

Special Issue

Healing in the damage: Towards novel perspectives on
human-environment entanglements in the Americas

Educación en tiempo de catástrofe: Estrategias de sanación a través del currículo intercultural chileno

Valeska Díaz Soto

Universidad Ludwig-Maximilians de Munich

Abstract: Education in times of catastrophe: Healing strategies through the Chilean intercultural curriculum

This paper examines the incorporation of ancestral Mapuche games into formal Chilean education as a pedagogical strategy for collective healing and social transformation. It argues that the inclusion of traditional games must move beyond isolated or symbolic initiatives toward a systematic implementation involving public policies, teacher education, and active collaboration with Indigenous communities. From an intercultural and decolonial perspective, the playing body is understood as a key mediator of the memory–identity–territory triad and as a living archive of historical experiences and knowledge. The study proposes that ancestral games function as a transformative healing process by challenging cultural hegemony and educational coloniality, activating community agency, and fostering cultural recognition as a basis for social justice. Although grounded in local contexts, these practices have multiscale trans-formative potential, contributing to the reconfiguration of power relations and the development of critical intercultural education in contemporary Chile. *Keywords:* Ancestral Mapuche games, intercultural education, collective healing, body, memory, Chile.

Resumen

Este trabajo analiza la incorporación del juego ancestral mapuche en la educación formal chilena como estrategia pedagógica orientada a la sanación colectiva y la transformación social. Sostiene que la integración de los juegos tradicionales debe superar iniciativas aisladas o simbólicas, avanzando hacia una implementación sistemática que articule políticas públicas, la formación docente y la colaboración con las comunidades indígenas. Desde una perspectiva intercultural y decolonial, el cuerpo que juega se entiende como mediador clave de la tríada memoria–identidad–territorio, actuando como archivo viviente de experiencias históricas, saberes y vínculos territoriales. El estudio plantea que el juego ancestral constituye un proceso de sanación transformadora al desafiar la hegemonía cultural y la colonialidad educativa, activar la agencia comunitaria y fomentar el reconocimiento cultural como base de la justicia social. Aunque situadas en contextos locales, estas prácticas tienen un potencial transformador

multiescalar, contribuyendo a reconfigurar relaciones, a fortalecer vínculos intergeneracionales y a promover una educación intercultural crítica en Chile. *Palabras clave:* Juego ancestral mapuche, educación intercultural, sanación colectiva, cuerpo, memoria, Chile.

Introducción

La educación indígena en Chile ha estado históricamente atravesada por procesos de colonización, asimilación forzada y homogeneización cultural que desplazaron los saberes ancestrales y privilegiaron modelos occidentales de enseñanza y aprendizaje. Este legado se manifiesta en las escuelas, donde las prácticas culturales de los pueblos originarios han sido tradicionalmente marginadas, lo que ha restringido la transmisión de la memoria, la identidad y los valores comunitarios (Huaiquinao Briceño, 2010; Webb et al., 2017; Foerster & Vergara, 2020; Sánchez, 2021). En este contexto, la educación intercultural emerge como una estrategia orientada al reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, aunque su implementación ha sido fragmentaria y ha contado con una participación limitada de las comunidades indígenas en el diseño curricular. Entre sus componentes con mayor potencial transformador se encuentran los juegos ancestrales, que pueden abordarse como prácticas lúdico-pedagógicas que generan espacios de aprendizaje integral al articular dimensiones físicas, sociales, éticas y cognitivas, estrechamente vinculadas con la memoria, la espiritualidad, el territorio y la identidad. Asimismo, estos juegos expresan y transmiten una cosmovisión relacional que concibe al ser humano como parte inseparable de la naturaleza, promoviendo formas de vínculo respetuosas con el medio ambiente y el territorio en el que habitan. Desde esta perspectiva, el cuerpo que participa en estas prácticas opera como un archivo viviente de la memoria colectiva, un mediador epistemológico y político que encarna, transmite y actualiza la historia.

Tomando como referencia las prácticas culturales del pueblo mapuche, este trabajo examina cómo la incorporación del juego ancestral en la educación formal – especialmente durante la primera infancia – puede constituir una estrategia de sanación cultural, fortalecimiento identitario y promoción de la interculturalidad. Mediante una revisión histórica, normativa y pedagógica, se argumenta que estas prácticas no solo preservan la memoria colectiva, sino que también abren posibilidades para resignificar el pasado, fomentar la cohesión comunitaria y proyectar un futuro educativo más inclusivo, plural y culturalmente situado. La noción de catástrofe, considerada aquí, articula dos dimensiones complementarias. Por una parte, se refiere a la violencia colonial histórica que afectó a los pueblos indígenas mediante procesos de despojo, asimilación y negación cultural. Por otra parte, dialoga con las discusiones contemporáneas sobre el Antropoceno, que evidencian cómo la crisis ecológica global afecta de manera desproporcionada a comunidades cuyos modos de vida mantienen vínculos estrechos con el territorio. En este sentido, entiendo la catástrofe como una condición histórica y ecológica que amenaza la continuidad de los sistemas de

conocimiento, las prácticas culturales y las relaciones de reciprocidad entre la comunidad y la naturaleza. Ante este escenario, la sanación cultural se entiende como una práctica pedagógica y política de resistencia y de reconfiguración identitaria.

El proceso de sanación cultural se comprende aquí a partir de la noción de *healing* formulada por Dürr y Johnson, entendida como un acto reivindicativo que trasciende el reconocimiento y la reparación. En esta perspectiva, la práctica pedagógica en contextos interculturales se configura como un espacio de empoderamiento sociocultural y como una herramienta emancipatoria capaz de propiciar transformaciones sociales, políticas y culturales que van más allá de lo local e incluso inciden en las estructuras estatales que regulan la educación. La sanación cultural implica una dimensión de resignificación: concibe el espacio escolar como un escenario de cambio en el que es posible articular de manera equilibrada las exigencias institucionales con los saberes y las prácticas propias de cada cultura. En este sentido, el objetivo de este artículo es analizar críticamente el potencial pedagógico y simbólico del juego ancestral mapuche en la educación formal – con énfasis en la primera infancia – como práctica capaz de activar procesos de sanación cultural, reconfiguración identitaria y fortalecimiento de la interculturalidad. Este análisis se sitúa en los marcos históricos y normativos que han moldeado la educación indígena en Chile, así como en experiencias pedagógicas que buscan reinstalar la memoria, el territorio y la identidad en el espacio escolar. La metodología utilizada consiste en la revisión de la literatura y de las políticas educativas relacionadas con el currículo intercultural indígena en Chile, con el fin de situar la práctica del juego ancestral en los contextos normativos y pedagógicos vigentes. Se reconoce, sin embargo, que, al basarse principalmente en el análisis de políticas, este enfoque tiene limitaciones: investigaciones etnográficas podrían revelar aspectos adicionales o distintos de la práctica del juego en contextos escolares concretos, incluidos sus impactos relacionales y performativos.

En términos centrales, sostengo que el cuerpo que juega se entiende como un mediador epistemológico y político, un archivo dinámico de la memoria colectiva que articula la agencia, la estructura y las relaciones de poder. En este proceso, el juego activa una relación corporal y sensible con el entorno natural, reinscribiendo el territorio como un espacio de aprendizaje, cuidado y reciprocidad. Partiendo de este planteamiento, este trabajo aporta una perspectiva de sanación en movimiento, mostrando cómo la práctica lúdica no solo reproduce memoria y tradiciones, sino que también constituye un acto performativo que desafía la colonialidad, reclama cambios estructurales y proyecta transformaciones más allá del ámbito local, interviniendo en múltiples escalas – desde lo corporal y comunitario hasta lo institucional y sociopolítico. A continuación, se abordará primero la comprensión del juego como estrategia de sanación y, posteriormente, la del cuerpo como archivo de memoria. En consonancia con ello, se presentan los juegos mapuches como práctica pedagógica en el contexto educativo formal y se analizan dos programas oficiales.

El juego como estrategia de sanación desde el cuerpo-memoria

Comprender el juego ancestral como práctica educativa requiere reconocer su valor y su potencial estratégico de sanación: el cuerpo que participa en el juego se constituye como un archivo viviente, mientras que la memoria corporal y colectiva posibilita la reparación cultural como vía de sanación ante heridas profundas y multidimensionales, que no han de desaparecer, pero que pueden recomponerse de alguna manera. En este sentido, promover el juego ancestral en un contexto educativo formal no solo resignifica experiencias históricas, sino que también ofrece un camino para el reconocimiento de las heridas del pasado y favorece la resiliencia social a través de lo lúdico.

La evidencia chilena confirma esta potencialidad sanadora: tanto Poblete Gálvez et al. (2020) como Alonqueo et al. (2024; 2022) señalan que las prácticas culturales y de juego en niños mapuche funcionan como estrategias de estimulación, aprendizaje y transmisión de saberes, en tanto vehiculizan principios de la cosmovisión mapuche, tales como el *itrofill mogen* (diversidad de la vida) y el *az mapu* (normas de convivencia con la naturaleza y el territorio)¹. Diversos proyectos regionales e iniciativas comunitarias muestran que la práctica de juegos ancestrales promueve la cohesión comunitaria, desarrolla un sentido de pertenencia y contribuye al bienestar emocional: pilares fundamentales para trabajar en la sanación cultural y la resiliencia colectiva. Quilaqueo, Riquelme, Páez & Mera-Lemp (2023, p. 3) destacan que las comunidades mapuches enfrentan una doble racionalidad educativa, entendida como “the ability to integrate educational knowledge, which may even be contradictory to different cultural logic”, que se refiere a la “coexistence of two ‘worldviews’ or cultural frames, norms, and knowledge, and do not refer to two different types of concepts and cognitive processes”; es decir, una biculturalidad en la que coexisten las lógicas escolares occidentales y las formas propias de transmisión de saberes. Esta dualidad, aunque genera tensiones de colonialidad cultural, ofrece la posibilidad de revalorizar las prácticas ancestrales como estrategias pedagógicas y de sanación cultural, al reconocer en ellas un espacio de memoria corporal y de reafirmación identitaria frente a modelos educativos hegemónicos. En este contexto, resulta fundamental garantizar la continuidad de los proyectos de primera infancia hacia el currículo escolar, proporcionando un espacio formal y seguro donde niños y niñas puedan desarrollar su identidad a través de juegos que históricamente les pertenecen.

Así, siguiendo la propuesta de Castellanos (2008) y adaptándola al caso de los juegos ancestrales en Chile, su aplicación en la escuela constituye un proceso de reconocimiento, reparación y reconciliación, conducente a una sanación social y cultural. Esto se debe a que, a través del juego, se reconocen y se validan la historia, las memorias y las experiencias colectivas de la comunidad, admitiendo las heridas y pérdidas ocasionadas por procesos de colonialidad cultural y violencia histórica. Así, entiendo que la reparación se concreta al generar espacios de transmisión de saberes, fortalecimiento identitario y cohesión

comunitaria, compensando simbólica y emocionalmente los daños culturales infligidos. La sanación se logra al restaurar el equilibrio físico, emocional, social y espiritual de niños, familias y comunidades, promoviendo el bienestar y la resiliencia. Finalmente, la reconciliación se expresa en la aceptación de la propia historia y de la diversidad cultural, lo que fomenta la confianza mutua y el reconocimiento de la humanidad de cada miembro de la comunidad. En este sentido, sostengo que el juego ancestral no es solo una actividad lúdica, sino una estrategia integral de sanación cultural y pedagógica, capaz de activar la memoria, la identidad y los vínculos comunitarios.

Los juegos ancestrales y su práctica en la escuela también pueden considerarse una estrategia en el marco de la noción de *justice as healing*, planteada por Johnson y Sigona (2022, p. 2), quienes sitúan el reconocimiento y la restauración como ejes centrales de los procesos de reparación en el Antropoceno: “Justice as healing, grounded in Indigenous worldviews, emphasizes recognition and restoration as central to processes of redress in the Anthropocene”. Siendo la acción lúdica parte de una sanación en la que se reconoce el colonialismo como fuerza estructural de injusticia, pero que, a la vez, permite avanzar hacia la restauración de saberes y prácticas indígenas, cuyo valor es “not symbolic but foundational for planetary justice” (Johnson & Sigona, 2002, p. 6). De manera complementaria, se puede añadir que prácticas indígenas que pueden contribuir al proceso de sanación en donde se puede incluir el juego ancestral, no son acciones periféricas, sino centrales para la resiliencia social, cultural y ambiental bajo la noción de *planetary healing* desarrollada por Dürr y Rohrer (2022, p. 5) desde donde se entiende la sanación como un proceso multiescalar, abarcando el bienestar individual, la cohesión comunitaria y la restauración ecológica: “Healing is conceptualized as multi-scalar: it operates at the level of individual wellbeing, community cohesion, and ecological restoration”. Asimismo, se entiende aquí el juego como un proceso de sanación que, siguiendo a Valdivia (2022), no implica volver a un estado previo íntegro, sino más bien reconocer las heridas como parte del proceso histórico, lo que permite recomponer lo fragmentado, considerando ejercicios de memoria, duelo, creatividad, conflicto y negociación.

En síntesis, sostengo que reconocer el cuerpo como un archivo viviente y comprender la experiencia del juego como parte de un repertorio capaz de activar una memoria encarnada constituye una estrategia y un pilar fundamentales en los procesos de sanación tanto individuales como comunitarios. Activar el cuerpo como archivo viviente surge como un ejercicio de transformación individual y colectiva que permite resignificar el pasado, reconstruir identidades y fortalecer los procesos de cohesión. Integrar estas prácticas en la educación formal no solo potencia la interculturalidad, sino que también ofrece un camino pedagógico y terapéutico para la reparación histórica, la resiliencia social y la transformación hacia futuros más justos y sostenibles, desde la labor docente y desde un grupo fundamental en los horizontes de una sociedad, como lo es la primera infancia.

El juego y el cuerpo como archivo viviente de la memoria cultural

En línea con lo anterior y apuntando al cuerpo como agente de transformación y “locus de encarnación”, es decir, un espacio ontológico donde se producen y reproducen sentidos del mundo (Csordas, 1990), el análisis del juego ancestral mapuche, particularmente en el contexto de la educación intercultural, sugiere superar su comprensión como una simple práctica recreativa. A través del juego, el cuerpo se convierte en el lugar donde la historia se encarna, se transmite y se transforma en una vinculación con su medio. Si se considera al ser humano como un *homo ludens* (Huizinga, 1938/2007), el juego constituye una dimensión originaria de la cultura, anterior a la organización social y normativa. Los juegos ancestrales deben entenderse como espacios de creación cultural que han contribuido históricamente a la cohesión social y a la transmisión de valores colectivos, al tiempo que configuran formas de relación corporal, ética y simbólica con el territorio y el entorno natural. Sin embargo, su permanencia no puede explicarse únicamente como tradición, sino como una dinámica de memoria corporal en la que el cuerpo actúa como un archivo vivo.

En concordancia con esto, Mauss (1936/2006) introduce la noción de técnicas del cuerpo, mostrando cómo cada sociedad imprime en los cuerpos formas específicas de moverse, jugar y habitar el mundo. Los juegos transmitidos de generación en generación, como los recolectados en el programa Aukantün (a detallarse más adelante) o el palín, constituyen ejemplos claros de estas técnicas. Son el resultado de un *habitus* que condensa aprendizajes colectivos, que no se transmiten de manera abstracta, sino mediante la repetición y la apropiación encarnada de gestos y movimientos con un significado determinado en la comunidad. Ningún aprendizaje del cuerpo es casual; todos reflejan una percepción del mundo. Siguiendo esta perspectiva, la fenomenología de Merleau-Ponty (1945/2012) enriquece dicha comprensión al situar al cuerpo como mediador entre el sujeto y el mundo desde una perspectiva existencial. Desde la experiencia de lo vivido, el juego ancestral no es un simple despliegue motriz, sino un acto perceptivo en el que el ser humano se constituye como “ser-en-el-mundo”. Cada movimiento lúdico es, en este sentido, una actualización encarnada de la relación entre memoria, territorio e identidad. El juego, visto así, no se limita a reproducir el pasado, lo trasciende en la medida en que encarna la memoria y la reactualiza en un presente, ofreciendo un proceso de sanación cultural a través de su práctica.

Desde la perspectiva de la *performance*, Taylor (2003) problematiza esta transmisión al distinguir entre archivo y repertorio. Mientras que el archivo remite a documentos materiales, el repertorio se refiere a prácticas vivas encarnadas en el cuerpo. De acuerdo con Taylor (2003, p. 20), “The repertoire, on the other hand, enacts embodied memory – performances, gestures, orality, movement, dance, singing (...). The repertoire requires presence (...) by ‘being there,’ being a part of the transmission”. Así, los juegos y las prácticas lúdicas forman parte de un repertorio ancestral alojado en el cuerpo de sus comunidades: un

modo de preservar y transmitir saberes que escapan a la escritura, pero se reactivan en la acción corporal. Por otro lado, Lepecki (2006) advierte que el movimiento corporal no solo conserva, sino que también desestabiliza y reconfigura la memoria. Tomando como ejemplo el juego ancestral, esto se traduce en que los cuerpos que juegan no solo reproducen un legado, sino que lo reinterpretan, lo actualizan y, al hacerlo, generan formas de resistencia frente a regímenes de homogeneización cultural. El juego, en este caso, mapuche, llevado al aula o al espacio comunitario, se convierte así en un acto político: un gesto que cuestiona la centralidad de los modelos hegemónicos de educación y propone alternativas basadas en la memoria viva.

Martin (1998) complementa esta visión al subrayar la dimensión política del movimiento, entendiendo prácticas como la danza o el juego como espacios en los que se configuran formas de organización social y de agencia colectiva: “Through mobilization, bodies traverse a given terrain that by traversing, they constitute. ... Mobilization foregrounds ... how bodies are made, how they are assembled, and how demands for space produce a space of identifiable demands through a practical activity” (Martin, 1998, p. 2). En el juego ancestral, el cuerpo no actúa en aislamiento, sino en relación con otros. El palín, por ejemplo, demanda cooperación, estrategia y colectividad, aspectos que trascienden lo físico para inscribirse como aprendizajes sociales y políticos.

Finalmente, desde una vereda distinta, pero igualmente necesaria, valdría aquí concluir con la visión de Douglas (1970), para quien el cuerpo también funciona como metáfora de la sociedad, reflejando normas, jerarquías y valores culturales. Aplicado al juego ancestral, esto significa que los cuerpos que juegan no solo expresan habilidades motrices, sino que también representan y negocian las estructuras sociales de la comunidad. Así, el juego es un acto performativo que recrea y, al mismo tiempo, reconfigura las relaciones de poder, de pertenencia y de resistencia cultural.

Este breve diálogo entre los autores permite elaborar una concepción compleja del juego ancestral y valorar su rol en la sociedad. Desde esta perspectiva, el juego se entiende como una oportunidad estratégica y un desafío sociocultural, así como una medida de sanación frente al pasado histórico inscrito en los cuerpos sociales indígenas. Esto es posible en la medida en que el cuerpo actúa como un archivo dinámico que conserva, actualiza, transforma y proyecta la memoria cultural en el presente. A su vez, el juego o la actividad lúdica se transforma en su repertorio, en la memoria encarnada que se practica y se transmite. En el ámbito de la educación parvularia, reconozco que considerar el juego ancestral implica trascender su concepción como mera actividad recreativa y situarlo como una práctica pedagógica, cultural y política. Desde mi perspectiva, el cuerpo infantil que participa en estas prácticas funciona como un archivo viviente de la memoria mapuche, capaz de resignificar el pasado, cuestionar el presente y abrir posibilidades de transformación futura. Integrar esta visión en el currículo educativo no solo fortalece la interculturalidad, sino que también restituye al juego su valor fundamental en la construcción de la cultura y la identidad.

Juegos como pedagogía y cosmovisión en movimiento: El caso mapuche

La educación indígena en Chile se ha configurado históricamente en el cruce entre procesos de colonización, políticas estatales homogeneizadoras y diversas formas de resistencia comunitaria. Antes de la llegada europea, los pueblos originarios desarrollaban sistemas educativos propios basados en la oralidad, la observación, la participación comunitaria y la práctica corporal (Foerster y Montecinos, 1988; Bengoa, 2000; López von Vriessen, 2009; 2011). En este marco, las prácticas lúdicas cumplían funciones formativas, sociales y rituales, articulando el aprendizaje físico, la memoria colectiva y la cohesión territorial. Sin embargo, estas dinámicas fueron desplazadas progresivamente por la evangelización, la escolarización republicana y un currículo eurocéntrico que tendió a invisibilizar lenguas, saberes y prácticas locales (Pinto, 2003). No fue sino hasta fines del siglo XX, con la Ley Indígena y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)², que comenzó un giro hacia el reconocimiento cultural, aunque la incorporación de elementos como los juegos tradicionales sigue siendo limitada y, con frecuencia, meramente simbólica. Esto deja ver cómo la institucionalidad chilena ha segregado la diversidad cultural, de modo que los procesos de colonialismo interno y las lógicas de exclusión del conocimiento continúan operando en el sistema educativo chileno, relegando a los márgenes los saberes y expresiones ancestrales, en particular aquellos vinculados a las corporeidades.

En Chile, una gran parte de los proyectos de educación intercultural implementados en contextos escolares formales se concentran en el pueblo mapuche (Loncon, 2025; Quilaqueo et al., 2010). Esta concentración responde a un conjunto de factores demográficos, históricos, curriculares y políticos que han configurado la cultura mapuche como el principal referente de la educación intercultural en el sistema escolar chileno. De acuerdo con los datos del Censo 2017, más del 80 % de la población indígena del país se identifica como mapuche, con una alta concentración territorial en la macrozona sur, lo que ha incidido de manera directa en la focalización de las políticas públicas interculturales (INE, 2018). Asimismo, la temprana incorporación del pueblo mapuche al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) desde la década de 1990 implicó la priorización del mapudungún y de los saberes culturales mapuche, lo que favoreció un mayor desarrollo de recursos pedagógicos y un proceso de institucionalización más avanzado en comparación con otros pueblos indígenas reconocidos en Chile (MINEDUC, 2013). En este sentido, aunque se registran experiencias educativas interculturales relevantes con pueblos como el aymara, rapanui, diaguita o colla, la mayor visibilidad y densidad de iniciativas vinculadas al pueblo mapuche reflejan tanto su peso demográfico a nivel nacional como su centralidad en la construcción y consolidación de la educación intercultural en Chile. Además, la amplia producción académica y comunitaria ha documentado juegos, danzas y relatos, como el palín en educación física (Almonacid & Molina, 2018, pp. 132-137), el purrún en educación artística (Ministerio de las Culturas, 2022)

y las celebraciones de We Tripantü, lo que facilita su incorporación pedagógica y respalda la política educativa.

Los juegos ancestrales mapuche representan mucho más que actividades recreativas: son prácticas rituales, comunitarias y espirituales que integran saberes territoriales, relaciones de reciprocidad y formas de resolución de conflictos, a través de estos se transmite el Kimün, que “explica el saber, el estar consciente, el poseer claridad, poseer conocimiento para vivir, entender y convivir” (Quidel, 2020, p. 222), es decir, la sabiduría transmitida por generaciones. Los juegos se transforman en un espacio donde se expresan dimensiones clave de la cosmovisión mapuche: el equilibrio entre fuerzas, el respeto a la norma (az mapu) y la construcción colectiva de la identidad. Su práctica implica no solo habilidades físicas, sino también conocimientos territoriales, códigos lingüísticos y disposiciones éticas que se transmiten intergeneracionalmente (Garoz & Linaza, 2008; López von Vriessen, 2009; 2011).

Desde una perspectiva de pedagogía decolonial, estas prácticas pueden comprenderse como formas de saberes corporales (Walsh, 2009), en las que el cuerpo deja de ser concebido únicamente como objeto de disciplina y pasa a ser reconocido como sujeto epistémico. En este sentido, el juego tradicional no se reduce a una mera “actividad lúdica”, sino que constituye una práctica pedagógica situada en la que confluyen la memoria ancestral, la territorialidad y la espiritualidad. A su vez, retomando el planteamiento clásico de Mauss (1936/2006), concebir el juego ancestral como una “técnica del cuerpo”, entendido como aprendizajes socialmente transmitidos que configuran disposiciones, habilidades y modos de habitar el entorno, permite situarlo como una pedagogía inscrita en la materialidad y la gestualidad de la vida cotidiana, es decir, como un elemento transformador. En esta misma dirección, en continuidad con la idea de Douglas (1970), al considerar el cuerpo como una metáfora del orden social, sus prácticas (en este caso, los juegos) no solo educan al individuo, sino que también expresan, sostienen y reafirman un sistema simbólico colectivo. Así, el juego ancestral se comprende como un espacio formativo en el que se transmiten valores comunitarios, estrategias de convivencia y vínculos con la naturaleza, difíciles de encontrar en los contenidos formales del currículo escolar. En el contexto chileno, los apartados siguientes examinan el problema asociado a la presencia periférica del juego³ en el currículo formal, así como los alcances y las potencialidades de incorporar el juego ancestral desde un enfoque intercultural, entendido como un puente entre la educación occidental y la indígena.

Escasa presencia en el currículo formal⁴

A pesar de su riqueza pedagógica y cultural, la incorporación de juegos tradicionales en el sistema escolar chileno ha sido mínima y superficial. La interculturalidad en Chile ha operado más como una política de “reconocimiento limitado” (Fraser, 2000, pp. 61-66) que como una estrategia redistributiva o transformadora. Las Bases Curriculares de Educación Física y Salud (MINEDUC, 2022)

mencionan, de manera general, la inclusión de “juegos tradicionales o locales”, pero no ofrecen orientaciones metodológicas, materiales didácticos ni criterios de evaluación adaptados a contextos interculturales. Esta omisión evidencia una visión instrumental y decorativa de la interculturalidad, en la que la diversidad cultural se presenta como un añadido opcional y no como una dimensión estructurante del aprendizaje. Como se ha mencionado anteriormente, en el ámbito de la educación física esta limitación resulta especialmente relevante, ya que los juegos tradicionales trascienden lo lúdico y operan como espacios de aprendizaje situado que fortalecen la memoria colectiva y la identidad cultural (Poblete Gálvez et al., 2020). Desde una perspectiva intercultural, estas prácticas pueden, además, comprenderse como formas de sanación, al promover el bienestar integral y la rearticulación de vínculos con el territorio, los saberes ancestrales y la comunidad, históricamente invisibilizados en el currículo formal. Asimismo, la formación docente en educación física no suele contemplar contenidos relacionados con pedagogías interculturales ni con los juegos indígenas, lo que genera barreras prácticas para su implementación efectiva (Fuentes-Vilugrón et al., 2023) y puede derivar en una reproducción folclorizante o descontextualizada de la práctica. Esto subraya la necesidad de políticas educativas y programas de capacitación que reconozcan el valor pedagógico y cultural de los juegos tradicionales e incorporen de manera sistemática y reflexiva los juegos tradicionales en el currículo de educación física.

Potencial político y epistémico del juego ancestral

Desde un enfoque intercultural crítico, recuperar y revalorizar los juegos tradicionales implica una transformación curricular y epistémica profunda (Fuentes y Arriagada, 2020). En lugar de adaptar prácticas indígenas a las lógicas escolares modernas, se trata de permitir que estas prácticas desafíen y enriquezcan la estructura misma de la escuela, introduciendo nuevas formas de organización del tiempo, del espacio, de la evaluación y del vínculo pedagógico. El juego ancestral, como acto corporal, simbólico y comunitario, puede funcionar como un espacio de resistencia cultural frente al colonialismo educativo. Considerar el juego ancestral dentro del contexto pedagógico formal, contribuye también a tender puentes entre la educación formal occidental y la de los pueblos indígenas, entendida esta última como “un proceso dinámico y complejo que no tiene un lugar o un currículum específico, como en el mundo occidental, sino que ocurre a través de distintos procesos, donde la oralidad, la palabra y el tiempo dedicado son claves” (Figueroa-Huencho, 2021, p.3). La práctica lúdica permite así reconocer y generar espacios para diversas formas de aprendizaje, en contraste con la lógica fragmentaria y abstracta del currículo nacional.

Además, su implementación sostenida en espacios escolares mixtos, con estudiantes mapuche y no mapuche, ofrece la oportunidad de generar experiencias interculturales vivenciales que superan la dimensión cognitiva del “conocer al otro” e involucran el cuerpo, el afecto y el respeto mutuo. En estos contextos,

el juego se convierte en una plataforma para construir vínculos horizontales y descolonizar la experiencia educativa. También como una herramienta de reparación frente a los procesos de asimilación forzada a los que han sido sometidas las comunidades indígenas.

Impacto de la integración de juegos mapuches en educación parvularia

Aún si las bases curriculares son bastantes generales y suelen ofrecer recomendaciones, los esfuerzos por incorporar prácticas culturales ancestrales en la educación parvularia ha sido promovida por diversas iniciativas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), con el objetivo de fortalecer los procesos de reconocimiento cultural de los niños y niñas y promover experiencias educativas interculturales desde la primera infancia. Entre estas iniciativas, se destacan dos programas que llevan ya algunos años en ejecución: *Aukantün: Juegos Mapuche para Educación Parvularia* (2017) y los *Encuentros de Palín Pichikeche: Juegos mapuche para educación parvularia* (2011). Ambos programas comparten objetivos vinculados al fortalecimiento de la cultura mapuche y a la relación con el entorno mediante el juego; no obstante, difieren en su metodología y en su implementación.

El programa *Aukantün*, desarrollado principalmente en la Región de La Araucanía, se centra en la recopilación y sistematización de doce juegos tradicionales mapuches dirigidos principalmente a niños y niñas en etapa preescolar. Cada juego presenta una breve descripción de su contexto de práctica, orientaciones pedagógicas, la zona geográfica donde ha sido recopilado, además de contar con un glosario en mapudungun que busca promover y contribuir al desarrollo lingüístico de la primera infancia desde una perspectiva intercultural. Los objetivos de *Aukantün* incluyen no solo la recuperación y valorización de prácticas lúdicas ancestrales, sino también el desarrollo de habilidades motrices, cognitivas y sociales, así como la promoción de la creatividad y la cooperación entre pares. La implementación se ha llevado a cabo en jardines con sello intercultural y en establecimientos de la JUNJI de diversas regiones con alta población indígena, involucrando también a familias y comunidades locales en la transmisión de estos saberes⁵ (JUNJI, 2017).

Por su parte, los *Encuentros de Palín Pichikeche*, iniciados en 2011, a diferencia del programa anterior, se enfocan únicamente en el palín, en el que se busca integrar la práctica ancestral en la primera infancia a través del desarrollo de encuentros regionales y actividades lúdico-competitivas. Este programa ha sido implementado en múltiples regiones del país, incluyendo la Metropolitana (La Pintana, Huechuraba, Cerro Navia), Los Lagos (Osorno), Los Ríos (Valdivia) y La Araucanía, reuniendo un gran número de niños y niñas de distintos jardines infantiles en cada edición (JUNJI 2011, 2017; El Ciudadano, 2019). Los encuentros no solo buscan la práctica del juego, sino también promover la interacción intercultural, la cooperación, el respeto y la participación comunitaria,

incluyendo familias, educadores y autoridades locales en el proceso educativo (Subdirección Nacional de Pueblos Originarios, 2024).

En términos de impacto y según las evaluaciones institucionales, ambas iniciativas han contribuido al fortalecimiento identitario, a la revitalización cultural y al desarrollo de habilidades socioemocionales. Mientras *Aukantün* facilita la incorporación cotidiana de juegos tradicionales en el aula, *Palín Pichikeche* enfatiza la experiencia colectiva y comunitaria del juego. En conjunto, representan esfuerzos significativos para integrar saberes mapuche en la educación inicial (JUNJI 2011, 2017; El Ciudadano, 2019). Ambos programas representan estrategias complementarias en la educación intercultural: por un lado, *Aukantün* permite la incorporación sistemática de diversos juegos tradicionales como recurso pedagógico; por otro, los Encuentros de *Palín Pichikeche* fomentan la vivencia colectiva de la cultura mapuche y la interacción social a gran escala. Su implementación en distintas regiones del país evidencia un esfuerzo institucional para fortalecer la educación parvularia intercultural y demuestra el potencial de los juegos tradicionales para promover la identidad cultural, la interculturalidad y el desarrollo integral de niños y niñas desde temprana edad (JUNJI, 2011; Subdirección de Pueblos Originarios, 2024).

En cuanto a su alcance, los Encuentros de *Palín Pichikeche* han logrado consolidarse en diversas regiones, convocando a niños, niñas, familias y comunidades en torno a la práctica del juego ancestral. En el caso de *Aukantün*, resulta más complejo evaluar su impacto debido a la escasez de estudios de seguimiento. Sin embargo, documentos recientes de JUNJI y CONADI indican que sus materiales continúan utilizándose como recursos pedagógicos en la planificación anual de actividades vinculadas a la cultura mapuche y a la educación intercultural (JUNJI-CONADI, 2023). Esto sugiere que, aun cuando no se han desarrollado nuevas versiones del programa, sus contenidos mantienen vigencia como herramienta para la integración de saberes ancestrales en la educación parvularia.

No obstante, estas experiencias presentan limitaciones importantes. La evidencia disponible proviene principalmente de informes elaborados por las propias instituciones ejecutoras, y hay escasas evaluaciones independientes sobre sus impactos a largo plazo. Asimismo, su implementación sigue dependiendo de programas específicos y de la voluntad institucional, más que de una incorporación estructural al currículo nacional. Desde una perspectiva crítica, cabe preguntarse hasta qué punto la institucionalización escolar de estas prácticas puede tensionar su carácter comunitario y territorial al convertir saberes situados y dinámicos en contenidos curriculares susceptibles de estandarizarse o de descontextualizarse. En términos de Taylor (2003), esta tensión remite a la compleja relación entre repertorio y archivo: mientras los encuentros de *Palín Pichikeche* privilegian la presencia corporal, la experiencia compartida y la transmisión comunitaria, la sistematización pedagógica desarrollada por *Aukantün* facilita la circulación de estos conocimientos dentro del sistema educativo formal, aunque

también plantea interrogantes respecto de las condiciones bajo las cuales dichos saberes conservan su vínculo con las comunidades que les otorgan sentido.

Los límites de esta institucionalización no se reducen al riesgo de descontextualización cultural, sino que también se manifiestan en la ausencia de una articulación curricular sostenida entre los distintos niveles educativos, lo cual se evidencia en la discontinuidad entre la educación parvularia y la escolar. Mientras la JUNJI promueve activamente los juegos ancestrales mediante programas concretos, el currículo de Educación Física del Ministerio de Educación mantiene una orientación predominantemente centrada en el deporte occidental moderno, la competencia y el cumplimiento de estándares. Como consecuencia, los avances alcanzados durante la primera infancia suelen carecer de continuidad en la educación básica y media, lo que reproduce el lugar marginal que los saberes indígenas han ocupado históricamente en el sistema educativo formal (Moreno-Doña et al., 2019). En este contexto, la incorporación de los juegos mapuche no debería entenderse únicamente como una actividad complementaria, sino como parte de una transformación más amplia de la educación intercultural. Ello implica reconocer el juego como una práctica de transmisión cultural y al cuerpo como un archivo viviente donde memoria, identidad y territorio se actualizan permanentemente. Desde esta perspectiva, los juegos ancestrales no constituyen únicamente recursos pedagógicos, sino también espacios de rearticulación cultural y de sanación frente a los procesos históricos de despojo y exclusión.

Conclusión

En consonancia con este dossier que entiende la sanación como un proceso intrínsecamente transformador, el juego ancestral puede leerse como una práctica que desafía el statu quo educativo y cultural, activando transformaciones en múltiples escalas: corporales, comunitarias, institucionales y sociopolíticas. Desde esta perspectiva, la sanación no es un acto meramente simbólico ni individual, sino un proceso relacional y colaborativo que articula agencia y estructura, permitiendo que acciones situadas en el ámbito local, como el juego en la escuela, tengan efectos más amplios en la reconfiguración de las relaciones de poder, el reconocimiento cultural y la justicia social. Así, el aula se convierte en un espacio donde pequeñas prácticas cotidianas pueden trascender su escala inmediata y contribuir a transformaciones sistémicas más profundas. Asimismo, el juego posibilita una experiencia de conexión entre pasado y presente, fortaleciendo los lazos intergeneracionales y recreando identidades en movimiento. Esta dimensión sitúa al juego ancestral no solo como práctica cultural, sino también como un dispositivo de transformación social que interpela a toda la sociedad chilena en su conjunto, aludiendo asimismo a un reconocimiento cultural garante de justicia social (Taylor, 1994).

En este sentido y en concordancia con la introducción de Dürr y Johnson, la incorporación del juego ancestral dialoga con epistemologías indígenas y perspectivas relacionales que conciben a los seres humanos, los territorios y los

mundos no humanos como profundamente interconectados. Reconocer estas ontologías en el espacio escolar contribuye a descolonizar las narrativas del aprendizaje y del cambio, abriendo la posibilidad de pensar la educación no solo como transmisión de contenidos, sino también como un proceso de sanación colectiva que reconoce múltiples formas de ser, conocer y habitar el mundo. En la actualidad, el desafío radica en pasar de iniciativas aisladas a una integración sistémica de los juegos tradicionales en la educación física escolar, no solo como recurso motriz, sino también como vehículo de transmisión cultural y de diálogo intercultural. Este proceso implica articular políticas públicas, formación docente y colaboración con las comunidades, para que la práctica de juegos indígenas en el aula no se limite a un gesto simbólico, sino que se convierta en una herramienta pedagógica sólida y coherente con la historia y los derechos culturales de los pueblos originarios en Chile. En este sentido, el juego ancestral adquiere especial relevancia frente a las formas históricas y contemporáneas de catástrofe asociadas a los procesos de despojo colonial y a la crisis ecológica que caracteriza al presente. Lejos de constituir una simple práctica cultural, la recuperación de saberes corporales y territoriales se configura como una estrategia de continuidad cultural, de resiliencia colectiva y de reconstrucción de relaciones más justas entre comunidades, instituciones y entornos.

Aunque se han producido avances en materia de educación intercultural, persiste la necesidad de superar las iniciativas fragmentadas y avanzar hacia una incorporación estructural de los saberes de los pueblos originarios en el sistema educativo. En este marco, el juego ancestral mapuche se presenta como una práctica pedagógica, cultural y política capaz de activar procesos de memoria, reconocimiento y transformación. El cuerpo que juega se convierte en un archivo viviente donde convergen identidad, territorialidad y experiencia histórica, mientras la práctica lúdica funciona como un espacio de transmisión cultural y de reconstrucción de vínculos comunitarios. Reconocer el valor de estas prácticas supone no solo ampliar la diversidad de contenidos escolares, sino también cuestionar las formas hegemónicas de producir conocimiento y de entender la educación. Si bien este proceso implica tensiones y desafíos asociados a la institucionalización de saberes tradicionalmente transmitidos en ámbitos comunitarios, abre la posibilidad de avanzar hacia una educación más plural, situada y socialmente justa, en la que las infancias participen activamente en la construcción de futuros interculturales.

* * *

Valeska Díaz Soto es profesora de educación física por la UCSH de Chile y doctora en Antropología de las Américas por la Universidad de Bonn. Actualmente se desempeña como investigadora postdoctoral en el Instituto de Antropología Social y Cultural de la LMU-Munich. Su trabajo explora la danza y los juegos indígenas en América del Sur.

Address: Institut für Ethnologie, LMU Munich, Oettingenstr. 67, 80538 Munich, Alemania.

E-mail: Valeska.Diaz@lmu.de

Notas

- 1 En la cosmovisión mapuche, el *itrofill mogen* alude a la diversidad e interrelación de todas las formas de vida, mientras que el *az mapu* refiere a las normas éticas que regulan la convivencia entre las personas, la naturaleza y el territorio. Estos principios se transmiten de manera situada a través de prácticas corporales y comunitarias, entre ellas el juego infantil, que cumple un rol central en la socialización temprana de valores relacionales, el respeto por la mapu y la reproducción de la memoria cultural (Beltrán-Véliz et al., 2021, 2022; Poblete Gálvez et al., 2020).
- 2 La institucionalización de la educación intercultural en Chile se remonta a la Ley Indígena N.º 19.253 (1993), que reconoce la identidad cultural de los pueblos originarios e impulsa la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en 1996. Este se consolida en los años siguientes mediante convenios entre el Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), que promueven la formación docente intercultural y la incorporación de contenidos culturales locales al currículo (Arredondo Herrera & Paidican Soto, 2023; MINEDUC, 2024). Durante el periodo 2002–2011, se institucionaliza la asignatura de Lengua Indígena mediante el Decreto N.º 280 (2009), lo que permite a los establecimientos adaptar sus planes de estudio. Dentro de los avances más recientes del Ministerio de Educación, en 2023 se impulsan nuevas instancias formativas, como el Ciclo de Comunidad Educativa Intercultural, que busca profundizar la articulación entre el currículo y la diversidad cultural (MINEDUC, 2024).
- 3 Si bien este trabajo pone énfasis en los juegos ancestrales, el problema en torno al juego como actividad lúdica dentro de la educación formal se considera periférico, ya que se ha priorizado la práctica deportiva, entendida como la estandarización y ejecución del deporte occidental moderno, asociado al físico y a la competencia.
- 4 A pesar de que en este apartado se toma como ejemplo el área curricular de educación física, dado que en esta asignatura la acción corporal constituye el eje central de la experiencia escolar, es importante señalar que en educación parvularia se observan paralelos similares, particularmente en relación con la escasa presencia de juegos tradicionales y el vacío de orientaciones interculturales en las bases curriculares.
- 5 Poca es la información que se puede obtener sobre la implementación del programa, no obstante, un ejemplo positivo de estos encuentros está documentado en las noticias de la Universidad Católica de Villarrica (2018). Aquí se destaca la participación de más de 150 personas, entre ellas estudiantes, académicos y la comunidad educativa y familiar de los jardines infantiles de la zona.

Referencias

- Almonacid, A. & Molina, R. (2018). Validación de un cuestionario para medir el Conocimiento Didáctico del Contenido en el profesorado de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 132–137. DOI: 10.47197/retos.v0i34.58590.
- Alonqueo, P., Muñoz, A. M. & Hidalgo-Standen, C. (2024). Prácticas culturales y maneras de aprender en niños y niñas mapuche de La Araucanía. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 58(2), e2022. DOI: 10.30849/rpjp.v58i2.2022.

- Alonqueo, P., Alarcón, A.-M., Hidalgo, C. & Herrera, V. (2022). Learning with respect: A Mapuche cultural value. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 45(3), 599–618. DOI: 10.1080/02103702.2022.2059946.
- Arredondo Herrera, P. & Paidican Soto, M. Á. (2023). La educación intercultural en Chile: Revisión de literatura. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 212–230. DOI: 10.21703/rexe.v22i49.1394.
- Beltrán-Véliz, J., Tereucán Angulo, J., Alarcón, A. M., Gálvez-Nieto, J. L. & Klenner Loebel, M. (2022). Ethical foundations that sustain the Mapuche and nature relationship. Contributions for Intercultural Health. *Acta Bioethica*, 28(1), 19–24. DOI: 10.4067/S1726-569X2022000100019.
- Beltrán-Veliz, J. C., Tereucán Angulo, J. C., Pérez Morales, S. H. & Klenner Loebel, M. P. (2021). Relación Mapuche y naturaleza: Fundamentos epistémicos para una educación ambiental en contextos interculturales. *Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 10(1), 158–179. DOI: 10.21664/2238-8869.2021v10i1.p158-179.
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche: Siglo XIX y XX*. Santiago: LOM Ediciones.
- Castellano, M. B. (2008). A Holistic approach to reconciliation: Insights from research of the Aboriginal healing foundation. M. B. Castellano, L. Archibald, & M. DeGagne (eds.), *From Truth to Reconciliation: Transforming the Legacy of Residential Schools* (387–388). Ottawa: Aboriginal Healing Foundation.
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a paradigm for anthropology. *Ethos*, 18(1), 5–47. DOI: 10.1525/eth.1990.18.1.02a00010.
- Dürr, E. & Rohrer, I. (2022). Planetary healing: A new approach to the challenges of climate change. *Environmental Science & Policy*, 129, 1–9. DOI: 10.1016/j.envsci.2022.01.004.
- Douglas, M. (2007[1966]). *Pureza y peligro: Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Siglo XXI.
- El Ciudadano. (2019, Oct. 19). En el bosque se llevó a cabo Encuentro Regional de Palín Pichikeche. <https://www.elciudadano.com/actualidad/en-el-bosque-se-llevo-a-cabo-encuentro-regional-de-palin-pichikeche/10/19/>.
- Figuroa-Huencho, V. & Vargas, M. (2021). *Educación en la Nueva Constitución*. Serie Diálogos Constituyentes (Serie Diálogos Constituyentes N.º 3). Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review España*, 4, 55–68.
- Foerster, R. & Montecino, S. (1988). *Organización social y cultura mapuche*. Santiago: Ediciones CEM.
- Foerster, R. & Vergara, J. (2000). Pueblos indígenas y educación en Chile. *Revista Chilena de Antropología* (15), 123–145.
- Fuentes-Vilagrón, G., Zúñiga, C. & Arriagada, C. (2023). Representaciones sociales de estudiantes y profesores de Educación Física sobre la educación intercultural en Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(1), 1–17. DOI: 10.29035/rcaf.24.1.10.
- Fuentes, G. & Arriagada, C. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 11, DOI: e1107. 10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107.
- Garoz, I. & Linaza, J. (2008). Juego, deporte y cultura en la infancia: El significado del palín para el niño Mapuche. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 103–121.
- Huaiquino Briceño, G. (2020). *Estado, educación, y otredad: Una revisión al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile desde un posicionamiento mapuche champurria* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/179794>.

-
- Huizinga, J. (2007[1938]). *Homo ludens: El juego como elemento de la cultura*. Alianza.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2018). *Censo 2017. Resultados definitivos*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas (INE).
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). (2011). *Programa de juegos ancestrales mapuche para educación parvularia*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles. URL??
- _____. (2017, 17 Dic.). *Aukantün: Juegos mapuche para educación parvularia*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18923>.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles – CONADI (JUNJI-CONADI). (2023). *Pedagogía integral intercultural de las y los educadores de la primera infancia*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles – CONADI. https://gobiernotransparente.junji.gob.cl/portal/biblioteca/2023/Cuadernillo_JUNJI_CONADI.pdf.
- Johnson, A. & Sigona, A. (2022). Planetary justice and ‘healing’ in the Anthropocene. *Earth System Governance*, 11, DOI: 100128. 10.1016/j.esg.2022.100128.
- Lepecki, A. (2006). The body as archive: Writing the dance. A. Lepecki (ed.), *The Body in Performance* (1–15). New York: Routledge.
- Ley N.º 19.253. (1993). Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- López von Vriessen, C. (2011). El Palín: Juego tradicional de la cultura Mapuche. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Loncon Antileo, E. (2025, Mar. 1). *La situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile: historia, nuevos escenarios y desafíos actuales*. Debates Indígenas. <https://debatesindigenas.org/2025/03/01/la-situacion-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-chile-historia-nuevos-escenarios-y-desafios-actuales/>
- López von Vriessen, C. (2009). La prohibición del palín o chueca en Chile entre los siglos. XVII y XVIII. *Aloma. Revista de Psicología Ciències de l'Educació de l'esport*, 25, 91–117.
- Martin, R. (1998). *Critical Moves: Dance Studies in Theory and Politics*. Durham: Duke University Press.
- Mauss, M. (2006[1936]). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Merleau-Ponty, M. (2012[1945]). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- _____. (2022). *Bases Curriculares de Educación Física y Salud 7.º Básico a 2.º Medio*. Ministerio de Educación.
- _____. (2024). *Comunidad Educativa Intercultural y su vínculo con el currículo escolar*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Noticias/Noticias-2024/354985>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2022). *Cuaderno pedagógico intercultural de las artes Mapuche*. Gobierno de Chile. <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/sites/www.pueblosoriginarios.gob.cl/files/2022-06/Cuadernio%20Pedag%C3%B3gico%20Intercultural%20de%20las%20Artes%20Mapuche.pdf>
- Moreno-Doña, A., Toro Arévalo, S., & Gómez-Gonzalvo, F. (2019). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos*, 37(37), 605–612. 10.47197/retos.v37i37.74183.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: De la inclusión a la exclusión*. Santiago: DIBAM.
- Poblete Gálvez, C., Moreno Doña, A., Sandoval Obando, E. & Aedo Muñoz, E. (2020). Kuifi kimün aukantun kimeltuwün meu. La enseñanza del juego mapuche desde las lógicas internas de su cultura. *Retos*, 37, 197–204. DOI: 10.47197/retos.v37i37.72518.

- Quidel Lincoleo, J. (2020). Mundos y epistemologías en resistencias: el caso del Pueblo Mapuche. *CUHSO (Temuco)*, 30(1), 221–232. DOI: 10.7770/2452-610x.2020.cuhso.01.a13.
- Quilaqueo, D., Riquelme, E., Páez, D. & Mera-Lemp, M. J. (2023). Dual educational rationality and acculturation in Mapuche people in Chile. *Frontiers in Psychology*, 14, 1112778. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1112778.
- Quilaqueo, D., Fernández, A., & Quintriqueo, S. (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén-Chile: Editorial Educo.
- Sánchez, R. (2021). Kuifi kimün aukantun kimeltuwün meu: El juego ancestral mapuche en la educación intercultural de la primera infancia. *Revista Reto*, 13(2), 123–135. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/72518>
- Subdirección Nacional de Pueblos Originarios. (2024, Nov. 14). *Con alta participación se realizó segunda jornada de juegos mapuche*. <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/noticias/con-alta-participacion-se-realizo-segunda-jomada-de-juegos-mapuche>
- Taylor, D. (2003). *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. Durham: Duke University Press.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Universidad Católica de Villarrica. (2018, May 24). *Aukantün para todos(as): Viviendo el juego en comunidad*. Villarrica, Chile: Universidad Católica de Villarrica. <https://villarrica.uc.cl/estudiantes-del-campus-participaron-en-aukantun-para-todosas-viviendo-el-juego-en-comunidad/>.
- Valdivia G. (2022). Of extractivist wounds and healing in the Americas. *Latin American Research Review*, 57(4), 960–971. DOI: 10.1017/lar.2022.79.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas desde el sur. En C. Walsh (Ed.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (21–66). Quito: Abya-Yala.
- Webb, A., Canales, A. y Becerra, R. (2017). Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. *Propuestas para Chile. Concurso Políticas 2016*, (279–305). Santiago: PUC.