



# CONTRASTE TEÓRICO-EMPÍRICO DE LOS ALCANCES ONTOLÓGICOS DEL JUEGO MAPUCHE EN LA INFANCIA

THEORETICAL-EMPIRICAL CONTRAST OF THE ONTOLOGICAL SCOPE OF MAPUCHE GAMES IN CHILDHOOD

Carolina kūrūf Poblete G. (\*)

Universidad de Santiago de Chile

## Resumen

Este texto muestra una investigación que busca comprender la relevancia del juego mapuche en la educación de las infancias de tres escuelas rurales de la comuna de Curarrehue, región de la Araucanía. A través de un enfoque cualitativo cuasi etnográfico, entrevistas a tres educadores y grupos focales a 45 niños y niñas, se logró contrastar los principios ontológicos mapuche con las experiencias de aprender y enseñar estas prácticas corporales ancestrales en contexto escolar. Se analizan los discursos y se levantan categorías relevantes para identificar las significancias del aprendizaje del juego mapuche en contexto escolar para luego contrastar estos discursos con los aspectos ontológicos mapuche del aprendizaje y la forma de vida. Finalmente, es posible constatar la importancia de promover una justicia epistémica y cultural en la infancia mapuche..

Palabras clave: Juego educativo; cultura; diálogo intercultural; personas indígenas; ontología.

## Abstract

This work shows research that seeks to understand the relevance of Mapuche play in the education of children from three rural schools in the municipality of Curarrehue, in the Araucanía region of Chile. Mapuche play is part of the ancestral wisdom of this indigenous people, which remains alive in the nation states of both Chile and Argentina, in a territory known ancestrally as Wallmapu. Through a quasi-ethnographic qualitative approach, interviews with three Mapuche educators and focus groups with 45 children aged 6 to 12 years, it was possible to contrast Mapuche ontological principles with the experiences of learning and teaching these ancestral bodily practices in a school context. Discourses are analyzed, and relevant categories are identified to determine the significance of learning Mapuche play in the school context, which are then contrasted with Mapuche ontological aspects of learning and way of life.

One of the most important points of this research was to verify that Mapuche games are ancestral bodily practices of high value for the development of life skills; they have a purpose of cultural transmission, are fun and motivating in school age, which facilitates the understanding of such important aspects as the Mapuche ontological principles that can be learned in their practices. The Mapuche game is not only a physical practice but also a way to preserve and transmit culture, Mapuche values, and their relationship with nature (Poblete, 2020). The challenge is to achieve teaching that respects and values the internal logics of Mapuche culture, that is, their own epistemologies, allowing students of all cultures to understand their meaning beyond mere physical activity (Poblete, 2021). Finally, it is possible to verify the importance of promoting epistemic and cultural justice in the Mapuche childhood, which are the ontological principles of their culture. Mapuche education is based on the principles of kimeltuwün, which are traditionally passed down through the family, although today the school also shares this responsibility. Alonqueo et al. (2020) emphasize that learning through kimeltuwün involves forming integral individuals, instilling reciprocity, respect, solidarity, and balance. The concepts of Norche (correct and responsible person), Kimche (wise), Newenche (physically and spiritually strong), and Kúmeche (doer of good), are aspirations within the az che, which ultimately align human existence with the principles of azmapu, promoting an essential morality that guides Mapuche life (Quidel, 2023). The journey of this research opens the door to a deep, critical, and reflective understanding of what the practice of games are in ancestral and current societies, and how epistemologies should stop overlapping with one another, inviting intercultural dialogue for the good of humanity.

Keywords: Educational game; culture; intercultural dialogue; indigenous peoples; ontology.

---

(\*) Autor para correspondencia:

Carolina Kūrūf Poblete G.  
Universidad de Santiago de Chile  
Av. Libertador Bernardo O'Higgins 3303  
Estación Central, región Metropolitana  
Correo de contacto:  
carolina.poblete.g@usach.cl

---

©2010, Perspectiva Educacional  
Http://www.perspectivaeducacional.cl

---

RECIBIDO: 22.11.2024  
ACEPTADO: 22.06.2025  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.2-Art.1638

## 1. Introducción

### 1.1. Reconocer lo mapuche

Reconocer lo mapuche implica saber, entender, conocer y situar históricamente los hechos, para así poder comprender una cultura ancestral como la mapuche, la que está inserta en un Estado-nación que controla las formas ontológicas y epistemológicas del conocimiento, la cultura y la educación. Chile reconoce diez pueblos originarios, entre ellos el mapuche, pero su legislación no aborda las diferencias interculturales entre estos mismos pueblos, lo que ha llevado a una relación funcional y superficial con las culturas preexistentes (Tubino, 2016; Walch, 2010). Para la cultura mapuche, la historia propia, los territorios y la lengua han sido relegados a un imaginario uniforme junto a otras culturas originarias, enseñándose en las escuelas una versión fosilizada de su historia, distorsionada por la cultura chilena (Paillalef, 2003; Sanhueza et al., 2022). Un estudio de Ceñia Causses (2020) nos invita a reflexionar sobre la identidad chilena, y cómo la ideología de una "raza chilena" del siglo XIX intentó cristalizar la homogeneidad del país, negando la herencia indígena. En este escenario es imposible no preguntarnos por las infancias mapuche y sus posibilidades de legado cultural en este contexto. A pesar de los intentos de homogenización y nacionalismo educativo chileno (Godoy, 2007), hoy varios historiadores mapuche muestran la complejidad de la cultura mapuche, lejos de las representaciones tradicionales que la describen como primitiva o guerrera, exclusivamente. El principal problema en la educación chilena es la falta de reconocimiento cultural diverso.

En la actualidad, según el estudio de la Defensoría de la Niñez (2021) en la región de La Araucanía, las infancias y adolescencias mapuche enfrentan problemáticas relacionadas con la violencia policial constante que las afecta tanto en forma directa como indirecta, generándose un ambiente de miedo y vulneración de derechos, lo que impacta negativamente en su desarrollo emocional, social y psicológico.

Bajo este contexto, en el que hablar de lo mapuche implica reconocer no solo su legado y su lucha por mantenerse vigente, sino, sobre todo, por repensar las responsabilidades educativas que Chile tiene y le debe a las infancias mapuche, es que se hace necesaria la justicia epistémica, que deconstruya la hegemonía actual del conocimiento educativo para repensar los saberes mapuche en el siglo XXI como parte de una cultura viva.

### 1.2. Aspectos ontológicos mapuche: *Azmapu* y *Azche*

Preguntarnos por la ontología mapuche es abordar una filosofía milenaria basada en la observación, reflexión y coexistencia con el territorio, en la comprensión cíclica y relacional del wallontu mapu y lof mapu (Cayupán, 2021; Ñanculef, 2016). La relación con el mundo material

e inmaterial del territorio fundamenta las prácticas culturales y el kimün (conocimiento), transmitido oralmente. Según Loncon (2023), el mapuzugun es esencial para estructurar la sabiduría mapuche, donde el “mapuchegen” es el principio ontológico del ser mapuche (Ñanculef, 2016). El pensamiento mapuche es complejo y relacional, adquirido a través de la experiencia directa con el entorno, entendido como un ciclo conectado a las fuerzas naturales y cósmicas (Ñanculef, 2016; Quidel, 2016; Saavedra & Quilaqueo, 2021).

El concepto mapu es polisémico y relacional, implicando reciprocidad y equilibrio ecológico con todas las formas de vida. La naturaleza no es algo externo al humano que deba ser controlado, sino parte de la existencia misma. En este marco, el azmapu regula la vida material, espiritual y normativa, como un sistema que se ha adaptado a procesos históricos antes y después de la colonización (Antona, 2015; Curihuinca, 2020). El azmapu es visto como la autorregulación de la vida en un territorio determinado, y su equilibrio es fundamental para la coexistencia (Llancapan, 2019). Este concepto orienta otras lógicas como az mogen (forma de vivir) y az che (forma de ser persona), que permiten comprender la cultura mapuche.

Los conceptos de Kupalme y Tuwün explican la coherencia de la persona en su existencia. El Kupalme refiere a las raíces familiares y el Tuwün a cómo el entorno territorial configura la vida desde la infancia. Comprender estos conceptos permite accionar en coherencia con la propia existencia. Quintriqueo y Quilaqueo (2018) enfatizan que estos aprendizajes se generan en el núcleo familiar, permitiendo entender la historia y trascendencia como personas a partir del küme mongen (buen vivir).

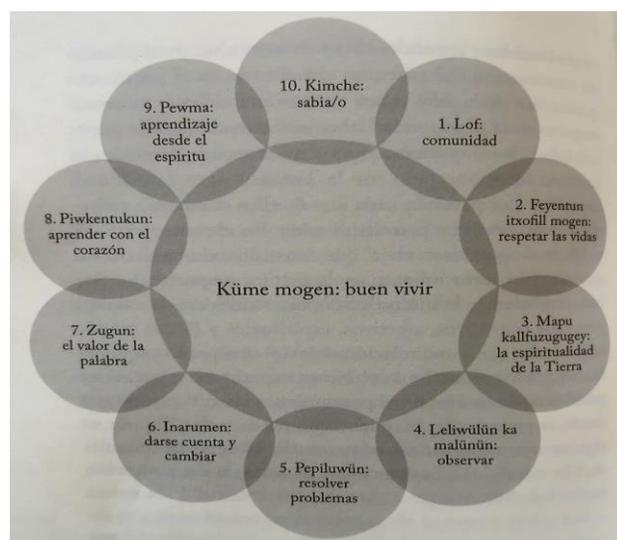
La enseñanza mapuche se fundamenta en los principios del kimeltuwün, tradicionalmente transmitidos por la familia, aunque hoy la escuela también comparte esta responsabilidad. Alonqueo et al. (2020) destacan que aprender mediante el kimeltuwün implica formar personas integrales, inculcando reciprocidad, respeto, solidaridad y equilibrio. Los conceptos de Norche (persona correcta y responsable), Kimche (sabio), Newenche (fuerte física y espiritualmente), y Kümeche (hacedor del bien), son aspiraciones dentro del az che, que, en última instancia, alinean la existencia humana con los principios del azmapu, promoviendo una moral esencial que guía la vida mapuche (Quidel, 2023).

El desarrollo de la idea de lo que es ser persona para el mundo mapuche, es algo que se ha ido modelando conforme la inteligencia sociocultural mapuche ha tenido que resolver, en su larga historia de existencia. El azmapu como lineamiento ontológico de su existencia guía la forma en que la persona mapuche se va educando y creciendo en la vida. Existe un imaginario de ser persona, que no se agota en los cuatro conceptos antes presentados, sino que abre un sinfín de reflexiones y creaciones epistemológicas propias para desarrollar habilidades necesarias para un buen vivir (küme mongen). El ejemplo del trabajo de sistematización epistemológica de

Loncon (2023) refleja muy bien esta idea. La autora crea una ilustración a la que llama la flor del mapuche kimün, diciendo: “Cada pétalo contiene un elemento que junto a los otros constituye el sentido del conocimiento, ‘el buen vivir’, en donde la palabra es fundamental, no solo porque comunica la realidad, sino por la ética y la exigencia de la verdad” (p. 74).

**Figura 1**

La flor del mapuche kimün y filosofía del azmapu



Nota. Imagen creada por Elisa Loncon Antileo (2023, p. 47).

### 1.3. Mapuche *aukantun* como parte del mapuche *kimün*

El valor del juego mapuche o mapuche aukantun radica en la estética de la creación y adaptación de prácticas corporales ancestrales y lúdicas que son manifestaciones de su identidad cultural y una forma práctica de poner la flor del mapuche kimün planteada por Loncon (2023), que manifiesta pensamientos, formas de actuar, conocimientos e identidad propias de la cultura. A pesar de la invisibilización histórica impulsada por la colonización y la consolidación del Estado chileno, estos juegos han persistido, siendo el juego palin el más destacado por su constante readaptación simbólica y resistencia cultural. A pesar de la reducción del territorio mapuche, el juego ha mantenido su relevancia dentro de la cultura mapuche, y ha sobrevivido como un espacio donde se refuerzan los lazos comunitarios y la identidad cultural (Poblete, 2021). Durante la época colonial, este juego fue prohibido por la Iglesia y las gobernaciones, y en el siglo XIX la expansión de la frontera chilena y la usurpación de tierras afectaron su práctica. Sin embargo, a principios del siglo XX, intelectuales como Leotardo Matus y Manuel Manquilef describieron la fortaleza y nobleza del pueblo mapuche a través de sus juegos (López, 2011; Manquilef, 1914; Matus, 1910).

El año 1995 se incorpora este tema en la academia como parte de la formación profesional en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, marcando un precedente de relevancia para la educación, como un saber particular de la cultura mapuche con un alto valor significante. En este sentido, los estudiantes universitarios que tuvieron la experiencia del juego mapuche señalan que fomentan la convivencia, el respeto, el diálogo y el aprendizaje cultural mapuche (Poblete, 2014). Otro hecho interesante es lo que ocurrió el 2004 cuando el Instituto Nacional de Deportes de Chile (IND) declara al palin como deporte nacional chileno, sin tener esta acción mayor repercusión ni en la cultura deportiva chilena, ni en la cultura lúdica mapuche. Otros intentos ministeriales han inyectado algunos recursos en programas de deportes originarios, pero lamentablemente la Ley Nacional del Deporte no posee una definición de deporte ancestral, ni originario, para resguardar su potencial cultural inmaterial. Esto refleja una deuda importante en el reconocimiento del juego mapuche como un saber ancestral, un kimün que dibuja parte de la identidad cultural mapuche con sus propias particularidades. Los juegos ancestrales no solo tienen un valor ritual, sino también una función social y cultural, promoviendo la cohesión y la identidad en las comunidades (Altuve, 2009; Huizinga, 1984). Además, estudios como los de Garoz y Linaza (2008) subrayan que los juegos tradicionales proporcionan una nueva perspectiva sobre las normas sociales y su legitimación en las culturas indígenas.

El potencial del juego como herramienta educativa y de cohesión social en la formación de una sociedad más inclusiva y diversa (Torres, 2001) son solo una de las aristas del potencial para la comprensión del mapuche aukantun como kimün. El juego mapuche no solo es una práctica física, sino que es una forma de preservar y transmitir la cultura, los valores mapuche y su relación con la naturaleza (Poblete, 2020). El desafío es lograr una enseñanza que respete y valore las lógicas internas de la cultura mapuche, es decir, sus epistemologías propias, permitiendo que los estudiantes de todas las culturas puedan comprender su significado más allá de la simple actividad física (Poblete, 2021). A continuación, veremos un camino investigativo inspirado en el marco teórico introductorio de este artículo. Las voces de las personas participantes nos ayudarán a dar forma reflexiva a la justicia epistémica del kimün inserto en el juego mapuche como una práctica pedagógica en el contexto rural del sur de Chile.

## 2. Metodología

### 2.1. Perspectiva teórica

La presente investigación se orientó bajo el paradigma interpretativo, optando por un estudio de tipo cuasi etnográfico (Murtagh, 2007; Silva & Burgos, 2011), el cual se entiende por Núñez

et al. (2014) como “una forma de conocimiento de la realidad social en una extensión de tiempo menos prolongada que la etnografía característica de la antropología cultural” (p. 618). Para lograr el objetivo de comprender el fenómeno de los juegos ancestrales mapuche en contexto de educación rural, se considera que este conocimiento es de tipo local (Rockwell, 2009). La metodología cualitativa con enfoque interpretativo buscó la comprensión subjetiva que tienen los sujetos en relación con un hecho, suceso, situación, temática, símbolos y objetos determinados (Canales, 2006; Delgado & Gutiérrez, 1999; Goetz & LeCompte, 1988; Rodríguez Gómez et al., 1999). Las entrevistas semiestructuradas tuvieron por núcleo central develar la opinión de los y las entrevistadas con respecto al sentido y la experiencia de enseñar o aprender juegos mapuche en el contexto escolar.

## 2.2. Participantes

Mediante un muestreo intencionado de carácter teórico (Glaser & Strauss, 1967), se seleccionaron tres escuelas rurales en las que se han practicado juegos ancestrales mapuche y que, durante los últimos cinco años, han participado de actividades de revitalización del juego mapuche. Formaron parte de la investigación 45 niños y niñas mapuche y no mapuche de entre 6 y 12 años, un profesor de educación básica mapuche y dos educadores tradicionales mapuche. A cada uno de ellos se le entregó los respectivos consentimientos informados para autorizar los procedimientos de participación.

## 2.3. Instrumento y análisis

Para describir, interpretar y comprender las cualidades registradas en esta investigación, se realizaron grupos focales, entrevistas en profundidad y registros de actividades mediante la participación de la investigadora en los momentos de enseñanza. Los discursos, una vez transcritos, se sometieron a análisis de contenido apoyado en el programa computacional NVivo 10. Los procedimientos de análisis que se emplearon se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la “Grounded Theory” (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002). Respecto al análisis propiamente tal, llevamos a cabo tres tipos momentos de análisis. Se realizó en primera instancia una codificación abierta, con categorías emergentes. Luego, como segundo momento, desarrollamos una codificación axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías. Finalmente, efectuamos la codificación selectiva, mediante un trabajo interpretativo que condujo a la elaboración de un modelo interpretativo y de los resultados de la presente investigación. Para concluir a continuación, con el propósito de ser contrastados y nutridos desde el enfoque teórico, ontológico y epistemológico mapuche

### 3. Resultados de la investigación

Tres grandes aspectos fueron posibles de identificar en base al trabajo de codificación e interpretación de las opiniones de niños, niñas y educadores mapuche con respecto a las conversaciones que se sostuvieron acerca del juego mapuche; ya sea en la experiencia de aprender como en la enseñar. El primero, los aspectos epistemológicos, proporcionan las miradas del sentido explicativo del juego, su significancia y trascendencia. El segundo, los educativos, nos entregan la mirada esencial de la enseñanza de los juegos, los cuales guardan estrecha relación con la mirada del kimeltuwün o forma de enseñanza mapuche. Y el tercero nos revela las tensiones ontológicas de los principios del azmapu en el contexto escolar. La Tabla 1, a continuación, muestra las temáticas aglutinadas en la segunda categoría que dio paso a los aspectos de análisis global o codificación selectiva interpretativa.

**Tabla 1**

Resumen de codificación axial y selectiva del modelo interpretativo

NIÑOS/NIÑAS	PROFESOR mapuche	EDUCADORES tradicionales mapuche	CODIFICACIÓN SELECTIVA INTERPRETATIVA (3°) ASPECTOS
CODIFICACIÓN AXIAL (2°) / FAMILIAS DE CATEGORÍAS			
Descripción de capacidades	Contexto: historia cultural mapuche	Preparación para la vida	
Percepción del juego	Expresión de la cultura	Desarrollo de habilidades	EPISTEMOLÓGICOS
Práctica cultural propia	Lógica propia	Ser mapuche	
Tradición mapuche		Tradición cultural	
Responsabilidad de enseñar lo aprendido	Espacio rural Mapuzugun y juego	Desafío de aprendizaje para la cultura	EDUCATIVOS
Juegos e historia	Inclusión de géneros	Valor dinámico	
Espacios naturales	Vínculo tradicionales	Vínculo educadores	
	Valoración del tema por directivos y docentes	tradiciones	
Transmisión cultural	Ruralidad		
Transmisión generacional	Comunidades fragmentadas	Desarraigo cultural	SOCIALES
		Mapuzugun	

Desarrollo de viveza	Disposición al aprendizaje	Potencial del juego
	Oralidad	mapuche
	Orígenes familiares	
	mapuche	
	Orden institucional	
	Lógicas educativas	

---

Nota. Segunda y tercera codificación del análisis interpretativo de las opiniones de las personas entrevistadas.

### 3.1. Aspectos epistemológicos

Desde el aspecto epistemológico, niños y niñas se refieren principalmente a descripciones experienciales vinculadas a sus corporalidades con los juegos y su relación con la historia mapuche. Mencionan sensaciones físicas, como la fuerza y rapidez necesarias cuando dicen: “En algunos de ellos se necesita fuerza y rapidez” (grupo focal, escuela n.º1). Juegos como *linao* y *gürü kuram* les agradan “porque uno tiene que correr, porque son juegos de rapidez” (grupo focal, escuela n.º3). También reconocen cierta incomodidad frente a juegos más rudos: “Son muy brutos” o “algunos son dolorosos” (grupo focal, escuela n.º3), ya que no estaban habituados a ese tipo de contacto en la escuela. Aun así, destacan su importancia y expresan que no los conocían previamente, salvo en el caso del *palin*. Concluyen que es valioso aprender otras lógicas de juego, donde la autorregulación cobra un rol relevante.

Al hablar del pasado, describen los juegos como parte de la tradición mapuche: “Son los juegos de los antepasados” (grupo focal, escuela n.º3), “son tradiciones del pueblo mapuche” (grupo focal, escuela n.º1). Señalan que “son interesantes para los mapuche” (grupo focal, escuela n.º3), valorando culturalmente esta práctica ancestral. Para ellos, los juegos eran para “divertirse o hacer ceremonia” (grupo focal, escuela n.º3). Los juegos más recordados son *palin*, *linao*, *maumillan* y *gürü kuram*.

En la entrevista al docente mapuche se observa una sólida influencia de la limitada, pero significativa, literatura nacional sobre juegos mapuche. Cita obras de Manquilef (1914) y de López (2011, 2013), además de autores como Pascual Coña, Guevara, Pedro de Valdivia, Góngora Marmolejo, Ercilla, Ceballos y Fredy Cea. Su análisis denota conciencia crítica: “No hay elementos específicos, aunque don Carlos tiene un trabajo muy serio desarrollado, Manquilef también...” (entrevista docente n.º2). Destaca el boletín de Matus del Museo de Historia Natural como un aporte sólido.

El docente atribuye su pasión lectora a su madre. Reconoce que sus hallazgos surgen desde búsquedas inspiradas en otros trabajos: “No es algo que ha nacido completamente de mí...” (entrevista a docente n.º2). Su enfoque busca explicar el contexto cultural a través del juego: “Me gustan los juegos de estrategia... diseñar uno desde aspectos históricos mapuche” (entrevista a docente n.º2). Comprende que en los juegos hay expresiones culturales, palabras y modos de vida. Al perderse los juegos, también se pierde cultura: “La recuperación de la práctica permite recuperar la cultura” (entrevista a docente n.º1). Destaca el valor lingüístico en conceptos como *kon*, ejemplo de la relación entre pronombres personales, evidenciando que las dinámicas del juego están atravesadas por estructuras del *mapuzugun*.

Los educadores tradicionales mapuche reconocen que los juegos cumplían funciones formativas: “Unos para niños, otros para ensayo y para la guerra” (EDU-1). La finalidad no era solo entretención, sino preparación: “La mayoría tiene una intencionalidad” (EDU-2). El juego es parte de una formación integral mapuche: “Desde su nacimiento ya se iba preparando para algo” (EDU-2). La transmisión no solo implicaba saberes, sino roles sociales: “El que era *toki*... su descendencia tenía que llevar el mismo cargo” (EDU-1). En una experiencia reciente, uno de ellos relata: “Los más grandes enseñaban a los más chicos... se habían apropiado del juego” (EDU-2). Esto muestra una transmisión activa y colaborativa del conocimiento.

Los juegos que más manejan los educadores tradicionales mapuche son *palin*, *maumillan* y *pülalkatun*. Reconocen haber aprendido más con la implementación de los talleres escolares.

### 3.2. Aspectos educativos

Uno de los comentarios más significativos de niños y niñas sobre los talleres de juegos mapuche es la responsabilidad de enseñar a otros: “Se pueden ir transmitiendo de generación en generación... se le puede enseñar a los hijos de uno” (grupo focal, escuela n.º1). Destacan haber aprendido historia, cultura y formas de vida: “Cómo convivían los mapuche, cómo se entretenían, qué usaban para jugar” (grupo focal, escuela n.º3). Aprecian que el docente los lleve a jugar al aire libre: “Vamos a jugar arriba donde hay pasto” (grupo focal, escuela n.º2). Los juegos más recordados son *maumillan*, *huevo zorro* y *palin*. Se sintieron entretenidos, aunque algunos mostraron temor inicial ante juegos de contacto.

El docente analiza los aspectos didácticos según recursos y efectividad. Valora el material visual, aunque no siempre estuvo disponible. Identifica que los juegos activos captan más atención y que el nivel de 5° y 6° básico favorece mayor comprensión. La escuela rural ofrece condiciones óptimas: “La libertad para correr... el placer del área verde... es distinta al cemento” (entrevista a docente n.º1). Respecto al lenguaje, reconoce la importancia del *mapuzugun* en la contextualización del juego, aunque admite que necesita reforzarlo más allá

del juego mismo: “Me falta complementar, repetir los conceptos fuera del juego” (entrevista a docente n.º2).

Una dificultad señalada es la conducta de algunos estudiantes, pues educar en las formas del ser mapuche requiere tiempo y dedicación. Desde la perspectiva de género, se observa una integración equitativa. El docente destaca habilidades físicas y motrices de algunas niñas.

Sobre el aprendizaje del concepto *kon*, el docente señala que los estudiantes eligen a su contraparte, lo que refleja dinámicas propias del *az che*. También observa que las apuestas están presentes en los juegos: “Ganar algo está intrínseco en el juego... es parte de la cultura” (entrevista a docente n.º2).

El impacto del taller trasciende la escuela. El docente señala que un educador tradicional mapuche replicó los juegos en otra escuela: “Yo no tengo nada que ver, pero los juegos llegaron” (entrevista a docente n.º2). Esto refuerza el valor de la escuela formal como espacio para revitalizar el saber: “En la sala los niños están normados para seguir instrucciones... fuera del aula es más difícil retomar estos saberes” (entrevista a docente n.º1). Plantea que la revitalización debe ser pedagógica y estar dentro del sistema educativo.

El docente enfrentó desafíos institucionales. Al inicio, hubo escepticismo y resistencia de directores para asignar horas: “Fue difícil articularlos... los directores no querían soltar” (entrevista a docente n.º2). El traslado entre escuelas rurales fue complejo. Aun así, insistió en completar los talleres. También hubo incompreensión frente a las salidas pedagógicas: “Los profesores reclamaron que los niños llegaban mojados” (entrevista a docente n.º2). El docente recalca la necesidad de coordinar mejor con los educadores tradicionales mapuche. Esta experiencia revela la urgencia de comprender el aula también como naturaleza, desde el *azmapu*.

Los educadores tradicionales mapuche identifican desafíos. Reconocen que antes no trabajaban con los juegos por desconocimiento: “Sentí la necesidad de saber” (EDU-1) comentó uno de ellos al momento de contar su experiencia de ver cómo se enseñaban. Proponen aumentar tiempo y personal para abordarlos. Plantean integrar el *mapuzugun*: “Sería importante incorporarlo durante el desarrollo de los juegos” (EDU-2). Enfatizan que el trabajo interdisciplinar entre escuela y educadores tradicionales mapuche puede fortalecer la revitalización cultural a través de este tipo de actividades lúdicas.

### 3.3. Aspectos sociales

Cuando se les pregunta a niños y niñas si es importante aprender los juegos, la mayoría responde que sí, aunque sin mayores argumentos. Sin embargo, emergen expresiones que

revelan cierta conciencia, como: “Cuando seamos más viejitos les podamos enseñar a los más chicos” (grupo focal, escuela n.º2), o “para recuperar la cultura estamos aprendiendo esto” (grupo focal, escuela n.º1). También surge una dimensión empática: “Es importante enseñar a otros porque no todos los saben”. Incluso aparece una mirada crítica o humorística: “Para enseñarle a los gringos [risas a carcajadas]” (grupo focal, escuela n.º3), lo que sugiere una comprensión del valor turístico del conocimiento, probablemente influida por los contextos laborales familiares. El juego más reconocido es el palin, ya conocido antes del taller; en cambio, los otros juegos resultaban novedosos. Niños y niñas se describen activos y valoran la velocidad de los juegos. Uno expresa: “Me siento vivo, despierto, divertido jugar” (grupo focal, escuela n.º4).

El docente plantea una reflexión sobre el rol de la escuela rural en el rescate de los juegos mapuche. Relata que, al comienzo, el palin se abordaba desde las comunidades, pero estas, debido a su fragmentación, no participaban: “Invitábamos a cuatro comunidades y llegaban cinco personas” (entrevista a docente n.º1). Estas iniciativas no prosperaban fuera del aula, pero en el contexto escolar sí lograban mejor acogida: “En el aula, es más fácil... los niños van predispuestos a aprender” (entrevista a docente n.º2).

En relación con la oralidad, el docente comenta que sus conocimientos provienen más de fuentes escritas que de la transmisión directa. Aun así, reconoce el valor del saber oral: “El juego es tan escaso que solo el que sabe lo puede entender” (entrevista a docente n.º2). También identifica la diversidad oral como un desafío: por ejemplo, en una comunidad cercana, el palin se juega hacia la derecha, a diferencia de la práctica tradicional que es hacia la izquierda: “Es un tema de oralidad... quizás un lonko lo cambió” (entrevista a docente n.º2). Esta diversidad no debe entenderse como un error, sino como expresión legítima de trayectorias propias. El respeto por la particularidad de cada territorio es fundamental. Incluso en la escuela, los niños y niñas enseñan entre sí, reflejando esa transmisión oral con matices propios del contexto local.

La motivación principal del docente proviene del deseo de rescatar sus raíces familiares mapuche. Aunque es profesor de básica, inicialmente se interesó por el turismo cultural. La escasa presencia de juegos en ese ámbito lo llevó a investigarlos: “El tema de los juegos era tan desconocido que empecé a investigarlo más precisamente por eso” (entrevista a docente n.º2). Destaca el apoyo familiar como motor de su proyecto: “Este proyecto no lo podría haber hecho solo... el evento final de los juegos funciona gracias a mi familia” (entrevista a docente n.º2). Aun así, implementar los talleres no fue fácil. Conseguir respaldo municipal implicó una labor persistente: “Fui a todos los consejos municipales... los estuve siguiendo, aburriéndolos” (entrevista a docente n.º2). Finalmente, los talleres se concretaron, aunque sin condiciones

laborales adecuadas: “Es una jarana de todos los meses ir al DAEM a reclamar” (entrevista a docente n.º1). El docente identifica un problema de lógicas institucionales: “Te cuestionan por no poder comprar wiño... pero también así se aprende. Es otra lógica” (entrevista a docente n.º2). Este tipo de prácticas culturales requiere tiempos y espacios adecuados para revitalizarse con sentido. Persisten, además, formas de discriminación: se siguen utilizando términos peyorativos como “indio” y las iglesias cristianas han mermado la valoración identitaria. “Algunos niños se reprimían... iban a jugar, pero no gritaban” (entrevista a docente n.º2). Incluso dentro de la escuela se desvalorizaba el juego: “Creían que no les estaba enseñando nada porque solo jugaban”. En este mismo sentido, el docente subraya la urgencia de incluir a las niñas en todos los juegos: “La mujer es la primera maestra... si no juega palin, ¿cómo esperas que el niño quiera aprender?” (entrevista a docente n.º2).

Desde la experiencia de los educadores tradicionales mapuche, una de las mayores dificultades es el desarraigo cultural. Uno de ellos señala: “Decimos ser mapuche, pero estamos muy perdidos en la lengua... y los juegos también se están perdiendo” (EDU-1). Otro añade con tristeza: “Cosas tan básicas como decir kofke o ko... no lo saben” (EDU-2). A pesar de ello, ambos confían en el potencial de los juegos como vía de revitalización: “Los niños entienden que nuestra cultura tenía sus propias formas” (EDU-2). Para los educadores tradicionales mapuche, la lengua es central. Aunque no dominen todos los juegos, comprenden su valor como herramienta para fortalecer el lenguaje y revitalizar la cultura.

#### 4. Comentarios finales

El camino de la justicia epistémica para las infancias mapuche es un tema de amplia voluntad. No se trata solo de instalar una asignatura o de celebrar fechas incorporadas en el calendario escolar como el *wiñoltripantu* o también llamando *wetripantu*. La ontología mapuche es un mundo por conocer y reconocer como una forma de existencia diferente a la chilena, pero que puede ser parte de un proyecto de interculturalidad que podría contribuir a la formación de niños y niñas mapuche y no mapuche. Comenzar a educar en diversidad, interculturalidad y pertenencia cultural es un desafío. Para avanzar hacia el respeto por los conocimientos ancestrales y dejar de mirarlos como conocimiento fosilizado, hace falta entender que, si bien han existido proceso de aculturación y desarraigo, los conocimientos y sabidurías ancestrales no han dejado de circular hasta la actualidad.

Los discursos emanados de los niños y niñas dan cuenta de que el juego mapuche proporciona el desarrollo de habilidades para la vida como mapuche; en ese contexto, la posibilidad de retomar las ideas de la formación mapuche del ser persona a través de la valoración de su propia cultura en el juego despierta el legado y la trasmisión generacional que ellos reconocen

en estas prácticas. El docente y los educadores tradicionales concuerdan en el valor que posee el juego mapuche para el rescate cultural y las prácticas del *mapuzugun* en lo cotidiano, pudiendo retomar aspectos esenciales del *azmapu* como el *kupalme*, el *tuwün* y el *mapuche azmongen*.

Los juegos mapuche son prácticas corporales ancestrales de alto valor para el desarrollo de habilidades para la vida, poseen una finalidad de transmisión cultural, son divertidos y motivantes en edad escolar, lo que facilita la comprensión de aspectos tan importantes como los principios ontológicos mapuche que puedan ser aprendidos en sus prácticas. Que sea enseñado con sus particularidades (flexibilidades y variedad territoriales) enriquece la práctica de este conocimiento mapuche y releva la necesidad de recuperar su valor, dándole prioridad a su aprendizaje desde la infancia. A través del juego aprendemos de lo mapuche y se aprende a ser persona desde el saber mapuche.

## 5. Referencias

- Alonqueo, P., Alarcón, A. M., & Hidalgo, C. (2020). Motivación y colaboración como maneras culturales de aprender entre niños y niñas mapuche rurales de La Araucanía. *Psicoperspectivas*, 19(3), 171-181. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-1862>
- Altuve, E. (2009). Juego y Revolución. *Revista de Historia do Esporte*, 2(2), 1-24.
- Antona, J. (2015). Los derechos humanos de los pueblos indígenas: El AzMapu y el caso mapuche. Universidad Católica de Temuco.
- Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a lo oficios. LOM
- Cayupán, P. (2021). AzMapu: Reflexiones sobre el territorio y la ontología mapuche. *Revista de Antropología*, 23(2), 45-61.
- Ceña Causses, C. (2020). Reflexiones sobre la identidad chilena y la ideología racial en el siglo XIX. *Revista de Historia de Chile*, 12(1), 89-112.
- Curihuinca, E. (2020). Convención sobre los derechos del niño y su aplicación desde el Az Mapu. *Revista de Derecho (Coquimbo)*, 27, e4569. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-9753-2020-0020>
- Defensoría de la Niñez. (2021). Informe anual. Derechos de niños, niñas y adolescentes en Chile. Informe Anual 2021 – Defensoría de la niñez
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis.
- 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.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Godoy, P. (2007). *Nacionalidad y Educación*. Ediciones Nuestramérica.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). Ethnographic research and the problem of data reduction. En R. R. Sherman, & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 229-241). Falmer Press.

- Huizinga, J. (1984). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Beacon Press.
- Llancapan, M. (2019). Azmapu: Una propuesta normativa desde la cosmovisión mapuche. *Revista Administración Pública y Sociedad (APyS)*, 7(3), 45-67.
- Loncon, E. (2023). *Azmapu: Aportes de la filosofía mapuche para el cuidado del lof y la madre tierra*. Editorial Ariel.
- López, C. (2011). *El Palín: Juego tradicional de la cultura Mapuche*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- López, C. (2013). Pillmatun y Linao: Dos juegos de pelota de manos originarios de la cultura mapuche. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Manquilef, M. (1914). Comentarios del Pueblo Araucano II: la Gimnasia Nacional (juegos, ejercicios y bailes). En *Anales de la Universidad* (tomo CXXXIV, pp. 76-219). Imprenta, Litografía I Encuadernación Barcelona.
- Matus, L. (1910). Conferencia sobre Educación Física. En Buenos Aires el 3 de junio en el local de Sportina Argentina. Imprenta Universitaria.
- Murtagh, L. (2007). Implementing a critically quasi-ethnographic approach. *The Qualitative Report*, 12(2), 193-215.
- Núñez, C. G., Solís, C., & Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.qsc>
- Ñanculef, J. (2016). *Tayíñ mapuche kimün epistemología mapuche: Sabiduría y conocimientos*. Facultad de Ciencias Sociales, Cátedra Indígena. Universidad de Chile, Flacso.
- Paillalef, J. (2003). Los mapuche y el proceso que los convirtió en indios: Psicología de la discriminación. Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Poblete, C. (2014). El juego palín como parte del currículum de formación fundamental universitaria: Reflexiones de jóvenes futuros profesionales en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile. *Kinesis*, 32(1), 110-125. <https://doi.org/10.5902/2316546415588>

- Poblete, C. (2020). Kuifi kimún, aukantun kimeltuwün meu: La enseñanza del juego mapuche desde las lógicas internas de su cultura. *Retos*, 37, 197-204. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72518>
- Poblete, C. (2021). El palín mapuche como práctica corporal enseñable en la educación física chilena: Reflexiones para un pensamiento crítico en educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 218-240. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.218-240>
- Quidel, J. (2016). Caracterización del pensamiento educativo mapuche: Desafíos para la educación intercultural. *Revista de Educación Intercultural*, 18(1), 45-60.
- Quidel, J. (2023). *La noción mapuche de che (persona)*. Pehuén Editores.
- Quintriqueo, S., & Quilaqueo, D. (2018). Saberes educativos mapuches: Un análisis epistemológico desde la educación familiar y comunitaria. *Cuadernos Interculturales*, 16(2), 123-140.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Aljibe.
- Saavedra, G., & Quilaqueo, D. (2021). Interculturalidad crítica y educación en contextos mapuche. *Cuadernos Interculturales*, 19(1), 45-67.
- Sanhueza, R., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Muñoz, G. (2022). La pedagogía del conocimiento mapuche en la escuela intercultural: Aportes para un currículo intercultural. *Revista Latinoamericana de Educación Intercultural*, 24(2), 122-135.
- Silva, C., & Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87-108. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-146>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.
- Torres, J. (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Ed. Morata.

Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial PUCP.

Walch, C. (2010). \_Estudios (inter)culturales en clave de-colonial.\_ *Tábula Rasa*, 12, 209-227.

n12a13.pdf