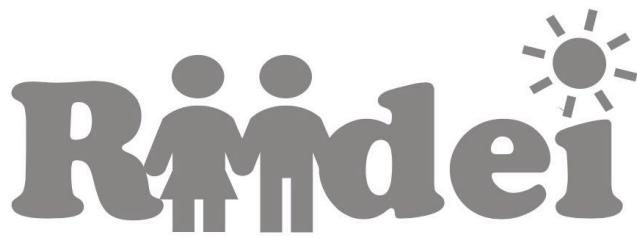




**REVISTA DE INNOVACIÓN
E INVESTIGACIÓN
PARA LA DOCENCIA
EN EDUCACIÓN INICIAL**

Nº6 / AÑO 2025 / ISSN 2735-6418



**RIIDEI / REVISTA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN
PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN INICIAL**

Nº 6 / AÑO 2025 / ISSN 2735-6418

Directora

Mg. María Patricia Astaburuaga Valenzuela

Editor General

Dr. Rafael Ignacio Farías Becerra

Coordinadora General

Dra. Lorena Vázquez Valenzuela

Diseñador

Pablo Fante

Equipo Editorial

Dra. Bibiana Rendón, Universidad Mayor, Chile

Dra. Jocelyn Uribe Chamorro, Universidad Central, Chile

Mg. Verónica Díaz Muñoz, Universidad Mayor, Chile

Dra. Ismene Valverde Villegas, Universidad La Salle Nezahualcóyotl, México

Mtra. Lizbeth Gregorio Ávila, Universidad La Salle Nezahualcóyotl, México

Dr. Patricio Abarca, Pontificia Universidad Católica, Chile

Dra. Marcela Bertoglio Salazar, Universidad Católica del Maule, Chile

Rector

Dr. Patricio Manque

Decano Facultad de Ciencias Sociales y Artes

Mg. Mario Morales Parragué

Dirección Escuela de Educación

Dra. Bibiana Rendón

Dirección de Carrera Educación Parvularia

Mg. María Patricia Astaburuaga Valenzuela

Sumario

César Pérez-Hidalgo Ingrid Márquez-Inal	Epewtün: una experiencia para pensar la acción educativa inicial con perspectiva intercultural en contexto mapuche	5
Maximiliano Velázquez Velázquez	La educación de las nuevas infancias como sujetos de derechos. Protagonistas de su propio aprendizaje a través de metodologías activas desde la educación física	29
Claudia Marín Mardones Daniela Contreras Fernandois	Estrategia evaluativa innovadora para educadoras de párvulos interculturales en procecion de estudios en modalidad vespertina de la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria	42
Patricia Leal Figueroa	Habilidades del pensamiento científico y metodología indagatoria con mirada de trayectoria	53

Ensayos académicos

EPEWTÜN: UNA EXPERIENCIA PARA PENSAR LA ACCIÓN EDUCATIVA INICIAL CON PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN CONTEXTO MAPUCHE

EPEWTÜN: AN EXPERIENCE TO THINK ABOUT THE INITIAL EDUCATIONAL ACTION WITH AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE IN THE MAPUCHE CONTEXT

CÉSAR PÉREZ-HIDALGO
Licenciado en Educación
Estudiante de Magíster en Estudios Interculturales
Universidad Arturo Prat – Sede Victoria
cesaperez@unap.cl

INGRID MÁRQUEZ-INAL
Educadora de Párvulos Intercultural en Formación
Universidad Arturo Prat – Sede Victoria
imarquezi@estudiantesunap.cl

Resumen

El presente artículo analiza y describe una experiencia educativa desarrollada por Educadoras de Párvulos Intercultural en Formación en Victoria, Provincia de Malleco, en la Región de La Araucanía. Tras explicar el contexto histórico del territorio, se explicarán los aspectos centrales del *Kimeltuwün*, la metodología de enseñanza-aprendizaje propia del *Mapuche Kimün*, el Conocimiento Mapuche. Estableceremos algunos lineamientos para el trabajo educativo en el contexto de la Educación Parvularia Intercultural de acuerdo con lo establecido en las Bases Curriculares respectivas. Posteriormente, recogeremos algunos conceptos en torno al necesario *diálogo de saberes* que debe establecerse entre ambos sistemas de enseñanza. A partir de estos insumos conceptuales, procederemos a detallar la experiencia educativa

Palabras clave: Mapuche Kimün – Kimeltuwün – Epewtün – Bases Curriculares de la Educación Parvularia – Diálogo de Saberes

denominada *Epewtün*. Finalmente, realizaremos una proyección de la experiencia desarrollada, reflexionando en torno a la importancia de relevar las metodologías de enseñanza propias del pueblo mapuche para el desarrollo de una acción educativa intercultural realmente pertinente.

Abstract

This article analyzes and describes an educational experience developed by Intercultural Preschool Educators in training in Victoria, Malleco Province, in La Araucanía Region. After explaining the historical context of the territory, the central aspects of *Kimeltuwün*, the teaching-learning methodology of *Mapuche Kimün*, Mapuche Knowledge, will be explained. We will establish some guidelines for educational work in the context of Intercultural Early Childhood Education in accordance with what is established in the respective Curriculum Bases. Subsequently, we will collect some concepts around the necessary *dialogue of knowledge* that must be established between both educational systems. From these conceptual inputs, we will proceed to detail the educational experience, called *Epewtün*. Finally, in the final considerations, we will reflect on the importance of highlighting the teaching methodologies of the Mapuche people for the development of a truly relevant intercultural educational action.

Palabras clave: Mapuche
Kimün – Kimeltuwün – Epewtün
– Curriculum Bases for Early
Childhood Education – Dialogue
of Knowledge

Introducción

El *Mapuche Kimün* (el conocimiento mapuche) es el resultado de una experiencia social y colectiva. Está fundado en la naturaleza como elemento articulador de los territorios habitados por el mapuche, definiendo su identidad como persona, su sentido de vida, de convivencia y de organización. Surge así el *Admapu y Normogen* (normas de vida y práctica de esas normas). A través de estos, el mapuche se constituye como un sujeto en equilibrio con la naturaleza. En este sentido, el tiempo en la cultura mapuche no está separado de la naturaleza y tampoco del ser humano, relación de equilibrio que es el pilar

fundamental de la filosofía mapuche (Loncon, 2019). Asimismo, incluye sus formas propias de producirse, reproducirse y transmitirse (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). En esta *epistemología otra* (Walsh, 2005), el *epewtün* encuentra su *equivalente homeomórfico*, es decir, su análogo funcional existencial en la tradición occidental (Panikkar, 1982), en la expresión *contar cuentos*, contar *epew*.

Un *epew* es un relato mapuche que forma parte del *Mapuche Kimün*. También forma parte de la tradición oral Mapuche y es transmitido de generación en generación, originalmente, en Mapuzugun. El *epew*, como relato, es una herramienta pedagógica que aborda la formación de la persona Mapuche. A través de éste se intenciona el poder transmitir valores a los niños y niñas para que aprendan a ser *yamchegen* o personas respetuosas, como también seres sociables (*zugun chegen*), entre otros saberes y conocimientos para la vida (Fundación Yumbel, 2021).

Tras el proceso de ocupación de La Araucanía, el otrora territorio mapuche conocido como *Wallmapu*, pasó a formar parte integrante del Estado chileno y sus habitantes fueron sometidos a diversas formas de resocialización en los espacios civilizatorios occidentales, como las casas patronales, fundos, misiones y escuelas, donde los sujetos colonizados debieron disciplinarse como súbditos, sirvientes o ciudadanos de segunda categoría (Nahuelpan, 2012; 2013). En este contexto, la inserción de las infancias mapuche en las escuelas tuvo un rol de primer orden (Nahuelpan, 2012). Éstas han sido un dispositivo de control determinante para establecer un régimen educativo monocultural que invisibilizó el *mapunkimün* del pueblo mapuche y propició la instalación de los saberes occidentales.

Así, se configuró en el territorio de *Ngulumapu*, la vertiente occidental de la Cordillera de los Andes, un sistema de disciplina colonial, que «legitima la violencia y las jerarquías socio-raciales, bajo las nociones de civilización, progreso o desarrollo» (Nahuelpán, 2012, p. 120), expresado hasta nuestros días a través de un *horizonte colonial* de larga duración en que se han inscrito territorios, sujetos y sujetas mapuches (Nahuelpan, 2012; Rivera, 2010). De este modo, el colonialismo vinculado al despojo cruza todas las experiencias vitales mapuche (Nahuelpan, 2012).

El contexto antes descrito propició que se vivenciaran múltiples situaciones de abuso psicológico en contra del/a niño/a mapuche, dañando su autoestima, toda vez que se desprecia su identidad y, por lo tanto, su sí mismo, verdadero hilo conductor de la construcción de su personalidad (Paillalef, 2003). Se constituyó de este modo una forma de *colonialismo interno*, la cual impone una lectura de la historia de los colonizados desde las categorías conceptuales del colonizador (Stavenhagen, 1977), transmitiéndolas en las instituciones educativas como una forma de *colonialismo intelectual* (Fanon, 2018). Por esa vía, el conocimiento occidental se vuelve universal como *monocultivos de la mente* que colonizan las maneras de pensar de las comunidades (Shiva, 2017) y produce una sumisión cultural. En el caso de las personas mapuche en su etapa escolar, esto supuso una degradación de su identidad (Loncon et al., 2023; Paillalef, 2003).

No obstante, el *Mapuche Kimün* sobrevivió a todos los dispositivos de control e intentos de sometimiento, y hoy mantiene esa resistencia cultural en un Estado que sigue operando desde lógicas excluyentes de la diversidad étnica y lingüística (Mansilla, 2020). Así, el ser mapuche se constituye como un lugar de apego en el que confluyen sentidos muy privados y delicados, por lo que es necesario, aunque no siempre resulta fácil, transformarlo en un texto público de autopresentación; reconstruir las trayectorias de memoria en el movimiento hacia autodenominarse públicamente como mapuche (Pizzo y Mateos, 2022), no sólo en contextos de lucha y resistencia, sino que también en el espacio cotidiano, donde se comparten los afectos y sentires.

La experiencia educativa desarrollada en el marco del proceso de formación de estudiantes de tercer semestre de la carrera de Educación Parvularia Intercultural en la Universidad Arturo Prat (Sede Victoria), que aquí buscamos relevar, apuntó, justamente, a lo mencionado en el párrafo anterior: reconstruir trayectorias vividas por parte de quienes forman parte de comunidades mapuche de la provincia de Malleco a través del rescate de sus narrativas personales, familiares y comunitarias. Con este objetivo en mente, en la actividad curricular de Lenguas Originarias I, las estudiantes debieron construir una propuesta de trabajo con perspectiva intercultural bajo la forma de *rincones de aprendizaje*, entendidos como:

espacios situados dentro del aula donde los alumnos llevan a cabo en pequeños grupos o individualmente tareas manipulativas, investigan, desarrollan su creatividad y autonomía y realizan proyectos guiándose por sus gustos, intereses y su curiosidad. Este tipo de organización favorece la adaptación a los distintos intereses, ritmos de aprendizaje y diferencias de cada niño o niña, en definitiva, procura una educación más individualizada a la vez que permite la interactuación del alumnado. (Blas, 2015, p.11)

Con dicha consigna, surgió la propuesta que aquí describiremos. Para lograrlo, en primer lugar, definiremos algunos aspectos relativos al *Kimeltuwün*, la metodología de enseñanza-aprendizaje propia del *Mapuche Kimüün*. Luego, estableceremos algunos lineamientos para el trabajo educativo en el contexto de la Educación Parvularia Intercultural de acuerdo con lo establecido en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Posteriormente, recogeremos algunos conceptos en torno al necesario *diálogo de saberes* (Leff, 2019), que debe establecerse entre ambos sistemas de enseñanza. A partir de estos insumos conceptuales, procederemos a detallar la experiencia educativa, denominada *Epewtiün*. Finalmente, en las consideraciones finales, buscaremos proyectar esta experiencia a través de una reflexión en torno a la importancia de relevar las metodologías de enseñanza propias del pueblo mapuche para el desarrollo de una acción educativa intercultural realmente pertinente.

Kimeltuwün: hacia una Pedagogía Mapuche para una acción pedagógica Intercultural

La interculturalidad es una propuesta ética, epistémica y política para construir sociedades democráticas que reconozcan las diferentes sociedades y culturas que cohabitan en contextos de colonización. Asimismo, la educación intercultural articulada a la *episteme* indígena es pertinente y factible de abordar, desde un enfoque educativo intercultural, donde la pedagogía y educación indígena constituyen un aporte para sustentar un currículum escolar intercultural (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

En el contexto mapuche, la enseñanza y aprendizaje en el medio familiar y comunitario se realiza según un marco epistémico propio para formar a las nuevas generaciones. En

este sentido, de acuerdo con Quintriqueo y Arias-Ortega (2019), la *pedagogía mapuche* se sustenta en:

- Los elementos materiales e inmateriales que componen el universo.
- La historia, entendida como un proceso cílico donde existen niveles de significados acorde a la etapa de vida de cada individuo.
- La oralidad, que permite transmitir los saberes y conocimientos propios a las nuevas generaciones.
- El arte y las prácticas sociorreligiosas, que constituyen prácticas epistémicas que estructuran los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante los valores espirituales y culturales.
- El aprendizaje se produce con la participación en prácticas socioculturales, en la relación de las personas con el medio natural y espiritual.
- El aprendizaje se desarrolla por medio del hacer, sentir, escuchar y entender, reflexionando acerca de lo que se está haciendo.
- El aprendizaje construye confianza en uno mismo, mediante la relación afectiva con el lugar y con las personas (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019, p. 85).

A partir de estos principios que sustentan la práctica pedagógica mapuche, se va construyendo una *forma otra* de comprender la realidad (Walsh, 2005), la cual implica la consideración de procesos mentales específicos bajo la lógica del *Mapuche Kimün*. Entre ellos podemos mencionar:

el *inatuzugu*, que significa indagar en el conocimiento que ya existe, con el fin de lograr una comprensión de procesos, hechos, sucesos e interpretar la realidad desde una racionalidad propia; el *nampülkan* es una racionalización y representación del viaje por el territorio, como una forma de interpretar la memoria individual y social, para aprender y comprender la realidad, producto de la propia experiencia y su confrontación con otras realidades; el *müümülkán* refiere a la racionalización de los procesos de construcción de conocimientos respecto de un objeto (intelectual, natural, artístico y tecnológico), con el fin de ordenar el propio conocimiento y la formación de las personas; y el *zapilüwün* refiere a una necesidad de cultivarse en el conocimiento, contribuyendo al aprendizaje y

comprensión del desarrollo de las cosas y de las propias personas, lo que implica intereses, contenidos y finalidades educativas (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019: 86).

Surge así el *Kimeltuwün*, entendido como un proceso de aprendizaje propio del contexto social y cultural de las infancias. En general, podemos decir que este comprende seis etapas, las cuales se desarrollan de manera entrelazada en el espacio de aprendizaje (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). Es importante recordar que dentro de la epistemología mapuche o *Mapuche Kimün* los procesos y temporalidades no son lineales, sino que los fenómenos se comprenden como *ciclos*.

A fin de facilitar la comprensión del proceso en el cual se desarrollan estos ciclos, los explicaremos aquí como pasos o etapas. Así, el *Kimeltuwün* se inicia con el surgimiento de un *zugu*, que es la idea o interés en torno al cual se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que este exista, debe haber *zuam*, que expresa la intensión y necesidad de aprender. Quien enseña, hace uso de su memoria personal, familiar, social y cultural, esto es el *tukulpa zugu*, como parte central de la construcción de conocimiento. Quien aprende, realiza el *koniünpa zugu*, acción que resitúa lo enseñado y lo vuelve un aprendizaje significativo para su propia vida. Esto es posible a través del *günezuam*, proceso metacognitivo donde las personas cuestionan sus propios aprendizajes. De este modo, los nuevos conocimientos pasan a formar parte del *rakizuam* o pensamiento propio para la comprensión de la realidad, generándose un *zugu* que activa otro ciclo del *Kimeltuwün* (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010).

Desde el punto de vista metodológico, el *Kimeltuwün* posee métodos educativos propios, los cuales han sido desarrollados por los *kuifikeche* o ancestros desde tiempos antiguos. Estos son un reflejo de una cosmovisión que explica sus particularidades y, como plantea Quidel (2013), que entraña una forma de concebir las vidas (*mogen*), el pensamiento (*rakizuam*) y las interacciones entre estos y los espacios (*kake mogen* –las otras vidas; *kiñewkülechi rakizuam* –pensamiento unido; *kake mapu* –los otros espacios). Los métodos identificados son:

- *Gübam*: Proceso de aprendizaje-enseñanza intencionado en base a saberes y conocimientos educativos propios y ajenos.

- *Wewpin*: Técnica discursiva caracterizada por la discusión y contraposición de ideas y saberes, con el objeto de lograr una síntesis que formará parte de la memoria individual y social.
- *Wixankontuwün*: Forma de relación social, donde el sujeto se expone al conocimiento y reconocimiento de los parientes, de la familia y la comunidad, con el fin de respetarlos y apreciarlos.
- *Nüxam*: Conversación estructurada basada en un contenido central, formal y cotidiano, cuyo fin es lograr aprendizajes y enseñanzas del parentesco, la historia y la relación de las personas con el mundo, sustentado en el pasado y el presente, según la memoria individual y social.
- *Pentukuwün*: Discurso y a una práctica sociocultural, formal e informal, donde se encuentran dos o más personas de la comunidad o de otras territorialidades, con el fin de intercambiar conocimientos del parentesco (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

Dentro de este repertorio metodológico, la experiencia educativa que relevamos en este escrito se relaciona con el *Nüxam*. En ese sentido, el *Epewtiün* como acción de compartir narraciones, como forma de enseñar y aprender, es al mismo tiempo una conversación que cruza a toda la comunidad educativa.

Bases Curriculares de la Educación Parvularia: lineamientos para el trabajo con perspectiva Intercultural

La Ley General de Educación es el marco legal que guía a toda la institucionalidad educativa. En su articulado se expresan los objetivos y el alcance de toda la acción pedagógica dentro de los límites del territorio nacional. Es así como en su articulado podemos visualizar algunas orientaciones para el quehacer de la Educación Parvularia con perspectiva intercultural.

En el Artículo 2º de esta ley, que explicita los objetivos generales de la educación chilena, podemos encontrar que:

el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral,

afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. *Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena*, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley 20.370, 2009. Las cursivas son nuestras).

Los conceptos destacados en la cita anterior son explícitos en la necesidad de respetar y valorar la diversidad, poniendo énfasis en la búsqueda de la vida plena de las personas como un elemento central de la labor pedagógica. En este sentido, para el desarrollo de una educación intercultural, creemos que esto debe pasar por la valoración de los modelos educativos propios de los pueblos originarios en aquellos contextos que lo requieran.

Asimismo, en el Artículo 28º se plantea:

Sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica, la Educación Parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y las niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan (...) *Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física* (Ley 20.370, 2009. Las cursivas son nuestras).

Este artículo, enfocado explícitamente en la Educación Parvularia, es igualmente decidor con respecto a la posibilidad de una educación con perspectiva intercultural, que valora la diversidad étnica y cultural. Así, la valoración de otras formas de enseñar y aprender está a la base del ordenamiento jurídico de la educación chilena.

Otro elemento orientador de la experiencia de aprendizaje que aquí desarrollamos, y que se constituye como una herramienta central en la labor pedagógica que se realiza con primera infancia, son las denominadas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), las cuales:

son un referente que define principalmente qué y para qué deben aprender las niñas y niños desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, según *requerimientos formativos que emanan de las características de la infancia temprana*. Así, ellas *toman en cuenta las condiciones y requerimientos sociales y culturales* que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo en esta etapa. Son premisas indiscutibles de su contenido, el *reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho*, junto al derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos e hijas (2018, p. 9. Las cursivas son nuestras).

Como vemos, para el currículum de la Educación Parvularia son claves los *requerimientos sociales y culturales* propios de las infancias con las cuales se lleva adelante la acción educativa. En este sentido, la consideración de aquellos modelos educativos propios de los pueblos originarios se muestra como una alternativa para responder a estas necesidades, reconociendo y respectando el derecho de las infancias a educarse con pertinencia cultural. A este respecto, las Bases son explícitas cuando plantean que la Educación Parvularia debe:

Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y los niños que sean pertinentes y consideren las necesidades educativas especiales, las diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas y sociales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades (BCEP, 2018, p. 34).

Se considera, entonces, a las infancias como sujetos que se desarrollan insertos 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» (BCEP, 2018, p. 24). En este sentido, la acción pedagógica «necesita 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» (BCEP, 2018, p. 23).

Para llevar a la práctica lo expuesto, las BCEP plantean los denominados *Principios de la Educación Parvularia*, los cuales buscan ser un aporte para «concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica, en torno a una visión común sobre cómo y para qué aprenden los párvulos en esta etapa de sus vidas y, por ende, cómo se deben promover

estos procesos de aprendizaje» (BCEP, 2018, p. 30). Dentro de estos principios, vamos a considerar como relevantes para el desarrollo de una acción pedagógica intercultural los siguientes:

- **Principio de relación:** La interacción positiva de la niña y el niño con pares y adultos, permite la integración y la vinculación afectiva y actúa como fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social. Reconocer la dimensión social del aprendizaje en la infancia temprana, es asumir que las experiencias educativas que se propicien deben favorecer que los párvulos interactúen significativa y respetuosamente con otros, y asuman en forma progresiva la responsabilidad de crear espacios colectivos inclusivos y armónicos, y aportar al bien común, como inicio de su formación ciudadana (BCEP, 2018, p. 32).
- **Principio de significado:** El niño y la niña construyen significativamente sus aprendizajes, cuando éstos se conectan con sus conocimientos y experiencias previas, responden a sus intereses y tienen algún tipo de sentido para ellos y ellas (BCEP, 2018, p. 32).

Queda en evidencia que la interacción de las infancias con sus comunidades de origen, así como la conexión de sus experiencias de aprendizaje con la vida cultural propia de esos espacios, forman parte del acervo conceptual propio de las BCEP, y estos espacios, a su vez, son coadyuvantes en la construcción de una propuesta educativa con perspectiva intercultural, que sea pertinente con los contextos de origen y vida de los niños y las niñas.

Por último, la Educación Parvularia asumiendo a las infancias como sujetos de derecho, manifiesta el propósito compartido de ser un aporte en la construcción de una sociedad justa y solidaria, fundada en relaciones de colaboración de todos sus actores (BCEP, 2018, p. 22). Creemos firmemente que la Educación Parvularia con perspectiva intercultural es un aporte hacia el logro de este sentir.

Diálogo de Saberes: caminos para la construcción de conocimientos desde las comunidades

Para comprender la naturaleza e importancia del *Diálogo de Saberes*, es menester definir las características del contexto histórico en el cual éste se vuelve una necesidad a la hora de construir conocimientos. En ese sentido, debemos destacar que, en el marco de la modernidad, a decir de Leff (2019), el poder hegemónico de la racionalidad tecnico-económica ha conducido hacia la crisis ambiental, es decir, a *la crisis civilizatoria de un mundo insustentable*. Allí, la racionalidad tecnológica se ha divorciado del compromiso con una sociedad o cultura particular, anulando lugares, memorias y cosmologías (Ghiso, 2000). De este modo, la imposición de un mundo global construido por la razón modernizadora invade y constriñe los mundos de vida que no caben dentro de su lógica (Leff, 2019) haciendo que todo consenso sea más difícil de conseguir por la incapacidad de reconstruir las raíces de sentido que sustenten posibles interacciones comunicativas entre diversos modos de vivir en el mundo (Ghiso, 2000).

En este escenario es necesario reconocer la existencia, en general, de dos tradiciones intelectuales distintas, cada una con características propias. Por un lado, tenemos la tradición moderna occidental, la cual se ha vuelto la *manera dominante* de vivenciar, percibir y conocer el mundo. Por otro lado, tenemos las otras modalidades de relación con la naturaleza que, originadas hace varios miles de años, se encuentran aún presentes (Ávila et al., 2016), aunque subalternizadas. Se hace necesario, entonces, transformar las relaciones entre ambas tradiciones, rompiendo con las formas impositivas, verticales y expropiatorias que han predominado hasta ahora (Leff, 2019), reconociendo los saberes de los pueblos como válidos, aunque no se rijan por los criterios mecanicistas y científicos del modelo eurocéntrico occidental; revalorando los saberes de los pueblos; considerando la importancia que los saberes locales tienen en prácticas ecológicas, económicas y culturales; fortaleciendo las estrategias de sobrevivencia campesina y mejorando de esa forma las condiciones de vida de la población (Ávila et al., 2016).

Para Ghiso (2000), este proceso de *reconocimiento de los saberes del otro distinto* es un ejercicio hermenéutico. Así, la hermenéutica es el camino que se utiliza para tematizar, relacionar, contextualizar, comprender y problematizar esas experiencias vitales desde

sus manifestaciones a lo largo de la historia de un individuo, de un grupo o de una institución social. Se genera de este modo un *Diálogo de Saberes* como una forma de hermenéutica colectiva, en la cual todas y todos los involucrados pueden verse y ver lo que allí se hace visible, configurando identidades plurales y dinámicas. Tanto los/as sujetos/as, como el mundo son construidos en la interacción creativa, dialógica e intencionada.

Siguiendo con el planteamiento de Ghiso (2000), en esta hermenéutica colectiva es necesaria la consideración de diferentes núcleos que favorecen la interpretación crítica de la realidad social. Estos son:

- *Núcleo Histórico*: referido a los sucesos vividos y sus repercusiones profundas en los sujetos.
- *Núcleo Territorial*: referido a los espacios vitales, desde los cuales se configuran los saberes.
- *Núcleo de la Interacción*: se busca el consensuar, el concertar, el deconstruir y el reconstruir relatos, saberes y sentidos.

Este *Diálogo de Saberes* se despliega como un proceso de emancipación ante una interculturalidad funcional, practicada históricamente como mecanismo de asimilación, aculturación y dominación en el encuentro de los diversos mundos de vida a lo largo de la historia (Leff, 2019). Frente a esta, opone entonces una interculturalidad crítica que supone un proceso de reconocimiento del otro a nivel social, político y epistémico a través de un pensamiento y una práctica de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes (Walsh, 2010). Es un reaprendizaje personal, cultural y contextual en función de una reinterpretación del mundo (Fornet-Betancourt, 2004), que se constituye como un llamado dirigido a los saberes subalternos en general, pero, especialmente, hacia a aquellos pertenecientes a las culturas indígenas y mestizas, que han sido dejados de lado, ignorados o directamente lesionados por la modernidad y por la cultura dominante, que impone conocimientos y prácticas universales (Ávila et al., 2016).

Entonces, a partir de lo planteado hasta aquí, el *Diálogo de Saberes* no es sólo un método para construir o entregar conocimientos, ni la simple voluntad de unir saberes diversos para resolver problemas dentro de un espacio habitado por otros. En su sentido más

radical, el *Diálogo de Saberes* «debe ser el encuentro conflictivo desde la diferencia de los modos de ser, de pensar y de construir el mundo; del derecho de los Pueblos de la Tierra a construir sus propios mundos de vida» (Leff, 2019: 25).

La experiencia educativa que desarrollaremos a continuación busca, justamente, avanzar en el camino de un *Diálogo de Saberes* entendido como este *encuentro conflictivo*. Tensionar a la academia y a la escuela, entrando en contacto con los conocimientos y sentires de las comunidades, y desde allí, construir nuevas formas de aprender juntos, *maneras otras* (Walsh, 2005) de conectar mundos de vida diversos.

Epewtün: una experiencia educativa intercultural

La experiencia educativa que aquí relevamos se da en el marco del proceso de formación inicial docente en la carrera de Educación Parvularia Intercultural, y se desarrolló en el primer semestre del año 2024 en la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria. En el Plan de Formación Curricular de la carrera Educación Parvularia Intercultural se considera dentro de sus objetivos:

- Formar profesionales de la Educación Parvularia que valoren y respeten la diversidad cultural, reconociendo en las diferencias elementos significativos del desarrollo humano.
- Establecer una relación comprensiva con la diversidad y la interculturalidad (Vicerrectoría Académica, 2021, p. 1).

El logro de estos objetivos contribuye a concretar un Perfil de Egreso que considera el desarrollo de «habilidades como la empatía, la creatividad, autonomía, flexibilidad, trabajo dialógico y cooperativo, visualización pedagógica del entorno, junto a la capacidad de valorar la diversidad presente en el contexto educativo, articulando los elementos socioculturales de los párvulos y sus familias» (Vicerrectoría Académica, 2021, p. 2). Entonces, tanto los objetivos como el perfil de egreso están alineados con el desarrollo de competencias que les permitan a estudiantes desarrollar su práctica pedagógica en contextos diversos, considerando las relaciones interétnicas e interculturales como un elemento fundamental de su labor profesional.

En este contexto, la Actividad Curricular Lenguas Originarias I corresponde al tercer semestre del itinerario formativo, y es un componente que le da sentido a la formación de educadoras interculturales en lo que respecta a la lengua y cultura en el territorio mapuche. Si bien, es cierto que el mapuzugun no tiene una tradición escrita, siendo más bien oral, en la actualidad posee grafemarios diversos y se desea desarrollar para que tenga una tradición escrita, a fin de revitalizarla y elevar su prestigio en el contexto social nacional (Vicerrectoría Académica, 2021).

Para esta actividad curricular, y en el contexto de la reflexión pedagógica con perspectiva intercultural, se consideran la competencia específica y los siguientes resultados de aprendizaje:

- **Competencia Específica:** Reflexiona de manera crítica y permanente respecto de sus prácticas pedagógicas, y sus conocimientos ajustando su actuar docente a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.
- **Resultado de Aprendizaje:** Implementar ambientes de aprendizaje, funcionales y seguros, con enfoque intercultural que proporcionen las niñas y niños aprendizajes significativos a través del juegos e instancias de cooperación (Vicerrectoría Académica, 2021, p. 107).

A partir de este marco curricular, se propuso a las estudiantes la construcción de un *Rincón de Aprendizaje* con perspectiva intercultural, es decir, se planteó una propuesta formativa dentro del aula que proveyera a niños y niñas actividades a partir de las cuales sean capaces de realizar aprendizajes significativos, descubiertos y construidos por sí mismos. Siendo las creadoras de sus nuevos aprendizajes, y no las receptoras de los conocimientos, conseguimos que las infancias construyan un aprendizaje eficaz, ya que la información que se les da no está elaborada, pues son ellas mismas las que la elaboran con su trabajo en el rincón (Blas, 2015).

Tomando en cuenta esta consigna, las estudiantes de la actividad curricular se organizaron en equipos de trabajo, donde cada uno contó con tres semanas para la elaboración de una propuesta de *Rincón de Aprendizaje*, para luego exponerla en una ronda plenaria una vez finalizado el trabajo, en la semana cuatro. La idea inicial era que los trabajos propusieran una planificación y un diagrama del *Rincón*, expuesto a través de una presentación

por medios digitales, escogiendo un elemento central de la propuesta, el cual debía ser construido como material concreto para el trabajo con infancias.

En este marco surgió la propuesta *Epewtün*, la cual consistía en el uso del *Kütralwe* o fogón de la *ruka* como un espacio para compartir conocimientos; el fogón como *Rincón de Aprendizaje*. Esta idea se origina en el contexto de un jardín infantil ubicado en la Comunidad Mapuche de Temulemu, en las cercanías de Traiguén, Provincia de Malleco. En torno al *kütralwe* se desarrolla el *nüxam*, compartiendo a través de esa conversación el *mapuche kimiün*, dando vida concreta al *Kimeltuwün*.

A partir de esta propuesta, y teniendo claros los objetivos y métodos *nüxam* en el *Kimeltuwün*, el equipo de trabajo se dio a la tarea de reflexionar en torno a las actividades a realizar con los *pichikeche* (infancias) en torno al *kütralwe*. Es así como deciden realizar *Epewtün*, contar historias y conversar sobre el significado de éstas, a fin de dar vida a la conversación como fuente y espacio de circulación de *kimiün*.

¿Qué *Piam ka Epew* (relatos antiguos e historias) narrar para motivar el *nüxam*? Se toma la decisión de no hacer uso de las historias tradicionales que ya todos los niños y niñas conocen. Ya que el jardín infantil se ubica en el corazón de un *lof* o comunidad emblemática dentro de *Wallmapu* (territorio mapuche), se pensó en las historias propias de la gente que allí habita. *Rakizuam ka chem*, pensamientos y acciones desarrolladas por los integrantes del *lof*: niños, jóvenes, adultos y ancianos; *kom pu peñi*, *kom pu lamngen che*, *kom pu che* (todos los hermanos, todas las hermanas, toda la gente) fue convocada para contar sus historias. Algunas de ellas fueron sistematizadas, recogidas y escritas en un pequeño libro de cuentos para hacer *Epewtün*, y a partir de éste, junto a los *pichikeche*, hacer *nüxam*; compartir un *mizagüün* (compartir alimentos); crear y recrear *Mapuche Kimiün*.

De este modo, el *Rincón de Aprendizaje* pasó de ser una propuesta de trabajo pedagógico intercultural a convertirse en una realidad. Academia, estudiantes, jardín infantil, *lof*, *peñi* y *lamngen*, formando parte de un *Diálogo de Saberes* que permitió la creación de un material concreto que es útil para el trabajo de la educadora de párvulos con perspectiva intercultural, pero que, al mismo tiempo, hace circular *Mapuche Kimiün*. Si bien,

la propuesta incorporó el *nütxam* como metodología de trabajo, sin duda, es posible proyectar su uso hacia otras metodologías del *Kimeltuwün*.

A continuación, se presentan algunos de los textos considerados en la experiencia de *Epewtün*. Es importante señalar, con respecto a la autoría de los relatos, que todos corresponden a narraciones propias de miembros del *lof* Temulemu, ubicado en la comuna de Traiguén, Región de La Araucanía, y fueron recopiladas en la misma comunidad mediante *nüxam*, realizados por Educadoras de Párvulos en Formación de la Universidad Arturo Prat – Sede Victoria, una de las cuales habita en el territorio señalado y forma parte del equipo que escribió el presente artículo.

Epew: *El Renü*

Un día, mientras cuidaba sus ovejas, «Patrón loco» fue a beber agua a una vertiente ubicada en un espacio oculto, justo a medio día. Después se puso a descansar debajo de un árbol que se encontraba allí, quedándose dormido. Al momento de despertar, repentinamente en la comunidad de Didaico, en aquel lugar estaban vivas personas y familiares que ya estaban muertos hace ya tiempo. Todas esas personas se encontraban en un guillatún y juego de palín. Se le acercaron y lo invitaron a jugar palín apostando algo, y él apostó su carnero, quedándose contento pues ya no sería perseguido por dicho animal. Lo atendieron con sopaipillas, carne, multrun, cazuela y mudai. Era tan real que ni miedo sintió por lo que estaba viviendo.

Se despidió siguiendo un angosto y estrecho camino entre la quebrada. Llegó al lado de su rebaño, se sorprendió al ver su carnero entre las demás ovejas y le vino un miedo inmenso, pero no le contó a nadie lo que había vivido.

Dos días después murió su abuelo de forma repentina y la familia lo encontró tan raro, porque él estaba bien, en excelente estado de salud, y por lo tanto quisieron acudir a la machi, para que le diese una respuesta. Le dijo a la familia que «Patrón loco» había entrado en un renü y este apostó a su abuelo, quien murió porque había perdido la apuesta. Si él hubiese relatado lo que sucedió, tenían que haber ido en familia con ayuda de la machi al lugar de la vertiente y sacrificar el carnero, para haber evitado este fatal acontecimiento.

Por eso siempre se les dice a los niños que al medio día no se debe entrar a lugares enigmáticos, por respeto a las fuerzas de la naturaleza y cada suceso importante deben contárselo al papá o la mamá. (Catriman)

Epew: *Los ruidos del bosque*

Un día, cuando don Federico fue a rodear sus animales, notó que le faltaba una de sus vacas. Como ya era tan tarde, esperó hasta el otro día para salir en busca de ella. A las 5 de la mañana estaba oscuro y se levantó para ir a buscar su vaca junto con su perro, alumbrándose con un foco. La buscó por varios lugares, pero no la podía encontrar. Estaba preocupado pensando que se la habían robado.

Mientras caminaba, subió aquel cerro donde se encuentra la antena de la compañía de teléfono para buscar su vaca en ese bosque. Iba caminado en aquel lugar cuando sintió unos ruidos que le llamaron la atención. Aquellos ruidos eran como que estaban botando árboles. Pensando que había gente trabajando a esa hora, igual sintió miedo, porque no estaba seguro de ello. Se sentía muy fuerte cuando caían los árboles y bajó para ver qué era realmente. Pero al llegar más o menos al sitio del ruido, no había absolutamente nada, fue algo muy extraño lo que él vivió y es por eso siempre lo cuenta. (Federico Paillalao)

Epew: *Lawentuchefe*

Érase antiguamente en un lof llamado Temulemu que vivía un lawentuchefe. Su nombre era Julio Marilao Wentequeo, nacido y criado en el lof. Era casado con su Kure (Esposa), Mercedes Quiñeleo Millaqueo, donde tuvieron 2 hijas llamadas Angelina Marilao y Olga Marilao. Con el transcurso de los años, Julio quedó lantu (viudo). Quedó junto a sus dos hijas de tan solo 9 y 6 años. Julio se dedicó a sanar personas con diferentes enfermedades, donde recorrió muchas comunidades y ciudades. Entre estas había ciudades lejanas, viajó hasta el norte, a Viña del Mar y Santiago. Al sur de Temuco, Puerto Montt. A la cordillera, Lonquimay y alrededores, donde subió a caballo. A la costa, a Tirúa. Sus viajes los emprendía desde la 3 am para lograr llegar lo más temprano posible a su destino.

Sanó personas con cáncer, enfermedades a los pulmones con wekufe, dolor a los huesos, también hacía medicina para la vista. A los bebés les sacaba empachos y los santiguaba.

Cada vez que llegaban personas Kutran (enfermas) a su ruka, el día antes tenía Pewma (demostración de sueño), en el cual preparaba la medicina correcta para los enfermos utilizando solo hierbas medicinales. A las 5 am hacía su llellipun (oración) al chaw dios para que las personas fueran sanadas.

Al recibir a las personas enfermas, las rociaba con un vaso de agua para purificar el espíritu de las personas que llegaban Kutran (enfermo). También veía el orín de la persona para ver qué tan avanzada estaba su enfermedad.

Cuando las personas recibían su sanidad completamente, regresaban al lof, a la ruka de don Julio, para agradecerle, en el cual le llevaban Kulliñ (plata), Kachilla (trigo), mercadería, porotos, kawello, etc.

Fue muy activo y participativo en el nguillatun. Aportó mucho, ya que le gustaba mucho su tradición. Siempre tocaba el kuntrun, era su felicidad estar presente en cada ceremonia.

Hasta el último día de su vida hizo medicina mapuche para su gente y a la vez también fue su fuente de trabajo para alimentar a sus dos hijas. (Relato del Lof Temulemu)

Epew: *Trafentün*

Hace mucho tiempo, en el lof de Temulemu, dos niños llamados Antü y Newen decidieron jugar en un menoko justo al medio día. Mientras jugaban felizmente sopló el viento fuerte formando un gran meulen que pasó por al lado de los dos pichikeche, y en él observaron una filu, se asustaron tanto que corrieron a casa de su tía Alicia.

Alicia, al ver llegar corriendo y asustado a Antü, se preocupó y el niño le manifestó que se sentía mal y cayó al suelo, y comenzó a convulsionar. La tía desesperada envió a buscar a Sayen, madre de Antü.

La madre llegó junto con el enfermero de la posta, este observó la gravedad del niño y lo derivó de urgencia al hospital de Traiguén en ambulancia. En el hospital los médicos no encontraron ninguna anomalía; al contrario, dijeron que estaba muy bien el niño y lo enviaron a casa.

Pero al pasar los días, el niño tenía conductas muy raras que no eran propias de él. Los padres muy preocupados no hallaban qué hacer, hasta que el padre, que no creía en la machi, acudió a ella y la machi de forma inmediata le dice que su hijo necesita un machitún de urgencia.

Los padres le informan a la familia que su hijo necesita un machitún y comienzan a preparar un machitún y esto se realiza con éxito.

Antü poco a poco se empezó a recuperar, ya que la energía que lo tomó era muy fuerte.

Por eso en el mundo mapuche, al medio día los niños no deben salir a jugar y menos en lugares sagrados. (Tahiel Pichun y Agustin Pichun)

Estos textos, si bien pueden ser breves, dan cuenta de un trabajo intensamente realizado con miembros diversos del *lof*, donde compartieron historias propias y otras escuchadas de los *kuifikeche* (personas antiguas). Son memorias que forman parte del patrimonio de la comunidad, del territorio y la gente que lo habita. En ese sentido, es un diálogo que se abre y, esperamos no vuelva a cerrarse, para generar caminos hacia la interculturalidad en los procesos formativos de las infancias que, además, pueden tener un impacto en la formación inicial docente de las Educadoras de Párvulos Intercultural en formación.

Proyección de la experiencia y consideraciones finales

El diálogo intercultural es una situación donde el ser humano «consciente de la existencia de otras personas, valores y culturas, sabe que no puede aislarse a sí mismo. Cada persona y cultura es un nudo [...], centro de la realidad [...], tiene valor en sí mismo, es único e irrepetible» (Panikkar, 2006, pp. 129-130). Este diálogo es posible solo cuando hay universos contextuales que

testimonian esta voluntad como práctica de comunicación, práctica que, por ser justo ejercicio contextual que busca transmitir las experiencias y referencias fundantes de sus universos respectivos, es ante todo un esfuerzo de traducción: los universos culturales se traducen, y en esta dinámica van generando universalidad. (Samaniego y Payás, 2017, p. 45)

En este sentido, la propuesta de *Epewtün*, así como su puesta en práctica, da cuenta de una voluntad de crear un espacio de *universos compartidos*, de generación de instancias, donde diversas personas pueden establecer un diálogo fructífero en los intersticios de sus diferencias. Ese, creemos, es el sentido y la proyección de esta experiencia educativa intercultural.

La comunicación permanente y el *Diálogo de Saberes* debe presentarse como un imperativo a la hora de pensar en la construcción de un proceso investigativo, creativo o pedagógico, donde intervengan *otros-distintos*. La consideración de aquellos que han sido subalternizados por la epistemología moderna occidental, invisibilizándolos, y

anulando sus saberes bajo un manto de *validez científica*, no sólo es una tarea académica, sino que también ética y política. En este sentido, la búsqueda de alternativas para superar esta situación resulta fundamental.

Al principio de este escrito realizamos una revisión de los distintos procesos que llevaron a la pérdida del prestigio del *Mapuche Kimün* y del *Mapuzugun*, relegados a ser calificados como un conocimiento anecdótico y pintoresco, anclado a un pasado ancestral y sin posibilidad de actualizarse. Una *lengua de chanchos*, en la cual no era posible pensar y, mucho menos, producir conocimiento (Quidel, 2013). El diálogo entre los objetivos curriculares de la formación inicial de las Educadoras de Párvulos Intercultural en formación, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el *Kimeltuwün*, dan cuenta de la posibilidad cierta de comenzar a pensar en la superación de esta concepción. No se trata de acuerdos ni componendas, sino que de apartar las pretensiones de universalismo y de homogenización, dando paso a la posibilidad de complementarnos desde la diferencia como punto de partida para poder compartir este mundo, el único que tenemos, como parte de un gran tejido gris moteado que abrigue a quienes ya estuvieron y a quienes vienen después de nosotros (Rivera, 2018).

Este diálogo entre formas diversas de entender la acción pedagógica cobra sentido profundo cuando su búsqueda no obvia el pasado (Correa y Mella, 2010), sino que se enraíza en la memoria, transformando la educación en un acto de justicia. Es relevante el ejercicio de traer las memorias al presente como herramienta de justicia (Pabón, 2011). Es lo que Ricoeur (2000) denomina *memoria anamnética*, aquel recuerdo que se busca laboriosamente. Esta búsqueda es la anamnesis, la reminiscencia, la remembranza, el recordar. Así entendida, la *memoria anamnética* asume la función de recordar lo pasado. Mediante ella se hace presente lo que está ausente, pero esta presencia no puede ser de cualquier forma: simultáneamente es recuerdo y rememoración. Esta acción se vuelve un acto de justicia que hace siempre presente la injusticia, a fin de que ésta no retorne.

La experiencia del *Epewtün*, así comprendida, puede constituirse en un ejemplo para mirar hacia adelante en el proceso de formación inicial docente de la Educadora de Párvulos con perspectiva Intercultural. Experiencias que van tejiendo nuevas realidades y que nos permiten abrir espacios para un horizonte de emancipación para niños y niñas

a través de la educación, pero ya no sólo para el futuro, sino que también para quienes, sin estar, siguen estando. Como el horizonte frente a nosotros, que de tanto andar, aparece a nuestras espaldas.

Referencias bibliográficas

- Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G. y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00759.pdf>
- Blas, M. (2015). *La metodología de trabajo por rincones en el aula de educación infantil*. Tesis de Grado. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14572/TFG-G1371.pdf?sequence=1>
- Correa, M. y Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. LOM Ediciones.
- Fanon, F. (2018). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Trotta.
- Fundación Yumbrel (2021). *Epewtiün*. Ministerio de las Cultural, las Artes y el Patrimonio. Gobierno de Chile.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad: Diálogo de Saberes, una práctica hermenéutica colectiva. *Utopía Siglo XXI*, 21(1), 43-54. https://corporacionparaeldesarrolloregional.org/wp-content/uploads/2023/02/potenciando_diversidad.pdf
- Leff, E. (2019). Diálogo de saberes: la reapertura de la historia hacia la diversidad biocultural del planeta. En Pérez, M. y Argueta, A. (Ed.), *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento* (17-27), Juan Pablos Editores, Red Temática sobre Patrimonio Biocultural del Conacyt, y el International Science Council, México. 2019. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102020000100011&lng=es&tlang=es.
- Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. Promulgada el 17 de agosto de 2009. Publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009.

- Loncon, E. (2019). Una aproximación al tiempo, el pensamiento filosófico y la lengua mapuche. *Árboles y Rizomas*, 1(2), 67-81. <https://doi.org/10.35588/ayr.v1i2.4087>
- Loncon, E., Gaínza, A., Hirmas, N. y Mellado, D. (2023). *Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades pehuenche de Alto Biobío*. LOM Ediciones.
- Mansilla, J. (2020). República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapunkimun del pueblo nación mapuche. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 145-162. <https://doi.org/10.19053/01227238.11925>
- Nahuelpan, H. (2012). Formación colonial del Estado y desposesión en Ngulumapu. En Comunidad de Historia Mapuche (Ed.), *Ta ñ filke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche* (119-152). Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Nahuelpan, H. (2013). Las ‘zonas grises’ de las historias mapuche. Colonialismo internalizado, marginalidad y políticas de la memoria. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 17(1), 11-33. <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/wp-content/uploads/2016/06/Nahuelpan-Las-zonas-grises-de-las-historias-mapuche.pdf>
- Pabón, J. (2011). Memoria, Hermenéutica y Justicia Anamnética. *Revista Amauta*, 9(17), 135-150. <https://revistas.uniatlantico.edu.co/index.php/Amauta/article/view/611>
- Paillalef, J. (2003). *Los Mapuche y el proceso que los convirtió en Indios: Psicología de la discriminación*. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Panikkar, R. (1982). ¿Es occidental el concepto de los derechos humanos? (M. Zamudio Vega, Trad.). *Diógenes, revista trimestral*. Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Panikkar, R. (2006). Decálogo: cultura e interculturalidad. *Cuadernos interculturales*, 6, 129-130. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200607.pdf>
- Pizzo, A., Mateos, P. (22 de noviembre de 2022). *Memorias mapuche en movimiento: agencias políticas emergentes desde el territorio* [Conferencia]. X Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace. Experiencias cotidianas en horizontes inciertos: implicancias para el quehacer antropológico, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11872>
- Quidel, J. (2013). Importancia de las lenguas en el proceso de reconstrucción del conocimiento propio de los pueblos indígenas. En Campos, C. y Rivadeneira, M. (Coords.), *El diálogo de saberes en los Estados Plurinacionales* (123-138). Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador.

- Quilaqueo, D. y 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>
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 59, 81-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Ricoeur, P. (2000). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 55(4), 731-747. <https://elsolardelasartes.com.ar/pdf/658.pdf>
- Rivera, S. (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. Piedra Rota.
- Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Samaniego, M. y Payás, G. (2017). Traducción y hegemonía: Los Parlamentos hispano-mapuches de la Frontera araucana. *Atenea*, 516, 33-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622017000200033>
- Shiva, V. (2017). *¿Quién alimenta realmente al mundo? El fracaso de la agricultura industrial y la promesa de la agroecología*. Capitán Swing Libros.
- Stavenhagen, R. (1977). *Sociología y subdesarrollo*. Nuestro Tiempo.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Vicerrectoría Académica (2021). Plan de Formación Curricular Carrera Educación Parvularia Intercultural. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Arturo Prat.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*. 46(24), 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (Ed.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (75 – 96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/bitstream/handle/ucsh/3124/Interculturalidad%20crítica%20y%20educación%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LA EDUCACIÓN DE LAS NUEVAS INFANCIAS COMO SUJETOS DE DERECHOS. PROTAGONISTAS DE SU PROPIO APRENDIZAJE A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

**THE EDUCATION OF NEW CHILDREN AS SUBJECTS OF RIGHTS.
PROTAGONISTS OF THEIR OWN LEARNING THROUGH ACTIVE
METHODOLOGIES FROM PHYSICAL EDUCATION**

MAXIMILIANO VELÁSQUEZ VELÁSQUEZ

Mg. En Motricidad Infantil. Universidad Mayor

Maxi.vel.ve@gmail.com

Resumen

En la actualidad, el enfoque del niño/a como sujeto/a de derechos y protagonista de su propio desarrollo ha cobrado fuerza y atención en las políticas públicas educativa chilena. La formación de la educadora/es de párvulos es fundamental para potenciar el desarrollo integral de las nuevas infancias. Desde el currículo pedagógico, se plantea implementar en la formación inicial y continua de las/os educadoras/es de párvulos metodologías activas, desde los lineamientos de la asignatura de Educación Física, enfocadas principalmente, en el juego. El trabajo colaborativo entre instituciones formadoras, jardines infantiles y equipos técnicos es crucial para instalar una cultura pedagógica que respete y promueva el protagonismo infantil en todas sus dimensiones. A partir de este enfoque, el/la educador/a de párvulos adquiere un rol estratégico, ya que es el/la profesional responsable de generar experiencias pedagógicas que promuevan el bienestar, la participación y el aprendizaje integral desde los primeros años de formación.

Palabras clave: **Educación Parvularia, Formación docente, Niño protagonista, Metodologías activas, Educación Física**

Abstract

Currently, the approach to children as subjects of rights and protagonists of their own development has gained strength and attention in Chilean public education policies. The training of preschool teachers is fundamental to promoting the comprehensive development of young children, recognizing them as subjects of rights and protagonists of their own learning. The pedagogical curriculum proposes implementing active methodologies based on the guidelines for the subject of Physical Education, primarily focused on play, in the initial and ongoing training of preschool teachers. Collaborative work between training institutions, kindergartens, and technical teams is crucial to establishing a pedagogical culture that respects and promotes child agency in all its dimensions. Based on this approach, preschool teachers acquire a strategic role, as they are the professionals responsible for generating pedagogical experiences that promote well-being, participation, and comprehensive learning from the earliest years of education.

Keywords: Early childhood education, Teacher training, Child protagonist, Active methodologies, Physical education

Sobre niños y niñas como protagonistas del aprendizaje

Se produce un cambio de la visión tradicional del infante cuando es protagonista de su aprendizaje, pues pasa de ser visto como un ser inmaduro y dependiente de un adulto a ser constructor de su propio aprendizaje. En educación parvularia, el niño/a como protagonista significa que es el centro del proceso de aprendizaje, involucrándose activamente y tomando decisiones sobre sus experiencias educativas. Esto implica reconocer su dignidad, voz y potencial, permitiéndole ser un actor relevante en su propio desarrollo y en la construcción de su conocimiento.

Desde esta concepción, los infantes participan activamente en las actividades, validando su presencia en el espacio educativo de acuerdo con una resignificación social, cultural y política. La Ley General de Educación 20.370 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009) establece el derecho de todas y todos los estudiantes a recibir una educación de calidad que favorezca su desarrollo integral, lo que supone una preparación

profesional que articule conocimientos pedagógicos, habilidades socioemocionales y una ética comprometida con la infancia (*Diario Oficial de la República de Chile*, 2009). Todo esto debe ser acompañado de un ambiente seguro, potenciando su curiosidad y creatividad. Dentro de su formación se les acompaña en la construcción de su propio conocimiento, valorando sus experiencias previas y sus ideas, en lugar de simplemente transmitir información. Además, se les brinda la oportunidad de elegir con qué materiales jugar, qué explorar y cómo participar en las actividades, fomentando su autonomía y capacidad de elección. Esto implica cuestionar prácticas adultocéntricas, jerárquicas o estandarizadas, y construir espacios de aprendizaje donde los niños y niñas puedan explorar, decidir, equivocarse y crecer desde su singularidad. Las prácticas adultocentristas muestran una visión de los niños/as como sujetos inacabados, que se encuentran en formación, siendo los adultos el modelo a seguir. En este sentido, las relaciones con los niños y niñas están determinadas desde los adultos que deciden lo que ellos deben hacer (Villarroel, 2019).

En contextos vulnerables este acompañamiento tiene aún mayor relevancia, ya que su contexto educativo se convierte en un espacio de protección, donde el/la educador/a se convierte en una figura sostenedora y promotora de oportunidades, muchas veces frente a situaciones de exclusión o vulneración de derechos. La literatura nos plantea que la relación educador/a-niño/a debe estar basada en el diálogo, la empatía y el respeto mutuo, lo cual permite generar experiencias significativas, donde el niño/a se siente valorado como parte activa del proceso educativo. El trabajo con las familias brinda una amplia variedad de ámbitos para la intervención de los Trabajadores Sociales, destacando la importancia que tiene el trabajo desde el nivel local, y al cual el profesional se encuentra próximo en su labor, siendo en este espacio donde se generan las instancias de acompañamiento de las familias con las cuales se desarrolla el compromiso, considerando de suma importancia, su contexto social, cultura y familiar (Segura & Quintana, 2012).

Desde esta concepción de participante activo, el infante deja de ser un mero receptor de conocimientos. Por el contrario, sus opiniones, intereses, necesidades y derechos son considerados en el currículum educativo. Se busca su autonomía en el desarrollo de su independencia y seguridad, reconociendo sus características individuales y ritmos de aprendizaje. Esta perspectiva implica que sus voces deben ser escuchadas, sus intereses

considerados y sus derechos garantizados en cada instancia educativa. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989, art. 8) explicita que «los Estados Parte se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares». Además, «Junto con ello se establece que los niños y niñas deben ser considerados como miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista» (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Sobre la formación curricular

En la actualidad, el enfoque del niño/a como sujeto/a de derechos y protagonista de su propio desarrollo ha cobrado fuerza y atención en las políticas públicas educativa chilena, especialmente, en el nivel de Educación Parvularia. La Convención sobre los Derechos del Niño realizada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989, reconoce a las nuevas infancias como sujetos activos de derechos, lo que implica garantizar su participación en las decisiones que los afectan, el acceso a una educación de calidad y el respeto por su integridad física y emocional. A pesar de que esto sea aplicado, Chile es uno de los países de América Latina que ha mostrado una mayor lentitud a la hora de adaptarse a estas decisiones. En Chile, se detecta una falta de protección social de los colectivos de infancia y adolescencia, pero en esta ocasión, el foco original no es tanto la falta de alcance como la mala actuación interna del sistema de protección (Rojas Flores , 2010). Este enfoque, busca superar prácticas adultocéntricas y reconocer a las nuevas infancias como protagonistas de su desarrollo sensiomotor, con derecho a ser escuchados, jugar, participar y expresarse.

Desde el currículo pedagógico, se plantea implementar en la formación inicial y continua de las/los educadoras/es de párvulos, metodologías activas enfocadas principalmente en el juego, la exploración, la creatividad y la toma de decisiones, las cuales ofrecen herramientas efectivas para construir una educación parvularia participativa. En concordancia con las Bases curriculares de Educación Parvularia, D'Achiardi (2015) se plantea que el rol del Educador/a de Párvulos es ser: formador de referencia para las infancias, junto con la familia; diseñador, implementador y evaluador de los currículos, dentro de lo cual la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje es crucial. Junto con ello, el

concebirse como un permanente investigador en acción de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional (D'Achiardi, 2015).

A partir de este enfoque, los/as educadores/as de párvulos adquieren un rol estratégico, ya que es la persona protagonista responsable de generar experiencias pedagógicas que promuevan el bienestar, la participación y el aprendizaje integral desde los primeros años de formación. Para ello, es importante que desde esta perspectiva reciban una formación inicial y continua que respalte este enfoque, que les permita comprender y aplicar estrategias que promuevan en las nuevas infancias, la autonomía, la libertad de expresión y la construcción de identidad. Fortalecer la formación docente, es clave para consolidar una educación parvularia coherente con el enfoque de derechos en las nuevas infancias.

Por su parte, desde la Educación Física, en particular, se generan espacios significativos para el desarrollo del protagonismo infantil a través de metodologías activas, las que se recomiendan ser aplicadas en la formación inicial y continua, ya que el infante se convierte en el centro de la experiencia educativa significativa. Estas metodologías activas se desarrollan través del movimiento libre, el juego motor, la exploración espacial y las dinámicas grupales. Mediante estas estrategias significativas se desarrolla en los primeros niveles educativos: la autonomía, el desarrollo de sus habilidades motrices, la expresión emocional y las relaciones sociales entre pares. De este modo, las educadoras y educadores adquieren un rol protagonista en el acompañamiento y mediación del desarrollo del aprendizaje autónomo y significativo de las infancias desde los primeros años.

La formación de la educadora de párvulos es fundamental para potenciar el desarrollo integral de las nuevas infancias, reconociéndolas como sujetos de derechos y protagonistas de sus propios aprendizajes. Una educadora bien preparada, fomenta un ambiente de aprendizaje seguro, estimulante y afectivo, donde los infantes puedan explorar, descubrir y desarrollar sus habilidades. Su rol va más allá de la enseñanza, implica ser un agente de cambio social que promueve la participación activa en la construcción de su aprendizaje. Desde el Ministerio de Educación, se reconoce que el docente es un puente para que la niña o niño alcance niveles crecientes de aprendizaje superiores a los que podrían lograr por sí solos (Figueroa-Céspedes, 2020).

De acuerdo con esto, los y las educadores deben reconocer a cada infante como un ser individual, con su propia historia corporal, con derechos y necesidades específicas, donde se les escucha, se les valida y se les considera como protagonistas en el proceso educativo. El currículo propone la aplicación de prácticas pedagógicas parvularias centradas en un ambiente forjado desde respeto y cuidado por las infancias, además de la creación de contextos de aprendizaje que favorezcan su protagonismo. A su vez, la Educación Parvularia en Chile sigue enfrentando desafíos para que esta idealización se haga efectiva, los cuales tienen que ver con la baja inversión por infante, las diferencias significativas en la formación docente, el escaso reconocimiento profesional y la alta rotación laboral. Independientemente de los progresos en torno a cobertura de la educación parvularia, persisten brechas importantes en relación con la calidad de los programas llevados a cabo (Strasser et al., 2009). Es por esto, que la formación inicial de las educadoras de párvulos debe ir más allá de la adquisición técnica y promover en aquellas una mirada ética, crítica y reflexiva sobre el rol del niño en la educación. El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela, y que, a través de estos, contribuyan a la calidad de la educación en el aula (Ministerio de Educación, 2009).

Dentro de la formación curricular inicial de las educadoras se deben incluir las siguientes modificaciones: desarrollar una mirada pedagógica crítica, superar prácticas autoritarias que siguen ligadas al adultocentrismo y que minimizan la capacidad del niño/a. Los y las educadoras deben formarse en estrategias activas y participativas, tales como: proyectos, juegos libres, aprendizajes basados en la exploración e intereses en los niños y niñas. La literatura relacionada al tema abordado en este ensayo señala que la relación con las necesidades de formación inicial debería satisfacerse en los procesos formativos de las/os profesiones, en el contexto de un trabajo de calidad educativa para las nuevas infancias, así como con las competencias que se hace necesario formar y actualizar permanentemente durante su desarrollo profesional en el contexto de los temas relacionados estrechamente con ese desempeño (Simonstein et al., 2009).

Además, es esencial que las educadoras en su formación vivencien actividades prácticas de exploración corporal, utilizando el movimiento como estrategia de aprendizaje

activo y significativo en ellas mismas. La aplicación de estas prácticas son claves para que se promuevan instancias de reflexión crítica sobre las propias creencias respecto del cuerpo, el control, el juego y la participación infantil. Estas estrategias deben contemplar experiencias que tengan relación directa con la observación de ambientes educativos a través de propuestas que promuevan el protagonismo corporal, el movimiento libre y la exploración psicomotora a través del juego. Al respecto Fundación Integra plantea volver sobre su propio hacer, para mirarlo críticamente y transformarlo, conjugando allí competencias, experiencias y saberes profesionales, junto a los métodos y propósitos institucionales (Barrera et al., 2017).

Sobre la formación continua

Al igual que la formación inicial, la formación continua también es clave. Según las bases curriculares de la Educación Parvularia (D'Achiardi, 2015), las/os educadoras/es deben ser capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas; adaptar su enseñanza a la diversidad de contextos y fomentar ambientes de aprendizaje respetuosos y desafiantes. La Educación Parvularia favorece aprendizajes oportunos y pertinentes a las características, necesidades e intereses de niños y niñas, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico (Figueroa-Céspedes, 2020). Es necesario que este enfoque se desarrolle a través de talleres de actualización en desarrollo infantil y metodologías activas; espacios de reflexión profesional sobre el protagonismo de las infancias y el respeto por su cuerpo. Estos parámetros deben complementarse mediante redes de colaboración entre instituciones formadoras y jardines infantiles, donde se compartan experiencias y resultados en su implementación.

De acuerdo con lo anterior, es fundamental generar en la formación continua un entorno efectivo y enriquecedor, donde las/os educadoras/es se encargarán de establecer una relación de colaboración con las familias, reconociéndolas como agentes clave en el proceso educativo.

Se requiere también fortalecer la formación continua mediante talleres, seminarios y redes de aprendizaje profesional que profundicen en el desarrollo infantil, la motricidad

y el diseño de experiencias educativas, que consideren la propiocepción y la corporalidad como elementos claves del aprendizaje. El trabajo colaborativo entre instituciones formadoras, jardines infantiles y equipos técnicos es crucial para instalar una cultura pedagógica que respete y promueva el protagonismo infantil en todas sus dimensiones. La formación de las nuevas infancias debe apuntar a favorecer el desarrollo de capacidades reflexivas, socioemocionales y metodológicas, orientadas a promover ambientes inclusivos y respetuosos del protagonismo infantil. En este contexto surge el curso *Estrategias Mediadoras desde un enfoque de Investigación-Acción como propuesta formativa*, focalizado en fortalecer el rol de las educadoras como mediadoras del aprendizaje, a partir del desarrollo de un enfoque crítico y reflexivo sobre su práctica, que las lleve a potenciar las interacciones pedagógicas en el aula (Guerra Zamora et al., 2017).

Fortalecer la formación docente y su ambiente colaborativo, en este caso en la Educación Parvularia continua, es clave para poder consolidar una educación coherente con el enfoque de derechos, frente al infante como un sujeto protagonista. Una formación efectiva mediante metodologías activas dirigidas hacia las/os educadoras/es de párvulos es esencial para garantizar una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de las nuevas infancias, reconociéndolas como sujetas de derecho y protagonistas de sus aprendizajes, fomentando un ambiente de respeto, inclusión y participación activa.

Esta representación del concepto de inclusión regula, no solo las prácticas educacionales (enseñanza, metodología, currículum, entre otras), sino también las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades. Este último aspecto hace referencia a la construcción de sujetos/estudiantes de pedagogía desde discursos de inclusión que circulan y se reproducen en el ámbito educacional (Infante, 2010).

Sobre la relevancia de la Educación Física

Para poder lograr esta efectividad planteada desde la formación de las/los educadoras/es de párvulos en la construcción de infancias autónomas, se recomienda incluir en el currículo de formación inicial lineamientos asociados a la asignatura de Educación

Física. La corporalidad es uno de los ámbitos de desarrollo fundamental en la primera infancia, entendida no solo como control motor, sino como forma de expresión, comunicación y relación con el entorno. El cuerpo permite al niño/a vivir, experimentar y re-conocer sus propias vivencias y a la vez utilizar lo obtenido durante su proceso exploratorio como recurso propio en el conocimiento y constructo de su corporalidad, como fuente productora de sensaciones y emociones, o para su propia identificación personal o autoestima (Gil Madrona et al., 2008).

Desde esta perspectiva, la Educación Física se presenta como un espacio donde es posible generar instancias participativas enfocadas en respetar los intereses, ritmos y formas individuales, para fortalecer la autonomía, el autoconcepto, la identidad y, por consiguiente, el protagonismo en las infancias. Esto, a través de una de las estrategias más relevante, el juego. De la misma forma que la acción, la experimentación, el juego y la interacción de los niños con sus compañeros/as y con el adulto en un ambiente distendido y afectuoso, son factores y recursos que cumplen un papel esencial para que pueda producirse el crecimiento personal (Gil Madrona et al., 2008). La Educación Física puede ser una herramienta poderosa para fomentar la participación activa y significativa del/a niño/a, siempre que se evite el adultocentrismo, la instrucción unidireccional o la sobrevaloración del rendimiento físico.

La educación física no solo contribuye al desarrollo psicomotor, sino que ofrece un aumento en las múltiples oportunidades para que las nuevas infancias exploren, se expresen, tomen decisiones y participen activamente en su proceso formativo autónomo y significativo. Dichas oportunidades de exploración desde la Educación Física parvularia deben estar enfocadas principalmente en el aprendizaje basado en el juego como principal agente, ya que permite al infante que explore y aprenda a través del movimiento espontáneo, juegos simbólicos, juegos motores y actividades lúdicas diseñadas para estimular habilidades físicas, cognitivas y socioemocionales. Por su parte, Gil Madrona et al. (2008) señalan que una característica importante de esta estrategia es la exploración libre del entorno en el que habitan los infantes, ya que a través del uso de espacios amplios, variados y seguros se promueve la iniciativa del/a niño/a para crear sus propias dinámicas corporales, desarrollar su sentido espacial y tomar decisiones sobre su movimiento.

Otra de las estrategias innovadoras desde la Educación Física son los proyectos corporales destinados a la articulación y combinación de las actividades físicas con otros lenguajes expresivos (danza, teatro, música, espacios escénicos), los cuales permitirán e invitarán al infante a crear, representar, comunicar ideas y expresar desde su propia historia corporal.

Estas metodologías activas planteadas no solo mejorarán la calidad educativa, sino que fortalecerán la formación de nuevas infancias autónomas, seguras, participativas y conscientes de sus derechos desde los primeros años de vida y formación. Asimismo, el desarrollo de estas estrategias permitirá hacer efectivo el protagonismo infantil en la práctica educativa, especialmente, en áreas como la Educación Física, donde el cuerpo se convierte en medio de expresión, comunicación y autonomía. Los niños y niñas en esta etapa deben participar de manera activa en su desarrollo y el docente debe atender sus necesidades para, a través del movimiento, mantener su orientación en el espacio y, junto con la expresión corporal, ser capaces de aprender de forma diversa, abierta y favorable a partir de diferentes actividades que le ayuden a la expresividad y autonomía (Auria et al., 2019).

Desde la perspectiva de las nuevas metodologías planteadas, el rol de las/os educadoras/es de párvulos, debe ser de mediador/a y observador/a, que acompañe al infante en su desarrollo sin imponer desde sus experiencias previas el resultado a una experiencia, potenciando el pensamiento crítico, emocional y la participación activa desde su propia expresión. La intervención docente en el contexto del juego debe ser aquella que no modifique el interés, la creación, ni las condiciones en las que se juega y, de hecho, sugiere que la mediación debe ser solicitada por las infancias a fin de no interferir en sus presupuestos lúdicos, lo que indica que siempre hay oportunidades en la sesión de trabajo para el desarrollo del orden curricular, y que el juego «libre» debe ser preservado para constituirse como espacio para el desarrollo del aprendizaje natural (Reyes Rodríguez et al., 2022).

Conclusiones

A modo de conclusión, quisiera mencionar que la clave para la formación significativa de las nuevas infancias está en diseñar experiencias pedagógicas, corporales, vivenciales, donde el juego sea el principal constructor de esta historia corporal. Un juego donde se tomen decisiones y se experimente a través del propio ser, el conocimiento y re-conocimiento de las otredades que lo rodean y rodearán durante toda su etapa de desarrollo, como un ser autónomo en su construcción y en derechos, tanto en sus primeros años de educación como en su vida adulta. Es por esto, que la formación de las/los educadoras/es de párvulos en su formación inicial y continua, debe apuntar en su currículo al reconocimiento y dignificación a las nuevas infancias, desde una mirada del ser con una historia individual y con formación colectiva. Este punto debe incluirse en su formación teórica no solo a través de talleres de formación inicial y continua. A modo de experiencia personal, como bailarín y alguien que se dedica al estudio de la propriocepción corporal y su impacto en las infancias, referente a la potenciación del autoestima y autoconcepto, puedo decir que el re-conocimiento de mi cuerpo en movimiento consciente desde los 7 años fue a través del deporte y de la gimnasia transitando hacia las danzas, donde una propiedad corporal aumenta y potencia un ser autónomo en la toma de decisiones. La resolución en el escenario es netamente personal. Alguien puede guiar tu danza, pero más no interpretarla. Eso es solo parte de tu historia corporal. Permítanles el movimiento consciente a las nuevas infancias.

Referencias bibliográficas

- Auria , B., Sánchez, T., & Carrier, F. (2019). La expresión corporal y el desarrollo humano integral. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(31), 1-9. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1311/197>
- Brinder, P. Castillo, C. Melin, D. Verdugo, M. Villarroel, & A. Viveros. (2013). La formacion inicial docente del educador/a de párvulos para su desarrollo profesional en primer ciclo. [Tesis de licenciatura] Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

http://bibliorepo.umce.cl/tesis/educacion_parvularia/2013

- Barrera P., F., Calvo C., C., Cortés O., C. G., Hidalgo C., J., Novoa V., X., & Venegas C., P. (2017). Comunidades de Aprendizaje de Educadoras en Fundación Integra: Una estrategia de innovación curricular y desarrollo profesional docente en educación parvularia. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (6), 171-192. <https://doi.org/10.25074/pfr.voi6.486>
- D'Achiardi, M. (2015). Buenas prácticas pedagógicas en educación parvularia. Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuaderno de Educación* 6(67), 2. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-buenas-practicas.pdf>
- Diario Oficial de la República de Chile. (2009). *Ley General de Educación*. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/versiones-anteriores>
- Figueroa-Céspedes. (2020). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 107-131. [10.22370/ieya.2021.7.1.188](https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.188)
- Gil Madrona, P., Contreras, O., & Barreto, I. (2008). Habilidades Motrices en la Infancia y su desarrollo desde una Educación Física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*(47), 71-96. <https://rieoei.org/RIE/article/view/705/1336>
- Guerra Zamora, P., Figueroa Céspedes, I., Salas Guzmán, N., Arévalo Berrios, R., & Morales Aldunate, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de un experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 3(43), 175-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300010>
- Infante, M. (2010). Challenges to teacher education: Educational inclusion. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 1(36), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf
- Reyes Rodríguez, A. D., Olivares Muñoz, S., Utreras Roca, S., & Cartes Vergara, G. (2022). Sentido del juego en la primera infancia: Rol docente en Educación Parvularia. *PODIUM*, (42), 53-72. <https://doi.org/10.31095/podium.2022.42.4>
- Rojas Flores, J. (2010). Historia de la Infancia en el Chile republicano, 1810-2010. Ediciones Junji. <https://www.aacademica.org/jorge.rojas.flores/9>
- Segura, T., & Quintana, C. (2012). *Problemáticas Psicosociales y Culturales que afectan a los Niños Y Niñas que participan del Programa Habilidades para la Vida*. [Tesis de licenciatura] Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/3b293318-8802-4b45-b994-1c32d6ebafb1/content>

Simonstein, S., Romo, V., Reveco, O., Peralta, V., Mayorga, L., & Berstein, M. (2009). Estudio sobre las necesidades especializadas para la formación inicial y continua de los/las educadores de párvulos que atienden niños y niñas de 4 a 6. *18*(1), 85-96.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18121/E09-0049.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Strasser, K., Lissi, M.R., & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: Recreto, colación t algo de instrucción. *Psyche*, *18*(1), 85-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Identidad y Autonomía. Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18637/IDENTIDAD%20Y%20AUTONOM%C3%8DA.pdf>

Villarroel, K. (2019). *Lenguajes de Niños: Significaciones sociales imaginarias de un Equipo Educativo en el nivel Sala Cuna de Educación Parvularia, en la Provincia De Concepción*. [Tesis de licenciatura] Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/70258210-766a-4ebe-b7a3-ffa780faeoaf/content>

ESTRATEGIA EVALUATIVA INNOVADORA PARA EDUCADORAS DE PÁRVULOS INTERCULTURALES EN PROCESO DE ESTUDIOS EN MODALIDAD VESPERTINA DE LA UNIVERSIDAD ARTURO PRAT, SEDE VICTORIA

INNOVATIVE EVALUATION STRATEGY FOR INTERCULTURAL PRESCHOOL EDUCATORS IN EVENING TRAINING AT ARTURO PRAT UNIVERSITY, VICTORIA CAMPUS

CLAUDIA MARÍN MARDONES
Mg. Gestión Directiva de Excelencia-UNAP
clauamarin@unap.cl

DANIELA CONTRERAS FERNANDOIS
Lic. en Educación-UNAP
danicontre@unap.cl

Resumen

El artículo examina el impacto de la evaluación integrada en estudiantes de Educación Parvularia Intercultural de la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria. Estas estudiantes, que cursan su segundo año de carrera en modalidad vespertina, requieren una optimización del tiempo dedicado a sus estudios. Es por esto, que la evaluación integrada se presenta como un medio para facilitar la adquisición de conocimientos fundamentales en tres actividades curriculares del currículo. A través de esta metodología, se obtienen diversas percepciones y resultados de las educadoras en formación, lo que permite analizar cómo los contenidos abordados influyen en su desarrollo profesional y pedagógico. Además, se destaca la relevancia de esta evaluación en la descongestión

Palabras clave: Estrategia evaluativa, Educación vespertina, Educación Parvularia, Innovación, Persecución de estudios, evaluación integrada.

del proceso evaluativo, beneficiando tanto a las estudiantes como a los docentes responsables de impartir las distintas cátedras. Este enfoque no solo promueve una mejora en la formación académica, sino que también optimiza las dinámicas educativas en el contexto de la Educación Parvularia.

Abstract

This article examines the impact of integrated assessment on Intercultural Early Childhood Education students at Arturo Prat University, Victoria Campus. These students, who are in their second year of evening classes, require optimization of the time dedicated to their studies. Therefore, integrated assessment is presented as a means to facilitate the acquisition of fundamental knowledge in three curricular activities. Through this methodology, diverse perceptions and results are obtained from the preservice educators, allowing for an analysis of how the content covered influences their professional and pedagogical development. Furthermore, the article highlights the importance of this assessment in decongesting the assessment process, benefiting both students and the teachers responsible for teaching the different courses. This approach not only promotes improved academic training but also optimizes educational dynamics in the context of Early Childhood Education.

Keywords: Assessment strategy, Evening education, Early childhood education, Innovation, Study pursuit, Integrated assessment.

Contextualización de la experiencia

La persecución de estudios en horario vespertino es una oportunidad para continuar la formación profesional, pero conlleva una gran responsabilidad, en este caso para las Educadoras de Párvulos Intercultural en Formación, desde ahora en adelante EPIF, ya que se encuentran en una situación de presión constante debido al nivel de sobrecarga laboral, estudiantil y familiar. Según una encuesta interna realizada dentro de la carrera para conocer la realiad de las estudiantes, el 83% de las EPIF trabajan además estudiar.

En un análisis más específico, podemos indicar que la propuesta de formación de la UNAP cuenta con una malla curricular que en promedio tiene 6 actividades curriculares por semestre, donde aproximadamente se implementan un total de 24 evaluaciones. Por lo que, tanto los docentes de las cátedras y las EPIF, destinan gran parte del tiempo para poder responder a los requerimientos del plan de formación de la persecución de estudios.

Considerando lo anterior, es necesario modificar estas prácticas con propuesta innovadoras que permitan flexibilizar, contextualizar y, a la vez, optimizar los tiempos que poseen las educadoras en formación. En la búsqueda de una solución a nuestras necesidades y a las de nuestras EPIF, planteamos que la evaluación integrada puede ser utilizada como una herramienta de alto impacto que transforma el proceso evaluativo. Al adoptar este enfoque, se promueve un aprendizaje significativo, el cual se sustenta en la optimización del tiempo que poseen para dedicar a su proceso de formación poniendo en práctica lo aprendido en las diferentes actividades curriculares cursadas.

La evaluación integrada busca evaluar no solo el conocimiento adquirido, sino también habilidades, actitudes y un proceso de aprendizaje en su conjunto. Su objetivo es optimizar el tiempo que poseen las EPIF para dedicar a su proceso de aprendizaje, proporcionando una reflexión crítica, trabajo colaborativo y una retroalimentación continua que permita un enfoque más dinámico y participativo. Como bien señalan Ball & Cohen (1999) la enseñanza es, en esencia, una *práctica* —un proceso donde se aplican conocimientos, habilidades y actitudes; se toman decisiones y se interactúa con el entorno, un aula, un grupo de estudiantes o un contexto específico—, por lo que es fundamental que los futuros educadores dispongan de suficientes oportunidades en su formación para vivenciar las maneras de actuar y reflexionar que caracterizan esta labor.

Al utilizar estrategias evaluativas como ésta, se busca ir más allá de los métodos tradicionales, cuya característica principal corresponde a la integración del conocimiento de diversas disciplinas y competencias, que permiten diversificar el quehacer docente en un contexto más práctico y lúdico, promoviendo habilidades como la comunicación, la resolución de problemas, el interés por la búsqueda y aplicación de contenidos importantes en las actividades curriculares que comprenden esta evaluación integrada dentro de su proceso de formación profesional.

Para implementar esta estrategia de evaluación, se ha optado por abordar dos dimensiones fundamentales que emergen durante el proceso de reflexión crítica sobre el contexto en el que se desarrolla la formación de las EPIF. En este sentido, se propone un objetivo general, acompañado de dos objetivos específicos, los cuales están dirigidos tanto a los docentes que imparten las actividades curriculares como a las Educadoras de Párvulos en Formación. Esta estructura busca garantizar una comprensión integral de los elementos que influyen en el proceso educativo y facilitar la mejora continua en la práctica pedagógica.

Objetivo General

- Diseñar una evaluación integral que permita a las educadoras de párvulos en formación y a los docentes demostrar la integración efectiva de los saberes de diferentes actividades curriculares, optimizando el uso del tiempo y respondiendo a las demandas contextuales y curriculares de su formación.

Objetivos específicos

- Generar una evaluación que optimice el uso del tiempo y que sea pertinente al contexto y demandas curriculares de las educadoras de párvulo en Formación.
- Implementar una estrategia de evaluación que permita responder a la integración de los saberes de diferentes actividades curriculares en las Educadoras de Párvulos en Formación.

Metodología utilizada

En relación con las diferentes necesidades observadas en las EPIF y en los docentes de 3 actividades curriculares impartidas en continuidad de estudios y modalidad vespertina, se plantea la propuesta de generar una evaluación integrada. Para esto, la metodología utilizada es el aprendizaje colaborativo, del cual surge como producto una revista

Educativa. Es importante buscar estrategias evaluativas que a la vez sean innovadoras en la formación profesional, ya que, en la actualidad, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),

El interés por la importancia de las capacidades ‘blandas’, ‘transferibles’, ‘no cognitivas’ o ‘del siglo XXI’ ha Enriquecido las teorías actuales sobre el contenido y los métodos de la educación. La razón fundamental, a menudo implícita, es la necesidad de creatividad y emprendimiento con miras a aumentar la competitividad. Aunque esta razón es de la mayor importancia con respecto a la función económica de la educación, no se debe ocultar la necesidad de desarrollar las competencias que los individuos y las comunidades requieren para los múltiples aspectos de la existencia humana y que pueden contribuir a dar mayor empoderamiento a unos y a otras. Las competencias aumentan la capacidad de utilizar el conocimiento adecuado (información, entendimiento, aptitudes y valores) de manera creativa y responsable en situaciones dadas, para encontrar soluciones y establecer nuevos vínculos con los demás. (2015, p. 41)

Dentro del instrumento utilizado para poder aplicar esta evaluación integrada (Revista Educativa) se llevó a cabo una pauta de requerimientos y una rúbrica de cumplimiento de indicadores de la revista, en donde ambos documentos tenían una estructura que exigía aspectos formales de la gramática y redacción, contenidos informativos obligatorios de cada asignatura, entrevistas a profesionales expertos en educación inicial, orientaciones para la familias, un diseño y presentación atractivos para el público y un apartado de aprendizajes para niños y niñas.

Participantes

Esta estrategia de evaluación integrada fue llevada a cabo con la cohorte 2023, la cual está compuesta por 46 Educadoras de Párvulos en Formación, todas de sexo femenino, las cuales cursan 5º semestre de EPI de la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria. Carrera que se imparte en un contexto prosecución de estudios en una modalidad vespertina. El 100% de las EPIF cuentan con un título de Técnico en Educación Parvularia o Educación Diferencial de Nivel Superior.

Cabe mencionar que, según información relevante en la base de datos de la carrera, se pudo determinar que un 86% de la población en la cual se aplicó esta estrategia de evaluación, vive en sectores rurales aledaños a nuestra casa de estudios, donde los tiempos de traslados a clases son en promedio de 1 hora y media. Además, es importante mencionar que el 83% de la población a la cual se le aplicó esta estrategia evaluativa trabaja y estudia, mientras sólo un 17% se dedica exclusivamente a estudiar. Del mismo modo, el 98% de las EPIF tiene además obligaciones y responsabilidades como jefas de hogar y madres de familia, lo que hace aún más complejo el escenario para poder llevar a cabo una distribución de horas de estudio y elaboración de trabajos de las diferentes actividades curriculares que se cursan en el semestre.

Tiempo de duración

Esta estrategia de evaluación integrada fue contemplada para 5 semanas de trabajo, de las cuales las primeras 2 fueron de organización entre los docentes sobre las actividades curriculares, donde se llegó a la reflexión, confección de requerimientos y rubricas de evaluación que se solicitarían para la confección y presentación de la Revista Educativa (Evaluación Integrada); las otras 3 semanas se desatinaron para que las EPIF pudiesen desarrollar el trabajo y confección del producto de aprendizaje.

Descripción de la experiencia

Para poder llevar a cabo la estrategia de evaluación Integrada con las EPIF, inicialmente se desarrollaron una serie de acciones que forman parte fundamental para la implementación de esta evaluación, las cuales se mencionan a continuación:

- a. Se generaron reuniones vía presencial y telemática entre los docentes de cada asignatura con la finalidad de generar las indicaciones de la confección de la Revista Educativa.
- b. Se elaboró una pauta de evaluación, tanto para la confección del producto como para la presentación y socialización en el curso.
- c. Se elaboró un calendario de trabajo para los estudiantes, el cual contemplaba tres semanas, dividiéndose el tiempo de trabajo autónomo y tutoría en los horarios presenciales de cada asignatura de manera semanal.

- d. Se socializó dichos documentos con las EPIF y se conformaron los equipos de trabajo entre 5 a 6 integrantes, según afinidad y ritmos de trabajo, por lo que se les brindó a las integrantes total autonomía en este aspecto de la organización.
- e. Las EPIF inicialmente deben asociar la información y contenidos abordados en las diferentes actividades curriculares que conforman esta evaluación siguiendo la pauta de trabajo entregada en clases, acercándose a las docentes de las cátedras para informar y realizar consultas respecto a los avances de la estrategia de evaluación (Revista Educativa).
- f. Se destinaron dos clases para llevar a cabo las exposiciones de las revistas educativas de las EPIF. Para esto las docentes de las actividades curriculares se reunieron en horario de clases para poder evaluar la exposición de la revista educativa de los diferentes grupos.
- g. Una vez entregado el producto impreso a ambas docentes, las EPIF debían exponer al grupo curso su revista y generar una reflexión crítica respecto de los aspectos de aprendizaje que obtuvieron al llevar a cabo la estrategia de evaluación.

Cabe mencionar que, según Valverde:

La evaluación educativa también presenta nuevas alternativas para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, el portafolio, proyectos, juegos lúdicos, entre otros. De igual forma, la evaluación educativa cumple con el rol de innovadora. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje han cambiado, por lo que los procesos de evaluación de los aprendizajes también deben transformarse para estar a tono con los procesos anteriormente mencionados. (2017)

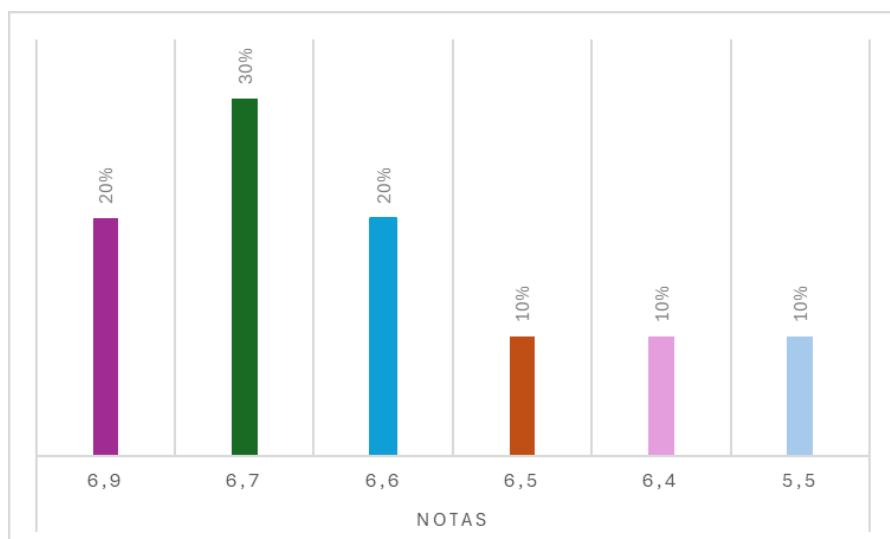
Es por esto por lo que trabajar con una estrategia de una evaluación integrada, que a su vez las invite a poder generar un proceso de enseñanza y aprendizaje en función de la investigación, la reflexión de contenido abordado en las cátedras, apoyado de un trabajo colaborativo, genera una mayor posibilidad de que las EPIF puedan poner en práctica de una manera más lúdica, llamativa, holística e integradora los contenidos que son abordados en las actividades curriculares.

Resultados

Respecto a los *resultados cualitativos*, se puede mencionar que esta evaluación sirvió para poder generar en las Educadoras de Párvulos Interculturales en Formación instancias de reflexión, coordinación y análisis de la información que sería relevante de integrar en la revista, lo cual las invitó a poder desarrollar habilidades blandas que en otros hitos evaluativos no sería muy factible observar. Además, sirvió para invitar a las EPIF a desarrollar instancias de diálogo diverso, donde se observó que todos los grupos focalizados generaron revistas educativas con contenidos muy diferentes, teniendo en cuenta los mismos lineamientos, lo que hace referencia a la importancia y diversificación que le da cada estudiante a los contenidos de las actividades curriculares.

Respecto a los *resultados cuantitativos*, según se puede observar en la figura 1, el 80% de las EPIF obtuvieron una calificación sobre nota 6,0, mientras que solo un 10% obtuvo nota sobre 5,5 en la evaluación integrada, donde cada actividad curricular le atribuía un porcentaje de ponderación de acuerdo con el Plan de actividad curricular (PAC) correspondiente, siendo así que, con un solo producto de aprendizaje, se logró comprimir la carga evaluativa de las EPIF, de tres hitos evaluativos a uno.

Figura 1. Notas finales Revista Educativa



Nota. La figura muestra los resultados de la evaluación integrada en cuanto a notas y el porcentaje de EPIF que obtuvieron dicha calificación.

La evaluación integrada propone apoyar la formación continua de las futuras Educadoras de Párvulos. Este enfoque busca mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje mediante la actualización y difusión de conocimientos sobre diferentes enfoques pedagógicos en el campo de la educación inicial, considerando estrategias efectivas en el desarrollo y aprendizaje de las EPIF. Este proceso de evaluación brinda apoyo al desarrollo profesional, mediante la oferta de estrategias específicas para diferentes áreas, guías y recursos que facilitan la formación continua. Esto incluye cátedras relacionadas con el desarrollo del lenguaje y la planificación y evaluación educativa. Es particularmente relevante destacar que este tipo de evaluaciones integradas promueven en las Educadoras de Párvulos en Formación una reflexión crítica sobre las prácticas educativas, ofreciendo recursos y metodologías efectivas para evaluar el progreso y el desarrollo del estudiante permitiendo ajustes y mejoras en la enseñanza.

En este marco las EPIF declaran sentirse satisfechas con los resultados obtenidos, y con el proceso de aprendizaje integral desarrollado en esta evaluación integrada. «Me ayudó a mejorar mis habilidades de organización, a colaborar más eficazmente en equipo y a gestionar proyectos desde una perspectiva más integral [...]. Esta experiencia también incrementó mi confianza para afrontar desafíos que requieren la combinación de diversas competencias y conocimientos». (Cerna, comunicación personal, 2024).

Este tipo de evaluación también potencia en las EPIF temas relacionados con la identidad y el rol del educador de párvulos, incluyendo el impacto de sus creencias personales sobre las prácticas pedagógicas que apuntan de manera directa al perfil de la carrera de Educación Parvularia Intercultural, en donde el egresado/a de la carrera debe ser un profesional preparado/a para afrontar desafíos de la sociedad actual, pero que a su vez sea un profesional que desarrolle una capacidad reflexiva, resolutiva y que potencie habilidades como la empatía, la creatividad, autonomía, trabajo dialógico y cooperativo entre otras. «Este proceso de aprendizaje no solo complementó mis conocimientos teóricos, sino que también me permitió reflexionar sobre las prácticas docentes» (Maldonado, comunicación personal, 2024).

La valoración que le otorgan las EPIF enriquece el conocimiento y las prácticas en el proceso de formación profesional, contribuyendo significativamente al mejoramiento continuo e integral de cada una de las personas involucradas.

Es relevante mencionar que esta estrategia evaluativa se comparte en consejo de carrera con todos los docentes y equipo directivo, con la finalidad de dar a conocer el impacto que tiene esta estrategia de evaluación, más aún cuando ésta se hace de manera integrada en varias actividades curriculares, como en este caso ocurrió en las actividades curriculares de Planificación y evaluación en educación inicial II, Identidad personal y sociocultural, Didáctica para la comunicación y el lenguaje, con el modo en que se planificó y se llevó a cabo esta estrategia, lo que generó una descompresión en los hitos evaluativos de las tres actividades curriculares ya anteriormente mencionadas, lo que las EPIF valoraron al momento de generar la reflexión crítica de este proceso educativo: «los espacios en la universidad después de clases o las horas de clases de nuestras actividades curriculares nos sirvieron para avanzar en la creación de nuestra revista, y debatir algunos temas y llegar a un consenso» (Maldonado, comunicación personal, 2024).

Proyección de la experiencia y sus aportes a la educación parvularia y a la formación inicial docente

Es por esto que consideramos que esta estrategia evaluativa impactó de manera positiva a nuestras EPIF, como también a las docentes de las actividades curriculares que formaron parte de este proceso, pudiendo optimizar los tiempos de todos los involucrados, pero también generando una instancia enriquecedora para las Educadoras de Párvulos en Formación, ya que pudieron trabajar de manera integral conocimientos y habilidades básicas y necesarias para poder generar mejores prácticas educativas, tanto en su proceso de formación como en su etapa profesional. Si bien, se considera que se obtuvieron buenos resultados de esta estrategia, también existen aspectos a mejorar como lo es poder gestionar o postular a recursos que permitan la impresión e implementación de los productos de aprendizaje, que puedan surgir de las evaluaciones integradas y su posterior difusión a la comunidad Universitaria, ya que son las EPIF quienes asumen en estos momentos aquellos costos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, D.L., Cohen, D.K. (1999). *Developing practice, developing practitioners: towards a practice-based theory of professional education.* <https://www.mtei-learning.org/wp-content/uploads/2017/03/c07s06-Ball-Cohen-Developing-Practice.pdf>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ;Hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Valverde, X. (2017). La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en FAREM- Carazo. *Revista Torreón Universitario*, 6 (15), 75-82. <https://doi.org/10.5377/torreon.v0i15.5563>

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO Y METODOLOGÍA INDAGATORIA CON MIRADA DE TRAYECTORIA

SCIENTIFIC THINKING SKILLS AND INVESTIGATIVE METHODOLOGY WITH A LONG-TERM PERSPECTIVE

PATRICIA LEAL FIGUEROA

Magíster en Lingüística Aplicada

patricia.leal@umayor.cl

Resumen

Los niños y niñas evidencian naturalmente un gran interés por descubrir y explorar el entorno que las rodea. Por ello, el desarrollo de habilidades científicas se construye de forma innata desde el descubrimiento activo y la interacción con el entorno. En este sentido, desde la etapa de educación inicial es necesario promover aprendizajes que no sólo se centren en contenidos, sino que pongan especial foco en procesos, habilidades y actitudes científicas respetuosas que acompañen el descubrimiento y desarrollo de habilidades indagatorias como observar, hipotetizar, cuestionarse, inferir resultados, buscar fuentes de información, establecer relaciones entre variables y reflexionar sobre éstas, comunicar resultados y trabajar en equipo, entre otras habilidades (Meneses y Caballero, 2017). La metodología indagatoria comenzó a desarrollarse a principios del siglo xx, en la búsqueda por propiciar la enseñanza de las ciencias a través de la investigación para promover competencias científicas en los estudiantes. A lo largo de los años, su aplicación ha ido evolucionando y adaptándose a los diferentes contextos y necesidades educativas, convirtiéndose en una propuesta eficaz para lograr un aprendizaje significativo y constructivo en las ciencias (Uzcátegui y Betancourt, 2013).

Palabras clave: metodología indagatoria, habilidades científicas, educación inicial, ciclo indagatorio, aprendizaje significativo.

Abstract

Children naturally show great interest in discovering and exploring their surroundings. Therefore, scientific skills develop innately through active discovery and interaction with the environment. In this sense, from the early education stage onwards, it is necessary to promote learning that not only focuses on content, but also places special emphasis on processes, skills, and respectful scientific attitudes that accompany discovery and the development of investigative skills such as observing, hypothesizing, questioning, inferring results, searching for sources of information, establishing relationships between variables and reflecting on them, communicating results, and working in teams, among other skills (Meneses and Caballero, 2017). The inquiry-based methodology began to develop in the early 20th century, in an effort to promote science education through research in order to foster scientific skills in students. Over the years, its application has evolved and adapted to different contexts and educational needs, becoming an effective approach for achieving meaningful and constructive learning in science (Uzcátegui and Betancourt, 2013).

Keywords: inquiry methodology, scientific skills, early childhood education, inquiry cycle, meaningful learning.

¿Qué es la metodología indagatoria?

El ciclo de indagación es una metodología de aprendizaje activa en la que los niños y niñas son los protagonistas de su propio aprendizaje. Esto significa que son ellos quienes llevan a cabo las acciones necesarias para aprender, partiendo con sus conocimientos previos y afrontando los desafíos intelectuales que surgen durante las experiencias de indagación (Posada y Uzuriaga, 2018).

El/la educador/a, en este contexto, actúa como un guía que orienta el proceso, ayudando a los niños y niñas a construir su propio conocimiento en base a sus vivencias. Para lograrlo, el docente debe diseñar actividades motivadoras y contextualizadas que estimulen la curiosidad y se adapten al entorno de los niños y niñas, con el fin de alcanzar aprendizajes significativos.

Respecto al enfoque didáctico de la metodología indagatoria, Escalante (2016) señala que el aprendizaje basado en la indagación es una forma de abordar la vida, donde la participación activa del individuo en la resolución de problemas es clave. En el ámbito educativo, se busca que los docentes impulsen a los estudiantes a expresar sus ideas a través de preguntas y exploraciones continuas. Además, se fomenta el interés de los y las estudiantes para que profundicen en sus ideas, desarrollando su capacidad de asombro, análisis, comprensión y reflexión. Estas condiciones hacen que la indagación promueva la participación activa en la adquisición del conocimiento, favoreciendo el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades científicas y matemáticas, elementos clave en enfoques pedagógicos orientados al aprendizaje por proyectos.

Etapas en el ciclo indagatorio

En Chile, el programa de Educación en Ciencias Basado en la Indagación (ECBI) ha definido cuatro fases: focalización, exploración, reflexión y aplicación, a diferencia de ECBI América Latina que considera una quinta fase de evaluación, la que según Uzcátegui y Betancourt (2013) es la etapa que suele ser menos atendida, probablemente, porque a los docentes les resulta complicado cambiar sus estrategias tradicionales de evaluación y dejar de lado exámenes formales, centrando la observación en las capacidades cognitivas que los estudiantes desarrollan. Sin embargo, aunque esta etapa está implícita en todas las etapas, es fundamental para medir los logros alcanzados por los estudiantes al aplicar la metodología de indagación, considerando siempre las competencias que se desean desarrollar.

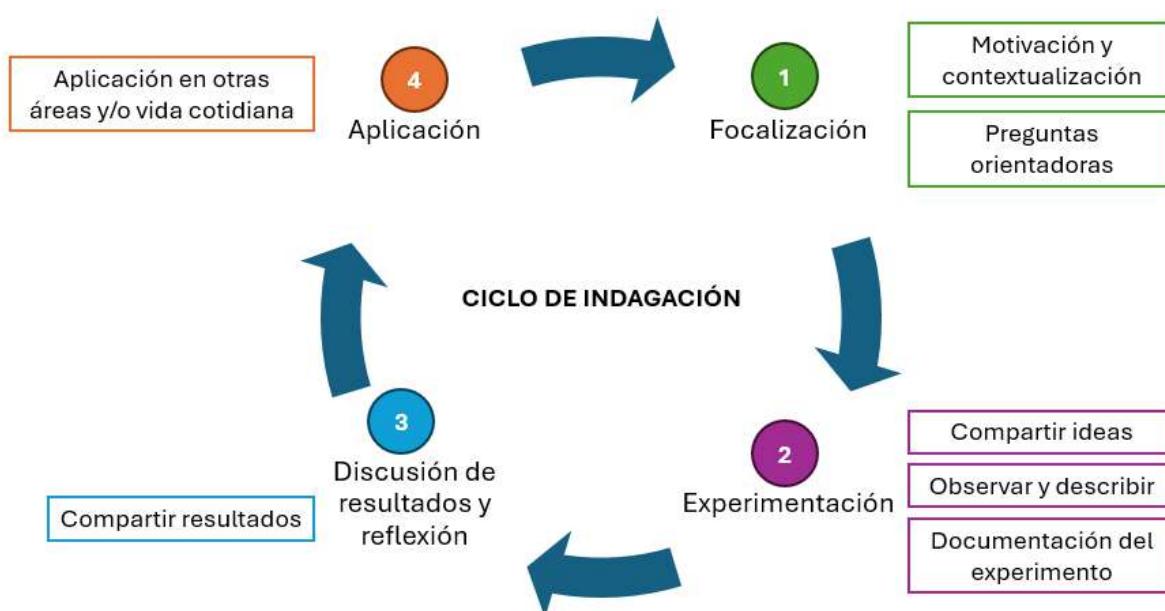
La primera etapa, la focalización, es crucial para la metodología, ya que busca despertar el interés y motivación del estudiante frente a un problema. Esta fase implica contextualizar una situación a través de observaciones, relatos de eventos comunitarios o presentaciones de situaciones novedosas, acompañadas de una pregunta que despierte la curiosidad del estudiante y lo motive a resolverla. Es importante que se trabaje de forma individual para identificar los conocimientos previos y ajustar la planificación educativa en función de estos. En esta etapa es primordial que el/la educador/a promueva que los niños y niñas vayan generando sus propias preguntas a partir de la observación del fenómeno o situación.

La segunda etapa, la exploración, es donde se fomenta la experimentación con materiales concretos y/o información confiable del fenómeno. Aquí, los estudiantes investigan, partiendo de sus ideas y buscan estrategias para realizar experiencias que les permitan obtener resultados. El docente actúa como guía, permitiendo que los estudiantes expongan, razonen y confronten sus puntos de vista. Una buena idea es que logren trabajar en grupos pequeños para discutir ideas con sus pares, lo que aporta significativamente al proceso de aprendizaje.

En la tercera etapa, la reflexión, las y los estudiantes organizan sus datos, comparten sus ideas, comparan sus predicciones con los resultados observados y sacan sus propias conclusiones. El docente interviene introduciendo conceptos adecuados y guiando la reflexión del estudiante mediante preguntas. Las conclusiones deben ser presentadas idealmente de manera oral y escrita, utilizando un lenguaje sencillo y claro, incorporando conceptos científicos.

La cuarta etapa, la aplicación, confirma el aprendizaje, ya que el estudiante debe ser capaz de aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas, llevando a cabo pequeñas investigaciones o ampliando los experimentos realizados, a fin de ser incorporados en nuevos contextos y en situaciones de la vida real.

Figura 1. Ciclo indagatorio



Al diseñar y aplicar experiencias de aprendizaje desde el modelo indagatorio es necesario tener en cuenta una estructura básica que considere la formulación de una pregunta guía, un proceso de experimentación para dar respuesta a esa pregunta y un periodo para establecer relaciones, explicaciones, reflexiones y conclusiones.

En este sentido, y considerando la importancia del rol mediador de el/la educador/a, la metodología indagatoria considera tres niveles de apoyo que debe entregar el/la adulto, cuyo primer nivel se caracteriza por ser el/la educador/a, quien guía activamente el proceso de indagación, siendo los educandos quienes a través de la mediación del docente, generan explicaciones, reflexiones, establecen relaciones y plantean conclusiones del proceso indagatorio a partir de sus experiencias en el proceso de experimentación, el cual fue diseñado previamente por el profesor/a para ser llevado a cabo por las y los estudiantes.

Por su parte, en el siguiente nivel, el/la educador/a orienta la indagación a partir de una pregunta guía, la que sirve de *input* para que los/las estudiantes diseñen el proceso de experimentación que les permita dar respuesta a la pregunta, generar explicaciones, reflexiones y conclusiones a partir de la experimentación. El último nivel es el que se implementa luego de que las y los estudiantes ya tienen experiencia en el uso de metodología indagatoria, por lo cual toman un rol protagónico en el proceso indagatorio, siendo quienes diseñan el proceso de indagación desde la generación de una pregunta guía, eligiendo los procesos para dar respuesta a la pregunta, realizando las reflexiones y conclusiones correspondientes.

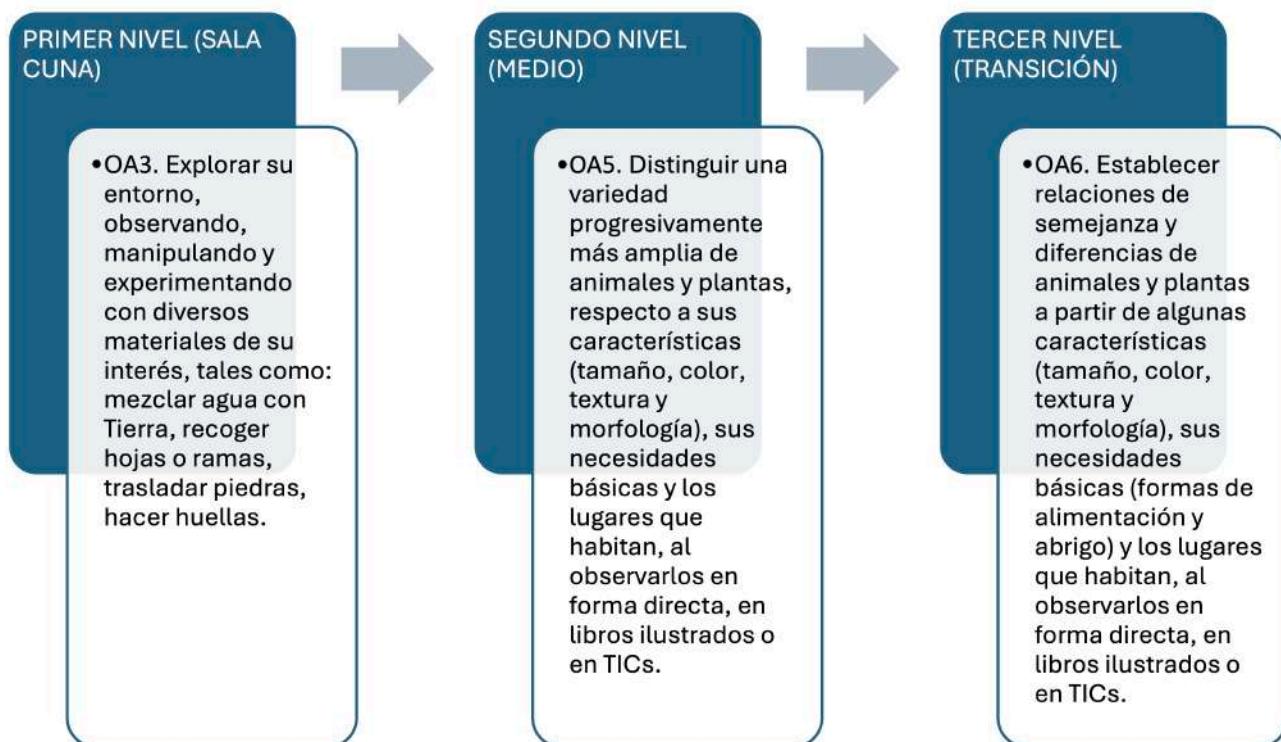
Figura 2. Tipos de indagación

Indagación estructurada	Indagación guiada	Indagación abierta
<p>El educador/a es quien formula la pregunta guía y la metodología, es decir, el proceso de búsqueda de respuestas a la pregunta. Los párvulos generan explicaciones, reflexiones y conclusiones apoyadas por la experimentación que vivencian.</p>	<p>El educador/a es quien formula la pregunta guía, pero son los párvulos quienes diseñan el proceso de experimentación para dar respuesta a la pregunta y quienes generan explicaciones, reflexiones y conclusiones apoyadas por la experimentación que vivencian.</p>	<p>Es el párvulo quien diseña el proceso de indagación: desde generar su pregunta guía hasta elegir los procesos que desea realizar para responder a su interrogante.</p>

Metodología indagatoria con mirada de trayectoria en Educación Parvularia

El desarrollo de habilidades científicas de la metodología indagatoria es importante propiciarlo desde los primeros años de vida, favoreciendo instancias de exploración del entorno a través de la observación y manipulación de materiales, lo que permite sentar las bases del desarrollo habilidades científicas posteriores, tal como lo proponen las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) para el primer nivel, lo que en un segundo nivel se complejiza, ya que tomando como base la exploración, se espera que los niños y niñas puedan distinguir una variedad progresivamente más amplia de animales y plantas atendiendo a sus características y necesidades básicas. Posteriormente, en el tercer nivel se espera que establezcan relaciones de semejanzas y diferencias de animales y plantas, sus necesidades básicas y su relación con los hábitats en donde plantas y animales se desarrollan. De esta forma, y sólo como un ejemplo, se puede observar una progresión de objetivos de aprendizaje desde nivel sala cuna hasta transición, respecto de la exploración del entorno natural, con foco en animales y plantas, tal como se observa en la Figura 3.

Figura 3. Progresión de objetivos de aprendizaje de sala cuna a transición respecto de desarrollo de habilidades científicas



Esta progresión de objetivos de aprendizaje nos permite observar cómo estos objetivos propician el desarrollo de competencias científicas, considerando que éstas constituyen la habilidad de utilizar el contexto y los procesos de indagación para entender el mundo natural y para participar en decisiones que lo afectan, lo que es fundamental para formar personas competentes en ciencias, quienes no sólo tengan un conocimiento en este ámbito, sino que puedan usarlo para identificar problemas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos del entorno natural y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre cuestiones relacionadas con la disciplina.

Conclusiones

La indagación ha demostrado ser un enfoque efectivo para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, siendo un enfoque metodológico que tiene como objetivo fomentar el interés de los estudiantes en las ciencias, a través de la presentación de problemas reales y preguntas que los impulsan a investigar, experimentar, descubrir y analizar los resultados, favoreciendo la formación de personas competentes en ciencias. Así, mediante la indagación, las y los estudiantes desarrollan habilidades como el dominio del lenguaje específico de la disciplina, competencias en indagación, capacidad para formular y ejecutar procedimientos, así como el análisis y comprensión de la información, la resolución de problemas y el desarrollo de una cultura científica, que deben ser favorecidas desde las primeras edades con experiencias tan simples como la exploración del entorno, la observación, la experimentación y el compartir con otros/as.

Referencias bibliográficas

- ECBI CHILE. (s.f.). *Método Indagatorio*. <https://www.ecbichile.cl/home/%20metodo-indagatorio/>
- Escalante, P. (2016). *Aprendizaje por indagación*. <https://educrea.cl/aprendizaje-por-indagacion/>
- Meneses Villagrá, J.; Caballero Sahelices, C. (2017). La metodología indagatoria en educación primaria. Una mirada desde la perspectiva del aprendizaje significativo. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Núm. Extra), 981-988. <https://ddd.uab.cat/record/184518>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Posada-Torres, L.Y. y Uzuriaga-López, V.L. (2018). Cambios en la práctica docente en la enseñanza de las matemáticas aplicando la metodología de indagación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 109-123. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.7>
- Uzcátegui, Y. y Betancourt, C. (2013). La metodología indagatoria en la enseñanza de las ciencias: una revisión de su creciente implementación a nivel de Educación Básica y Media. *Revista de Investigación*, 37(78), 109-127. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142013000100006&lng=es&tlang=es.



RIIDEI / REVISTA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN
PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN INICIAL
Nº 6 / AÑO 2025 / ISSN 2735-6418