, y siempre de a poquitito, de a poco... es que tenía mucha vergüenza, las tías, habían puras mujeres, no había hombres, no había cómo...

**Entrevistador:** Que, no es rara la palabra, pero que, tampoco incómodo ¿O fue incómodo?

**EL06:** En ese momento yo no sé cómo interpretarlo, pero yo no me sentía cómodo.

**Entrevistador:** Ya.

**EL06:** Porque eran puras mujeres. Me sentaba en la mesa y yo no hallaba donde sentarme porque habían puras mujeres y yo estaba sólo ahí po’ y además que me estaban conociendo recién. Ahora no po’, ahora llevo 15 años, soy parte de esta educación, parte de a poquitito, entré, ni me di cuenta, pasaron los años, han pasado los años y ya han llegado 15 años y soy feliz trabajando con niños, además que los niños también te enseñan.

Nosotros enseñamos la pedagogía mapuche de lo que yo hablo a través de oralidad, nosotros venimos de esa área, no venimos con una escritura, que hoy en día escriben, tal escritores aparecen y todos escriben muy mal.

**Entrevistador:** ¿Mal en qué sentido?

**EL06:** traducido muy mal, el lenguaje que escriben es muy malo porque después ni ellos lo entienden. Por ejemplo...

**Entrevistador:** Estamos hablando de mapuzungún?

**EL06:** Mapuzungún, el diccionario, pésimo, porque una persona que no entiende va a leerlo de esa forma po', lo que está escrito, por ejemplo "Mari Mari" se escribe "Mari Mari" y la palabra es [Pronunciación correcta de la palabra], no Mari Mari, entonces Mari Mari, María María po'. Le ponen *chaltu* también, *chaltu* cuando llegan, *chaltu* cuando se van, y cuando uno llega tiene que decir *mari mari kom pu che*, si hay harta gente, si hay poco *mari mari lamgen* o *mari mari peñi*. Entonces, está muy mal escrita po', todo está cambiado y claro, hay mucha cosa que se puede interpretar de otra forma por la oralidad, pero hay que tratarlo de escribir tal como se pronuncia, por ejemplo como le decía yo "*pewkayal*, hasta luego", entonces muchos no dicen *pewkayal* po', dicen *chaltu*, llegan, *chaltu* y se van. Esa palabra pa' nosotros no existe, igual el "marichiweu" que también simplificaron, claro sacaron por el *mari chi*, sacaron esa palabra existe po', entonces la palabra completa, en vez de decir *mari chi wewaiñ*, 10 veces venceremos, eso significa ese dicho, pero ellos lo escribieron y lo simplificaron, claro la palabra weu, *wewaiñ* tiene que decir, esa palabra tiene que utilizar... 10 veces venceremos. Entonces, esta palabra antigua yo traigo más, que empieza, cuando llegué yo empecé a modificar un poquito, altiro no modifiqué nada en el jardín.

**Entrevistador:** ¿Pero y eso es como en base a lo que usted sabe o? no se, claro, me imagino que es base a lo que usted sabe, pero no se, estoy pensando en mí y en cómo yo voy a traducir esto que usted me dice. Según su conocimiento, ¿A dónde puedo llegar a escribir como de manera responsable para que no pase justamente eso...?

**EL06:** Claro de una manera responsable tiene que ser con una persona bien hablante que domine, que traduzca bien la palabra mapudungún, con esa persona podí' hablar, o con un

machi, machi que... tiene que ser, porque claro, lamentablemente también hay machi hoy en día, machi falso, hay mucho machi falso ahora.

**Entrevistador:** ¿Sí?

**EL06:** Lamentablemente si, no pod confiar nada porque ahora están, las cosas han cambiado por esto po por la plata, pero a un machi verdadero teni' que hablarle puro mapudungun, el habla fluidamente todos todo los conocimientos ancestrales, como yo la tengo también afortunadamente, yo perfectamente puedo conversar con un machi, cualquier machi puede conversar en mapudungun, nuestro idioma, y hablarte, podemos hablar todas las historias, lo que sea podemos hablar con él. También cuando entra, cuando llega su... lo que ustedes están hablando, lo que están interpretando, teni' que ser bien, ser persona hablante. Hoy en día muchos dicen son hablantes, también son educadores, pero no son hablantes fluidos.

**Entrevistador:** ¿Cuándo me dice fluido es...?

**EL06:** Nativo, nativo, fluido, nativo, eso es que nosotros, por ejemplo yo, siendo mestizo yo un poquito por parte mi mamá, pero como yo crié en la parte mapuche, en el contexto mapuche, mi abuela era mapuche, no hablaba español, pero se casó con un español ¿por qué se casó con un español?, porque el español, nacieron en el pueblo mapuche, en las comunidades, entonces aprendieron a hablar mapudungun y de esa forma conquistó a mi abuela, entonces mi abuela no hablaba el español, nada. Entonces, eso a mí me enriqueció el mapudungún, me habló, la primera lengua hablé mapudungún, a los 10 años comencé a hablar español recién yo po', a los 10 años.

**Entrevistador:** Entonces fue criado en la cultura misma.

**EL06:** la misma cultura, porque mi abuela más encima era curandera, era curandera mi abuela, pero a diferencia de todos los curanderos que hoy en día se enriquecen, que son a medias, lamentablemente hay que decir la verdad, que además algunos... muy pocos, debe haber

todavía afortunadamente, curanderas buenas, ellas no cobraban, ellas solamente aceptaban, por ejemplo, usted le daba a cambio de alimento, que se yo, le iba a dejarle harina, pollo, lo que sea, con eso se conformaban. Ella era medi... Hoy en día existe médico general, ella era médica general, era componedor de huesos, era partera, era sanadora de... en ese tiempo no había tecnología...

**Entrevistador:** ¿Era partera?

**EL06:** Partera, partera imagínese usted que es matrona po', partera de quien es mapuche, por ejemplo la matrona. Todo esto y ella componía huesos y sanadores de medicina general tenía ella, pa' todo tenía. A mí me hizo caminar ella, si yo cuando nací aquí en Santiago, mi madre me dijo que, creo que yo no tuve mucho contacto con mi madre hasta hoy en día, pa' mi ella es mi madre, entonces me vió que yo no podía caminar, a los 4 años no caminaba, entonces me llevó pa' campo y la abuela le dijo "déjemelo a mí y yo voy a intentarlo caminar", pero ella sabía el secreto, tenía remedios, tenía medicina y antes del año me hizo caminar, con el poder que tenía po'.

**Entrevistador:** Guau, era curandera entonces, pero no era machi.

**EL06:** No, no era machi.

**Entrevistador:** ¿Tampoco *lawen...* *lawentuchefe*?

**EL06:** Ese *lawentuchefe* es en general, es el verdadero *lawentuchefe*, ¿Hoy en día existe *lawentuchefe*? never, never, never, never. Mira, para ser *lawentuchefe* tiene que hacer oraciones en la montaña, sola o con alguien retirado, alguien, pero usted sola tiene que ir a pedirle al creador para que se manifieste o hacer oraciones para que se le presente en el sueño, pero hoy ya no conocen eso.

**Entrevistador:** Y en ese sentido ¿cómo, por ejemplo, esto del desarrollo de su lengua, de la lengua indígena, ya que usted me dice que es un hablante como fluido-nativo, cómo lo ve en el jardín?

**EL06:** En el jardín, a través del juego.

**Entrevistador:** Ah ya.

**EL06:** Y primera, por supuesto, la Educadora en su interés, la Directora, porque ella es la que lleva la batuta, todo, la Directora tiene que hacer juntar, pa' poder uno como hablante empezar a trabajar con las Educadoras y con los Técnicos en párvulo en la reunión CAUE que le decían, que nos reunimos nosotros.

**Entrevistador:** ¿Reunión cuánto?

**EL06:** CAUE, cuando... también cuando hay conversatorios, hay cualquier cosa, análisis, todo tiene que ver con la pedagogía tanto como occidental y mapuche y culturales, ahora somos multicultural. Entonces, ahí se habla de interés, tienes que explicarle cómo tiene que, por ejemplo, las tías, las técnicos, párvulos, tiene que interesarle, preguntarme a mí constantemente el significado, las palabras, cómo podemos trabajar en conjunto. Entonces, nosotros empezamos, primero las educadoras y técnicos, se hace un trabajo intenso, constantemente en mapudungún para poder trabajar después con los niños, porque todo esto es oralidad y juego, siempre jugando, porque tu no podi... a un niño, así como estoy hablando contigo, los niños no necesitan eso, no van a aprender, no van a concentrar su ment... usted tiene que meterse en la mentalidad de los niños para poder entender, usted tiene que convertirse en niño, usted a través del juego va a ir incorporándole idioma mapudungún, día a día, palabras mapudungún, en todo... yo, por ejemplo, trabajo un nivel en un día, al otro día el otro nivel, nivel medio, nivel medio-mayor, medio-menor, empiezo a trabajar hasta llegar a transición, o hoy en día que le dicen heterogénea. Entonces, después con los bebés, con los bebés son puros musicales,

instrumentos, tú tienes que ser equilibrado, tienes que entender que son bebés, no niños, muy chiquititos.

**Entrevistador:** Entonces, en ese caso ¿Qué instrumentos?

**EL06:** El *kultrung* suave, la [Instrumento mapuche] suave, no tocarlo así fuerte para que los niños lo asusteis. Jugando, primero despacito, tocándole instrumentos, *kaskawilla*, diferentes instrumentos, haciéndolos mover, los niños inmediatamente se conectan, increíblemente se conectan. A mí me adoran todos los niños, no me dejan caminar a veces cuando entro en el aula, en la sala, porque las tías ya saben, entonces inmediatamente empezamos a cantar, por ejemplo, hay muchas canciones que yo creé, también adaptaciones hice, entonces con el instrumentos metí “este quiero yo”, entonces con esto, por ejemplo: [canción hola niños cómo están en mapudungún], “*Kumelén!*” dicen, entonces todos dicen *kumelén* “estoy bien”, “hola, hola niños ¿cómo están?, estoy bien!”. Entonces, a través del canto, juego, entramos, inmediatamente los niños se conectan. Todo el rato tampoco no podi estar tocándole, porque también vas a aburrirlos.

**Entrevistador:** ¿Qué se hace en ese caso?

**EL06:** Los niños, en ese caso, por ejemplo, los niños, diferentes estrategias utilizas, por ejemplo, se para la música un rato, se hace *pürun*, baile un rato, le encanta el baile a los niños, como el *pürun*. Y después, por ejemplo, si vamos a salir pa’ fuera o un ratito también, empiezo a jugarle, pero siempre hablándole en mapudungún un ratito, no constantemente tampoco, de vez en cuando, por ejemplo, cuando los niños [Experiencia de juego de esconder objetos con niños explicado en mapudungún]. Entonces, ellos después pescan, llegan y toman y lo fondean po’, lo esconden, no está po’, significa, *ñelay* significa no está po’, también imitan, ellos constantemente imitan la palabra, entonces es muy enriquecedor. Entonces, en cualquier momento empezamos a jugar, *elkawkantun*, por ejemplo, esconderse, diferentes juegos le

aplicamos. Por ejemplo, el *palín*, me encanta ver a los niños jugando *palín*. El [Nombre de juego en mapudungún] le dicen eso, algunos le dicen [Nombre de juego en mapudungún pronunciado de forma incorrecta], pero la palabra correcta es [Nombre de juego en mapudungún], cuando por ejemplo usted pone dos palitos abajo, como un tronquito chiquitito, y con un lacito va caminando, lo que igual uno equilibra no sé con el juego plástico, como los payasitos también hacen lo mismo, pero nosotros lo hacemos con madera.

Entonces, nosotros, los niños no terminan nunca de estar, como que los niños son como una esponjita que absorbe, y por ejemplo cuando se acuestan, cuando vienen levantándose y quieren que lo ayuden con las zapatillas po', entonces yo me siento en una silla chiquitita como ellos tienen ahí, "ponme las zapatillas", "¿Qué es lo que es el tuyo, es pie o *namün*?" le digo, algunos me dicen "pie", "no, entonces no voy a ponerle zapatillas", entonces es una estrategia, entonces "ya venga, ¿qué es lo de usted, pie o *namün*?" porque ya le había enseñado ya, "*namün*" me dice, *namün* es pie po'. Después, el otro, o la niña que se queda parada "yo tengo *namün*". ¿Ve que memorizan rápido? ¿Ve que es una estrategia más?

**Entrevistador:** Genial.

**EL06:** Entonces, puro jugando, ya, "¿qué es lo que tiene ahí?", "*namün*!" me dice. Entonces, de esa forma le enseñas mucho, aprendes mucho con ellos.

**Entrevistador:** ¿Y esto es necesario, bajo su enseñanza, es necesario escribirlo o no?

**EL06:** No po', no es necesario porque cómo vas a escribirle a un niño, los adultos a lo mejor vas a escribirle algo, me piden muchas traducciones y yo les digo la respuesta inmediatamente, porque también, por ejemplo, como lo pillai los que no son hablantes, el momento tú le dices "¿Qué significa esto?", "Ah, no sé, no me acuerdo, o si parece que sí, tengo que ir a buscarte, mañana te doy la respuesta", entonces va a buscar, incluso va a buscar por youtube, a veces están mal traducidos, entonces la persona que es hablante te va a responder inmediatamente.

**Entrevistador:** ¿Entonces no es necesario...?

**EL06:** ¿Escribirlo? No.

**Entrevistador:** ¿Para desarrollar la lengua?

**EL06:** Para desarrollar la lengua, porque nosotros venimos de oralidad, hoy en día escriben todos pésimo, entonces cómo van a aprender esa forma las personas, lo que también es fácil pa' hablar, a través de esto, del celular, grabaciones, yo grabo mucho el mapudungún traducido y así han aprendido hartos, los técnicos en párvulo y las tías, de esa forma han aprendido, porque si empezaran a escribir, escriben a su manera y cada uno va a escribir lo que quiera. Entonces, trato de que sean traducidos como se habla, todas las cosas, tiene que ser traducido.

**Entrevistador:** Y en este sentido, cuando usted me menciona el tema del juego, ¿Todos los niños, todas las niñas les gusta jugar? ¿hay algunos que sí, hay algunos que no? ¿Cómo se ve eso dentro de la sala? ¿Porque cuántos estudiantes tiene usted en sala?

**EL06:** Es que, mira, cada sala, por ejemplo, hay entre 20 y 25 niños, algunos hasta 30 han llegado en una sala, pero todos los niños no van a querer tampoco, eso se respeta, yo no voy a someter a un niño. Lo otro, ojo, que también hoy en día apareció mucho el niño con problemas TEA hoy en día, están apareciendo muchísimos niños, que no se veía antes, se veía muy poco se veían, hoy en día demasiado hay niños con este problema.

**Entrevistador:** ¿Cómo lo aborda? ¿Cómo aborda eso?

**EL06:** Esa es otra estrategia que también propio uno, no sé, algo de nuestro creador, de nuestros ancestros, a lo mejor intercede hacia nosotros sin saber que estos niños con TEA se conectan con el instrumento mapuche, me piden instrumentos, siendo que ellos se apartan, ellos no les gusta bulla, ruido no gusta, les molesta todo, pero *kultrung* le paso, al final llegan a tocar *kultrunes* los niños, esos chiquititos con problemas de TEA. Vienen a veces de su casa, su propia casa, que no reciben comida y les dan pura comida, como decimos, chatarra a veces, le

dan todo, entonces el niño se adaptó a esa comida, pero la comida que le están dando en el jardín, a veces no quieren comer, pero ¿Cómo yo, yo llego a darle alimento a ese niño? de forma estratégica.

**Entrevistador:** ¿Cómo?

**EL06:** Por ejemplo, yo le estoy, ellos están inquietos, tú estás así observándolos, de a poquitito le vas acercándole la comida, acercándole... no le vas de un viaje y le meti' la cuchara, sino que le acercas un poquito, a veces con la mano, de repente tratan de pescar un poquito, y después le va a comenzar a gustar, de a poco, ni te das cuenta y empieza a recibir y de repente te recibe comida. A mi muchos me han dicho “¿Cómo lo hace para poder darle comida?”, a veces me llaman porque yo no puedo estar en todos lados, porque yo estoy en una sala y en una sala tengo que terminar todo el día. Bueno, entonces, a la hora del almuerzo obligao' tengo que a veces ir para otro lado, porque el niño, estos van a estar siempre como bebés para el resto de su vida, lamentablemente. Entonces “Venga a darle comida por favor, no quiere comer comida, no quiere recibir nada”, entonces yo le busco como... a veces trato de abrazarlo un poco, darle cariño, hacerle cariño suavemente, también a veces no se dejan, se despegan, también tú no puedes obligarlo, son niños que están con su cuerpo constantemente tenso. Entonces, de alguna forma, tienes que tenerle mucha paciencia, paciencia, eso es que vale, yo ayer lo estaba conversando con mi hijo, para el trabajo y pa' todo hay que tener paciencia, si no teni' paciencia estai frito, hoy en día ya... y la voluntad le digo. Entonces, con esa paciencia que tengo yo, hasta a veces ni yo me doy cuenta que el niño me está recibiendo la comida.

**Entrevistador:** Como estos chicos justamente con...

**EL06:** Con TEA. Entonces, a veces los niños normal, me piden también, se me pelean que yo esté al lado de ellos, pero tiene que darle tiempo, tienes que tener paciencia, tienes que tener mucho tiempo con todos los niños. Y nosotros, por ejemplo, yo cuando estoy constantemente

trabajando con la greda o hasta con plasticina, le hago netamente diferentes, por ejemplo les hago pajaritos, estrategia, porque por ejemplo todas las técnicas no usan esa técnica sino que llegan y pasan. A veces alguno está comiendo, a veces de repente empiezan a comer nomás, porque no lo están esperando, no lo esperan pues y claro, van a jugar o hacer lo que quiere, pero si tú le das sentido a esta plasticina, los niños van a querer. Han hecho *rewe* los niños.

**Entrevistador:** ¿*Rewe* es?

**EL06:** *Rewe*, el altar donde se hace la ceremonia, el *nguillatún* como es que se llama, cuando el *machi* también tiene su *rewe*.

**Entrevistador.** Ví un *rewe*, lo vi allá en La Pintana.

**EL06:** Y los niños les hago yo *rewe* a través de plasticina, a través de de greda, les hago kultrunes y les voy mostrándole cómo se hace, siempre manipular con las manos, porque algunos también les ponen guantes, no po', tu teni que ensuciarte con las manos, con la tierra, porque la greda viene de la tierra po', viene de la cordillera, viene del cerro. Entonces, los niños le encantan... Entonces, todo son estrategias que tienes que ir utilizando para poder enseñarle y llevarle un granito de cultura, los niños van conociendo que hay kultrung, kaskawilla, la *pifüllka*, diferentes instrumentos que utilizamos nosotros, la *wada* también.

**Entrevistador:** Y también otra consulta como respecto a esto mismo de los instrumentos, incluso lo conversé también quizás en otra entrevista. Esto del *kultrung*, de la *pifüllka*, por ejemplo, son instrumentos de viento. En ese sentido ¿cómo todos los niños y las niñas pueden manejar estos instrumentos? ¿O sólo los niños o solo las niñas? ¿Cómo funciona?

**EL06:** Claro, por ejemplo, la *trutruka* y la *pifüllka* solamente el hombre, la *kaskawilla* y el *kultrung* las mujeres. En este caso, el hombre puede participar en todo, por ejemplo, el hombre también puede tocar la *kaskawilla*, puede pescar el *kultrung* también, porque hay *machis*, hay hombres *machi*, muchísimos hombres *machi* hoy en día.

**Entrevistador:** Eso, se da también que hay machis hombres ¿Y eso es normal dentro de la comunidad?

**EL06:** Es normal, por ejemplo, antiguamente cuando no había descendencia, la persona *machi* antigua, el alma, el espíritu, se lo dejó, si no tenía hija, se lo dejó a algún hijo o nieto. Entonces, ahí está esa persona, esa *machi* que tenía montones de dones, sanadora, de todo, fallece y pescaba al hombre, al hijo o al nieto.

**Entrevistador:** ¿Y ese *machi* hace lo mismo que una *machi* mujer?

**EL06:** Hace lo mismo, no hay diferencia, nada. Así que, esa es la... Nosotros todo lo que es el conocimiento ancestral, a través del juego, de a poco le vamos metiendo a los niños, para que vayan conociendo, para que vayan adaptándose, el baile le mostramos incluso un poquito. Hoy en día existe la tecnología, le mostramos un poco y después nosotros ensayamos dentro de la sala también, vistiendo a los niños. Por eso mismo usted no hay que obligar a los niños. El profesor, por ejemplo, como yo, por ejemplo, yo tengo que tener todos mis instrumentos, mi trarilonco, mi makun, así tengo que explicarle a los niños y los niños después te imitan, quieren hacer lo mismo, pero a nadie se le obliga, les preguntamos “¿Quién se quiere vestir?”, “Yo”, las niñas también se visten inmediatamente, eso es lo más lindo que hay, así como danzamos, hay diferentes danzas que participamos. Como yo le decía que yo creé varias canciones también a través, relacionados con los niños, siempre pensando en los niños. Un conocedor de la cultura, como yo afortunadamente, yo tengo que utilizar mucho mi *longko*, mi cabeza, mi conocimiento, tengo que pensar para poder... Cuesta mucho pa’ crear un canto, porque muchos cantan por cantar al lote, simplifican, algo sencillo nomás lo hacen, pero también pasan piola, pero yo de otra técnica tengo yo, entonces tengo que completar, por ejemplo, una canción, como se dice, tengo que completarla y para completarla tengo que pensar y tomar instrumentos, cómo puedo tocar instrumentos, cómo puedo llegar con los niños y con los adultos. Estoy

pensando en esa área yo, estoy pensando, estoy apuntando, me estoy convirtiendo entre niño y adulto para poder sacar un tema de la edad de los niños.

**Entrevistador:** Entiendo, por ejemplo, no es repetir por repetir.

**EL06:** No, por repetir por repetir, por ejemplo: [canción en mapuche y su posterior traducción en español]. Entonces esa la creé yo hace un año, más de un año tiene esta...

**Entrevistador:** Ah es suya.

**EL06:** Claro, mía, justo eso te digo yo, cuesta mucho, pero para crear tienes que ser harto pensativo y creativo. Esta canción que canté, en todos los jardines me han pedido con el kultrung, con instrumentos, con instrumentos sale super bien po'.

**Entrevistador:** Me imagino y hasta así, sin instrumentos igual suena...

**EL06:** Si po', por eso mismo te digo yo. Tienen que tener esta llegada, entonces, eso se trata de ser un profesor, un educador creativo, pero no, por ejemplo, también es válido, por ejemplo: [Canción en mapudungún de extensión breve], también es bienvenido, pero es breve nomás lo hacen ellos, pero yo lo complemento todo, la complementación con el purun, el verdadero purun. También le adapté la canción de todos los animales, que adapté hace como 12 años, por ejemplo: [Canción sobre animales en mapudungún]. ¿Te acuerdas esa que en español es "adivina cuál es el animal?", pero ahí salen pocos animalitos nomás, pero yo lo adapté con todos los animales.

**Entrevistador:** ¿Qué animales coloca?

**EL06:** El gato, el perro, el chanco, la oveja, el caballo, el pavo, incluso hasta la rana, el zorro, porque todo eso está relacionado con la cultura mapuche, porque la gente mucho no conoce, por ejemplo, la rana antiguamente, hoy en día lamentablemente casi no quedan tampoco, ya no hay, antiguamente las ranas cuando cantaban pedían lluvia, estaban todos gritando pidiendo agua. Había pantanos antiguamente en el campo y hoy día se secaron todos los pantanos, ya no

hay hoy en día, bueno el propio ser humano ha matado todo eso. Entonces, todo está relacionado con la cultura nuestra, porque nosotros, los nombre y apellidos, todo está relacionado con los animales y con las aves. Entonces, el, por ejemplo, el kikiriki, las aves, el pollo po', el gallo, [Canción de animales en mapudungún]. Y así, sucesivamente, sale en todas las canciones, entonces hoy en día...

**Entrevistador:** ¿Y esa canción es de elaboración propia igual?

**EL06:** Claro, esa la adapté yo, propia también, la adapté. Y este, todavía me piden, imagínese más de 11 años la adapté, más de 11-12 años. En todos los niveles me piden, entonces, yo creo algo que puede permanecer, pensando para los niños, siempre pensando, como te decía alma de niño tiene que tener propia, un educador intercultural o lo que sea, porque vamos todos de la mano con la pedagogía universal.

**Entrevistador:** Que bien, que bien. Quería preguntarle incluso por una cosa que me mencionó al principio, que fue esto del sol, me llamó la atención, que usted dice que el sol va hacia la derecha siempre y eso como que lo llevó a un tema de su vida, como trajo el sol acá como a la conversa ¿Cómo esto del sol usted lo ve en el jardín? ¿Cómo? no sé, cosas relacionadas, no necesariamente eso en particular, pero ¿Cómo esa enseñanza pasa a los niños?

**EL06:** Es que el sol, para el mundo de pueblos originarios, no solamente puebla originarios sino que debería ser del mundo entero, pa' eso existe el sol, el sol no viene por algo, no aparece por algo, tiene que ver con importantes cambios de siglos, de estaciones, entonces tiene mucho que ver po', porque el sol nosotros siempre, los pueblos originarios tanto en el mundo entero yo creo que lo mismo casi, usted conecta con el sol, el *Antü*, le pedimos, por ejemplo, increíblemente el sol empieza a salir después por allá casi al norte po', ¿por qué empieza a salir por allá? porque se fue para el extremo norte po', allá está el verano ahora, calentando allá, pero ¿por qué se acerca un poquito hacia el hemisferio sur el sol?, para reactivar la tierra, para

reactivar las plantas, para volver a florecer porque en otoño se le caen todas las hojas, entonces los árboles duermen un tiempo, un par de meses duermen, pero la raíz está trabajando y la raíz necesita el calor. Increíble el universo, se acerca justo, todo el mundo dice, es para reactivar, para darle fuerza y para que rebroten nuevamente los árboles, agarra fuerza la raíz, empiezan a darle brotes y empiezan a salir flores porque en un par de meses más viene la primavera. Entonces, el sol lentamente vuelve a acercarse al hemisferio sur, lentamente.

Ahora el sol sale para acá, pero nunca va a girar para este lado po', el lado izquierdo, siempre al lado derecho. Por eso nosotros como pueblo mapuche y pueblos originarios, danzamos relacionado incluso para hacerle honor al *pillán*, al sol, girando siempre a la derecha hacemos el purun. Y algunos, si danzan a la izquierda, es grave el error que pueden cometer, porque están pidiendo, no porque sea... A lo mejor con inocencia pueden hacerlo, pero los otros si saben y no lo explican pueden tropezar, pueden tener problemas, porque solamente cuando muere una persona se puede hacer danza izquierda, porque esa persona ya no existe, ya descansó, pasó su cuerpo, su alma, su cuerpo queda ahí y su alma pasó a otra dimensión, ya no está como en este momento vivo, entonces se le hace el lado izquierdo.

**Entrevistador:** Ah, ¿sería como el espíritu de la persona que está danzando como al otro...?

**EL06:** No, se le está despidiendo, pero al contrario porque ya no tiene vida.

**Entrevistador:** ¿Cómo le enseña eso a los niños? no sé si eso en particular, pero...

**EL06:** No, en particular no, eso lo pueden enseñar solamente las técnicas o las educadoras mejor a los adultos, pero los niños no se les puede... Porque no van a entender, y otro que pueden, también su mentalidad son frágiles, no pueden relacionarle con la muerte tú, un niño no puedes estar explicándole eso, sería muy negativo para el niño, solamente para el adulto.

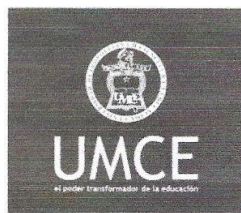
**Entrevistador:** ¿Y algún otro fenómeno que usted considere como, dentro de su cultura, así como esto del sol que estamos hablando, pero que si se los haya enseñado a los niños?

**EL06:** Si po', la parte, el cosmos, por ejemplo, el sol que siempre estamos enseñándole a los niños, el sol de dónde sale, cómo se transforma, por qué hacemos el grito, por ejemplo, que significa que estamos pidiendo energía del universo y conectando con la madre tierra. Eso le enseñamos sí, la parte del universo es muy importante, porque las estrellas *Wangülen*, la luna *Kuyén*, todo eso lo enseñamos a través del dibujo o diferentes formas a los niños, a los pequeños igual dándole figuras con la greda, con diferentes dibujos que también le mostramos primero y después los niños hacen su dibujo a su forma, tampoco les puedes decir "hagan un dibujo lindo" po'.

**Entrevistador:** No po', dibujen como pueden nomas.

**EL06:** Como puedan nomás.

## **Anexo H. Consentimientos informados**



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAYORES DE EDAD  
Entrevista Individual dirigida a Educadores/as de Lengua y Cultura Indígena

Nuestros nombres son Josefa Covarrubias, Javiera Escanilla, Ignacio Salgado y Paloma Solar y nuestro trabajo consiste en investigar sobre la Educación Intercultural en Chile desde la primera infancia, con el propósito de establecer los potenciales puntos de articulación entre las bases curriculares de Educación Parvularia y el saber ancestral de un grupo de ELCIs que participan en la carrera técnica de nivel superior en formación pedagógica intercultural de la UMCE en el año 2025.

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos responder una entrevista individual de aproximadamente 1 hora de duración, la cual será realizada en una sola sesión.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre y te identificaremos con un nombre ficticio), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida con un código y resguardada en la oficina de María Soledad Rodríguez, Profesora Guía de esta memoria de título. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información quedará a cargo de María Soledad Rodríguez, quien guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior a ese tiempo se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto los investigadores principales como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar con alguno de nosotros:

- Josefa Covarrubias, en el teléfono +56948789166 y en el correo electrónico josefa.covarrubias2021@umce.cl
- Javiera Escanilla, en el teléfono +56952984898 y en el correo electrónico javiera.escanilla2021@umce.cl
- Ignacio Salgado, en el teléfono +56995591023 y en el correo electrónico ignacio.salgado2021@umce.cl
- Paloma Solar, en el teléfono +56997776857 y en el correo electrónico paloma.solar2021@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Luis Barrera Salas, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Nombre Investigador/a Responsable:

Firma

Fecha

Nombre Participante:

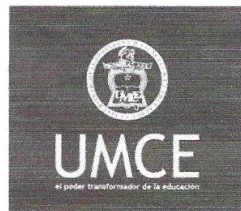
Firma

Fecha

*Mónica Lincoy*  
17-01-2024

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago  
E-mail: [direccion.investigacion@umce.cl](mailto:direccion.investigacion@umce.cl)

[www.umce.cl](http://www.umce.cl) [f @umced](https://www.facebook.com/umce.cl) [@umced](https://www.instagram.com/umce.cl) [t @umced](https://www.tiktok.com/@umced) [contacto@umce.cl](mailto:contacto@umce.cl)



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAYORES DE EDAD  
Entrevista Individual dirigida a Educadores/as de Lengua y Cultura Indígena

Nuestros nombres son Josefa Covarrubias, Javiera Escanilla, Ignacio Salgado y Paloma Solar y nuestro trabajo consiste en investigar sobre la Educación Intercultural en Chile desde la primera infancia, con el propósito de establecer los potenciales puntos de articulación entre las bases curriculares de Educación Parvularia y el saber ancestral de un grupo de ELCIs que participan en la carrera técnica de nivel superior en formación pedagógica intercultural de la UMCE en el año 2025.

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos responder una entrevista individual de aproximadamente 1 hora de duración, la cual será realizada en una sola sesión.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre y te identificaremos con un nombre ficticio), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida con un código y resguardada en la oficina de María Soledad Rodríguez, Profesora Guía de esta memoria de título. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información quedará a cargo de María Soledad Rodríguez, quien guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior a ese tiempo se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto los investigadores principales como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar con alguno de nosotros:

- Josefa Covarrubias, en el teléfono +56948789166 y en el correo electrónico josefa.covarrubias2021@umce.cl
- Javiera Escanilla, en el teléfono +56952984898 y en el correo electrónico javiera.escanilla2021@umce.cl
- Ignacio Salgado, en el teléfono +56995591023 y en el correo electrónico ignacio.salgado2021@umce.cl
- Paloma Solar, en el teléfono +56997776857 y en el correo electrónico paloma.solar2021@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Luis Barrera Salas, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Nombre Investigador/a Responsable:

Firma

Fecha

Nombre Participante:

Firma

Fecha

*Juan P. Díaz Benítez*  
*21-01-2026*

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago  
E-mail: [direccion.investigacion@umce.cl](mailto:direccion.investigacion@umce.cl)

[www.umce.cl](http://www.umce.cl) [f @umce.cl](https://www.facebook.com/umce.cl) [@umce.cl](https://www.instagram.com/umce.cl) [t @umce.cl](https://www.tiktok.com/@umce.cl) [contacto@umce.cl](mailto:contacto@umce.cl)



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAYORES DE EDAD  
Entrevista Individual dirigida a Educadores/as de Lengua y Cultura Indígena

Nuestros nombres son Josefa Covarrubias, Javiera Escanilla, Ignacio Salgado y Paloma Solar y nuestro trabajo consiste en investigar sobre la Educación Intercultural en Chile desde la primera infancia, con el propósito de establecer los potenciales puntos de articulación entre las bases curriculares de Educación Parvularia y el saber ancestral de un grupo de ELCIs que participan en la carrera técnica de nivel superior en formación pedagógica intercultural de la UMCE en el año 2025.

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos responder una entrevista individual de aproximadamente 1 hora de duración, la cual será realizada en una sola sesión.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre y te identificaremos con un nombre ficticio), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida con un código y resguardada en la oficina de María Soledad Rodríguez, Profesora Guía de esta memoria de título. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información quedará a cargo de María Soledad Rodríguez, quien guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior a ese tiempo se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto los investigadores principales como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar con alguno de nosotros:

- Josefa Covarrubias, en el teléfono +56948789166 y en el correo electrónico josefa.covarrubias2021@umce.cl
- Javiera Escanilla, en el teléfono +56952984898 y en el correo electrónico javiera.escanilla2021@umce.cl
- Ignacio Salgado, en el teléfono +56995591023 y en el correo electrónico ignacio.salgado2021@umce.cl
- Paloma Solar, en el teléfono +56997776857 y en el correo electrónico paloma.solar2021@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Luis Barrera Salas, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Nombre Investigador/a Responsable:

Firma

Fecha

Nombre Participante:

Firma

Fecha

Marjorie Ancain Cárdenas



22-01-26

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago  
E-mail: [direccion.investigacion@umce.cl](mailto:direccion.investigacion@umce.cl)

 [www.umce.cl](http://www.umce.cl)  [@umced](https://www.facebook.com/umced)  [@umced](https://www.instagram.com/umced)  [@umced](https://www.twitter.com/umced)  [contacto@umce.cl](mailto:contacto@umce.cl)



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAYORES DE EDAD  
Entrevista Individual dirigida a Educadores/as de Lengua y Cultura Indígena

Nuestros nombres son Josefa Covarrubias, Javiera Escanilla, Ignacio Salgado y Paloma Solar y nuestro trabajo consiste en investigar sobre la Educación Intercultural en Chile desde la primera infancia, con el propósito de establecer los potenciales puntos de articulación entre las bases curriculares de Educación Parvularia y el saber ancestral de un grupo de ELCIs que participan en la carrera técnica de nivel superior en formación pedagógica intercultural de la UMCE en el año 2025.

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos responder una entrevista individual de aproximadamente 1 hora de duración, la cual será realizada en una sola sesión.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre y te identificaremos con un nombre ficticio), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida con un código y resguardada en la oficina de María Soledad Rodríguez, Profesora Guía de esta memoria de título. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información quedará a cargo de María Soledad Rodríguez, quien guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior a ese tiempo se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto los investigadores principales como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar con alguno de nosotros:

- Josefa Covarrubias, en el teléfono +56948789166 y en el correo electrónico josefa.covarrubias2021@umce.cl
- Javiera Escanilla, en el teléfono +56952984898 y en el correo electrónico javiera.escanilla2021@umce.cl
- Ignacio Salgado, en el teléfono +56995591023 y en el correo electrónico ignacio.salgado2021@umce.cl
- Paloma Solar, en el teléfono +56997776857 y en el correo electrónico paloma.solar2021@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Luis Barrera Salas, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Nombre Investigador/a Responsable:

Firma

Fecha 17 de enero 2026

Nombre Participante: Rosa Córdova Pilquinao

Firma

Fecha 17 de enero 2026

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago  
E-mail: [direccion.investigacion@umce.cl](mailto:direccion.investigacion@umce.cl)

[www.umce.cl](http://www.umce.cl) [f @umcecl](https://www.facebook.com/umcecl) [@umcecl](https://www.instagram.com/umcecl) [t @umcecl](https://www.linkedin.com/company/umcecl) [contacto@umce.cl](mailto:contacto@umce.cl)