

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Desafíos de la incorporación del conocimiento
indígena en la educación infantil en perspectiva
intercultural**

*Challenges of the incorporation of indigenous knowledge in early childhood education
from an intercultural perspective*

KATERIN ARIAS-ORTEGA

SOLEDAD MORALES

SEGUNDO QUINTRIQUEO

Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN El artículo presenta una propuesta de articulación de núcleos de contenidos de aprendizaje de Educación Parvularia propuestos por el Ministerio de Educación de Chile y el conocimiento educativo mapuche, para la formación de niños indígenas y no indígenas, desde un enfoque educativo intercultural. El problema que plantea el artículo es que en el currículum de Educación Parvularia se observa una ausencia de conocimientos educativos indígenas, para sustentar la formación de los niños con pertinencia social, cultural y territorial, lo que incide en la pérdida de la identidad sociocultural mapuche y trae como consecuencia la construcción de la vergüenza étnica en la medida que se avanza en el proceso de escolarización formal. Se discute la teoría desde un enfoque crítico que cuestiona las relaciones de poder y formación en las futuras/os educadores de párvulos centrada en un enfoque eurocéntrico monocultural que



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

no les entrega las herramientas didácticas y metodológicas para desenvolverse en contextos de diversidad sociocultural, lo que les permita ofrecer una formación escolar que incorpore los saberes y conocimientos educativos propios presentes en los territorios indígenas. Concluimos que incorporar en la Educación Parvularia la pedagogía y educación indígena, asegura el éxito escolar y educativo de los niños, ya que ofrece procesos de enseñanza y aprendizaje con pertinencia sociocultural y territorial con base en el desarrollo de la identidad sociocultural, para formar nuevos ciudadanos fuertes emocionalmente con un sentido de pertenencia y arraigo territorial, que les permita desenvolverse adecuadamente en un mundo local y global caracterizado por la diversidad.

PALABRAS CLAVE Educación infantil; tradiciones culturales; educación escolar indígena; política indígena de educación; indígena.

ABSTRACT The article presents a proposal for the articulation of nuclei of Early Childhood Education learning content proposed by the Chilean Ministry of Education and Mapuche educational knowledge, for the training of indigenous and non-indigenous children, from an intercultural educational approach. The problem posed by the article is that in the Early Childhood Education curriculum there is an absence of indigenous educational knowledge, to support the formation of children with social, cultural and territorial relevance, which affects the loss of the Mapuche sociocultural identity and which results in the construction of ethnic shame as the formal schooling process progresses. The theory is discussed from a critical approach that questions the relations of power and training in future nursery educators focused on a monocultural Eurocentric approach that does not provide them with the didactic and methodological tools to function in contexts of sociocultural diversity that allows them to offer a training that incorporates their own educational knowledge and knowledge present in the indigenous territories in which they work. We conclude that incorporating indigenous pedagogy and education into Early Childhood Education ensures their school and educational success, since it allows offering teaching and learning processes with sociocultural and territorial relevance based on the development of sociocultural identity to form new emotionally strong citizens with a sense of belonging and territorial roots, which allows them to develop adequately in a globalized world characterized by diversity.

KEY WORDS Child education; cultural traditions; indigenous school education; indigenous education policy; indigenous.

Introducción

En Chile en las últimas décadas se ha relevado la importancia de avanzar en la Educación Parvularia como un período educativo de vital importancia, para el desarrollo humano y bienestar social de las nuevas generaciones de ciudadanos, en el marco de su proceso de escolarización (Cortázar y Vielma, 2017; Gómez, 2017; Zapata y Restrepo, 2013). Es así como mediante la Educación Parvularia se busca disminuir las brechas educativas entre la población más vulnerabilizada como es el caso de los pueblos indígenas, respecto de los no indígenas. En este sentido en las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia se estipula la obligatoriedad de considerar las condiciones y requerimientos sociales y culturales de los niños y niñas en su proceso de formación, desde un enfoque de derechos (Ministerio de Educación, 2019).

Desde la política pública se asume que este nivel educativo se constituye en uno de los factores predeterminantes del éxito escolar y educativo de los niños menores de seis años en contextos indígenas (Alarcón et al., 2015; Cortázar y Vielma, 2017). El éxito escolar se entenderá como el logro académico del estudiante en función de la adquisición de los contenidos, valores, competencias y habilidades, según el marco de la educación escolar (Arias-Ortega, 2020). El éxito educativo comprendido como aquel proceso formativo de los niños y jóvenes, que busca su desarrollo integral, especialmente en su dimensión emocional, espiritual, cultural, física, psicológica y social (Arias-Ortega, 2020). Esto, contribuye en el fortalecimiento de la identidad sociocultural de todos los estudiantes, lo que necesariamente, implica pensar una formación desde un enfoque educativo intercultural (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). De este modo, en contextos indígenas se asume que la educación en la primera infancia debe enfocarse en formar a los niños en las dimensiones: emocional, cultural, cognitivo y espiritual. Lo emocional referido a la capacidad de autogestión y regulación de sus emociones en la interacción con el otro; lo cultural referido al aprendizaje de las normas y patrones sociales en el marco de la educación familiar; lo cognitivo asociado al desarrollo del pensamiento, desde el marco social y cultural propio y; lo espiritual referido a los valores de reciprocidad en la interacción con el territorio. Esto, permitiría revertir progresivamente las brechas educativas de los sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes.

El problema que observamos es que en general en contextos de colonización como es el caso de Las Américas, y especialmente en Chile, la escolarización para estudiantes de origen indígena está sustentada en contenidos y racionalidades educativas fundadas en un currículum escolar fundamentado en el nacionalismo (Arias-Ortega et al., 2023; Navarro, 2016). Es una educación escolar arraigada al carácter monocultural eurocéntrica occidental, centralizada y homogeneizante que niega los contenidos, valores y experiencias de la educación familiar (Quilaqueo y Sartorello, 2018). En esta perspectiva, al revisar la experiencia de educación intercultural a nivel mundial,

constatamos que los intentos por contextualizar la educación escolar en la primera infancia están pensados sólo para indígenas. Con ello se niega la riqueza del conocimiento, la pedagogía y educación indígena, propio de la educación familiar, para enriquecer la formación escolar de todos los estudiantes (Bertely et al., 2008; Bishop, 2012; Quilaqueo y Sartorello, 2018; Toulouse, 2016; Turner et al., 2017). Es así como el carácter colonial de la escolarización en el caso de Las Américas ha construido una matriz colonial del poder, la cual influye en la forma de pensar, percibir y actuar desde una perspectiva eurocéntrica occidental. En consecuencia, es una escolarización que ha incidido directamente en una discontinuidad lingüística, de los saberes y conocimientos de los niños indígenas, limitando la transmisión del conocimiento a las nuevas generaciones, particularmente en el caso del pueblo mapuche (Arias-Ortega et al., 2023; Wittig y Alonqueo, 2018).

Para revertir dichas problemáticas, en el ámbito internacional, distintas organizaciones gubernamentales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2007, 2014) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2020), han contribuido con lineamientos orientadores para la atención de los niños en la primera infancia, reconociendo su importancia en la formación de los nuevos ciudadanos desde un compromiso social, ético y político. Asimismo, desde la evidencia empírica, resultados de investigación básica a nivel internacional sostienen que: 1) la educación en los primeros años, tiene un impacto fundamental en el futuro éxito escolar y educativo de los niños y niñas, lo que contribuye de manera directa en revertir las inequidades sociales y educativas imperantes en la sociedad (Leleu-Galland, 2015; López, 2011; Rose, 2010). Estas inequidades en contexto indígena se acrecientan, expresándose en menores niveles de escolaridad entre población indígena y no indígena y una baja calidad de la educación escolar (Bishop, 2012; Fatou, 2014); 2) la educación en los primeros años de infancia contribuye en la formación integral de los niños y niñas, para que crezcan en condiciones que contribuyan a su bienestar personal, emocional y afectivo (Alarcón et al., 2015; Gómez, 2017; López, 2011); y 3) es imperante contribuir al desarrollo temprano de los infantes para establecer una base sólida para el aprendizaje, durante toda la vida (Cortázar y Vielma, 2017; Guerra et al., 2017; Sinha, 2014; Shizha, 2008). Sin embargo, desde la creación del Estado chileno en 1810, los mapuches de La Araucanía incorporaron progresivamente la educación escolar, paralelamente a su propia educación (Quintriqueo, 2010). Así, los principales efectos de la educación escolar en la vida de la población mapuche han sido: i) colonización por parte del Estado y como mecanismo de control de los grupos sociales dominantes; y ii) como un proceso de integración a la sociedad chilena, en tanto supervivencia adoptado por los padres de familia mapuches sobrevivientes de la guerra de Pacificación de La Araucanía (Poblete, 2001). Para ello, la escuela se apoyó en el monolingüismo del castellano, donde

los estudiantes mapuches realizaron una integración forzada a la sociedad chilena a través de la educación, manteniendo al margen la lengua mapuche. De esta forma, las generaciones mapuches de los últimos dos siglos han sobrellevado un proceso de escolarización colonizador, nacionalista y homogeneizador (Arias-Ortega et al., 2023). En tanto desde la lógica mapuche la educación se sustenta en una organización social con expresiones culturales, normas de convivencia, formas de trabajo, lengua y religión propia.

A nivel nacional, el problema de la educación en la primera infancia emerge cuando se piensa esta educación escolar, desde un enfoque monocultural eurocéntrico occidental y monolingüe en español. Este hecho impide la incorporación de los saberes y conocimientos educativos indígenas, para la formación de las nuevas generaciones de indígenas y no indígenas en sus primeros años de vida (Quintriqueo, 2010). Esto ha implicado una educación de primera infancia que, no necesariamente, responde a las necesidades sociales, culturales y territoriales, propias de los estudiantes y su contexto socio comunitario, lo que incide negativamente en la construcción de su identidad sociocultural.

El artículo aporta pistas de acción que permitan articular los conocimientos educativos mapuches y el conocimiento escolar en el nivel de Educación Parvularia propuestos por el Ministerio de Educación de Chile. Esto permitirá repensar la educación de la primera infancia en la formación de niños indígenas y no indígenas, como futuros ciudadanos interculturales, desde un enfoque educativo intercultural.

Políticas de primera infancia

A nivel internacional las políticas públicas sobre educación para la primera infancia, en continentes como África, Europa y Norte América, dan cuenta que este nivel educativo es considerado de vital importancia, para reducir las brechas educativas y avanzar progresivamente en una sociedad más igualitaria (Kamerman, 2006; Pence, 2004; Statistique Canada, 2002; White, 2008). En ese sentido, en los distintos continentes revisados, constatamos ciertos puntos de convergencia como: 1) la educación en la primera infancia emerge como una política de los Estados, para atender a la población más vulnerable, lo que les permita nivelar a los niños, para acceder a una educación temprana en igualdad de condiciones (López, 2011; Rose, 2010); 2) las políticas de educación en primera infancia ofrecen servicios educativos obligatorios, para las familias caracterizados por un enfoque de educación temprana (Kamerman, 2006; Pence, 2004; Statistique Canada, 2002; White, 2008); 3) en general, el foco de la educación en primera infancia esta puesto en ofrecer el cuidado de los niños tanto a nivel físico como pedagógico, enfatizando en el ámbito de la estimulación cognitiva, la socialización con pares y adultos externos al medio familiar y comunitario (Ministerio de Finanzas, 2009; Rose, 2010); y 4) las políticas de educación de la primera

infancia tanto en África, Europa y Norte América, se caracterizan por tener un costo económico para el medio familiar, el que varía según las políticas de cada Estado. Sin embargo, de manera global, los programas educativos son gratuitos, con subvención del Estado y particulares pagados. Dichas políticas se asumen como un derecho para las familias, quienes se constituyen en la fuerza laboral y productiva de cada país (Better Care Network y Unicef, 2015; Desjardins, 1991; López, 2011; Neuman y Devercelli, 2012; Pence, 2004; Statistique Canada, 2002). En general, constatamos que la educación para la primera infancia tanto en el ámbito de la política pública como en la formación de educadores de párvulos, carecen de la incorporación formal y real de los principios de la pedagogía indígena. De esta manera, los principios de la pedagogía indígena promueven la necesidad de formar a sus niños y jóvenes desde sus propios marcos epistémicos, quienes sean capaces de dar cuenta de los aspectos valóricos presenten en la familia y la comunidad. Tales como el respeto hacia las personas y el entorno material e inmaterial, para mantener una relación de equilibrio entre lo humano y lo divino. Asimismo, se promueve la necesidad de formar niños resilientes, capaces de identificarse como indígenas y sentirse orgullosos de su origen, teniendo en consideración que es una infancia indígena que vivirá el racismo institucionalizado que aún permanece en la sociedad, por lo que incentivar desde pequeños la resiliencia es de vital importancia, para que no se vea afectado el desarrollo de su identidad sociocultural (Molosiwa y Galeforolwe 2018; Scrine et al., 2020). De esta manera, desde la educación propia se espera que los niños logren formarse con un fuerte sentido de pertenencia y arraigo territorial, siendo capaces de movilizarse eficazmente en el mundo occidental e indígena.

En el contexto de Latinoamérica como es el caso de Chile, la revisión de la literatura científica y normativa nos ha permitido constatar que, la educación en primera infancia está pensada desde una lógica asistencialista, hegemónica y monolingüe. La lógica asistencialista queda en evidencia en la medida que esta se focaliza principalmente, en el cuidado del niño desde una perspectiva de salud biomédica como (higiene, nutrición, alimentación), enfatizando, además, en el abordaje de necesidades educativas especiales (como trastornos específicos del lenguaje) (Pineda, 2014). Lo hegemónico se evidencia en el currículum de formación de la primera infancia, en el que no se conciben otras formas y epistemes para formar al niño indígena y no indígena, desde su propio marco social y cultural (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). Por ende, se le impone una sola forma de pensar e ir construyendo su mundo con base en el pensamiento y formas de actuar, sentir y ser de la sociedad dominante. Lo monolingüe se evidencia en las prácticas de enseñanza implementadas sólo desde la lengua dominante, lo que está en desmedro de su lengua vernácula en todo el sistema educativo escolar chileno (Arias-Ortega, 2020).

En esa perspectiva, emerge el desafío de plantear prácticas pedagógicas para niños menores de seis años, promoviendo diversos programas educativos con una perspectiva de territorialidad, desde una visión de sociedad inclusiva y de niños como sujetos de derechos. Esto, reconociendo las potencialidades educativas de todos los estudiantes con la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus contextos familiares, sociales y culturales, para dar mayor pertinencia a la formación de la primera infancia. En efecto, sostenemos como tesis que una educación de la primera infancia desde un enfoque educativo intercultural, permite el desarrollo integral de los individuos, favoreciendo desde los primeros años de edad la formación de un futuro ciudadano intercultural. Lo anterior, implica una educación que permita el fortalecimiento de la identidad sociocultural y la inteligencia emocional, como factores fundamentales para asegurar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes indígenas y no indígenas, en el marco de la Educación Parvularia en contextos indígenas e interculturales (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). La identidad sociocultural es entendida como una construcción individual y colectiva del sujeto, en el marco del funcionamiento en un contexto social, cultural y territorial determinado con base en su propio marco de referencia (Rieutort, 2012). Así, el desarrollo de la identidad sociocultural implica la vinculación del sujeto y el sentido de pertenencia que le atribuye al territorio que habita y en el cual construye su espacio de vida (Rieutort, 2012). Mientras que la inteligencia emocional referida a la capacidad que tiene el niño de manejar, controlar y regular sus emociones en el marco de una situación dada, acorde a su contexto social, cultural, natural y espiritual, según su propio marco de referencia (Sander y Scherer, 2019). Lo anterior, considera el desarrollo de la capacidad de ser empáticos respecto del dominio de las emociones de los demás. Así, pensar la formación de niños desde un enfoque educativo intercultural, implica entregarle las herramientas para desenvolverse de manera adecuada en una sociedad diversa social y culturalmente, con base en la articulación de los saberes y conocimientos educativos escolares e indígenas. De este modo, el enfoque educativo intercultural busca mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje a través de la articulación de los saberes indígenas y escolares, para favorecer la formación de nuevos ciudadanos interculturales respetuosos de sí mismo y de los otros, lo que permita generar una universalidad de saberes y conocimientos fruto del diálogo intercultural (Arias-Ortega, 2020).

Lo anterior, desde un enfoque educativo intercultural considera la incorporación de los principios de la pedagogía y educación indígena en los procesos de formación de las nuevas generaciones. Estos principios de la pedagogía y educación indígena se refieren a: 1) desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje sobre una concepción de intimidad, ligada a la necesidad de intercambios entre los niños, adultos, ancianos, colectividades, territorio y el medioambiente, donde no existen necesariamente jerarquías de conocimientos (Loiselle y McKenzie, 2009); 2) los procesos de ense-

ñanza y aprendizajes se sustentan en el desarrollo de la inteligencia experiencial y emocional (Toulouse, 2016). Esto implica concebir que el niño aprende a través de la experimentación y participación en las actividades de la vida cotidiana, como en el acompañamiento de los adultos y juegos con sus pares; y 3) la enseñanza se genera en una articulación sistemática entre lo concreto y lo abstracto, donde las nociones de teorías son construidas en experiencias prácticas y los aprendizajes se van integrando a la educación escolar (Brossard, 2019; Campeau, 2017). De este modo, se asume que en la medida que exista una articulación de los principios de la pedagogía y educación indígena con el conocimiento escolar, mejorarían sustantivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurando el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, indígenas y no indígenas.

Educación de la primera infancia en Chile

En el caso particular de Chile, la educación en la primera infancia sienta sus bases en el Plan Nacional de Infancia, propuesto en el año 1990 (Ministerio de Educación de Chile, 2018). Este Plan Nacional con el devenir de los años ha experimentado avances como: 1) el reconocimiento oficial de la Educación Parvularia como un nivel educativo en el año 2003 (Ministerio de Educación de Chile, 2018); 2) la promulgación de una reforma constitucional que garantiza para todos los niños de Chile, el acceso gratuito y universal al segundo nivel de transición, desde el año 2007 (Pineda, 2014); 3) la ampliación de cobertura para acceder a la educación gratuita y de calidad en el nivel de transición uno, durante el año 2008 (Ministerio de Educación de Chile, 2018); 4) la implementación del programa Chile Crece Contigo, en el año 2009, en el que se asegura una Educación Parvularia gratuita, para todos los niños de familias que pertenezcan al 60% más vulnerables del país (Ministerio de Educación de Chile, 2014); y 5) el establecimiento de la obligatoriedad del segundo nivel de transición, desde el año 2013, proceso en el que se crea un sistema que permite ampliar el acceso gratuito y universal para el nivel medio mayor (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

La Educación Parvularia en Chile, puede ser ofrecida por las siguientes instituciones: 1) Salas cunas y jardines que tienen administración directa de la Junta Nacional De Jardines Infantiles (JUNJI); 2) escuelas municipales de Educación General Básica o Enseñanza Media que ofrecen niveles de Educación Parvularia y que son administrados a través de los departamentos de Educación Municipal a la que se circunscriben; 3) Salas cunas y jardines VTF municipal, que son administrados por las municipalidades, mediante convenio de transferencia de fondo de la JUNJI; 4) Escuelas de Servicio Local que son establecimientos de Enseñanza Básica o Media administrados por Servicios Locales de Educación; 5) Salas cunas y jardines VTF Servicio Local, administrados por los servicios locales de educación, a través de un convenio de transferencia de fondos con JUNJI; 6) Jardines Fundación Integra admi-

nistrados por la propia fundación o en convenio de administración delegada (CAD) con otras fundaciones o municipalidades; 7) Escuelas particulares subvencionadas de Educación Básica o Enseñanza Media administrados por privados que reciben financiamiento del Estado a través de subvenciones; 8) Jardines Infantiles VTF de privados, que funcionan con un convenio de transferencia de fondos con JUNJI (VTF) y son administrados por Fundaciones, Universidades u ONG (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

En el ámbito curricular, la Educación Parvularia en Chile se caracteriza por sustentarse en un conjunto de lineamientos y avances de cobertura de la población infantil en educación en primera infancia, a través de la definición de instrumentos curriculares, objetivos pedagógicos y principios educativos para la formación de los infantes. Los instrumentos curriculares están referidos a un conjunto de objetivos de aprendizajes esperados, que se explicitan en las Bases Curriculares y se espera que sean desarrollados en el proceso de formación educativa de los niños, desde los primeros meses de vida hasta los seis años (Ministerio de Educación de Chile, 2014). Por ende, este marco curricular define los objetivos, principios pedagógicos y fundamentos de la Educación Parvularia, además de orientaciones para organizar los diversos contextos para el aprendizaje. En este conjunto de lineamientos curriculares, encontramos los mapas de progreso como instrumento que permite evaluar la progresión de los aprendizajes que debieran alcanzar los niños, en su proceso de formación en primera infancia (Ministerio de Educación de Chile, 2014). Los objetivos pedagógicos, se constituyen en las finalidades educativas que se pretende desarrollar en los niños durante su proceso de formación. Dentro de los objetivos de aprendizaje encontramos: 1) la promoción del bienestar integral del niño, lo que implica la dimensión académica y educativa; 2) la promoción de la auto identificación y valoración progresiva de sí mismo y su entorno; 3) la promoción de un ambiente propicio para el aprendizaje, con base en saberes pertinentes y con sentido que fortalezca su disposición por aprender; 4) la promoción de aprendizajes de calidad que sean pertinentes y consideren las diversidades propias de los estudiantes; 5) la participación permanente de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que favorezca el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de todos los niños, desde un trabajo en conjunto; y 6) la promoción de habilidades y actitudes necesarias que facilitan su transición a la educación básica (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

En consecuencia, ese conjunto de objetivos de aprendizaje, plantean en 'teoría', una Educación Parvularia focalizada en lograr el bienestar del niño, en el que los actores del medio educativo (educadoras de párvulos, asistentes de educación) y social (padres, madres y miembros de la familia y comunidad), se constituyan en un eje central para su formación (Ministerio de Educación de Chile, 2018). Finalmente, los principios pedagógicos de la Educación Parvularia estipulan las finalidades de este

nivel educativo asociado a: 1) lograr que el niño se sienta considerado en el ámbito de sus necesidades, particulares, sociales y culturales, lo que les permita gozar del proceso de enseñanza y aprendizaje; 2) lograr que el niño se convierta en el propio protagonista de su aprendizaje, en el que la educadora de párvulos sea sólo una mediadora; 3) concebir al niño como ser único, lo que permita la diversificación de estrategias y métodos de enseñanza pertinentes a la realidad de cada estudiante; 4) generar en los niños la confianza en sus capacidades, para actuar de manera coherente ante las problemáticas que enfrenten; 5) ofrecer a los niños situaciones de aprendizaje que faciliten el desarrollo de la habilidad de comunicación con otros; 6) implicar al niño en todo su proceso de enseñanza y aprendizaje, sustentado en sus conocimientos previos, para motivarlos en la adquisición de nuevos conocimientos; y 7) enfatizar en una educación de primera infancia sustentada en lo lúdico de las situaciones de enseñanza y aprendizaje propuestas (Ministerio de Educación de Chile, 2018b). Esto es posible mediante la articulación de contenidos, objetivos y principios de la episteme indígena y el conocimiento escolar.

Articulación de conocimientos indígenas mapuches en la educación inicial

En la Educación Parvularia la articulación de conocimientos educativos indígenas y escolares, para incorporar a los procesos de enseñanza y aprendizaje implica establecer puntos de encuentro de los distintos marcos epistémicos, para diseñar la situación de aprendizaje desde un enfoque educativo intercultural. El conocimiento indígena se refiere a los diferentes saberes, destrezas y habilidades que comparten los sujetos indígenas, los que han sido adquiridos mediante la experiencia en la participación de prácticas de enseñanza concretas (Cajete, 1994). De este modo, los saberes y conocimientos indígenas están estrechamente ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades (Bolaños, 2012). La expresión de estos conocimientos se manifiesta en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo y la sociedad en general. Mientras que los conocimientos escolares se refieren al conjunto de saberes y contenidos culturales hegemónicos que ha seleccionado la sociedad dominante, deseables de ser transmitido en la educación escolar, a través de dispositivos pedagógicos (Bernstein, 1996; Molina, 2022).

En ese sentido, proponemos los siguientes pasos para concretizar la articulación entre el conocimiento mapuche y escolar en la Educación Parvularia: 1) identificación del ámbito de experiencia para el aprendizaje que se refiere a los campos curriculares en los que se organizan y distribuyen los Objetivos de Aprendizaje, con el propósito de orientar los procesos educativos (Ministerio de Educación de Chile, 2018b); 2) identificación del núcleo de aprendizaje que se refiere a las distinciones curriculares que delimitan los focos centrales de experiencias de enseñanza (contenidos), consi-

derando los conocimientos, habilidades y actitudes, para la formación de los niños; 3) elección del contenido de aprendizaje a enseñar (el qué); 4) selección de los objetivos de aprendizaje que se refiere a los aprendizajes esenciales que se espera potenciar en las niñas durante la Educación Parvularia; 5) reformulación de los objetivos de aprendizaje desde un enfoque educativo intercultural (con pertinencia social, cultural y territorial); y 6) identificación de pistas de enseñanza (acciones realizadas por el profesor) y aprendizaje aleatorio (acciones realizadas por los estudiantes) (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021).

De esta manera, en la tabla 1 y 2 se presentan propuestas preliminares de posibilidades de contextualización curricular de contenidos educativos mapuches y escolares para la formación de la primera infancia, en el marco de la Educación Parvularia. Para ello, se han seleccionado dos ámbitos de aprendizaje; 1) Desarrollo Personal y Social (Ver tabla 1); y 2) Interacción y comprensión del entorno (Ver tabla 2). De esta manera, la articulación entre el conocimiento indígena y escolar implica vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante actividades en perspectiva intercultural, tanto para educadoras de párvulos como para las niñas y niños indígenas y no indígenas en su proceso de formación. Dichas actividades se estructuran en una lógica de indagación en la familia y la comunidad para sistematizar los contenidos y construir el concepto respecto al contenido abordado (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021).

Tabla 1
Articulación conocimiento indígena y escolar: identidad y autonomía.

Nivel	Segundo nivel Medio
Ámbito de Experiencia	Desarrollo personal y social.
Núcleo de aprendizaje	Identidad y autonomía.
Objetivo de aprendizaje	Comunicar algunos rasgos de su identidad, como su nombre, sus características corporales, género y otros.
Objetivo de aprendizaje intercultural	Comunicar los rasgos de su identidad social y cultural mapuche y no mapuche, dando cuenta de su nombre, apellido y significado de estos, según su propia lengua y cultura.
Pistas didácticas en perspectiva intercultural	Planificación de preguntas en conjunto con los niños, para indagar en el medio familiar y comunitario, respecto del origen de algunos nombres y apellidos mapuches y no mapuche ¿Cuál es su significado? ¿Por qué se utilizan esos nombres asociados a elementos del medio natural, social y cultural? Indagación co-construida entre los niños, educador de párvulo, asistente de la educación y padres en el contexto familiar y comunitario sobre el significado de sus nombres y apellidos mapuches y no mapuches. Para ello, se hace uso de la lógica mapuche <i>inatuzugu</i> (indagación por descubrimiento), en tiempos <i>füxa kuyfi</i> (tiempos inmemoriales), <i>kuyfi</i> (antigüedad), <i>eja kuyfi</i> (hace poco tiempo) y <i>fantepu</i> (actualidad). En clases los niños seleccionan un nombre o apellido mapuche y/o no mapuche de algún miembro de la familia, comunidad, sistematizado en la indagación. Describen oralmente sus significados, según la lógica del conocimiento mapuche y el conocimiento escolar. Representan y colorean el significado de los nombres en sus cuadernos. También pueden utilizar fotografías. Para comunicar sus aprendizajes los niños realizan una pequeña exposición en colaboración con su familia, sobre el significado del nombre y/o apellido seleccionado. En la exposición del significado de algún nombre y/o apellido, los niños lo relacionan con su identidad, desarrollo personal, con su cultura y lengua (<i>mapunzugun</i> y el castellano) en el contexto de la familia y comunidad actual.

Fuente: Elaboración de los autores.

En la tabla 1 podemos ver que el ejemplo de articulación entre el conocimiento indígena y escolar se sustenta en la vinculación del núcleo de aprendizaje identidad y autonomía con el ámbito de desarrollo personal y social. Esta articulación implica el desarrollo de un conjunto de saberes que los niños requieren construir para enfrentar sus interacciones, desde la confianza, seguridad y valoración positiva de sí mismos y de los demás, para disfrutar su presente (Ministerio de Educación de Chile, 2018). El núcleo de aprendizaje seleccionado es Identidad y Autonomía, que se refiere al proceso de construcción gradual de una conciencia de sí mismo que realiza el niño, como individuo singular diferente de los otros, en forma paralela y complementaria con la adquisición progresiva de independencia y auto valencia en los distintos planos de su actuar (Ministerio de Educación de Chile, 2018b).

Tabla 2.

Articulación conocimiento indígena y escolar: exploración entorno natural.

Nivel	Transición
Ámbito de Experiencia	Interacción y comprensión del entorno
Núcleo de aprendizaje	Exploración del entorno natural
Objetivo de aprendizaje	Reconocer la curiosidad y el asombro por algunos elementos, situaciones y fenómenos que ocurren en su entorno natural cercano.
Objetivo de aprendizaje intercultural	Socializar acciones de su comunidad que contribuyen al respeto y valoración del entorno natural.
Pistas didácticas en perspectiva intercultural	Planificación en conjunto con los niños, se construyen preguntas para indagar en el medio familiar y comunitario, en relación al valor de la naturaleza, el cuidado de los animales y el cuidado de la tierra. Indagación co-construida entre los niños, educador de párvulo, asistente de la educación, padres y kimche (sabios), sobre el valor que se asigna a la naturaleza y la relación del ser humano con ella, al valor de la tierra y el cuidado de los animales, en el contexto familiar y comunitario. El educador/a de párvulo, el asistente de la educación, los niños y padres, identifican a alguna persona de la comunidad para visitarla o para intervenir en el aula, para construir un relato oral sobre el valor de la naturaleza para el mapuche. Para ello, se hace uso de la lógica mapuche <i>inatuzugu</i> (indagación por descubrimiento), en tiempos <i>fūxa kuyfi</i> (tiempos inmemoriales), <i>kuyfi</i> (antigüedad), <i>eja kuyfi</i> (hace poco tiempo) y <i>fan-tepu</i> (actualidad). Esto con la finalidad de desarrollar en el niño actitudes positivas y sensibles para establecer relaciones socio afectivas con la familia y su comunidad. En clases los niños con la colaboración del educador/a de párvulo, el asistente de la educación y los padres discuten sobre el valor que se asigna a la naturaleza y la relación del ser humano con ella, al valor de la tierra y el cuidado de los animales, según el conocimiento educativo mapuche y el escolar. Para comunicar los aprendizajes los niños realizan una pequeña exposición en colaboración con la familia en relación al valor de la naturaleza para los seres humanos, el cuidado al medio ambiente (cambio climático) y la sensibilidad para relacionarse en armonía con la naturaleza: los seres vivos, materiales e inmateriales.

Fuente: Elaboración de los autores.

En la tabla 2 podemos ver que el ejemplo de articulación entre el conocimiento indígena y escolar se sustenta en el núcleo de aprendizaje exploración del entorno natural, vinculado al ámbito Interacción y Comprensión del Entorno, el que busca desarrollar experiencias de aprendizaje que resulten significativas para los niños y les involucren afectivamente sentando las bases del conocimiento, aprecio, respeto y cuidado de la naturaleza (Ministerio de Educación de Chile, 2018). En la Tabla 1 y 2, se observan los objetivos de aprendizaje propuestos para la Educación Parvularia que son susceptibles de ser contextualizados al contexto sociocultural de los estudiantes. En este sentido, se presenta en cada caso un objetivo de aprendizaje y actividades en perspectiva intercultural, las que persiguen una secuencia didáctica de indagación e implicación de la familia y comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Esto como una estrategia de articulación del conocimiento educativo mapuche y escolar.

Discusión y conclusiones

La discusión sostenida con base en la literatura normativa, científica y la exploración de pistas para articular el conocimiento indígena y los contenidos escolares en la educación para la primera infancia, remarca la necesidad de su pertinencia social, cultural y territorial, lo que permite sustentar procesos educativos contextualizados al marco institucional y los intereses de la familia y comunidad. De este modo, la educación de la primera infancia debería asumir el desafío de formar a los niños fuertes identitaria y emocionalmente en los primeros años de escolarización. Esto implica abordar una educación en primera infancia sustentada en un enfoque educativo intercultural, el que tenga un impacto tanto en las prácticas pedagógicas como a nivel curricular, para ofrecer una educación escolar con pertinencia social y cultural. Es así como el enfoque educativo intercultural se constituye en un marco epistémico, para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, partiendo del afrontamiento de los choques culturales que pudiesen emerger en las relaciones de personas, niños y jóvenes que portan sus propios marcos epistémicos y que entran en tensión, negociación y mediación en el marco de las interacciones que convergen en el espacio educativo (Briones, 2019). Desde este enfoque, es posible avanzar en la visibilización de las diferencias culturales, en el cuestionamiento de las relaciones de poder y la hegemonía del conocimiento escolar que históricamente han existido en la institución escolar, y que han minorizado los saberes y conocimientos educativos propios que portan los niños indígenas, producto de su educación familiar. Esto plantea la urgencia de pensar actividades pedagógicas desde un enfoque educativo intercultural que releve la participación de la familia y comunidad. Esto plantea el desafío de abrir el espacio educativo el que permita el ingreso de otras formas de pensar la formación de niños indígenas. Asimismo, implica incorporar a las familias y comunidades indígenas en

los procesos educativos, para que puedan co-construir el sentido de la educación escolar en sus territorios, de acuerdo a sus necesidades, métodos y contenidos educativos en articulación con el conocimiento escolar (Arias-Ortega et al., 2023). Esto abre una posibilidad para incorporar progresivamente los conocimientos indígenas a la educación escolar, permeando sus distintos niveles educativos y asignaturas. Somos conscientes que este aspecto es complejo, puesto que la formación inicial de las educadoras de párvulo, históricamente se ha caracterizado por un enfoque hegemónico eurocéntrico occidental, donde el niño es concebido solo desde una lógica, por lo que los procesos de formación y desarrollo no consideran otras formas como aquellas que pudiese aportar el conocimiento indígena.

Sin embargo, sostenemos que la consideración de los saberes culturales propios en el ámbito curricular en Educación Parvularia, según la literatura normativa Convenio 169, Declaración Universal de los Derechos de Pueblos Indígenas, Unesco (2007), Unicef (2020) y la literatura científica como Rose (2010), Fatou (2014), Pineda (2014), Alarcón et al., 2015, Leleu-Galland (2015), Gómez (2017), se constituye un desafío. Esto porque permitiría ofrecer una educación sustentada en el reconocimiento y la necesidad cada vez más creciente de procurar una atención educativa pertinente y contextualizada, capaz de optimizar la calidad de los aprendizajes de los niños indígenas y no indígenas a nivel país, acogiendo y validando su cultura al interior del sistema educativo regular. Esto es coherente con el discurso actual sobre el respeto y la valoración de la diversidad social, cultural y lingüística que se ha tomado los escenarios de discusión a nivel de políticas públicas, por lo que se abre un espacio real, para repensar la formación de la primera infancia, desde un enfoque educativo intercultural. Esta mirada ofrece la posibilidad de contextualizar al contexto social, cultural y territorial tanto la formación de la primera infancia como la formación de futuros educadores de párvulos, para avanzar en la formación de ciudadanos en perspectiva intercultural.

En esa perspectiva, la formación de los niños y niñas en la primera infancia nos plantea el desafío de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una vinculación directa entre la lengua, el territorio y la cultura, para ofrecer procesos educativos que impliquen en su formación la vinculación con su mundo real y cotidiano, es decir, la incorporación de la familia y comunidad en sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Burgess et al., 2022; Campeau, 2017). Esto permitiría el desarrollo no solo de la vitalidad lingüística, sino el desarrollo de un fuerte sentido de pertenencia sociocultural y territorial. Asimismo, nos plantea el desafío de incorporar los principios de la pedagogía y educación indígena, lo que implica necesariamente avanzar en las transformaciones de orden curricular y didáctico, en las prácticas pedagógicas de las educadoras.

Desde una perspectiva de interculturalidad de hecho, esto implica favorecer el trabajo en colaboración con los actores del medio escolar, social, familiar y comunitario, en los procesos de planificación, implementación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje, para avanzar en la concretización de prácticas pedagógicas interculturales para todos (Maldonado, 2020). Este ámbito, se constituye en un desafío para las instituciones formadoras de educadores, pues para avanzar en una educación intercultural real tiene que existir un capital humano preparado para estos fines. Lo anterior, significa replantear los programas cuyo foco es asistencialista y centrado en el cuidado, higiene y alimentación, en búsqueda de una formación profesional centrada en la calidad educativa, en el que sus prácticas pedagógicas sean interculturales. Asimismo, nos plantea el desafío de realizar una reflexión sobre la importancia de iniciar tempranamente procesos educativos culturalmente pertinentes, esto implica explicitar en los itinerarios de formación de educadoras de párvulos la temática de interculturalidad. De esta manera, se requiere de profesionales comprometidos y capaces de superar las dificultades de la escolarización descontextualizada, a partir de una nueva relación con el saber indígena y no indígena, para la formación de las nuevas generaciones, que permita avanzar en la formación de nuevos ciudadanos interculturales, de cara al desafío de la diversidad social y cultural característica de los sistemas educativos a nivel nacional e internacional.

En suma, repensar la formación de los niños en la primera infancia, nos obliga a planificar procesos educativos que logren una real articulación y participación de la familia y la comunidad indígena en el aula, para promover el desarrollo de la identidad sociocultural mapuche. Así como para formar a aquellos niños no indígenas desde una relación de respeto y valoración por la diversidad social, cultural, lingüística y territorial. Lo anterior, nos desafía al desarrollo de competencias comunicativas interculturales como una forma de abordar los conflictos interculturales, que producto de un bajo entendimiento entre los sujetos socioculturalmente diferentes, han generado tensiones en los espacios áulicos, limitando con ello, una relación educativa intercultural. Además, nos plantea el desafío de formar ciudadanos competentes en un mundo globalizado, con un fuerte sentido de pertenencia y arraigo territorial que les permitan moverse adecuadamente en los dos mundos que transitan, es decir, occidental e indígena, logrando el éxito escolar y educativo. De este modo, repensar la formación de niños indígenas desde la primera infancia, nos plantea desafíos éticos, políticos y epistémicos para avanzar en una formación desde un pluralismo epistemológico intercultural. Para ello, se debe partir del reconocimiento que existen otras formas de conocer y comprender el mundo, más allá del conocimiento de corte eurocéntrico occidental, por lo que se constituye en una oportunidad de enriquecimiento de la diversidad social y cultural. Finalmente, pensar la primera infancia indígena y su transitar por los espacios educativos nos interpela a avanzar en prácticas pedagógicas

interculturales que promuevan el desarrollo y la inclusión social desde sus propios marcos de referencia, como una forma de contrarrestar el racismo institucionalizado y la discriminación hacia los niños indígenas y sus familias que históricamente se han perpetuado en la institución escolar.

Agradecimientos

El artículo es parte de los resultados de investigación del Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Agradecimientos al Proyecto Fondecyt Regular N°1221718 y Fondef ID21110187.

Referencias

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación pre-escolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 287-303.
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-18.
- 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, e05.
- Arias-Ortega, K., Villarroel, V., y Sanhueza-Estay, C. (2023). Dispossession of Indigenous Knowledge in the Chilean Education System: Mapuche Experiences in Chile. *Journal of Latinos and Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2276782>.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Editorial Vozes: Petropoli.
- Bertely, M., Gasché, J., y Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala.
- Better Care Network-Unicef. (2015). *An Analysis of Child-Care Reform in Three African Countries Summary of Key Findings*. Editions: Better Care Network and United Nations Children's Fund. Editorial Unicef.
- Bishop, R. (2012). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial: El enfoque kaupapa maorí en la creación del conocimiento. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.) *Manual de investigación cualitativa* (pp. 231-282). Ediciones Gedisa.
- Briones, C. (2019). *Conflictividades Interculturales: Demandas Indígenas como crisis fructíferas*. Universidad de Guadalajara. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados.

- Bolaños, G. (2012) La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y ciudad*, 22, 45-56.
- Brossard, L. (2019). Les peuples autochtones: des réalités méconnues à tout point de vue. I'ICÉA. *Quebec*, 76.
- Burgess, C., Bishop, M., y Lowe, K. (2022). Decolonising Indigenous Education: The Case for Cultural Mentoring in Supporting Indigenous Knowledge Reproduction. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1774513>.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Durango, CO: Kivaki Press.
- Campeau, Diane. (2017). La pédagogie autochtone. Persévérance scolaire des jeunes autochtones. *Quebec*, 1-5.
- Cortázar, A., y Vielma, C. (2017). Educación parvularia chilena: efectos por género y años de participación. *Calidad en la Educación*, 47, 19-42.
- Desjardins, G. (1991). *Faire garder ses enfants au Québec--une histoire toujours en marche*. Les Publications du Québec; Office des services de garde à l'enfance.
- Fatou, N. (2014). L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13, 239-261.
- Guerra, P., Figueroa, I., Salas, N., Arévalo, R y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 175-192.
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184.
- Kamerman, S. (2006). *A global history of early childhood education and care*. Editions: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Leleu-Galland, È. (2015). L'école maternelle, une école pour apprendre à grandir. *Enfances & Psy*, 2(66), 23-32.
- Loiselle., M., y McKenzie, L. (2009). La roue de bien-être: une contribution autochtone au travail social. *Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec*, 131, 183-193.
- López, E. (2011). Estudio sobre la Educación Infantil en la Unión Europea. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 14, 1-6.
- Maldonado, B. (2020). Entre colonización y descolonización: Elementos para repensar la educación indígena desde la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca. De prácticas y discursos. *Cuadernos de Educación y Ciencias Sociales*, 9 (13), 1-19.

- Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018b). *Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto*. Ministerio de Educación. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Fundación Integra.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Informe de Caracterización de la Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia Gobierno de Chile.
- Ministère des Finances. (2009). *La politique familiale du Québec: où en sommes-nous?*. Budget 2009-2010, Gouvernement du Québec.
- Molina, N. (2022). Origen racista de la institución y el concepto occidental de educación: un ejercicio deconstructivista. *Revista Revoluciones*, 4(9), 72–88. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.09.006>.
- Molosiwa, A., y Galeforolwe, D. (2018). Child rearing practices of the San communities in Botswana: potential lessons for educators. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(2)130-137. <https://doi.org/10.1177/1177180118772601>.
- Navarro, S. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural: análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas* (Tesis Doctoral). San Cristóbal de las Casas, Chis: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Neuman, M., y Devercelli, A. (2012). Early Childhood Policies in Sub-Saharan Africa: Challenges and Opportunities. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 6 (2), 21–34.
- Pence, A. (2004). *ECD policy development and implementation in Africa*. Paris: UNESCO.
- Pineda, J. (2014). Barreras para la construcción de la educación inicial como un espacio educativo en comunas rurales. *Polis. Revista Latinoamericana*, 37.
- Poblete, M. (2001). Comunidades mapuches de Panguipulli y educación: las primeras décadas del siglo XX. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 5, 15-27.
- Quilaqueo, D., y Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha*, 47,47-61.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Ediciones LOM.
- Rieutort, L. (2012). Du rural aux nouvelles ruralités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 59.

- Rose, R. (2010). La politique familiale au Québec : la recherche d'un équilibre entre différents objectifs". *Santé, Société et Solidarité*, 2. *Politiques familiales et fécondité*, 31-42.
- Sander, D., y Scherer, K. (2019). *Traité de psychologie des émoions*. Editeur DUNOD.
- Shizha, E. (2008). Indigenous? What indigenous knowledge? Beliefs and attitudes of rural primary school teachers towards indigenous knowledge in the science curriculum in zimbabwe. *Australian journal of indigenous education*, 37, 80-90.
- Sinha, M. (2014). *Les services de garde au Canada. Division de la statistique sociale et autochtone*. Statisque Canadá.
- Statistique Canada. (2002). *D'une mère à l'autre: l'évolution de la population active féminine au Canada*. L'Observateur économique canadienne. www.statcan.ca/english/-freepub/11-010-XIB/11-010-XIB2006006.pdf (accès 2008-06-24).
- Scrine, C., Farrant, B., Michie, C., Shepherd, C., y Wright, M. (2020). Raising strong, solid Koolunga: values and beliefs about early child development among Perth's Aboriginal community. *Children Australia*, 45, 40–47. <https://doi.org/10.1017/cha.2020.7>.
- Toulouse, P. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones: Proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. Mesurer ce qui compte. Un projet de people for education. Canada.
- Turner., A., Wilson, K., y Wilks, J. (2017). Aboriginal Community Engagement in Primary Schooling: Promoting Learning through a Cross-Cultural Lens. *Australian Journal of Teacher Education*, 42, 11.
- Unesco. (2007). *Informe Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC / UNESCO Santiago. Chile.
- Unicef. (2020). *Acceso y equidad en la educación para la primera infancia: Evaluación de cinco países de América Latina y el Caribe Ciudad de Panamá*. Editorial UNICEF, 2020
- White, D. (2008). La prestation nationale pour enfants au Canada Politique de la famille, de lutte contre la pauvreté ou d'insertion?. *Revue française des affaires sociales*, 165-192.
- Wittig, F., y Alonqueo, P. (2018). El mapuzungun en niños mapuche de La Araucanía. Reflexiones sobre adquisición de la lengua a partir de un estudio de medición directa. *Lit. lingüíst.*, 38, 213-230.

Zapata, B., y Restrepo, J. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227.

Sobre los autores

KATERIN ARIAS-ORTEGA es profesora asociada de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud. Línea de investigación: educación e interculturalidad. Correo Electrónico: karias@uct.cl. Autora de correspondencia.  <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

SOLEDAD MORALES es profesora asociada de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Departamento de Infancia. Facultad de Ciencias de la Educación. Línea de investigación: educación de primera infancia e interculturalidad. Correo Electrónico: smorales@uct.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-8216-118X>

SEGUNDO QUINTRIQUEO es profesor titular de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Línea de investigación: educación e interculturalidad. Correo Electrónico: squintri@uct.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-7228-4095>

CUHSO

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

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADORA EDITORIAL

Victor Navarrete Acuña

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Alejandra Zegpi Pons

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional
Crea-tive Commons (CC BY 4.0)