

Relaciones entre Práctica Educativa y Conocimientos Familiares Mapuches y Escolares en el Inicio de la Escolarización

Relations between Educational Practice and Mapuche Family Knowledge and Schoolchildren at the Beginning of Schooling

Yeny Carolina del Pilar Vargas Iturra *

Universidad Austral de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Diálogo intercultural
Educación de la primera infancia
Educación familiar
Conocimientos indígenas
Escuela

RESUMEN:

El siguiente artículo tiene el propósito de contribuir a la comprensión de las relaciones que se presentan entre las prácticas educativas y conocimientos familiares mapuches y escolares al comenzar la escolarización. Describe un proceso investigativo desarrollado durante un año en escuelas rurales de la región de la Araucanía, en el nivel de educación infantil, con niños mapuches de cuatro a seis años, sus familias y educadoras. Como parte del contexto de desarrollo del estudio se consideró que las familias pertenecieran a comunidades mapuches que mantienen una estructura de transición, es decir han perdido su composición comunitaria tradicional, conformándose como grupos familiares extensos. Metodológicamente la investigación se estructuró como un estudio de caso de alcance etnográfico, que incorporó entrevistas y observación participante. Los resultados precisan aspectos micro y macro sociales que afectan las prácticas educativas tanto en el hogar mapuche como en la escuela. En los casos analizados se observa que la relación entre ambos enfoques epistémicos al iniciarse la escolarización se intensifica, estableciéndose procesos de desajuste, asimilación o resistencia cultural. Estos procesos dependen del tipo de vinculación que establezca el o la docente con la base epistémica mapuche.

KEYWORDS:

Intercultural dialogue
Early childhood education
Family education
Indigenous knowledge
School

ABSTRACT:

The following article has the purpose of contributing to the understanding of the relationships that arise between educational practices and Mapuche family and school knowledge at the beginning of schooling. It describes a research process developed during a year in rural schools in the Araucanía region, at the level of early childhood education, with Mapuche children from four to six years old, their families and educators. As part of the development context of the study, it was considered that the families belonged to Mapuche communities that maintain a transitional structure, that is, they have lost their traditional community composition, conforming to extended family groups. Methodologically, the research was structured as a case study of ethnographic scope, which incorporated interviews and participant observation. The results specify micro and macro social aspects that affect educational practices both in the Mapuche home and in the school. In the cases analyzed, it is observed that the relationship between both epistemic approaches at the beginning of schooling intensifies, establishing processes of maladjustment, assimilation, or cultural resistance. These processes depend on the type of link that the teacher establishes with the Mapuche epistemic base.

CÓMO CITAR:

Vargas Iturra, Y. C. P. (2022). Relaciones entre práctica educativa y conocimientos familiares mapuches y escolares en el inicio de la escolarización. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 31-47.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.002>

1. Introducción

Actualmente en Chile, las prácticas educativas familiares mapuches se enmarcan en un entorno social diverso y cambiante, razón por la que los saberes se construyen por medio de procesos de interacción epistémica condicionados por estas diferencias (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Olivé et al., 2009). Estas prácticas en el inicio de la escolarización se tensionan por el intercambio entre familia-escuela, en el que existirán continuidades, o discontinuidades culturales (Giroux y McLaren, 2011; Muñoz, 2016; Ogbu, 1982). Las continuidades, surgen al incorporar elementos de la educación familiar en la práctica educativa, por el contrario, las discontinuidades ocurren cuando se impone un tipo de conocimiento ajeno al construido en el ámbito familiar (Bertely et al., 2015; Muñoz, 2016; Ogbu, 1982).

La investigación que aquí se discute busca profundizar en estos procesos, planteando específicamente que la relación entre educación familiar mapuche y escolar en el inicio de la escolarización se ve condicionada por el currículum escolar chileno, donde los contenidos culturales mapuches no están delimitados, por lo tanto, las escuelas no los consideran generando con esto un mayor número discontinuidades (Mansilla et al., 2016; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Treviño et al., 2017). La escuela genera entonces segregación y negación de la identidad y conocimientos propios mapuches repercutiendo directamente esto en el aprendizaje de los niños y niñas (Bartholo et al., 2020; Galtung, 2003). A su vez, las relaciones epistémicas familia mapuche-escuela no han sido suficientemente estudiadas en el inicio de la escolarización (4-6 años), existiendo mayor número de estudios con niños que ya se encuentran participando de la institución escolar (Hecht, 2013; Huenchuleo, 2015; Muñoz et al., 2013; Szulc, 2015). La investigación que se reseña a continuación permite avanzar en la comprensión de las interacciones entre distintas fuentes epistémicas, mapuche-escolar, en un momento clave como lo es la incorporación a la educación infantil. La estructura de este artículo considera una síntesis de revisión de la literatura que sustenta la investigación, métodos, resultados, discusión y conclusiones.

2. Revisión de la literatura

La relación entre la educación familiar mapuche y la educación escolar en el primer nivel educativo puede ser comprendida desde diferentes enfoques. La investigación que aquí se presenta, se sustenta en los siguientes planteamientos: el enfoque ecológico, las epistemologías decoloniales (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Olivé et al., 2009) y la teoría social crítica (Giroux y McLaren, 2011). Desde estos enfoques se concibe a la familia y la escuela como ambientes de interacción en los que se establecen prácticas de construcción de conocimiento, negociaciones de sentido y significado, que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bravo-Andrade et al., 2018; Olivé et al., 2009). La estructura de esta revisión da cuenta de antecedentes sobre la relación que se produce entre ambas en el inicio de la escolarización, para finalmente describir el objetivo de la investigación.

1.1. Relación familia mapuche y escuela en el inicio de la escolarización

La inserción de los niños y niñas en los primeros niveles de educación infantil, demanda como es común nuevos aprendizajes para los estudiantes que inician su proceso formativo (Castro et al., 2015; García et al., 2015). En el caso de los niños y niñas mapuches al comenzar su escolarización, ya manifiestan saberes y habilidades

asociados a su interacción y procesos de socialización familiar y comunitaria (Cohn, 2000; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Hann, 2000; Rogoff, 1993). En este sentido, la exigencia es mayor para ellos, cuando estos conocimientos previos no se ven representados en la matriz escolar de la cual comienzan a participar, afectando su aprendizaje (Esteban-Guitart et al., 2012; Giroux y McLaren, 2011; Murillo y Duk, 2016; Poveda, 2001). Las dificultades que experimentan los niños y niñas de minorías étnicas como la mapuche al comenzar la escolarización, han sido estudiadas desde el enfoque ecológico cultural planteado por Ogbu (1982). Este enfoque da claridad respecto a los encuentros y desencuentros culturales, desarrollando tres conceptos básicos, congruencia cultural, continuidades y discontinuidades: 1) congruencia cultural, supone un entorno escolar que reconoce las fuentes de significado del estudiante y las integra en la práctica educativa escolar, 2) continuidad, práctica que permite una transición fluida entre entornos educativos, y 3) discontinuidad, se expresa en el quiebre en el aprendizaje del niño y niña al no considerar sus experiencias y conocimientos previos (Esteban-Guitart et al., 2012; Muñoz, 2021; Poveda, 2001). En base a estos conceptos y contrastando con antecedentes de estudios desarrollados en Chile, es posible señalar la existencia de discontinuidades en el proceso de transición desde la educación familiar mapuche hacia la educación escolar. García y Betancourt (2014) describen un quiebre en la identidad mapuche, que puede evidenciarse en la pérdida progresiva del saber cultural, cuando las instituciones no son culturalmente congruentes. Esto ocurre, como plantean Muñoz (2021) y Quintriqueo y Torres (2012), pues existe una diferencia en los marcos referenciales para la construcción de conocimiento en ambos ambientes educativos. Esta diferencia epistémica se agudiza debido a las lógicas neoliberales imperantes en el sistema educativo, que prioriza unos contenidos sobre otros excluyendo el saber local (Torres y Frizz, 2020).

La discontinuidad entre entornos educativos de los que participa el niño o niña junto con afectar el aprendizaje interviene en la identidad que en los primeros años comienza a desarrollarse (Lamas y Thibaut, 2021). Las tensiones experimentadas pueden desarrollar procesos de resistencia cuando existe un enfrentamiento al sentido hegemónico que se busca desarrollar en la escuela, o bien procesos de asimilación al incorporar de manera subordinada la identidad nacional que representa la institución escolar (Rockwell, 2018; Szulc, 2015). En este sentido, la relación que se establece entre prácticas educativas familiares y escolares cuando se ingresa al sistema escolar, dependerá del estatus que sus conocimientos tengan en los ambientes en los cuales desarrollan su aprendizaje. En base a estos planteamientos, es que se hace necesario develar conocimiento sobre la interacción que se da entre prácticas educativas ya sean familiares como escolares de los niños y niñas mapuches que inician su escolarización (Olivé et al., 2009). En consideración a ello, el objetivo de la investigación que se discutirá en este texto es:

- Reconocer relaciones dialógicas y antagónicas entre prácticas educativas y conocimientos familiares mapuches y escolares en el inicio de la escolarización de niños y niñas de 4 a 6 años que participan de escuelas rurales

2. Método

La metodología implementada para la investigación, responde a un estudio de caso basado en un enfoque metodológico de etnografía educativa (Guber, 2001; Hecht, 2013; Rockwell, 2018; Stake, 1995; Valdez, 2013; Vargas-Jiménez, 2016). El contexto en el que se desarrolla esta investigación son cuatro escuelas rurales ubicadas en

comunidades mapuches. Los criterios de selección de participantes fueron: impacto, relevancia y pertinencia con el objeto de estudio (Stake, 1995). Considerando estos criterios se conformaron distintas unidades de análisis, la primera compuesta por doce padres o apoderados y la segunda compuesta por cuatro educadoras y una educadora tradicional que labora en dos de los establecimientos considerados para la realización de este estudio (Cuadro 1).

Cuadro 1

Participantes por caso

		Participantes	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Total
Práctica educativa familiar	4 comunidades mapuches	Familias	3	3	3	3	12
Práctica educativa escolar	4 escuelas rurales	Educadoras de Párvulos	1	1	1	1	4
		Educadora Tradicional	1	-	-	1	1

El trabajo de campo consideró tres etapas: práctica educativa familiar, observación de la práctica educativa escolar y sistematización. Los datos fueron recogidos a través de entrevistas individuales a los padres y educadoras de párvulos y registros etnográficos de la jornada escolar (Milstein, 2015; Rockwell, 2018). El análisis se desarrolló en base a las técnicas de contextualización, saturación de contenido, negociación con los implicados y triangulación (Denzin y Lincoln, 2015). El procesamiento de los datos se efectuó en base a lo propuesto por Spradley (1979), estableciéndose dominios o categorías de significado, subcategorías, taxonomías de términos relacionados semánticamente y temas que representan la identificación de elementos cognitivos de la cultura y creencias de los participantes en el estudio.

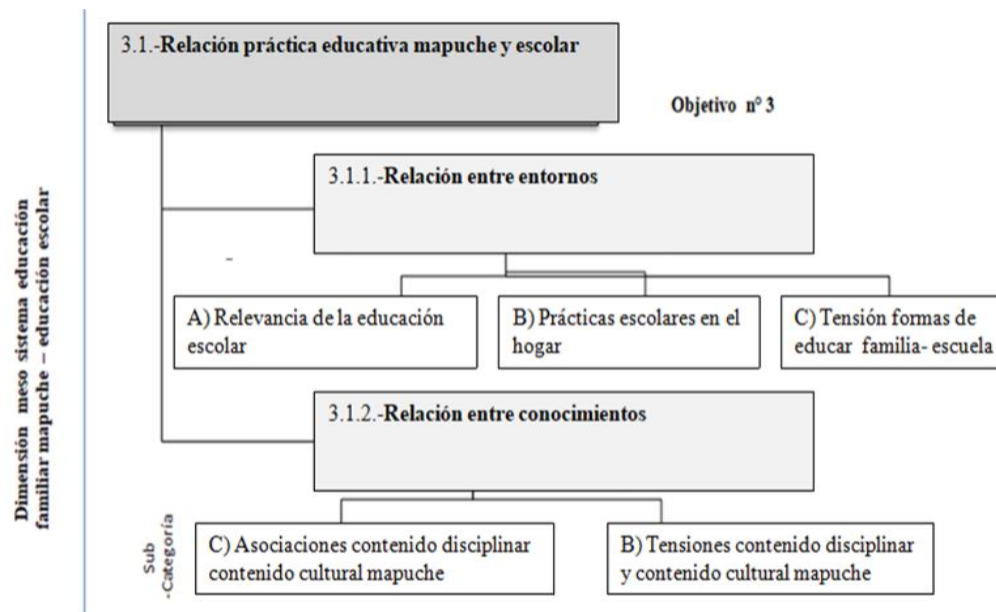
3. Resultados

El apartado resultado, expone al estudio en contexto, considerando el tercer objetivo específico de la investigación “Reconocer relaciones dialógicas y antagónicas entre prácticas educativas y conocimientos familiares mapuches y escolares en el inicio de la escolarización de niños y niñas de 4 a 6 años que participan de escuelas rurales”. Con este fin, se presenta la dimensión meso sistema. El meso sistema, contempla las categorías asociadas a la relación entre entornos familia-escuela, y a su vez la relación entre contenidos disciplinares escolares y contenidos culturales mapuches, observados en la práctica escolar. Para la presentación de la información se incorpora un mapa que grafica las relaciones entre categorías y subcategorías y tablas con ejemplos de códigos en cada caso. Para resguardar la confidencialidad de los datos los cuatro casos han sido nominados como: C1, C2, C3 y C4.

3.1. Relación práctica educativa familiar y escolar

La relación entre práctica educativa familiar mapuche y escolar al inicio de la escolarización presenta dos categorías centrales; relación entre entornos y relación entre conocimientos.

Figura 1
Relación práctica educativa familiar mapuche y escolar



3.1.1. Relaciones entre entornos

Esta categoría surge con la finalidad de agrupar taxonómicamente los códigos que explican las interacciones entre familia y escuela, considerando la opinión de las familias y educadoras de párvulos. Las subcategorías que surgen de manera inductiva de la revisión de los datos son las siguientes: a) relevancia de la educación escolar b) prácticas escolares en el hogar c) tensión formas de enseñar familia-escuela

a) Relevancia de la educación escolar

La subcategoría relevancia de la educación escolar presenta ochenta y siete códigos asociados. Está presente tanto en el discurso de las familias como en el discurso de las educadoras de párvulos. A continuación, el Cuadro 2 aborda los códigos de ejemplo.

Cuadro 2
Ejemplos relevancia de la educación escolar

C1	C2	C3	C4
<i>Educadora</i>			
“también son niños que ellos nunca han tenido una escolarización previa, no han asistido al jardín infantil o escuela con anterioridad, no han estado en ningún tipo de jardín o sala cuna. Y esto es importante para su aprendizaje (EC1,3:11)	“A bueno, en marzo, yo pienso que, en marzo abril, mayo uno como tía trabaja mucho con ellos, por la sencilla razón que los niños, que este año me tocaron muchos que no fueron al jardín y vienen primera vez al colegio” (EC2,2:65)	“ellos vienen de familias vulnerables, no hay mucho estudio de parte de los papas... ósea el nivel de estudio es muy básico” (EC3,4:31)	“Eso también es diferente a la ciudad, porque el niño de acá viene a lo mejor con menos conocimiento, ya aquí no hay jardines no hay salas cunas” (EC4,5: 27)

Familia

“porque mi mamá en este caso era analfabeta, mi papá que estudio, me enseño, se preocupaba de que yo aprendiera y mi mamá, aunque ella no había estudiado me insistía que estudiara, para que tuviera más oportunidades” (F3,1:22)	“Él quiere venir al colegio porque aquí le enseñan cosas que uno no puede enseñarle tan bien como les enseña la tía, les enseña a ellos y a él le gusta aprender” (F2,2:31)	“y que tengan las herramientas para salir adelante, eso también que sean educados es decir que puedan educarse porque yo por ejemplo termine recién el cuarto medio en la nocturna” (F3,4:61)
--	---	---

b) Prácticas escolares en el hogar

La subcategoría prácticas escolares en el hogar presentan una recurrencia de veintiséis códigos. Se evidencia su presencia significativa en los cuatro casos. A continuación, el Cuadro 3 aborda ejemplos de códigos, distinguiendo cuales se desprenden de las entrevistas a las familias y cuáles corresponden a las educadoras

Cuadro 3***Ejemplos prácticos escolares en el hogar***

C1	C2	C3	C4
<i>Familia</i>			
“El papá también aunque no tengan tarea les tiene un momento en que lo sea tienen que leer o tomar el lápiz y repasar a los dos por igual” (F3C1,1:193)	“José me ayuda mucho con su hermana, le enseña igual que en el colegio a hacer dibujitos le pasa lápices, como mismo le enseña la tía le enseña a ella también”. (F2C2, 2:101)	"Pero en el caso de mi hija (4 años) no hay que andar diciéndole las cosas, ella misma dice tengo tareas, la tía le mando un cuaderno con tareas y ella las hizo todas” (F3C3,4:68) (EC3,4:51)	“También a veces en enseñanza de aquí de lo que ven aquí en el colegio, hay no se si puedo tanto porque algunas cosas me cuestan, pero lo acompaño y él hace sus cosas solito”. (F3C4,3: 33)
<i>Educadora de párvulos</i>			
“pero este año comenzamos a tener una estrategia, en la que yo les envió no son tareas, sino juegos, loterías de palabras o rimas. Para que los papás empiecen a tener contacto y también sepan en lo que estoy yo en el colegio” (EC1, 3: 73)		"Yo hablo con los apoderados para que ellos apoyen a sus hijos, yo les doy tareas los fines de semana para que no se olviden de que ellos aprenden por repetición (EC3,4:51)	“Yo articuló el trabajo con los papás con cuadernos viajeros libros viajeros” (EC4, 5:23)

Como se observa en el Cuadro 3, las prácticas escolares en el hogar se definen en los casos C1, C3 y C4 como una acción de los padres en base a las exigencias de la educación escolar desarrollándose una interacción centrada en las tareas que se envían al hogar. En el caso C2, está práctica de envío de tareas al hogar no es frecuente, por

lo que las prácticas escolares que se observan en el hogar surgen desde los niños como una reproducción de sus experiencias escolares.

c) Tensión formas de enseñar familia- escuela

La subcategoría tensión formas de enseñar familia-escuela presenta una recurrencia de diez códigos, y se evidencia en tres de los cuatro casos analizados. Los códigos pertenecientes a esta subcategoría se encuentran vinculados a las entrevistas realizadas a las familias (Cuadro 4).

Cuadro 4

Ejemplos formas de enseñar familia-escuela

Familia C2	Familia C3	Familia C4
“Por ejemplo al ... si usted le pone un cuaderno y un lápiz y exigirle a él que aprenda, él no va aprender, por ejemplo, jugando conversando con él, yo encuentro que él aprende más, así?” (F3C2,2:12)	“En el colegio también le enseñan (conocimiento cultural mapuche) pero menos, como que yo siento que deberían tener más para reforzar y que no se pierda con los abuelos, porque así los niños van sabiendo de chiquititos” (F3C3,4: 88)	“Por ejemplo al ... le gusta ir a la escuela, pero las tareas aunque las hace no le gusta tanto hacerlas, prefiere andar afuera o jugar, yo creo que igual es porque están hartos tiempo en la escuela, casi todo el día” (F2 C4, 5:48)

Como se observa en el Cuadro 4, formas de enseñar familia escuela se definen como una divergencia existente entre la educación escolar y la educación familiar mapuche. En el caso C2, las familias enfatizan que existe un conflicto en cómo se plantea el aprendizaje en el ámbito escolar y cómo el niño y niña mapuche aprende. Por otro lado, para el caso C4 existe al igual que en C2 una tensión en la forma de enseñanza, pero asociado a la falta de motivación que se produce en los niños y niñas el enfrentarse a las tareas escolares. En el contexto C3 las familias coinciden en plantear como tensión la no consideración de contenidos culturales mapuches en la escuela. No se observa cuestionamiento únicamente en las familias pertenecientes al caso C1.

3.1.2. Relación conocimientos familiares y escolares

Esta categoría explica la interacción entre los conocimientos construidos en el hogar mapuche y los contenidos que comienzan a tratarse en la escuela, considerando la figura de la educadora de párvulos y de la educadora tradicional. Las subcategorías que surgen de manera inductiva son las siguientes: a) asociaciones entre contenidos escolares y mapuches y b) tensiones entre contenido escolares y mapuches.

a) Asociaciones entre conocimiento escolar y conocimiento cultural mapuche

Esta subcategoría, presenta una recurrencia de cuarenta y uno. Está presente en tres de los cuatro casos analizados C1, C2, y C4, focalizándose en la práctica educativa de la educadora tradicional ETC1 (Cuadro 5).

A partir de los códigos revisados la subcategoría asociaciones se define como la relación entre conocimientos de diferente fuente epistémica y entre conocimiento-experiencias. Como se observa en en Cuadro 5, en el caso de la educadora tradicional ETC1, ETC4, realiza transferencias *winkazungun- mapuzungun*, además de una relación entre conocimientos de otras disciplinas, lenguaje (escritura de palabras en *mapuzungun*) –matemáticas (escritura de los números en *mapuzungun*) y un vínculo con las experiencias familiares y locales de los niños. Las asociaciones de esta profesional, comunican dimensiones distintas, la disciplinar y la cultural. En el caso de la educadora

de párvulo EC2, se observa una consideración a las experiencias familiares expresada en la consulta a los niños y niñas sobre elementos de su cotidianidad comunitaria.

Cuadro 5

Ejemplos asociaciones

Educadora trad. C1	Educadora de párvulos C2	Educadora trad. C4
Na 4- Ñ3: (contando los lápices) -“tenemos uno, dos tres, cuatro, cinco, seis”-.	E- Ñs: Alguno de ustedes recuerda cómo se llamaba la fiesta.	Et- Ñs: - “¿Qué otros lawen conocen?”-
Ñ1. Et: -“tía termine”-	Ñ3- E: El Wetripantü.	Ñ2- Et: - “ Yo conozco la manzanilla, que es para la guatita”-
Et- Ñ1: -“muy bien ahora hay que recortar tus animales”-.	Ña12- E: Para pasarlo bien en la fiesta mapuche. E- Ñs: Si, ya eso lo hicimos en el colegio cierto pero en sus comunidades alguno de ustedes participa en el Wetripantu	Et- Ñs: - “ ¿Hay alguna otra hierbita que conozcan?”-
Ñ5- Ñ3, Ñ2:-“ hay que contar así, cero, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez”-	Ña5, Ñ3 y Ñ2: siii	Ña 3 – Et: - “ yo sé algo tía, los digüeñes, yo tengo un canelo”-
Et- Ñ5, Ñ3, Ñ2, Ñ1: -“Y en mapudungun”-	E- Ñ3: ya usted participa de una comunidad, usted recuerda como se llama su comunidad.(EC2,3:108)	(ETC4,2:40)
Ña4- Et: -“kiñe, epu, küla, meli, kechu , kayu, regle, pura”-		
Et- Ña4: -“Muy bien ”- (ETC1,1:75)		

b) Tensiones conocimiento escolar y conocimiento cultural mapuche

La subcategoría tensiones, se enmarca en la relación entre conocimiento escolar y cultural mapuche. Esta subcategoría presenta una recurrencia de diecinueve códigos y está presente en tres de los cuatro casos analizados, focalizándose en la práctica educativa de la educadora de párvulos de C2 con nueve tensiones. En el contexto C3 no se visualizan tensiones (Cuadro 6).

Como se observa en el Cuadro 6 las tensiones que experimentan los niños derivan de los siguientes aspectos enseñados por las educadoras: el lenguaje, la identidad y la delimitación del espacio. En el caso de la educadora de párvulos EC1 y la educadora EC4, se señala en entrevista y luego se corrobora en los registros la tensión delimitación del espacio físico. Junto con ello en C1 se observa en la práctica tensión en cuanto al contenido identidad nacional. Esta tensión sobre la identidad es experimentada de igual forma en la práctica de la educadora tradicional ETC4, donde se observa un cuestionamiento sobre el ser mapuche. A su vez, en C1 se registra una tensión en el lenguaje de la asistente para nombrar objetos mapuches, refiriéndose a ellos de forma equivocada. La confrontación de vocabulario educadora- niño, se observa en forma repetida en la práctica de EC2, quien se posiciona para hablar del pueblo mapuche en tiempo pasado, mientras que los niños y niñas hablan de sus costumbres y prácticas en presente.

Cuadro 6
Ejemplos de tensiones

Educadora de párvulos C1	Educadora trad. C1	Educadora de párvulos C4	Educadora trad. C4	Educadora de párvulos C2
Registro cuaderno de campo: Ñ4- Ña3: “los niños se encuentran coloreando una bandera chilena en sus puestos. Ñ3- Ña4: - “Tú no eres chilena, eres mapuche” Ña4- Ñ3: (levanta la cabeza y deja de colorear para dirigirse a su compañero) –“Yo soy mapuche y chilena”- (ER1, 2: 33).	Registro: “Et- Ñs: - ... entonces vamos a terminar nuestros números, pero yo les voy a pedir que escriban el nombre de cada número guiándose por su <i>piiron</i> que hicimos”- A-Ñs: - “Osea van a tomar su móvil”- (refiriéndose a <i>piiron</i>) - “y van a contar cuantos nudos tiene la lana y ese es el número que van a escribir”- (ETR1,1:164).	Entrevista: "Aquí es diferente el recreo, la libertad, creo que lo que podría ser que les afecta, es ponerles un cierre un límite a su movimiento, porque ellos se mueven por todo el campo, y aquí hay que limitarlos al espacio de la escuela. El recreo por ejemplo siempre lo encuentran corto" (EM4, 5:36).	Registro: Ñ2- Et: - “Yo no soy mapuche, porque no me gusta la magia”- Et- Ñ2: - “Leandro, ser mapuche es ser gente de la tierra”- Ñ2- Et: - “Ser mapuche es ser bueno...ser bueno con la naturaleza, gente que ...”- Et- Ñs: - “Gente que ama la naturaleza, gente de la tierra”- (ETM4,2:8)	Registro: Ñ8- E: Los mapuches E- Ñs: y ¿cómo vivían en la ruca? E- Ñs: “ ven aquí” (mostrando el fogón de la ruca), aquí había fuego como decía el compañero, porque antes chicos no existían las cocinas, entonces ellos cocinaban dentro de la ruca”- Ñ3- E: -“Se hace un hoyo con una pala, y le hachan palitos y le ponen una parrillita y así es el fogón de la ruca”- (EÑ2,3,131)

4. Discusión

La relación entre práctica educativa familiar mapuche y escolar, se comprende como intercambios entre entornos ecológicos escuela y familia, que amplían sus interrelaciones de influencia durante el primer año de escolarización de los niños y niñas mapuches (Bartholo 2020; Bravo-Andrade et al., 2018; Espinal et al., 2006; Martínez et al., 2014). Estas relaciones se evidencian en C1, C2, C3 y C4 como dialógicas o antagónicas y están presentes en la práctica educativa y en la producción y validación de los conocimientos en cada uno de estos ambientes familiar mapuche y escolar (Meneses y Bidaseca, 2018; Olivé et al., 2009). Para el cruce interpretativo, la estructura de la discusión considera los conceptos asimilaciones, tensiones y relación entre conocimientos. La Figura 2 resume el orden metodológico en el que serán discutidos los resultados.

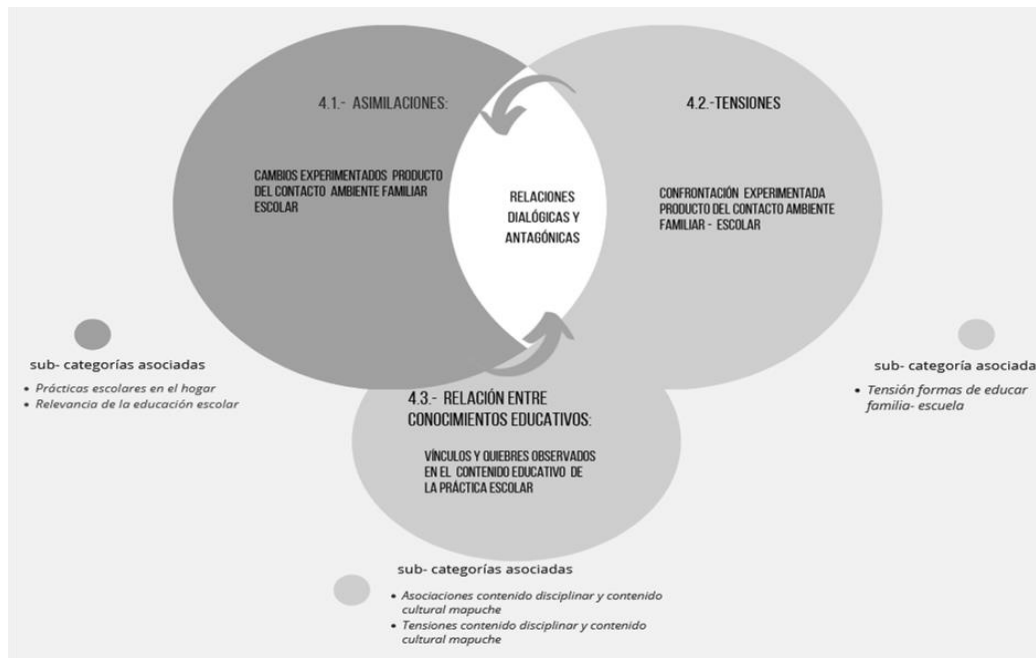
4.1. Asimilaciones

La asimilación cultural se define en el marco de esta investigación como aquellos fenómenos de cambio en los patrones culturales originales, que se desencadenan producto del contacto cultural que experimentan los niños mapuches y sus familias al

iniciarse su escolarización (Muñoz, 2016, 2021; Valtolina, 2019). Como se observa en la Figura 2 las siguientes subcategorías se relacionan con el concepto asimilación cultural: prácticas escolares en el hogar, relevancia de la educación escolar.

Figura 2

Relación práctica educativa familiar mapuche y escolar



La relevancia de la educación escolar expresa la opinión de las familias sobre la escolarización, aludiendo en su discurso a una valoración centrada en el acceso a mayores oportunidades. En los relatos los padres expresan que esta creencia mantiene una raíz en la historia familiar, ya que ha sido traspasada intergeneracionalmente. La relevancia atribuida a la educación actúa reforzando la incorporación de métodos distintos al patrón educativo mapuche en los casos analizados (Silva-Peña et al., 2013).

Por otro lado, los hallazgos sobre la práctica educativa familiar indican que en cada contexto se continuaría la formación familiar de los niños y niñas desde una racionalidad mapuche. Sin embargo, al ingresar al sistema escolar se comienza a utilizar el patrón cultural escolar occidental con mayor regularidad, puesto que es requerido en las tareas escolares (Szulc, 2015). Los padres acompañan las tareas de sus hijos o hijas en base a su propia experiencia de escolarización, correspondiendo esta acción a una historia previa de doble inmersión educativa familiar mapuche y escolar (Muñoz et al., 2019; Quilaqueo et al., 2016). En este sentido, los procesos experimentados por padres y abuelos, son reproducidos nuevamente a partir de la incorporación de los niños a la escuela (García y Betancourt, 2014; Muñoz et al., 2019; Quilaqueo et al., 2020).

4.2. Tensiones

Las tensiones en la relación familia mapuche-escuela, descritas por los padres, evidencian posicionamientos divergentes en la etapa de inicio de la escolarización, que dan cuenta de quiebres en la continuidad del proceso educativo (García y Betancourt, 2014; Ogbu, 1982). A partir del análisis como se observa en la Figura 2 surge de manera inductiva la subcategoría que refleja tensiones: formas de educar familia-escuela.

La tensión entre las formas de educar familia-escuela, está presente en los cuatro casos analizados. En C2 y C4 el argumento de los padres plantea que existe distancia entre la manera de aprender de los niños y niñas mapuches y la forma de enseñanza escolar. Junto con ello, los padres dan cuenta de tener expectativas de fortalecer su cultura en el espacio escolar, expectativas que no son cubiertas del todo por la escuela como lo es el caso C2 y C3. Esta tensión, da cuenta de una conciencia sobre el estatus minorizado de la cultura mapuche en el ambiente escolar (Muñoz, 2016, 2021). Junto con ello, los padres evidencian una oposición ante los enfoques mecanicistas que prevalecen en la escuela, permitiendo señalar que una práctica instrumental y mecanicista agudiza las discontinuidades entre el ambiente familiar y escolar (Arias et al., 2018; Torres y Friz, 2020). Se observa que esta tensión prevalece además puesto que educadoras y familias presentan una visión opuestas sobre la infancia y educación. Desde la educación familiar mapuche, el niño y niña es activo conocedor de su entorno incluido en las actividades del mundo adulto para aprender (Quidel y Pichinao, 2012). Sin embargo, la definición hegemónica, considera a la infancia desde la carencia y la necesidad de apoyos, como una persona en vías de formación (Herrán et al., 2020; Szulc, 2015). Esta visión de infancia queda manifestada, en la categoría relevancia de la educación escolar, esta vez desde la perspectiva de las educadoras de párvulos, quienes consideran que los niños ingresan con un déficit de conocimiento.

En los casos analizados se observan factores condicionantes de tensiones: el primero es el grado de congruencia cultural de la práctica educativa escolar y el segundo el enfoque asumido en la práctica de la educadora siendo el mecanicista el que genera mayores tensiones o negaciones.

4.3. Relación entre conocimientos educativos

El análisis de la práctica escolar evidencia como se observa en la Figura 2 las siguientes subcategorías de relación entre conocimientos: 1) asociaciones contenido escolar y cultural mapuche, y 2) tensiones contenido escolar y cultural mapuche.

En relación a las asociaciones, existen diferencias entre los casos que cuentan con educadora tradicional (C1-C4) y en aquellos en los que la educadora asume este rol (C2-C3). En el caso de la educadora tradicional (C1-C4) se evidencia una frecuente asociación entre contenido cultural mapuche y experiencias de los niños y niñas. En esta práctica se presentan además otras relaciones: asociaciones entre conocimientos disciplinares de lenguaje (escritura) y matemáticas (números) y transferencias lingüísticas *winkazungun* (castellano) *mapuzungun*. Las asociaciones incorporan elementos de otras disciplinas y transferencias lingüísticas, expresando con ello la construcción de un saber pedagógico desde una racionalidad crítica, caracterizada por el valor asignado al contexto de los niños y niñas (Mejía, 2011). Este tipo de saber pedagógico permite la interacción entre conocimientos de distintas fuentes epistémicas generando diálogo en el proceso de aprendizaje. Como consecuencia directa de las asociaciones que desarrolla la educadora tradicional, se refuerza un interconocimiento, pues se hacen visibles interconexiones dinámicas sin comprometer la autonomía de los conocimientos mapuches.

Sin embargo, pese a que la práctica de la educadora tradicional favorece estos acercamientos, este diálogo se ve limitado por la prevalencia de un sistema en el cual persiste una imposición académica de un tipo de saber por sobre otro, generando líneas divisorias que fragmentan el qué, cuándo y cómo se aborda el conocimiento mapuche. En los casos analizados se segrega al estatus de asignatura la enseñanza de conocimientos culturales mapuches y se desarrolla en paralelo conocimientos de índole

instrumental (Lagos, 2015). Junto con ello, surgen de manera inductiva en el discurso de las educadoras sub categorías como la relevancia de la educación escolar, esta subcategoría expresa una sobre valoración de la escolarización como única forma de acceder al conocimiento. La validación solo de lo escolar actúa facilitando la segregación de los contenidos culturales mapuches y genera procesos de desajuste cultural en los niños y niñas, procesos que han sido reconocidos como parte del impacto negativo de la escuela (Ayestarán y Márquez, 2018; Quilaqueo et al., 2020).

En relación a las tensiones, estas han sido observadas con mayor frecuencia en la práctica de la educadora de párvulos de C1, C2 y C4 y suceden al abordar contenidos que se oponen a los recibidos por los niños en su ambiente familiar. Algunas de las tensiones que se observaron en la práctica son, confrontaciones de vocabulario y cuestionamientos a la identidad.

La confrontación de vocabulario, sucede de dos formas distintas, en la primera la educadora se expresa del pueblo mapuche en pasado y los niños responden en tiempo presente (caso C2). En la segunda se expresa al cometer errores de denominación de objetos mapuches (caso C1 y C4). Tanto la expresión en pasado como los errores de denominación, evidencian debilidades en las competencias interculturales de las educadoras de párvulos, aspectos que ya han sido observados con anterioridad en la práctica del nivel de educación parvularia por Huenchuleo (2015). Lo que revela una problemática que se repite en distintos contextos.

Con respecto a la siguiente tensión, cuestionamiento a la identidad, esta se expresa al incorporar contenidos referidos a la definición de lo chileno y lo mapuche (caso C1 y C4). Como ejemplo de esta tensión los niños manifiestan frases como: “yo soy mapuche y chilena”, “tú no eres mapuche”; “yo no soy mapuche”; “soy mapuche”.

En estos casos la tensión se comprende ya que la educación familiar mapuche transmite una definición contestaría de la identidad (subcategorías en esta investigación orgullo de ser mapuche). Esta definición se enfrenta a la imposición de la identidad chilena en la escuela, generando cuestionamientos en los niños y niñas que buscan su autodefinición (Merino, 2012). La identidad que comienza a desarrollarse en estos procesos de tensión, transita entre la afirmación y negación, como un dilema a resolver por los niños, que implica ser y sentirse mapuches en el contexto escolar del que comienzan a participar (Bartholo et al., 2020; Merino, 2012; Szulc, 2015).

Ahora bien, con respecto a las asociaciones y tensiones, en el caso C3, no se observan ni tensiones ni asociaciones, ya que el foco de la práctica está en el desarrollo de tareas de forma mecánica. Como consecuencia de esta práctica los niños y niñas se desconectan gradualmente de las experiencias educativas. En este caso la instrumentalización de la enseñanza, genera ausencia de diálogo y negación prevaleciendo un saber pedagógico desde una racionalidad técnica educativa (Aguirre, 2018). Los niños al no ver representadas sus experiencias, sus conocimientos y prácticas, responden no implicándose en el desarrollo de tareas educativas, lo que afecta su aprendizaje.

5. Conclusiones

Primero, en cuanto a la relación práctica educativa familiar mapuche y escolar, la investigación revela que la interacción entre entornos se caracteriza por asimilaciones y tensiones que marcan el inicio de la escolarización. Junto con ello, el estudio observa que existe un cruce entre conocimientos definido a partir de interacciones dialógicas y

antagónicas, en las que el punto de partida son los conocimientos construidos por los niños en su ambiente familiar.

Como parte de las asimilaciones presentes en la transición ecológica de los niños desde el ambiente familiar al ambiente escolar, los padres modifican sus prácticas educativas en función de las necesidades y características del contexto escolar del cual comienzan a participar, asumiendo prácticas escolares en el hogar. Los padres apoyan estos deberes, reforzando los aprendizajes en base a su propia experiencia de doble inmersión educativa fundamentando su quehacer en una alta valoración sobre la escuela y su impacto en la calidad de vida, valoración que ha sido transmitida entre generaciones. Asumir estas prácticas restringe la construcción de formas de enseñanza derivadas de su identidad cultural, como se observó en uno de los casos (C3) en el que no hay presencia de métodos educativos mapuches y estos han sido modificados asumiendo prácticas de índole escolar.

Ahora bien, de la misma forma en la que se expresan asimilaciones, se puede observar tensiones. Con respecto a las tensiones, estas expresan la conciencia de los padres sobre la distancia entre el modelo educativo escolar y la educación familiar mapuche. Algunos padres cuestionan el espacio dado a los conocimientos culturales mapuches y la forma de enseñanza mecanicista de la escuela, principalmente al observar la reacción de los niños y niñas ante algunas prácticas escolares.

Como segundo elemento, los resultados permiten comprender la relación entre conocimientos de distinta fuente epistémica. En este sentido, se hace necesario considerar que existen dos agentes educativos en los contextos analizados que establecen relaciones diferenciadas entre contenidos educativos, la educadora de párvulos y la educadora tradicional. Los hallazgos señalan elementos que definirían esta relación. Se observa que la educadora tradicional desarrollaría un saber pedagógico vinculado a una racionalidad crítica, generando relación dialógica entre conocimientos, caracterizada por un mayor número de asociaciones. En el caso de la educadora de párvulos el saber pedagógico está vinculado a una racionalidad técnica, la relación entre conocimientos es antagónica, generando un mayor número de tensiones. Junto con ello, se observa en el caso de las educadoras de párvulos, como criterio compartido una creencia sobre la relevancia de la escolarización, que genera una perspectiva del déficit sobre los conocimientos que portan los niños y niñas cuando ingresan al nivel. Esta subcategoría relevancia de la educación escolar en estos casos, tiene como consecuencia la consideración de validez atribuida solo al conocimiento escolar, afectando de esta forma la inclusión de otro tipo de conocimiento.

A partir de la descripción de estos resultados se puede señalar que la congruencia cultural de la acción educativa, depende del tipo de saber pedagógico construido por la profesional ya sea educadora de párvulos o educadora tradicional. Además, se observa que las diferencias en la congruencia cultural entre educadora tradicional y educadoras de párvulos provocan distintas respuestas en los niños y niñas. En el caso de la educadora tradicional, los niños generan transferencias entre una y otra fuente epistémica, favoreciendo la continuidad de sus conocimientos familiares mapuches y el desarrollo de un inter-conocimiento. En el caso de las educadoras de párvulos, las relaciones antagónicas generan tensiones y desajustes en los niños, que afectan tanto su comprensión de los nuevos aprendizajes como su autodefinición identitaria. Como tercer elemento, está la instrumentalización de la práctica, considerada por los padres como elemento que limita la continuidad cultural entre uno y otro entorno educativo en este periodo de transición. Esta instrumentalización es observada con mayor frecuencia en uno de los casos (C3) y genera una ausencia de diálogo y negación de los

conocimientos de los niños, teniendo como consecuencia a diferencia de los otros casos, una mayor desvinculación de los niños y niñas en relación a su aprendizaje.

Comprender la relación entre entornos y conocimientos en la etapa de inicio de la escolarización permite delimitar la urgencia de favorecer investigaciones que profundicen en las competencias y saberes pedagógicos interculturales de los agentes educativos que se desempeñan en el nivel inicial. En función de los resultados el saber pedagógico de los agentes educativos incide en la selección de elementos a incorporar en su práctica educativa, por lo que es un factor determinante para la congruencia cultural educativa.

Referencias

- Aguirre, J. C. (2018). Boaventura De Sousa Santos y Paul Feyerabend sobre la proliferación de alternativas. *Cinta de Moebio*, 61, 1-11.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100001>
- Arias, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalism in pedagogical practices along basic teacher education in La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, e164545.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Ayestarán, I. y Márquez, B. (2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En homenaje a la obra de Boaventura Sousa Santos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 7-15.
- Aparicio, E. C., Ruiz, L. y Carrasco, C. L. (2015). Ecologías de saberes dentro de la universidad: Propuestas de intervención para liberar dispositivos docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 25-40.
- Bartholo, T. L., Koslinski, M. C., de Andrade, F. M. y de Castro, D. L. (2020). Segregação escolar e desigualdades educacionais no início da escolarização no Brasil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 57-76.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.003>
- Bertely, M., Sartorello, S. C. y Arcos, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de educación inductiva intercultural. *Desacatos*, 48, 32-49.
- Bravo-Andrade, H. R., Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco-Solis, M. G., González-Gaxiola, Y. E. y Hernández-Paz, M. T. de J. (2018). Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. En N. A. Ruvalcaba-Romero y M. G. (Coords.), *Salud Mental. Investigación y Reflexiones sobre el Ejercicio Profesional vol III* (pp. 91-106). Universidad de Guadalajara.
- Castro, A., Argos, J. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2015.148.49313>
- Denzin, N. y Lincoln, I. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*. Ediciones Gedisa.
- Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista Internacional de Sistemas*, 14(4), 21-34.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz.
- García, M. y Betancourt, S. (2014). El pueblo mapuche y su sistema de comunicación intercultural. *Alpha*, 38, 101-116. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012014000100008>
- Giroux, H. y McLaren, P. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Ediciones Miño y Dávila.
- Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y flexibilidad*. Editorial Norma.

- Esteban-Guitart, M., Oller, J. y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Hecht, A. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista de Educacao Publica*, 22, 405-419.
<https://doi.org/10.29286/rep.v22i49/2.924>
- Huenchuleo, D. (2015). *Concepciones de educadoras de párvulos sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe en dos jardines infantiles emblemáticos con sello intercultural dependientes de la JUNJI*. Universidad de Chile.
- Lagos, C. (2015). El programa de educación intercultural bilingüe y sus resultados ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*, 52(1), 84-94.
<https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.7>
- Lamas, M. y Thibaut, P. (2021). Continuidad educativa y fondos de conocimiento de familias venezolanas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 41-54.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.003>
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y sociedad mapuche. *Educación y Pesquisa*, 42(1), 213-228.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Martínez, M., Robles Haydar, C., Utria Utria, L. y Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: Un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 133-160. <https://doi.org/10.14482/psdc.31.1.4930>
- Mejía, M. R. (2011). *Educación (es) en la(s) globalización (es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Fondo Editorial.
- Meneses, M. P. y Bidaseca, K. A. (2018). *Epistemologías del Sur*. CLACSO.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d>
- Merino, M. (2012). ¿Qué significa para ti ser un/a joven Mapuche hoy en Chile. *Discurso & Sociedad*, 11(1), 115-133.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: Oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25(1), 193-212.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S071873782016000200001>
- Muñoz, C., Ajagan, L., Saéz, G., Cea, R. y Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 28(1), 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762013000100007>
- Muñoz, G. O. (2016). Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Archivo de la Universitat Autònoma de Barcelona.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400703/gomt1de1.pdf?sequence=5.xml>
- Muñoz, G. O. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche. Hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407.
<https://doi.org/10.4067/S071807052021000100391>
- Muñoz, G. O., Quintriqueo, S. y Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche (Chile). *Revista Espacios*, 40(19), 21-32.
- Olivé, L., Santos, B., Salazar, C., Navia, W., Tapia, L., Valencia, G. y Puchet, M. (2009). *Pluralismo Epistemológico*. CLACSO.

- Ogbu, J. U. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), 290-307. <https://doi.org/10.1525/aeq.1982.13.4.05x1505w>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropológica*, 17(31), 45-68. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7491>
- Quidel, J. y Pichinao, J. (2012). *Haciendo crecer personas pequeñas en el pueblo Mapuche*. Seremi Educación Araucanía.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165.
- Quilaqueo, R., Sartorello, S. y Torres, C. (2020). *Diálogo de saberes en educación intercultural en educación intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México*. Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial. *Universidad Católica de Temuco*. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645>
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33. <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.3.2>
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Silva-Peña, I., Bastidas García, K., Calfuqueo Tapia, L., Díaz Llancafil, J. y Valenzuela Carreño, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 34, 1-14.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study*. Sage.
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35), 235-253.
- Torres, H. y Friz, M. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. *Educar em revista*, 36, e66108. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108>
- Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C. y Villalobos, E. (2017). *Educación intercultural en Chile, experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Valdez, Z. (2013). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16-24. [https://doi.org/10.18845/rc.v21i1\(2012\).810](https://doi.org/10.18845/rc.v21i1(2012).810)
- Valtolina, G. G. (2019). Procesos de aculturación, identidad étnica y menores migrantes. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 27(55), 31-47. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005503>
- Vargas-Jiménez, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista electrónica Educare*, 20(2), 501-513. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.25>

Breve CV de la autora

Yeny Carolina del Pilar Vargas Iturra

Doctora en educación, Magíster en ciencias de la educación mención en currículum y evaluación. Educadora de párvulos, licenciada en educación. Actualmente Docente de la Universidad Austral de Chile. Se desempeña en la formación inicial de educadoras de párvulos. Su línea de investigación se asocia a la educación infantil e interculturalidad, así como también la práctica educativa y la evaluación. Este artículo es parte del proyecto de investigación FONDECYT n° 1181314 “Diálogo de saberes educativos mapuche y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Email: yenyvargasiturra@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2012-4636>