

Artículo de Investigación

Del lenguaje al medioambiente: prácticas pedagógicas de educadores tradicionales indígenas, Chile

From language to the environment: pedagogical practices of traditional indigenous educators, Chile

Francisca Núñez: Universidad Austral, Chile.

f.nunez03@ufromail.cl

Luis Vergara¹: Universidad de La Frontera, Chile.

luis.vergara@ufrontera.cl

Fecha de Recepción: 13/08/2025

Fecha de Aceptación: 14/09/2025

Fecha de Publicación: 19/09/2025

Cómo citar el artículo

Núñez, F. y Vergara, L. (2026). Del lenguaje al medioambiente: prácticas pedagógicas de educadores tradicionales indígenas, Chile [From language to the environment: pedagogical practices of traditional indigenous educators, Chile]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1967>

Resumen

Introducción: La revitalización cultural indígena ha tomado variadas estrategias en Latinoamérica, siendo la educacional una de las más relevantes. En Chile esto se ha materializado en la creación de una asignatura de Lenguas Indígenas, la cual es dictada por educadores tradicionales. A pesar de que la literatura reporta el escaso impacto de la asignatura en materias lingüísticas, en este artículo nos enfocamos en las enseñanzas ambientales de esta materia, por lo que el objetivo de este estudio es analizar cómo las prácticas de los educadores tradicionales comparten conocimientos y habilidades ambientales claves para afrontar los desafíos ambientales del tiempo-presente. **Metodología:** Se aplicó una entrevista semiestructurada a educadores tradicionales en la Región de Los Lagos, y se realizaron observaciones de sus clases. **Resultados:** Los resultados muestran que a través de sus prácticas pedagógicas los educadores tradicionales abordan desafíos ambientales globales, pero con un enfoque de pertinencia local, de educación basada en los territorios. **Discusión:** Dichas prácticas son tensionadas por la burocratización del sistema educativo, expresada en

¹ Autor Correspondiente: Luis Vergara. Universidad de La Frontera (Chile).

la “cobertura curricular” y la “Certificación Ambiental”. **Conclusiones:** Se concluye sobre la importancia de ampliar las estrategias para abordar la educación ambiental en las escuelas, reconociendo el aporte que en ella tiene la educación intercultural.

Palabras clave: lengua indígena; educación intercultural; diversidad cultural; educadores tradicionales; prácticas pedagógicas; crisis ambiental; educación; Chile.

Abstract

Introduction: The revitalization of indigenous culture has taken various strategies in Latin America, with education being one of the most relevant. In Chile this has materialized in the creation of a course on indigenous languages, which is offered by traditional educators. Although the literature reports the limited impact of this course on linguistic subjects, in this article we focus on the environmental teachings of this subject, so the objective of this study is to analyze how the practices of traditional educators share key environmental knowledge and skills to face the environmental challenges of the present. **Methodology:** a semi-structured interview was applied to traditional educators in the Los Lagos Region, and observations were made of their classes. **Results:** The results show that through their pedagogical practices, traditional educators address global environmental challenges, but with a focus on local relevance, of education based on the territories. **Discussions:** These practices, however, are strained by the bureaucratic nature of the educational system, expressed in the “curricular coverage” and “Environmental Certification”. **Conclusions:** The conclusion is that it is important to expand strategies to address environmental education in schools, recognizing the contribution that intercultural education has to it.

Keywords: indigenous language; intercultural education; cultural diversity; traditional educators; pedagogical practices; environmental crisis; education; Chile.

1. Introducción

Durante las últimas décadas, la crisis climática ha afectado significativamente a los seres vivos y sus ecosistemas. Las estrategias para afrontarla han sido múltiples, entre ellas la promoción de la educación ambiental, la cual busca difundir una pedagogía centrada en los estudiantes, que les brinde habilidades para asumir su responsabilidad frente a las futuras generaciones, contribuyendo a transformar la sociedad en una más responsable con el medio ambiente.

En Chile el énfasis en la educación ambiental a nivel escolar ha estado puesto en la llamada Certificación Ambiental. Este es un sistema de carácter nacional que entrega un sello distintivo a establecimientos educacionales que implementen estrategias de educación ambiental en sus comunidades escolares. Sin embargo, la literatura ha mostrado transversalmente que en los colegios que poseen dicha certificación los estudiantes no demuestran mayores conocimientos ambientales ni comportamientos proambientales en comparación con aquellos establecimientos que no disponen de la certificación (Moyano *et al.*, 2007; Burgos *et al.*, 2010; Barazarte *et al.*, 2014; Cortes *et al.*, 2017; Prosser-Bravo *et al.*, 2020).

Entre las múltiples causas que la literatura ha indicado se encuentran la desinformación, la baja participación estudiantil en actividades asociadas a la certificación, la burocracia del sistema y el poco valor que los profesores le asignan a las actividades en un contexto de sobrecarga laboral.

A pesar de que la certificación ambiental no ha tenido los efectos esperados, argumentamos que existen otras instancias en los establecimientos educacionales que promueven conocimientos y comportamientos proambientales, las cuales no han sido foco de análisis por parte de la literatura. En este artículo analizamos particularmente el caso de la educación intercultural condensada en la asignatura de Lengua Indígena, impulsada desde 2009 por el Ministerio de Educación chileno y que tiene como objetivo enseñar a los niños y jóvenes sobre la lengua y demás características de los pueblos originarios de nuestro país (Ministerio de Educación, 2011). La implementación de dicha asignatura contempla el trabajo de un educador tradicional, considerado como el conocedor de los saberes tradicionales de su cultura y su lengua, junto con un profesor con formación universitaria, asesorando la dimensión pedagógica (Castillo *et al.*, 2016).

Naturalmente la instalación de esta política educativa ha motivado la investigación respecto a su dinámica y efectos. La literatura se ha enfocado en la relación existente entre el profesor y el educador tradicional (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021), como también las tensiones epistemológicas existentes en este “par educativo” (Quintriqueo *et al.*, 2022; Soler-Urzúa, 2025), la poca aceptación del rol del educador tradicional en el sistema educativo (Arias-Ortega, 2022), las condiciones de implementación de este tipo de educación (Castillo *et al.*, 2016) y la participación de la comunidad educativa y familia en este modelo educativo (Muñoz *et al.*, 2019).

Estudios recientes han mostrado también que por la autonomía con la que trabajan los educadores tradicionales su quehacer pedagógico está más bien orientado hacia la generación de sentidos de pertenencia al pueblo mapuche antes que a la generación de bilingüismo (Calderón *et al.*, 2017). A pesar de que estos resultados parecen negativos en relación a que el programa no logra traspasar a los estudiantes el valor de la lengua indígena, lo cual está en el centro de la pérdida de vitalidad cultural indígena y es central en el foco del programa de educación intercultural bilingüe (Lagos, 2015), argumentamos que en el contexto de prácticas pedagógicas situadas la asignatura de Lengua Indígena comparte una serie de conocimientos que fomentan el cuidado, la reciprocidad y el respeto por la naturaleza. Así, la educación intercultural bilingüe se constituye como una plataforma de enseñanza ambiental en el ámbito de colegios chilenos.

Este artículo se organiza de la siguiente manera: en la sección que continua se discutirá teóricamente los conceptos de educación ambiental y educación intercultural, en el apartado siguiente se detalla la metodología del estudio. Luego, se presentan los resultados organizados, primero, en términos de las prácticas pedagógicas desplegadas por las y los educadoras/es tradicionales, y segundo, en relación con los significados que los educadores tradicionales les atribuyen a sus prácticas. Se cierra con conclusiones respecto a la importancia de ampliar el abanico de estrategias para abordar la educación ambiental en los establecimientos educacionales.

2. Desde la educación intercultural a la educación ambiental

En Chile la educación intercultural “no oficial” se inicia el año 1925, a través de demandas sociales, económicas y educacionales, las cuales fueron lideradas por intelectuales mapuches de la época. (Foerster y Montecino, 1988). Las demandas económicas respondían a la necesidad de aprender matemática para contrarrestar la usurpación de tierras y ganado que afectaba a las comunidades indígenas (Serrano *et al.*, 2012, mientras que las demandas educativas buscaban que los niños y jóvenes mapuches aprendieran español, para así dejar de experimentar castigos físicos por no manejar la lengua castellana (Quidel, 2015).

En el año 1993, luego de la promulgación de la Ley Indígena N° 19.253, inicia de manera oficial la educación intercultural en Chile (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019), desarrollándose como un programa dentro de la educación rural en las regiones de La Araucanía y Los Lagos dirigido a las comunidades mapuches de la zona. Esto generó un conflicto ético-político debido al carácter dominante y homogeneizador del modelo educativo impuesto por el Estado de Chile (Quintriqueo *et al.*, 2022; Soler-Urzuá, 2025; Arias-Ortega *et al.*, 2024).

No obstante, lo anterior, en el año 1996, producto de un convenio firmado entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), comenzaron a desarrollar un Programa de Educación Intercultural Bilingüe piloto en las escuelas de las regiones con un porcentaje significativo de población indígena, con el apoyo de universidades públicas (Quilaqueo *et al.*, 2010).

Los programas educativos orientados a producir un acercamiento y diálogo entre diferentes culturas a través del tiempo han recibido nombres muy diversos, tales como educación bicultural, multicultural, intercultural, bilingüe, educación indígena y etnoeducación, entre otros (Williamson 2004). Schmelkes (2013) define la Educación Intercultural desde dos direcciones. La primera, una educación intercultural dirigida a los pueblos indígenas, una educación de la misma calidad —lo que no significa homogénea— a la de los pueblos no indígenas. Supone la oferta de una educación cultural y lingüísticamente pertinente, que busca fortalecer la identidad y el orgullo de su pertenencia a una cultura específica.

Y la segunda, como una educación intercultural dirigida hacia población no indígena y que pretende que la población general conozca las características y los aportes culturales de las poblaciones indígenas. Con el objetivo de que aprendan a respetar al otro y reconozcan que estos tienen derecho a ser y crecer desde su diversidad. En este esquema, la educación intercultural bilingüe tiene ambos sentidos: revitalizar la identidad indígena a partir de la enseñanza de la lengua y educar a quienes no pertenecen a comunidades indígenas respecto a otras expresiones culturales.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe se materializa en una asignatura denominada Lengua Indígena. Esta asignatura es dictada en los establecimientos educacionales que cuentan con una matrícula indígena superior al 20% del total de sus estudiantes (UNICEF, 2012), por educadores tradicionales, personas consideradas como sabias en una cultura indígena específica. De acuerdo con los datos entregados por el Ministerio de Educación, el año 2024 Chile registraba un total de 581 educadores tradicionales, en su mayoría concentrados en la región de La Araucanía y Los Lagos con 147 y 120 respectivamente. Los educadores tradicionales son personas formadas esencialmente en las comunidades indígenas y trabajan junto a un Profesor Mentor quien es docente de aula, formado profesionalmente, y quien aporta con competencias pedagógicas.

La relación de la “dupla pedagógica” ha sido objeto de análisis por parte de la literatura. Diferentes trabajos han relevado la asimétrica relación entre los educadores tradicionales y el profesor mentor. Sotomayor *et al.*, (2014) ha evidenciado que un tercio de los educadores tradicionales posee educación primaria, la mitad tiene menos que educación secundaria y solo el 21% posee algún grado de educación universitaria.

Esto crea de raíz una diferencia en la dupla pedagógica que se refleja en prácticas de discriminación hacia los educadores tradicionales y falta de comunicación entre ellos y su par pedagógico e incluso con otros profesores y directivos de las escuelas (Arias-Ortega, 2022).

Esta tensión está sustentada también en la manera en que el conocimiento occidental y mapuche son contruidos y transmitidos (Quintriqueo *et al.*, 2022). La dimensión epistemológica de la relación entre el educador tradicional y el mentor se refleja, por ejemplo, en diferencias respecto a las estrategias y prácticas de enseñanza que se deben implementar en la asignatura de Lengua Indígena. En tal sentido, Calderón *et al.* (2017) ha mostrado cómo en el contexto de la asignatura priman formas de evaluación convencionales como el uso de guías de enseñanza, el uso de libros, medios audiovisuales, realización de dibujos o la dramatización y representaciones teatrales.

En cuanto a las prácticas vinculadas a la cultura mapuche, destacan las actividades manuales como los trabajos en greda o construcción de rukas, los perün (ensayo y muestra pública de bailes), la conversación con autoridades tradicionales, la conversación general, los consejos (ngülan), las adivinanzas (konew), los relatos sobre sucesos (piam), los cuentos tradicionales (epew) y el canto (ülkantun). Destacan también las salidas pedagógicas y el uso de vestimenta mapuche.

Transcurridos ya más de 27 años de la aplicación de esta política educativa —desde 2009 extendida a nivel nacional— se ha enfatizado en los escasos logros en términos de promover la lengua mapuche, el cual era el objetivo original de la política. Lagos (2015) ha sistematizado varios de los problemas de la política que redundan en una escasa capacidad de fomentar lingüísticamente las lenguas de pueblos originarios. A nivel estructural la escasa supervisión y apoyo económico de la implementación de estos programas por parte de la CONADI y del MINEDUC hacen sus resultados muy dependientes del compromiso que los colegios y profesores asumen con la asignatura.

A nivel cultural las enseñanzas están más bien folclorizadas, especialmente en el contexto urbano (que concentran buena parte de este tipo de colegios) donde la mayor parte del trabajo en la asignatura se focaliza en enseñar las costumbres indígenas, sus comidas y otras generalidades, pero no en aspectos lingüísticos. No obstante, lo anterior, la enseñanza otorgada en el marco de la asignatura de Lengua Indígena ha permitido difundir las prácticas culturales de comunidades indígenas en Chile.

Como enfatiza Calderón *et al.*, (2017) revisando los contenidos propuestos para trabajar en la asignatura, las enseñanzas sobre los valores mapuche y los elementos de la naturaleza ocupan un papel central en esta, mucho más que el trabajo relacionado a la enseñanza de la lengua. El tratamiento de elementos vinculados, por ejemplo, a la ubicación espacial y temporal, ha permitido estimular la enseñanza de conocimientos matemáticos y la cosmología mapuche (Peña-Rincón y Hueitra-Santibañez, 2016).

Quilaqueo (2010) identifica que una categoría clave en los conocimientos mapuche son los saberes que comparten (kimun). Según este autor, los conocimientos se adquieren esencialmente a través del saber escuchar (allkütun) y el saber observar (azkintun), todo esto en un contexto determinado (kimkantun) y reafirmandolo a través de una situación concreta (pepillkantun). El conjunto de estas prácticas les permite a las personas reflexionar sobre su accionar habitual (ngüneduamün) y pensar de manera autónoma (rakiduamün).

En esta línea, por ejemplo, Llancavil (2025) ha encontrado que la educación intercultural, desde el punto de vista geográfico contribuye al desarrollo de habilidades superiores como la reflexión e indagación sobre fenómenos socioespaciales locales. También Castillo y Loncón (2015) señalan que la educación al compartir saberes estimula el conocimiento y respeto por la naturaleza y la reciprocidad existente entre lo natural y lo humano.

Sobre esta base, argumentamos que el tratamiento de problemas concretos y locales en el marco de la asignatura de Lengua Indígena entrega conocimientos para entender las implicancias ambientales de los actos individuales. Con ello, la enseñanza de la lengua indígena estaría también contribuyendo a la educación ambiental en las escuelas chilenas.

3. Metodología y caso de estudio

El presente estudio está orientado a analizar las prácticas educativas de los educadores tradicionales que comparten elementos de la educación ambiental y el significado que dichos educadores le otorgan a las prácticas. Para ello, se realizó una investigación cualitativa que busca acceder a los significados sociales de los objetos de estudio (Mena, 2018). Se utilizó un estudio cualitativo básico (Merriam, 2009), en la cual se emplearon diversas estrategias de recolección de información narrativas, indagando las percepciones de los participantes con relación a sus prácticas pedagógicas y su aporte al desarrollo de la educación ambiental.

Se emplearon tres instrumentos de recolección de datos los cuales permitieron triangular la información levantada. Primero, una entrevista semiestructurada para conocer las prácticas pedagógicas de los educadores tradicionales y sus percepciones sobre el desarrollo de la educación ambiental en sus clases. Según Tracy (2019), las entrevistas en la investigación cualitativa brindan oportunidades para el descubrimiento mutuo, la comprensión, reflexión y explicación de los sucesos que ocurren en el entorno del individuo. El contenido de dicho instrumento contempló cuestiones vinculadas con las prácticas de los educadores, sus motivaciones para trabajar en educación y sus percepciones sobre el desarrollo de la educación ambiental en las clases de Lengua Indígena.

Con respecto a las prácticas se examinaron aspectos como los enfoques pedagógicos que fundamentan el quehacer, las estrategias de involucramiento activo de los estudiantes, la relación entre prácticas pedagógicas y educación ambiental y los recursos utilizados. En relación a las motivaciones se conversó en torno a las experiencias personales y académicas previas, creencias y valores que motivan el ingreso a la docencia, relación entre medioambiente con la cosmovisión, espiritualidad y praxis mapuche. En tanto que sobre las percepciones, las preguntas estuvieron enfocadas en la influencia y significancia de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la formación de los estudiantes y su incidencia en la educación ambiental e identidad cultural.

En paralelo a las entrevistas, se analizaron planificaciones de clase de los educadores tradicionales, las cuales entregaron información respecto a las estrategias y actividades pensadas previo a su aplicación para la enseñanza de la lengua indígena. Finalmente, se condujeron cuatro observaciones de clases de Lengua Indígena con una guía de observación abierta. En esta instancia se emplearon notas de campo con el propósito de conocer detalles de sus prácticas educativas, complementar la información obtenida en las entrevistas, e identificar aspectos del entorno y ambiente escolar significativos.

En total se entrevistaron a 12 educadores tradicionales de las comunas de Llanquihue y Fresia, Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos, todos con más de cinco años de ejercicio en el sistema educativo formal. La muestra estuvo compuesta por cinco educadores tradicionales de la comuna de Fresia (dos hombres y tres mujeres) y siete educadoras tradicionales de la comuna de Llanquihue. Esta distribución se realizó con el objetivo de que la muestra cubra al 100% de la población de educadores tradicionales existentes en ambas comunas, en función de la representatividad que puede tener la información obtenida.

De acuerdo con los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadísticas (2017), el 28,2% de la población de la Región de Los Lagos se considera perteneciente a un pueblo indígena. De este porcentaje, un 96,5% se identifica con el pueblo Mapuche. En la síntesis regional de la Región de Los Lagos (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015), Fresia y Llanquihue son las comunas que presentan un mayor porcentaje de población indígena con relación a la cantidad de habitantes en la Provincia de Llanquihue.

Tabla 1.

Participantes

Comuna		Origen de educadores tradicionales		Ubicación Geográfica		Sexo		Certificación ambiental	
Llanquihue	7	Agrupación Indígena	6	Urbano	7	Mujer	10	Si	3
Fresia	5	Comunidad Indígena	6	Rural	5	Hombre	2	No	9

Fuente: Elaboración propia (2024).

Las entrevistas fueron audiograbadas y la duración promedio fue de 45 minutos, con un mínimo de 38 y un máximo de 57. Las observaciones de clase se realizaron en el contexto de la asignatura de Lengua Indígena con una duración de 90 minutos cada una; se tomaron fotografías y se registraron las observaciones en la nota de campo.

El trabajo fue desarrollado bajo estrictos protocolos éticos aprobados por el Comité de ética de la Universidad de La Frontera, lo cual implicó la obtención de consentimientos informados de profesores, colegios y apoderados, resguardando el anonimato de los participantes. Finalmente, se transcribió de manera exacta las audiograbaciones de las entrevistas y se analizaron los datos obtenidos en las planificaciones y observaciones de clases en una base de datos generada en el programa Atlas ti.9.

Con esta información, se realizó un análisis de contenidos para descubrir el significado de los mensajes entregados por los educadores tradicionales durante las entrevistas y clasificar en categorías los diversos elementos del mensaje (Abela, 2002). En primera instancia, se revisaron minuciosamente las transcripciones de las entrevistas, reflexionando permanentemente sobre las prácticas pedagógicas de los educadores tradicionales y sus motivaciones para hacer clases en el sistema educativo formal chileno. Posteriormente, se generaron memos para identificar aspectos relevantes que se repetían en el discurso de los educadores. Finalmente, se contrastaron los datos de las entrevistas con las notas de campo para apoyar o rechazar las ideas obtenidas del discurso de los participantes.

4. Resultados

4.1. Prácticas pedagógicas de los educadores tradicionales

Los resultados de las entrevistas y observaciones de clases, junto con el análisis de las planificaciones de la asignatura de Lengua Indígena, mostraron que a través de sus prácticas pedagógicas los educadores tradicionales abordan contenidos de educación ambiental relacionados con los desafíos ambientales globales, pero con un enfoque de pertinencia local.

Este enfoque de educación basada en los territorios reconoce y valora la diversidad cultural y geográfica de la localidad, incorporando el conocimiento, tradiciones y prácticas de la comunidad en el proceso educativo, reconociendo la historia, cultura, recursos naturales y desafíos particulares de la comunidad, integrándolos en el currículo y las actividades pedagógicas.

Algunas de las prácticas pedagógicas más comunes realizadas por los educadores tradicionales durante sus clases son tres:

- 1) el Llellipún;
- 2) las actividades basadas en el uso de los sentidos; y
- 3) la valoración de conocimientos no formales.

4.1.1 El Llellipún

Saludo o rogativa y estructura de clase: Se realiza al comienzo de cada clase de Lengua Indígena y tiene una duración aproximada de entre 10 a 15 minutos. En esta actividad los educadores tradicionales simulan la ceremonia del Llellipún o rogativa mapuche dentro de la sala de clases e invitan a los estudiantes a conectarse con las energías de la naturaleza. En las ceremonias mapuches, el Llellipún es la invocación que realiza el lonco para escuchar a la machi y sus plegarias de agradecimiento, súplica, presentación de los productos del Mapu y llamado a ahuyentar las influencias negativas para obedecer a los mandatos de sus antepasados (Catrileo, 2014).

Durante la ceremonia en el aula, los educadores realizan un saludo a los elementos naturales que los rodean (cerro, lago, volcanes, sol, luna, entre otros) en español y mapudungún, donde los estudiantes van repitiendo el discurso del educador tradicional. Este momento es uno de los más importantes para los educadores tradicionales, ya que dentro de la cultura y cosmovisión mapuche el saludar y pedir permiso para realizar una acción en la naturaleza es una señal de respeto a la ñuke mapu. En el proceso de observación se identificó que este saludo se desarrollaba antes del inicio formal de las clases, y en varias ocasiones, los educadores tradicionales se trasladan fuera del aula para poder tener un contacto más estrecho con la naturaleza.

El objetivo del saludo es agradecer a la naturaleza por la oportunidad de tener un día más de vida, con salud para poder estar en la clase y a la vez, pedir que sea un espacio de aprendizaje y reflexión para todos quienes se encuentran dentro del aula. De esta forma los/as educadores/as tradicionales fortalecen el desarrollo de la espiritualidad mapuche en los niños y niñas, sin involucrar alguna religión o pasar a llevar las creencias de cada uno de los y las estudiantes y sus familias; solo valorando el entorno natural que los rodea.

A través del Llellipún se puede valorar las cuatro energías para la vida, el agua, la tierra, el aire, el fuego representado por el padre sol y también por el fuego mismo, entonces es que somos interdependientes de todas las energías de la naturaleza, entonces por eso es que se complementa todos los días porque amamos las energías de la naturaleza. (E.T. 1).

A pesar de lo anterior, existen algunas limitantes para el correcto desarrollo de la práctica de Llellipún, puesto que, según el relato de los educadores, los estudiantes en ocasiones solo repiten sin comprender el significado del Llellipún, esto debido principalmente a que no están familiarizados con la lengua.

Figura 1.

Llellipún realizado en una salida pedagógica a la ruca intercultural



Fuente: Archivo personal (2024).

4.1.2. Las actividades basadas en el uso de los sentidos

Esta práctica se utiliza para generar un aprendizaje profundo en los estudiantes y liberarlos del estrés que significa muchas veces la sala de clases. Consiste en conectarlos con la naturaleza por medio de experiencias sensoriales tanto dentro como fuera del aula.

Creo que haciendo una lectura adecuada de lo que significa cada fuerza de la naturaleza, eh, llevando adelante el sentir, el sentir el padre sol, haciendo que la experiencia de los niños sea más práctica que teórica ya, que ello, que ellos realmente sientan la tierra que ojalá se quitaran lo zapato en algún minuto para que sintieran la tierra, que se mojaran, que subieran el cerro, que fuera algo más natural y no, no tan precisamente dentro de una sala de clase sino en la naturaleza. (E.T.1).

Los entrevistados plantean que la experiencia sensorial en la educación ambiental permite acercar a los estudiantes al contexto real, produciendo resultados favorables en las prácticas ambientales, ya que permite a los estudiantes expresar sus sentimientos y pensamientos de manera positiva en cuanto a la responsabilidad, el cuidado y la preservación de la naturaleza. De acuerdo con el relato de los educadores, el aprendizaje a través de los sentidos acerca a los estudiantes a la naturaleza y les ayuda fortalecer el respeto o ekuwun.

Cuando se trabaja al interior de la sala de clases, los educadores articulan el trabajo de las enseñanzas con la naturaleza externa. En las entrevistas, los kimches (educadores tradicionales) manifestaron utilizar residuos y elementos de la naturaleza como material pedagógico.

Esta estrategia es empleada para disminuir los costos asociados a los trabajos manuales y a la vez, reducir la cantidad de basura que producen, lo cual fue corroborado durante las observaciones de clases, en momentos donde un curso se aprestaba a confeccionar un Kultrun.

Ahora van a construir su kultrun con material reciclado. Vamos a ocupar botellas para no tirarlas a la basura porque ustedes saben que tenemos que generar la menor basura posible para cuidar el medio ambiente, por eso en vez de comprar materiales vamos a usar cosas que teníamos en la casa y que ya ocupamos antes. (Observación de clase N°1).

En el proceso de la etnografía se pudo observar como las clases que se realizaban fuera del aula lograban desarrollar en mayor motivación de los estudiantes, quienes se interesaban en participar de las actividades que proponían la dupla del docente con el/a educador/a tradicional. Mientras tanto, en las clases realizadas en el invernadero lo primero que hacían los estudiantes era pedir permiso al entrar, luego se desplazaban dentro sin pisar las siembras, las cuales cuidaban regando y eliminando la maleza que crecía a su alrededor. Este trabajo era supervisado en todo momento por el/a educador/a tradicional, quién mostraba a los niños y niñas como tratar cada planta para que luego ellos lo hicieran solos. En esta instancia los estudiantes ponían en práctica los conocimientos teóricos sobre las características y el cuidado de las plantas que habían adquirido en las clases, incluso conocimientos de otras materias como ciencias naturales o matemática.

Figura 2.

Siembra y cuidado de hierbas medicinales



Fuente: Archivo de los autores (2024).

Durante las observaciones se evidenció que, en las actividades prácticas basadas en el uso de los sentidos, los estudiantes mejoraban su disposición al aprendizaje y a la vez, demostraban una serie de emociones como alegría, cariño y entusiasmo. En las entrevistas, los educadores tradicionales manifestaban que muchos de los conocimientos que ellos poseen fueron aprendidos durante su niñez en sus comunidades debido al involucramiento emocional que tuvieron con la naturaleza. Sin embargo, esto no siempre era valorado por los demás miembros de la comunidad educativa, pues argumentaban que no era suficiente el conocimiento ancestral sino que se debía complementar con conocimiento formal.

4.1.3. La valoración de conocimientos no formales

Otra práctica educativa de los educadores tradicionales es la valoración de los conocimientos no formales de los estudiantes en las clases de la asignatura de Lengua Indígena. De acuerdo con los relatos de los/as educadores tradicionales, sus clases se caracterizan por valorar y utilizar los conocimientos que poseen implícitamente los estudiantes, ya sea que hayan adquirido a través de la experiencia o intencionados por la familia y comunidad.

En algunos casos, los educadores tradicionales realizan actividades fomentando la participación y cercanía de las familias con el establecimiento, sea asistiendo a las clases como kimches (sabios) sobre un tema o realizando proyectos que requieran que los apoderados enseñen a sus hijos conocimientos que han adquirido en sus familias y/o comunidades, como en instancias de intercambio de productos (Trafkintu). Dentro de los contenidos que más se rescatan de la educación informal de los estudiantes se destacan el conocimiento sobre hierbas medicinales, agricultura, alfarería, orfebrería, cocina tradicional y telar.

Figura 3.

Exposición de artesanía realizada por los apoderados en escuela participante del estudio



Fuente: Archivo de los autores (2024).

Los educadores tradicionales afirman que el involucrar a los apoderados como mentores en el proceso de enseñanza – aprendizaje influye de manera positiva en la comunidad educativa, ya que permite reconocer los oficios y actividades que han realizado por años los antepasados.

Influye de manera positiva en mi caso, pues si nosotros tenemos que trabajar la artesanía, y nuestras madres siempre fueron artesanas, entonces el conocimiento lo tenemos de chico y no lo valoramos, el telar por lo menos, siempre tejemos a telar pero no le damos la importancia que merece del esfuerzo que es tejer un telar, porque no es solo hacer un poncho o una pisadera, sino que va desde que uno comienza a criar la oveja para sacar la lana, después hay que limpiarla, teñirla y al último se teje. Yo le digo a los niños que todo eso es gracias a la naturaleza porque si no fuera por la naturaleza nosotros no tendríamos los vegetales para que la oveja se alimente o que usamos para darles colores a la lana. (E.T.5).

A través de estas prácticas, los educadores tradicionales buscan fomentar la valoración de los conocimientos ancestrales de los estudiantes y sus familias, para reconocer y mantener viva su cultura, pues afirman que muchas de las actividades que se realizaban en la antigüedad se han ido extinguiendo debido al avance de la tecnología y la poca importancia que se le da a los conocimientos locales.

Lo anterior ha traído como consecuencia que los niños y niñas desconozcan algunos oficios que se han desarrollado históricamente en sus localidades, es por ello por lo que se han impulsado distintas iniciativas para reactivar la cultura local.

Dentro de los proyectos más comunes destacan la creación de huertos comunitarios, los cuales al momento de construirlos y cuidarlos requieren de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Estos huertos permiten que los estudiantes realicen actividades pedagógicas durante todo el año escolar, utilizándolos como espacios pedagógicos para realizar proyectos ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) en los cuales se integran dos o más asignaturas. Además, generan un sentido de pertenencia en los estudiantes y sus apoderados, ya que cuando el huerto da frutos, son las familias del establecimiento quienes se abastecen con estos productos.

Los educadores tradicionales sostienen que estas prácticas permiten que los estudiantes no solo aprendan sobre el ciclo de vida y propiedades de las plantas, sino que también puedan disfrutar de productos naturales que no han sido intervenidos por la industria, lo cual hace que tengan una alimentación más sana y, por ende, mejoren su salud y calidad de vida. Lo anterior afirma el valor que tienen los conocimientos ancestrales en la cultura mapuche y como los educadores tradicionales trabajan día a día para que sus estudiantes lo valoren y mantengan vivas sus tradiciones.

4.2. Significado que atribuyen los educadores tradicionales a sus prácticas educativas con relación a la educación ambiental

De acuerdo con las entrevistas realizadas, se pudieron detectar diversas percepciones que tienen los participantes del estudio sobre su aporte en el desarrollo de la educación ambiental. En primer lugar, encontramos a los educadores que trabajan en establecimientos educacionales con Certificación Ambiental otorgada por el Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales del Ministerio de Medioambiente.

Estos educadores mencionan que en la mayoría de los casos sus prácticas educativas no son consideradas como evidencia de actividades en la elaboración del portafolio de certificación, puesto que al desarrollarse en la asignatura de Lengua Indígena no son intencionadas por el comité ambiental o por el equipo de gestión del establecimiento.

Lo anterior porque a pesar de que las actividades integran contenidos que se abordan en otras asignaturas como ciencias naturales, historia o lenguaje, no siempre se planifican de manera transversal con los demás docentes o directivos del establecimiento. Por lo tanto, se percibe un desconocimiento de la enseñanza ambiental que otorga la asignatura.

De acuerdo con sus relatos, algunos de los educadores tradicionales mencionan que hasta el día de la entrevista no habían reflexionado sobre el aporte que podían tener sus prácticas al proceso de certificación, ya que ellos enseñan sobre el cuidado del medio ambiente con el objetivo de formar niños y niñas que en un futuro sean ciudadanos consientes de la importancia que tiene la naturaleza para el desarrollo de todos los seres vivos, mas no por cumplir compromisos asociados a la certificación.

Lo anterior se debe a que al igual que la mayoría de los docentes, tienen la presión y preocupación por completar la cobertura curricular propuesta por el Ministerio para la asignatura de Lengua Indígena, quedando con poco tiempo para generar instancias de reflexión y compartir de experiencias con sus colegas.

Comentan, además, que están dispuestos y tiene la motivación para ofrecerse a ser parte del comité ambiental de sus establecimientos o para realizar más actividades que puedan ir en el marco de la certificación ambiental, sin perder el foco principal de sus prácticas que es el respeto por la madre tierra.

Acá en la escuela siempre están haciendo actividades para el portafolio, pero personalmente siento que tienden a exagerar todo y eso hace que los niños lo vean como actividades aisladas, en cambio las que hacen normalmente en lengua indígena yo siento que si van siendo importante para ellos. (E.T.4).

Por otro lado, cuando se les consultó sobre el impacto que ellos creían que tenían sus prácticas en los y las estudiantes, los educadores manifiestan que las actividades son bien recibidas por los alumnos y sus familias, generando un impacto positivo en la comunidad educativa. Mencionan también, que los niños y niñas esperan con ansias las clases de Lengua Indígena en las cuales desarrollan actividades ambientales, mostrándose contentos durante la realización de estas.

Del mismo modo, al consultarles sobre el proceso de evaluación de sus prácticas de educación ambiental, los educadores tradicionales mencionan que a pesar de tener que cumplir con un cierto número de calificaciones al semestre, no planean la evaluación sumativa para estos efectos. El énfasis está puesto en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, por lo que se preocupan de que en cada una de las clases los niños y niñas puedan reflexionar sobre la importancia de las actividades realizadas y cómo estas pueden ser replicadas y/o mejoradas en sus actividades cotidianas, con el objetivo de generar un proceso de metacognición que ayude al aprendizaje profundo.

La idea de nosotros no es que los niños cuiden la tierra porque después le vamos a poner una nota, porque si lo hacemos así ellos lo hacen de malas ganas, en cambio si ven que es algo que hacemos siempre y que eso va teniendo un impacto crea en ellos un hábito de cuidado sin la presión de tener que terminarlo un día equis por una nota. (E.T.8).

En segundo lugar, están los educadores tradicionales que trabajan en establecimientos educacionales que no cuentan ni se encuentran en proceso de certificación ambiental. Este grupo de educadores destaca el impacto positivo que tienen sus prácticas educativas relacionadas con el medio ambiente en los demás miembros de la comunidad educativa, pues consideran que se realizan con el objetivo de generar aprendizaje significativo en sus estudiantes y no bajo la lógica de generar evidencias para un portafolio ambiental, que en muchos casos es visto como un trámite burocrático que no tiene mayor impacto en los niños y niñas.

Una vez el director propuso que acá en la escuela se haga el portafolio para la certificación, pero después en consejo nos dimos cuenta de que nosotros hacíamos más cosas y no teníamos la presión de estar enviando evidencia y completando papeles que no ayudan mucho al aprendizaje de los niños. (E.T.5).

Si bien los educadores tradicionales destacan que los directivos se inscriban voluntariamente en el proceso de certificación ambiental, consideran que existen prácticas que son más efectivas para involucrar a los estudiantes en el cuidado y la conservación del medioambiente. En este sentido, destacan la importancia de la educación basada en el territorio permitiendo un enfoque local a las actividades pedagógicas.

En sus relatos mencionan que las limitantes más comunes con las que se encuentran al momento de abordar un contenido es que el material pedagógico dispuesto para este no está contextualizado a la realizada de los estudiantes, especialmente en contextos rurales.

Acá nos pasa que tenemos que enseñar lo de la escasez del agua, por ejemplo, y el material de escasez es en el norte y el problema es que acá las forestales están secando y produciendo escasez, pero las tierras no se ven sin árboles como las fotos de los libros... entonces explicarle eso a los niños sin un material adecuado cuesta mucho. (E.T.6).

Los educadores tradicionales sugieren el uso de los conocimientos no formales de los estudiantes con el propósito de facilitar la relación con el contexto, ya que mencionan que en la mayoría de sus clases los niños y niñas comparan los contenidos que están trabajando con sus experiencias personales.

Para ello, a través de las planificaciones de clase y las entrevistas, los educadores proponen una serie de actividades que pueden contribuir al mejor desarrollo de la educación basada en el territorio, entre los que se encuentran: la creación de rutinas con enfoque en el llellipún de saludo y despedida, donde además de saludar y pedir a las energías de la naturaleza se valore la existencia de los elementos naturales que rodean la escuela; la implementación de estrategias educativas que involucren a la comunidad educativa y a los kimche o sabios del lugar, con el objetivo de que los estudiantes reconozcan en su comunidad a las personas con conocimientos ancestrales y se involucren en la conservación de estas enseñanzas; y la transformación de la escuela a una escuela lof mapu, que entiende a la escuela como un espacio apropiable en el cual se articula el territorio con el desarrollo de los estudiantes, brindando la posibilidad de desarrollar contenidos mapuches y medioambientales en los que destaquen la identidad territorial del lugar en la cual se encuentra emplazada. Así lo explica un entrevistado:

Nosotros tuvimos la oportunidad de participar hace algunos años en un diplomado que se hizo en Temuco dónde se articulaba la educación ambiental con la educación intercultural, fue ahí donde nos dimos cuenta de la importancia de esta escuela lof mapu, porque en ella se integran o más bien, se rescata la importancia de la educación ambiental en la formación de nosotros como educadores tradicionales. (E.T. 6).

Lo anterior, permitiría la adecuación del currículum al contexto local del establecimiento educacional para abordar problemáticas propias de la comunidad, así como también la participación de los educadores tradicionales en la planificación articulada de contenidos.

Por último, al momento de buscar el elemento que daba fundamento cultural de las prácticas ambientales de los educadores tradicionales, se pudo identificar que un elemento central al cuidado del medio ambiente es el valor del ekuwün (respeto). De acuerdo con los relatos de los educadores tradicionales, el ekuwün simboliza en la cultura mapuche la relación de respeto que existe entre las personas y la naturaleza. El ekuwün guía los comportamientos de las personas enfatizando particularmente la enseñanza de tres ideas/valores: el cuidado de la naturaleza, la reciprocidad humano-naturaleza; y la responsabilidad.

Figura 4.

Ekuwün



Fuente: Elaboración propia (2024).

Los educadores tradicionales entienden que el cuidado de la naturaleza es uno de los valores primordiales que se debe practicar para lograr el ekuwün, el que a la vez los conduce al kúme mogen (bien vivir), puesto que, dentro de la cultura mapuche, la conservación de la ñuke mapu (madre tierra) es una de las creencias que guía sus acciones cotidianas. Bajo este contexto, los educadores tradicionales intentan por medio de sus prácticas inculcar este valor en cada uno de sus estudiantes.

En relación con la reciprocidad, este valor refiere a la relación existente entre las personas y la naturaleza, comprendiendo que no hay uno que esté sobre el otro, sino que ambos son interdependientes entre sí. Por último, la responsabilidad se practica en las acciones diarias de las personas, con el propósito de conservar y preservar la biodiversidad de especies existentes en la naturaleza.

Según la cosmovisión mapuche, el ekuwün se debe practicar en todo momento de la vida de una persona. En el caso de los educadores tradicionales, ellos ponen en práctica este valor desde que se levantan hasta que finalizan el día. Está presente tanto en el llellipún, puesto que esta ceremonia de rogativa y agradecimientos es una forma de pedir a las energías de la naturaleza que las actividades que proceden resulten de buena manera; o las acciones de los educadores tradicionales cuando visitan algún lugar natural (río, bosque, humedal, etc.) ya que, al llegar a este lugar, las personas deben pedir permiso a la naturaleza para poder realizar cualquier acción que vaya a alterar el ecosistema.

Se entiende entonces, que el ekuwün es un valor que engloba a todos los demás valores del pueblo mapuche, puesto que no solo representa el respeto que una persona puede tener por otra, sino que da sentido a la relación recíproca que existe entre el ser humano y la naturaleza, volviendo dependiente al uno del otro.

5. Discusión y conclusiones

Esta investigación ha proporcionado una visión sobre la relevancia y el potencial de las prácticas pedagógicas de los educadores tradicionales en el ámbito de la educación ambiental.

Al analizarlas en profundidad se ha comprendido cómo estas acciones arraigadas en la cultura y el compromiso personal de los educadores tradicionales tienen la capacidad de generar un impacto significativo en los estudiantes, más allá de los contenidos lingüísticos que abordan. Así entendida, la asignatura de Lengua Indígena no solo trabaja aspectos asociados a la recuperación y transmisión de la lengua, tal como ha sido el enfoque predominante hasta ahora en el análisis de sus resultados (Lagos, 2015), sino que también transporta otro tipo de conocimientos, entre ellos los ambientales.

Nuestra investigación subraya la relevancia de las prácticas pedagógicas que desempeñan los educadores tradicionales. El saludo y la rogativa, ritualizados por los educadores tradicionales, no solo representan un acto de respeto hacia la naturaleza y los elementos que la componen, sino que también refuerzan la identidad cultural y la conexión de los estudiantes con su entorno. Aunque este gesto a menudo se ve por algunos estudiantes como mera formalidad, su significado trasciende lo superficial, y constituye un vínculo vital entre el ser humano y la naturaleza, especialmente en el contexto de la cosmovisión mapuche.

Asimismo, se identificaron una serie de prácticas como el trabajo en huertas escolares, salidas a terreno, confección de materiales, Trafkintu, entre otros, que promueven el aprendizaje del medioambiente desde un enfoque práctico y basado en los sentidos, revelando así una pedagogía innovadora, efectiva y emocional que involucra a los estudiantes en experiencias inmersivas y significativas con su entorno. Finalmente, la valoración de los conocimientos no formales, ya sea a través de la participación de las familias en actividades educativas o el reconocimiento de los ancianos como portadores de sabiduría (Kimche), subraya la importancia de honrar y preservar las tradiciones culturales como parte integral del proceso educativo.

Estas prácticas no solo enriquecen la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también promueven y se sustentan en el ekuwün o respeto por la diversidad cultural y la sabiduría ancestral. El conjunto de estas prácticas educativas resalta el valor del lugar, el territorio y su comunidad como elementos centrales en la formación ambiental de los estudiantes, lo que también ha sido por estudios previos en otras escuelas localizadas en comunidades indígenas (Becerra-Lubies, 2021).

Sin embargo, más allá de su significado para la educación ambiental, las distintas prácticas educativas identificadas no son del todo significativas desde su valor ambiental por parte de los educadores tradicionales. Naturalmente la asignatura se posiciona desde una discusión más bien lingüística, con una fuerte preocupación por parte de los educadores con relación a la cobertura curricular que alcanzan. A esto se suma la relación que los educadores tradicionales tienen con el Sistema de Certificación Ambiental de los colegios, el cual impone un lenguaje y práctica percibida como excesivamente burocratizado y occidental que podría sacar de foco el valor ambiental que entrega la educación intercultural.

Estas tensiones son epistemológicas y emergen del carácter colonialista sobre el cual se funda la educación intercultural chilena (Quintriqueo *et al.*, 2022; Soler-Urzúa, 2025), pero también hacen que los profesores desarrollen prácticas educativas alternativas que le ayuden a superar la superficialidad con la que el curriculum trabaja elementos lingüísticos, haciendo que el lugar y el entorno del colegio se conviertan en espacios esenciales para la enseñanza de la cultura.

Así a través de las prácticas señaladas los educadores tradicionales transportan y comparten conocimientos ambientales que a menudo son subestimados en el diseño de programas de educación ambiental más amplios.

Es fundamental que el estado en la escala macro y los equipos directivos y comités ambientales en la escala micro, reconozcan y valoren plenamente el papel crucial que desempeñan los educadores tradicionales en la promoción de una educación ambiental. Asimismo, es necesario estudiar con mayor cautela el efecto que las prácticas identificadas en este estudio tienen particularmente en la generación de conocimiento y comportamientos proambientales en estudiantes. Por lo tanto, esta investigación no solo destaca la importancia de integrar estas prácticas en los planes de educación ambiental de los establecimientos educativos, sino que también aboga por un cambio de paradigma en la forma en que concebimos y valoramos la educación intercultural en el contexto de la conservación ambiental, fomentando también la necesaria investigación sobre este vínculo.

6. Referencias

- Abela, J. (2002). *El análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arias-Ortega, K. (2022). Voces de Educadores Tradicionales Mapuches sobre la educación intercultural en la Araucanía, Chile. *Diálogo andino*, 67, 31-41. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100031>
- Arias-Ortega, K., Cárdenas, V. y Sanhueza-Estay, C. (2024). Dispossession of indigenous knowledge in the chilean education system: Mapuche experiences in Chile. *Journal of Latinos and Education*, 23(4), 1502-1513. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2276782>
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>
- Barazarte, R., Neaman, A., Vallejo, F. y García, P. (2014). *El conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes de la Enseñanza media, en la Región de Valparaíso (Chile)*. Ministerio de Educación.
- Becerra-Lubies, R. (2021). Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 17(2), 326-334. <https://doi.org/10.1177/1177180121102232>
- Burgos, O., Perales, J. y Gutiérrez, J. (2010). Evaluación de la calidad de los establecimientos educativos incorporados al Sistema Nacional de Certificación Ambiental de la Provincia del Bio Bio (Chile). *Profesorado*, 14(2), 213-240. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20665>
- Calderón, M., Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Mariano, H. y Vargas, C. (2017). Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura Mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica. *Calidad en la educación*, 47, 43-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200043>
- Castillo, S. y Loncon, E. (2015). Noción de educador tradicional Mapuche en contextos urbanos, desde la perspectiva de la dupla pedagógica. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 33, 29-46. <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/323>

- Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C. y Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: Un estudio de casos. *Literatura y lingüística*, 33, 391-414. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019>
- Catrileo, M. (2014). El Ngillatun como sistema conceptual mapuche. *Estudio Filológicos*, 53, 27-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132014000100002>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). *Región de Los Lagos: Síntesis Regional*. Ministerio de las Culturas.
- Cortes, F., Cabana, R., Vega, D., Aguirre, H. y Muñoz, R. (2017). Variables influyentes en la conducta ambiental en alumnos de unidades educativas, región de Coquimbo-Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 27-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200002>
- Foerster, R. y Montecino, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas Mapuches (1900-1970)*. Centro Ecuménico Diego de Medellín y Centro de Estudio de la Mujer.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Censo de Población y Vivienda 2017: Región de Los Lagos*. Ministerio de Economía, Fomento y Turismo.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?. *Pensamiento educativo*, 52(1), 84-94.
- Llancavil, D. (2025). Educación geográfica para una interculturalidad en escuelas rurales del Sur de Chile. *European Public y Social Innovation Review*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1351>
- Mena, L. (2018). La muestra cualitativa en la práctica: Una propuesta. *Eixo*, 8(3), 5-15.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey- Bass.
- Ministerio de Educación (2011). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Gobierno de Chile.
- Moyano-Díaz, E., Encina, Y. y Vicente, D. (2007). Evaluación del Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos (SNCAE) en Chile: Operatoria e impacto. *Psicología para América Latina*, 10. <https://acortar.link/9qOust>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S. y Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche (Chile). *Revista Espacios*, 40(19), 1-11. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Peña-Rincón, P. y Hueitra-Santibañez, Y. (2016). Conocimientos [matemáticos] mapuche desde la perspectiva de los educadores tradicionales de la comuna de El Bosque. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 9(1), 8-25. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/290>

- Prosser-Bravo, G., Bonilla, N., Pérez-Lienqueo, M., Prosser-González, C., y Rojas-Andrade, R. (2020). No basta con la semilla, se ha de acompañar al árbol: importancia del contexto de implementación en los programas de educación ambiental. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 73-96. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/9322/7826>
- Quidel, J. (2015) "Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankapagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew". En A. Cárcamo-Huechante y C. Huinca (Eds.). *Violencias coloniales en Wajmapu* (pp. 21-56). Ediciones comunidad de historia mapuche.
- Quilaqueo, D., Fernández, C. y Quintriqueo, S. (2010). *Interculturalidad en contexto Mapuche*. Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D. (2010). Racionalidad de los saberes educativos mapuche apoyada en la memoria social de los kimches. En A. Quilaqueo (Coord.). *Interculturalidad en contexto mapuche*. (pp. 61-88). Educo.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Sáez, D. y Morales, K. (2022). Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis educativa*, 26(1), 378-378. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260119>
- Quintriqueo, S., y Quilaqueo, D. (2019). *Educación e Interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Universidad Católica de Temuco.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1- 12. <https://acortar.link/qGIr2S>
- Serrano, S., Ponce, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Taurus.
- Soler-Urzúa, F. (2025). Colonial continuities under scrutiny: an institutional ethnography of intercultural education in Chile. *Ethnography and Education*, 20(1), 46-62. <https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2423284>
- Sotomayor, C., Allende, C., Castillo, S., Fuenzalida, D. y Hasler, F. (2014). *Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del sector Lengua Indígena Mapuzugun*. FONIDE.
- Tracy, S. (2019). *Qualitative Research Methods*. Wiley- Blackwell.
- UNICEF, (2012). *Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de Lengua Indígena*. Educación e Interculturalidad.
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?. *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 23-34. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Núñez, Francisca; Vergara, Luis **Software:** Núñez, Francisca **Validación:** Núñez, Francisca; Vergara, Luis **Análisis formal:** Núñez, Francisca; Vergara, Luis; **Curación de datos:** Núñez, Francisca; **Redacción-Preparación del borrador original:** Núñez, Francisca; Vergara, Luis **Redacción-Re- visión y Edición:** Núñez, Francisca; Vergara, Luis **Visualización:** Núñez, Francisca **Supervisión:** Vergara, Luis **Administración de proyectos:** Núñez, Francisca **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Núñez, Francisca; Vergara, Luis.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

AUTOR/ES:

Francisca Núñez

Universidad Austral, Chile.

Mg. en Educación por la Universidad de La Frontera. Profesora de Educación Básica con mención en Matemática y Ciencias Naturales por la Universidad Austral de Chile. Encargada del Programa de Investigación e Innovación Escolar del PAR-Explora Los Lagos, Universidad Austral de Chile

fnunez03@ufromail.cl

Luis Vergara

Universidad de La Frontera, Chile.

Dr. en Estudios Urbanos por la Pontificia Universidad Católica de Chile; Magister en Ciencias Sociales y Profesor de Historia y Geografía por la Universidad de La Frontera. Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de La Frontera.

luis.vergara@ufrontera.cl