



ARTÍCULOS

La enseñanza de la educación física y la lengua indígena en escuelas interculturales: reflexiones sobre el trabajo colaborativo docente

The Teaching of Physical Education and Indigenous Language in Intercultural Schools:
Reflections on Collaborative Teacher Work

O Ensino de Educação Física e Língua Indígena em Escolas Interculturais: Reflexões sobre o
Trabalho Docente Colaborativo

Luis Alfredo Añazco Martínez

Universidad Arturo Prat, Chile
lanazco@unap.cl
ORCID 0000-0002-3014-6794

Samuel Perez Norambuena

Universidad de Bio Bio, Chile
sperez@ubiobio.cl
ORCID 0000-0002-1710-328X02-1710-328X

Luis Alvarado

Investigador independiente, Chile
luisalvarado.pef@gmail.com
ORCID 0000-0001-5371-2501

Recibido: 2026-03-28 | **Revisado:** 2026-06-15 | **Aceptado:** 2026-07-12

Resumen

El ensayo busca reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo en las escuelas interculturales rurales, a partir de las asignaturas de Lengua Indígena y Educación Física en el sistema educativo chileno. La escuela rural intercultural se configura como un espacio que promueve una educación basada en el reconocimiento de las diferencias culturales y el trato equitativo en coherencia con el contexto territorial. En este sentido, la interculturalidad se manifiesta en la diversidad cultural del aula rural. Desde esta perspectiva, asignaturas como Lengua Indígena y Educación Física favorecen el trabajo colaborativo e interdisciplinario a través de juegos tradicionales y palín como contenidos comunes, tanto en su dimensión teórico como práctica, contribuyendo a un aprendizaje profundo. No obstante, persisten dificultades asociadas a la falta de apoyo directivo y la falta de capacitación permanente para fortalecer las prácticas colaborativas.

Palabras clave: escuela rural, trabajo colaborativo, interculturalidad, Educación Física, Lengua Indígena, educación intercultural.

Abstract

This essay aims to reflect on the importance of collaborative work in rural intercultural schools within the Chilean educational system, focusing on the subjects of Indigenous Language and Physical Education. Rural intercultural schools are conceived as spaces that promote an education based on the recognition of cultural differences and equitable treatment, in coherence with the territorial context. Within this framework, interculturality is manifested in the cultural diversity of the rural classroom and the surrounding territory, becoming an essential element for addressing themes rooted in the local context. From this perspective, subjects such as Indigenous Language and Physical Education foster collaborative and interdisciplinary work through shared content, such as traditional games and Palín, addressed in both their theoretical and practical dimensions, thereby contributing to deep learning. Nevertheless, challenges persist, particularly related to the lack of leadership support and limited ongoing professional development to strengthen these collaborative practices.

Keywords: Rural school, collaborative work, interculturality, physical education, indigenous language, Intercultural education.

Resumo

O ensaio busca refletir sobre a importância do trabalho colaborativo em escolas interculturais rurais, baseado nos temas de Língua Indígena e Educação Física no sistema educacional chileno. A escola rural intercultural é configurada como um espaço que promove uma educação baseada no reconhecimento das diferenças culturais e no tratamento equitativo em coerência com o contexto territorial. Nesse sentido, a interculturalidade se manifesta na diversidade cultural da sala de aula rural. Sob essa perspectiva, disciplinas como Língua Indígena e Educação Física favorecem o trabalho colaborativo e interdisciplinar por meio de jogos tradicionais e Palín como conteúdos comuns, tanto em suas dimensões teóricas quanto práticas, contribuindo para o aprendizado profundo. No entanto, persistem dificuldades associadas à falta de apoio gerencial e à falta de treinamento permanente para fortalecer as práticas colaborativas.

Palavras-chave: Escola rural, trabalho colaborativo, interculturalidade, educação física, língua indígena, educação intercultural.

Introducción

La educación intercultural en América Latina ha adquirido una relevancia creciente como respuesta a las desigualdades estructurales que históricamente han afectado a los pueblos originarios. Diversas experiencias educativas han evidenciado el potencial transformador de una pedagogía intercultural orientada al diálogo entre culturas, entendida no solo como un reconocimiento de la diversidad, sino como un proceso activo de resignificación de saberes, prácticas y relaciones educativas. En esta línea, Ambrosio y Luna-Nemecio (2023) destacan que la interculturalidad emerge como resultado de luchas sociales por los derechos humanos, en oposición a políticas de homogenización cultural y a la pérdida progresiva de identidades comunitarias. Este proceso se desarrolla, además, en un contexto de desplazamiento de saberes campesinos y las formas de vida en comunidad que cumplen un rol primordial en la configuración cultural de los territorios rurales (Arias-Gaviria, 2019). Frente a ello, la UNESCO (2006) define la interculturalidad como: “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del dialogo y una actitud de respeto mutuo” (p. 17).

En el contexto chileno, la educación rural intercultural se desarrolla en establecimientos educacionales con características organizativas particulares, tales como escuelas unidocentes, multigrado o completas, ubicadas en territorios geográficamente diversos y, por lo general, con matrículas reducidas. Estas condiciones permiten un trabajo pedagógico individualizado (Anzano *et al.*, 2022; MINEDUC, 2024), pero, también, estos establecimientos cuentan con el desafío de integrar curricularmente la diversidad cultural mediante estrategias técnico-pedagógicas inclusivas y pertinentes al contexto cultural.

En este marco, la asignatura de Lengua Indígena se incorpora formalmente al currículo nacional chileno a partir del 2009 en establecimientos con una matrícula cuyo 20 % de alumnos se identifican con un pueblo originario, constituyéndose como una estrategia para preservar y promover la identidad cultural de las comunidades indígenas en el contexto escolar (Valenzuela y Conejeros, 2023). No obstante, el desafío se instala en las comunidades educativas para hacer vida, algo que, en su gran mayoría, es meramente declarativa.

La interculturalidad, entendida como la coexistencia equitativa entre diversas culturas, no puede limitarse a la relación pasiva de reconocimiento pasivo de las diferencias culturales (MINEDUC, 2023a). Más bien, debe concebirse críticamente como un proyecto político de transformación, diálogo y descolonización que busca construir sociedades más equitativas y plurales (Walsh, 2008) y como un proceso emancipador, orientado a la transformación de prejuicios y estereotipos en oportunidades de aprendizaje significativo (Ortega Reyna, 2010; Garduño, 2010). En este sentido, la escuela enfrenta uno de sus principales desafíos al atender la diversidad cultural presente en el aula, lo que requiere la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas capaces de fomentar valores educativos y generar experiencias de aprendizaje significativo en las que todos los estudiantes se sientan reconocidos y apoyados (Barbecho-Benalcázar, 2020). En esta línea, el trabajo colaborativo entre docentes adquiere un rol clave, al permitir la articulación de experiencias pedagógicas que respondan al contexto territorial en el que se inserta la escuela.

En los establecimientos educacionales en contexto de ruralidad en Chile, el currículo nacional contempla, desde primero a octavo año básico, la enseñanza de asignaturas como Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Música, Tecnología, Orientación Artes Visuales, Ciencias Naturales, Religión y Educación Física y Salud,

así como Lengua Indígena, esta última, según porcentaje de estudiantes que se identifican con un pueblo originario (MINEDUC, 2012). En particular, a partir del 2009, la asignatura de Lengua Indígena se integra de manera obligatoria en aquellos establecimientos que cuentan con un 20 % o más estudiantes que se identifica con un pueblo originario —con el propósito de respetar, preservar y promover su cultura y sus particularidades en el contexto escolar (Valenzuela y Conejeros, 2023)—.

Desde el currículo nacional chileno, las asignaturas de Lengua Indígena y Educación Física y Salud ofrecen oportunidades de encuentro en torno a temáticas comunes que pueden ser abordadas de manera colaborativa e interdisciplinaria por medio de los objetivos de aprendizajes. Entre estas temáticas, destacan los juegos tradicionales y el palín, los cuales constituyen un eje pedagógico relevante para el trabajo intercultural en la escuela (Añazco, 2024; Barkley *et al.*, 2007). En este sentido, los saberes propios del pueblo mapuche pueden integrarse como propuestas pedagógicas que fomenten tanto el trabajo colaborativo entre docentes como el aprendizaje activo de los estudiantes (MINEDUC, 2012, 2023). Esta articulación contribuye a los objetivos propuestos por el currículo nacional al promover la colaboración entre sectores de aprendizaje como una estrategia para enriquecer la práctica docente y optimizar los tiempos destinados a la enseñanza (MINEDUC, 2016).

En este contexto, el presente artículo tiene como propósito analizar, desde una perspectiva reflexiva y curricular, cómo el trabajo colaborativo entre docentes de Educación Física y Lengua Indígena puede fortalecer una educación intercultural en contextos escolares rurales de Chile, utilizando el palín como eje articulador de prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes.

La escuela rural y su importancia en los territorios

La educación en contextos rurales se caracteriza por una manera singular de comprender y relacionarse con el entorno, lo que exige respuestas educativas, sociales y territoriales propias de estos espacios (Vera *et al.*, 2012). Esta modalidad ha estado permanentemente sujeta a múltiples desafíos, determinados por los contextos en los que se desarrolla, la cultura local y las construcciones sociales vinculadas a la población escolar (De la Vega, 2021). En este escenario, convergen constantemente diversas funciones pedagógicas y responsabilidades en torno a las políticas públicas (De la Vega, 2021; Downes y Roberts, 2018), lo que posiciona a la escuela como un motor clave para el desarrollo comunitario y un eje fundamental para la cohesión social del territorio (Nuñez *et al.*, 2014).

Desde una mirada territorial, la escuela rural adopta una función interdisciplinaria que abarca dimensiones culturales, sociales, espaciales, políticas y económicas, posicionándose como un actor relevante en los procesos de transformación de los territorios rurales (Boix, 2011). En este escenario, la interculturalidad desempeña un rol fundamental, ya que contribuye a enriquecer el entorno cultural y generar espacios de integración e intercambio de saberes (Duque Salazar *et al.*, 2024). Esta perspectiva permite incorporar las aportaciones del conocimiento de distintas culturas por medio del aprendizaje mutuo y respeto recíproco (Vásquez, 2011). Asimismo, la interculturalidad incentiva una pedagogía abierta al diálogo, que busca integrar propuestas existentes y construir acuerdos compartidos que permitan mejorar la calidad educativa (Portillo Wilches, 2024).

Enseñanza intercultural bilingüe (EIB) en el currículum nacional

La interculturalidad en el ámbito educativo chileno ha estado históricamente vinculada a problemáticas de exclusión social, segregación y reconocimiento cultural de los pueblos originarios (Arredondo *et al.*, 2023). Desde la década de 1990, las relaciones entre el Estado chileno y los pueblos originarios han intentado orientarse hacia una comunicación basada en el respeto y tolerancia cultural, con énfasis en la comprensión de las identidades a partir de sus diferencias etnolingüísticas y políticas culturales (Gutiérrez, 2020). Sin embargo, esta relación también ha estado marcada por diversos conflictos, especialmente con el pueblo mapuche (Aguayo *et al.*, 2022). En su lucha por conservar su identidad, territorios, salud y educación, este pueblo ha visto en la EIB una herramienta clave para la revitalización cultural, amparada en la Ley Orgánica de Constitución de Educación de 1996 (García, 2018).

En la región de la Araucanía, territorio con alta presencia mapuche, numerosos establecimientos educacionales se han integrado al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), incorporando, desde 2010, la enseñanza de la lengua indígena en el currículum escolar de aprendizaje (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018). Esta incorporación forma parte de una transformación más amplia iniciada en 2009 con la implementación formal de la asignatura de Lengua Indígena, cuya finalidad es preservar la visión cultural de los pueblos originarios dentro del sistema escolar (Treviño *et al.*, 2012).

Es así como la EIB nace en Chile, al alero de la Ley Indígena establecida en 1993, en donde se establece el reconocimiento oficial del Estado chileno a los pueblos indígenas (aymaras, diaguitas, atacameños, collas, quechuas, rapa nui, mapuches, alacalufes y yámanas), garantizando su protección cultural (Wyss Navarrete *et al.*, 2021). En 2008, Chile adhiere al convenio 169 de la OIT, que impulsa el derecho a la educación, participación y uso de las lenguas indígenas en el país (Aguas y Nahuelpan, 2019; Faundes-Peñañiel, 2019).

Bajo este marco normativo, la Ley General de Educación (LGE) establece que el sistema educativo chileno debe guiarse por principios de universalidad, diversidad, integración e interculturalidad (Congreso Nacional de Chile, 2009). Mediante el Decreto 280, se establece la obligatoriedad de integrar en su plan de estudio de la asignatura de Lengua Indígena en establecimientos con una matrícula indígena igual o superior a 50 %, ampliándose de manera progresiva en cada nivel escolar, lo que se amplía hasta octavo año de enseñanza básico a partir del 2016 (Aguayo *et al.*, 2022).

Con el ingreso de la LGE en 2009, en Chile, se genera una modificación en las bases curriculares de los planes y programas de estudios, transformando el sector de Lengua Indígena en una asignatura con conocimientos y aprendizajes vinculados a la cultura y lengua de los pueblos indígenas, dirigido a todos los estudiantes, sin distinción de origen (MINEDUC, 2021a). Posteriormente, el Decreto 97 de 2021 formaliza las bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura desde primero a sexto básico, fomentando la convivencia intercultural, tanto para estudiantes indígenas como no indígenas, en el marco de una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural (MINEDUC, 2021b).

Desde el punto de vista metodológico, la asignatura de Lengua Indígena trabaja con educadores tradicionales (miembros de los pueblos indígenas) en conjunto con docentes de aula; garantizan, así, la pertinencia cultural y lingüística de la enseñanza. Las clases se organizan según la lengua predominante en el territorial donde se ubica cada escuela (Ortiz, 2009).

Juegos tradicionales como puente cultural y pedagógico

Los juegos tradicionales constituyen prácticas culturales que expresan valores, costumbres y formas de relación propias de una comunidad, constituyendo manifestaciones vivas del patrimonio cultural ancestral (Abellan y Rosillo, 2024; Lavega *et al.*, 2006). Asimismo, los juegos constituyen actividades lúdicas y expresiones vivas del patrimonio inmaterial de un territorio, que favorece la integración social y el intercambio de costumbres entre quienes lo vivencian (Megías y Lozano, 2019).

Por su parte, Barbecho-Benalcázar (2020) menciona que el juego y la educación están estrechamente vinculados en las sociedades, ya que permite fortalecer dimensiones culturales tanto a nivel individual como colectivo. En esta línea, Marín (2018) considera que el juego es un elemento fundamental en el ámbito educativo, debido a su potencial para integrarse como estrategia metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, gracias a su carácter lúdico y su capacidad de otorgar significado al acto educativo. Asimismo, Ardilla-Barragán (2022) resalta que el juego tradicional contribuye significativamente en los distintos contextos del desarrollo del ser humano, dado que permite el traspaso de tradiciones a través de las diferentes generaciones, estilos de vida y costumbres. Además, influyen positivamente en las dimensiones afectiva, social y cultural de las personas.

Desde una perspectiva intercultural, los juegos tradicionales no solo cumplen una función recreativa y de preservación de la cultura, sino que se constituyen como una herramienta pedagógica importante (Manzano y Ramapallo, 2005). Por lo tanto, este tipo de juegos tiene características únicas que permiten, en el alumnado, encontrar las mejores alternativas para lograr superar las exigencias conforme a sus posibilidades. Igualmente, proporcionar una experiencia de carácter personalizada y enriquecedora por medio de las particularidades de los juegos y sus distintos niveles de dificultades, promoviendo aprendizajes situados y contextualizados (Becerro y Torreadella, 2013).

El juego del palín: sentido cultural y potencial educativo

Desde el contexto histórico, el palín fue practicado principalmente en zonas rurales y, hacia el siglo XVIII, se había extendido desde el valle del Aconcagua hacia el sur del territorio, siendo una actividad de gran relevancia social, en la que participan no tan solo jugadores, sino amplios sectores de la comunidad que acudían a observar los partidos (Pereira Salas, 1947). En la actualidad, el palín se reconoce como un juego de origen cultural mapuche y una de las manifestaciones más importantes de la vigencia e identidad de este pueblo al expresar formas propias de organización social y prácticas transmitidas de generación en generación (Garoz Puerta y Linaza, 2008).

La esencia del palín radica en su carácter comunitario, dialógico y basado en acuerdos colectivos. A diferencia de otros deportes modernos, no busca la estandarización de reglas fijas, sino que se adapta a las necesidades específicas del grupo que lo practica, considerando el tiempo, el espacio y el contexto social en que se desarrolla. Antes de iniciar el juego, los jugadores de palín se organizan en el centro del paliwe (lugar donde se practica el juego) para establecer las reglas básicas del partido, los tiempos, los objetivos y la modalidad del encuentro. Estas decisiones reflejan una lógica participativa basada en la experiencia y el diálogo entre quienes participan (Poblete, 2021).

Desde el punto de vista lúdico y funcional, el palín consiste en que dos equipos opuestos intenten trasladar una pelota de madera (pali) hacia el lado contrario del campo, mediante el uso de un bastón de madera encorvado, cuya longitud varía entre un metro diez y metro treinta (Manquilef, 1914; Zuñiga, 1981). El juego inicia cuando ambos equipos están listos en igualdad de condiciones y una pareja de adversario inicia el juego sacando la bola desde un pequeño hoyo central (Moesbach, 1930). Un aspecto particular de este juego es que no puede terminar en empate y solo el encuentro finaliza cuando uno de los equipos encuentra una diferencia superior a cuatro puntos, lo que refuerza su lógica de continuidad, persistencia y resolución colectiva (Duval, 2002).

El juego del palín en la asignatura de Educación Física y Salud

Los contenidos y aprendizajes en la asignatura de Educación Física y Salud se encuentran determinados principalmente por el deporte moderno, centrado en la competencia individual y una mirada centrada en la biomédica del movimiento. Este enfoque ha tendido a invisibilizar aspectos culturales, inherentes al acto del movimiento y aspectos emocionales (Poblete y Moreno, 2015). En consecuencia, los juegos ancestrales, profundamente conectados con la identidad cultural, la cooperación y el bienestar integral, han sido relegados a un segundo plano dentro del currículum escolar.

En este escenario, el juego del palín adquiere un rol importante al promover valores como la amistad, la solidaridad y la integración entre comunidades, constituyéndose como un recurso educativo coherente con los principios de una educación intercultural (Garoz y Linaza, 2006). En torno a esto, el palín, como juego ancestral mapuche, conserva múltiples características que lo convierten en un recurso pedagógico adecuado para el trabajo en la escuela. La implementación en las salas de clases permite el desarrollo integral de los estudiantes y ofrece la posibilidad de ser adaptado y modificado de acuerdo a la realidad local del centro educativo (González, 2020). Existen experiencias que evidencian la incorporación del palín en contextos escolares como una propuesta del fortalecimiento intercultural y resguardo de las tradiciones mapuches, mediante la asignatura de Educación Física y Salud (Pino-Sepúlveda, 2022; Gálvez, 2014).

En relación con los planes y programas de Educación Física y Salud en la enseñanza básica chilena, los OA consideran la práctica de juegos tradicionales y actividades lúdicas como parte de la vida cotidiana de los educandos (MINEDUC, 2023b). Asimismo, se encuentran relacionados a la promoción del respeto y la responsabilidad tanto hacia sus compañeros como al equipo contrario (MINEDUC, 2012). En este marco, la incorporación del palín se alinea con propósitos curriculares vigentes, aportando una educación intercultural inclusiva y culturalmente pertinente.

Enseñanza de la lengua indígena a través del palín

En los planes y programas de estudios del currículum chileno, el OA asociado a la asignatura de Lengua Indígena establece como propósito principal: reconocer el uso de la lengua indígena en los diversos entornos comunitarios o sociales, valorando el rol que cumple para la identidad del pueblo y la revitalización de la lengua originaria (MINEDUC, 2019).

La enseñanza y el aprendizaje de esta lengua es fundamental para preservar su vitalidad. Kain (2020) sostiene que el sistema educativo desempeña un rol crucial en este proceso, ya que las escuelas constituyen espacios estratégicos para el desarrollo de alfabetos, escritura y producción escrita, elementos esenciales para mantener viva la lengua hablada. No obstante, implementar estrategias pedagógicas efectivas sigue siendo un desafío para los sistemas educativos

como para las políticas públicas que promueven el desarrollo lingüístico en cada uno de los países. En muchos contextos, se les exige a los centros educativos adoptar métodos que promuevan la reactivación del uso de las lenguas originarias en riesgo, pero las políticas y acciones concretas no son suficientes (Gundermann *et al.*, 2009).

A pesar de la importancia del sistema educativo, en muchos lugares, la lengua originaria de un territorio posee complejidades en su enseñanza tradicional en la escuela (Sánchez Avedaño, 2009). En este aspecto, los juegos y deportes ancestrales cumplen una función importante, permitiendo el refuerzo de los valores sociales y culturales entre las personas que los practican (Quintrileo Llancao y Quintrileo Llancao, 2018).

El palín se configura como un recurso educativo que trasciende su dimensión significativa, va más allá de su enfoque lúdico, permitiendo la incorporación de expresiones, vocabulario y significados propios de la lengua mapuche en un contexto comunitario auténtico (Edwards, 2012). Durante su práctica, es posible trabajar vocabulario asociado a las partes del juego, roles, acciones corporales, normas y expresiones rituales, favoreciendo un aprendizaje funcional de la lengua en interacción con otros. Este deporte se ha desarrollado de generación tras generación y se ejecuta en equipos de entre 11 y 15 jugadores, cuyo objetivo es que la pelota cruce la raya contraria utilizando el “huiño” (Museo Mapuche de Cañete, s.f.).

En definitiva, la enseñanza de la lengua indígena debe considerarse como una parte del patrimonio cultural de los pueblos ancestrales, lo que exige un compromiso articulado de las familias, comunidades, instituciones educativas y las políticas públicas. La recuperación y preservación de estas lenguas requiere de compromisos compartidos que permitan rescatar la pérdida de las lenguas originarias y asegurar la transmisión de las futuras generaciones (Vergara *et al.*, 2013).

Implicancia del trabajo colaborativo docente

El trabajo colaborativo entre docentes constituye estrategias de enseñanza de carácter innovador y, a su vez, un objeto de estudio creciente para la investigación educativa (Krichesky y Murillo, 2018). El enfoque del aprendizaje colaborativo favorece procesos graduales y comprometidos, promoviendo una interdependencia positiva entre quienes participan, tanto de manera individual como grupal, lo que permite compartir saberes, enriquecer prácticas y propiciar nuevos aprendizajes (Vaillant y Manso, 2019).

Sin embargo, una de las principales dificultades, desde la perspectiva docente, es la falta de preparación en estrategias concretas para abordar el trabajo colaborativo (Kobashigawa, 2024). A esto, se suma el poco impulso que tienen este tipo de prácticas por parte del equipo directivo y limitado tiempo institucionalizado que permita planificar y coordinar acciones de manera conjunta y colaborativa (Leiva-Guerrero *et al.*, 2024).

La evidencia demuestra que la implicancia del profesorado en el trabajo colaborativo impacta positivamente en el aprendizaje, especialmente cuando se trata de experiencias interdisciplinarias. Estos espacios permiten compartir experiencias, investigar colectivamente y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas (Vaillant, 2016). No obstante, es complejo abordar la colaboración en el profesorado, siendo una tarea compleja, no siempre existen espacios que permitan la reflexión y transformación de prácticas que desarrollen el aprendizaje interdisciplinario (Krichesky y Murillo, 2018).

Trabajar colaborativamente entre asignaturas con temáticas en común, permiten una profundización significativa de los contenidos, ya sea desde la perspectiva docente como desde la

mirada del alumnado. Sobre esto, en la escuela, se puede lograr un aprendizaje profundo, motivando el despliegue de acciones innovadoras para desarrollar una mayor estimulación en el estudiantado y un enriquecimiento profesional a nivel del profesorado (Cerdas-Montano *et al.*, 2020).

En consecuencia, es fundamental que las escuelas generen las condiciones en los docentes que permitan usar distintos recursos para los procesos de enseñanza-aprendizaje, con enfoque intercultural (Saldarriaga-Cantos *et al.*, 2023). Promover estas instancias no solo contribuye a generar espacios de trabajo que puedan fomentar el trabajo colaborativo entre las disciplinas, sino que también contribuyen de forma significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y al trabajo en conjunto entre el profesorado, como un medio, como parte de las competencias del siglo XXI (MINEDUC, 2021c).

Consideraciones finales

A partir del análisis desarrollado, es posible manifestar que el trabajo colaborativo entre docentes de Educación Física y Lengua Indígena constituye una estrategia pedagógica fundamental para fortalecer la educación intercultural en contextos escolares rurales de Chile. En este contexto, la interculturalidad adquiere un rol prioritario en torno al palín y los juegos tradicionales, permitiendo integrar la diversidad cultural, corporal y lingüística del aprendizaje, favoreciendo la enseñanza contextualizada y pertinente al territorio. El palín se presenta como un alto recurso pedagógico, al posibilitar experiencias en los estudiantes de desarrollar aprendizajes significativos que promueven la cooperación, el dialogo cultural y la revitalización de la lengua indígena.

Desde el marco normativo actual, los planes y programas de estudios en Chile contemplan la enseñanza de la asignatura de Lengua Indígena en establecimientos educacionales con una matrícula significativa de estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios. En este aspecto, la integración de esta asignatura al currículum permite abordar el espacio de trabajo colaborativo docente que propone el MINEDUC entre las distintas asignaturas. Sobre lo anterior, el palín y los juegos tradicionales son elementos transversales que permiten articular los objetivos de aprendizaje en la asignatura de Lengua Indígena y Educación Física y Salud, enriqueciendo, así, la experiencia escolar y promoviendo una educación contextualizada y culturalmente pertinente. De este modo, integrar el trabajo colaborativo interdisciplinario, sobre un objetivo en común, ayudará a lograr un aumento del conocimiento, su vivencia, valoración y la capacidad de profundizar sobre un tema de interés para ambas asignaturas.

Sin embargo, dentro de las principales limitaciones identificadas para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo, se advierte que requieren de condiciones institucionales que favorezcan destacan la falta de voluntad de los equipos directivos para incentivar las prácticas docentes, donde se propicie la planificación conjunta y la formación de enfoques interculturales e interdisciplinarios. En este sentido, se sugiere que futuras investigaciones o reflexiones profundicen en experiencias y estrategias concretas de trabajo colaborativo en las escuelas rurales que han demostrado ser efectivas en contextos escolares rurales, así como condiciones educacionales organizacionales que permitan sistematizar prácticas pedagógicas colaborativas, dando cuenta esta parte del desarrollo profesional docente y la de la calidad de la educación con enfoque intercultural. Para ello, será necesario reflexionar acerca del rol de la escuela y cómo podemos promover espacios y tiempos para emplear el trabajo colaborativo interdisciplinar de forma efectiva.



Conversaciones, óleo. Jimena Cabello

Referencias bibliográficas

- Abellán, J. y Rosillo, L. (2024). Los deportes tradicionales desde una perspectiva inclusiva: Una propuesta de formación del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, (438), 1-14.
- Aguas, J. y Nahuelpan, H. (2019). Los límites del reconocimiento indígena en Chile neoliberal: La implementación del Convenio 169 de la OIT desde la perspectiva de dirigentes Mapuche Williche. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 29(1), 108-130. <https://doi.org/10.7770/0719-2789.2018.cuhso.04.a01>
- Aguayo, T., Contreras-Salinas, S. y Giebler, C. (2022). Educación intercultural bilingüe en Chile: El desafío de una educadora tradicional. *Revista Educación*, 46(2), 133-148. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47915>
- Ambrosio, R. y Luna-Nemecio, J. M. (2023). La educación intercultural desde el enfoque de la sustentabilidad socioformativa. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 37-53. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.68801>
- Anzano, S., Vázquez, S. y Liesa, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.24, 2022 27, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>
- Añazco Martínez, L. (2024). Aprendizaje basado en proyectos en el abordaje de los Juegos Olímpicos Tokio 2020: Una experiencia interdisciplinar. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(41), 197-214. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v26i41.5164>
- Arias-Gaviria, J. (2019). El Campesinado y la educación rural. *Revista Central de Sociología*, 9(9), 62-85.

- Ardila-Barragán, J. N. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Rev. Digit. Act. Fis. Deport*, 8(1). <http://doi.org/10.31910/rdafd.v8.n1.2022.2152>
- Arredondo Herrera, P. A. y Paidicán Soto, M. Á. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 212-230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Barbecho-Benalcázar, M. M., Uyaguari-Guamán, J. L. y Torres-Toukoumidis, Á. (2020). Análisis descriptivo del juego como herramienta para aprender sobre el patrimonio cultural: Estudio de caso. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 33-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300033>
- Barkley, E., Cross, P. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Morata.
- Becerro, A. y Torreadella, X. (2013). El joc tradicional i popular a l'escola primària: una proposta de l'educació física cap a la cessió d'autonomia. *REIRE: Revista d'innovació i Recerca En Educació*, 6(2), 100-118. <https://n9.cl/y2vmr>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Cerdas-Montano, V., Mora-Espinoza, Á. y Salas-Soto, S. E. (2020). Educación remota en el contexto universitario: necesidad del trabajo colaborativo para la mediación pedagógica docente en tiempos de COVID. *Revista Electrónica Educare*, 24, 33-36. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.9>
- Congreso Nacional de Chile. (2009). Ley General de Educación (Ley N° 20.370). *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Cunningham Kain, M. (Coord.). (2020). *Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y el Caribe: Situación actual y perspectivas*. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe.
- De la Vega, L. F. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 307-325. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>
- Downes, N. y Roberts, P. (2018). Revisiting the Schoolhouse: A Literature Review on Staffing Rural, Remote and Isolated Schools in Australia 2004-2016. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28(1), 29-52. <https://doi.org/10.47381/aijre.v28i1.112>
- Duque Salazar, D., Tangarife Loaiza, M. y Velásquez Hoyos, Á. (2024). Interculturality in Latin American rural bilingual education: A systematic literature review. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 26(2), 199-215. <https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822>
- Duval, F. (2002). Le palin mapuche (Chili). *Techniques & Culture. Revue semestrielle d'anthropologie des techniques*, (39) 1-13. <https://doi.org/10.4000/tc.174>
- Edwards, K. (2012). *A typology of the traditional games of Australian Aboriginal and Torres Strait Islander peoples*. Ram Skulls Press.
- Faundes-Peñafiel, J. J. (2019). Derecho fundamental a la identidad cultural de los pueblos indígenas: Un nuevo paradigma en la defensa penal indígena en Chile frente al Estado de Derecho hegemónico. *Izquierdas*, (45), 51-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492019000100051>

- Gálvez, C. (2014). El juego palín como parte del currículo de formación fundamental universitaria: Reflexiones de jóvenes futuros profesionales en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile. *Kinesis*, 32. <https://doi.org/10.5902/2316546415588>
- García, F. (2018). *Manual Instructivo para la implementación del PEI intercultural*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/529/MONO-448.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garduño, E. (2010). La Conquista de América: El problema del otro. *Culturales*, 6(12), 181-197.
- Garoz Puerta, I. (2002). *Juegos y deportes: un estudio del palin mapuche y el hockey hierba*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Garoz Puerta, I. y 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.
- González, L. (2020). ¡¡Las niñas no juegan palín!! La problemática de género en torno al palín en la educación intercultural. *Revista Inclusiva*, 3(1), 1-16. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/download/18_E_003/178/547
- González-Cordero, L. H. y Jarrín-Navas, S. A. (2021). Los juegos tradicionales en la educación física como método de desarrollo de las capacidades coordinativas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(2). <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1238>
- Guerra, M., Rodríguez, J. y Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuches de la VIII, IX y X Región*. Universidad Tecnológica Metropolitana. <https://chiloe.omeka.net/items/show/93>
- Gutiérrez Pezo, G. (2020). La interculturalidad en Chile. Tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe. *Cuaderno de Trabajo Social*, 4(1). <https://repositorio.utem.cl/handle/30081993/1105>
- Ibáñez-Salgado, N. y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Kobashigawa, Y. (2024). Entornos de enseñanza-aprendizaje y el trabajo colaborativo en las escuelas. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (225), 205-212.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). la colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15080>
- Lavega, P., Lagardera, F., Molina, F., Planas, A., Costes, A. y Saez de Ocariz, U. (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad. *Apunts Educación Física y Deportes*, (85), 68-81.
- Leiva-Guerrero, M. V., Vásquez-Herrera, C., Encalada Godoy, N., Huerta Escobar, J. y Pereira Arroyo, L. (2024). Liderar y trabajar colaborativamente para la inclusión educativa: facilitadores y barreras de la codocencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 65-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100065>
- Manquilef, M. (1914). *Comentario del pueblo Araucano II. La Gimnasia Nacional (juegos, ejercicios y bailes)*. Imprenta Barcelona.
- Manzano, J. y Ramallo, C. (2005). El juego como medio de desarrollo integral en el ámbito educativo .*Revista Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, N°. 26, 2005, págs. 287-302

- Marín, I. (2018). *¿Jugamos?: Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Megías, A. y Lozano, L. (2019). *El juego infantil y su metodología*. Editorial Editex.
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2014). *Reglamenta asignación para programa de educación rural*. MINEDUC. <https://bcn.cl/3o7du>
- MINEDUC. (2016). *Trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la escuela*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>
- MINEDUC. (2021a). *Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales de 1° a 6° año básico*. <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-77655.html>
- MINEDUC. (2021b). *Decreto 97: Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales para 1° a 6° año de Educación Básica*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1155730>
- MINEDUC. (2021c). *Un recorrido por las habilidades del siglo XXI*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17688>
- MINEDUC. (2023). *Actualización de la Priorización Curricular: Educación Física y Salud*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19287>
- MINEDUC. (2023). *Importancia de la Educación Intercultural en los establecimientos educativos*. <https://share.google/1LJ8l5QDwWCU7H1iv>
- MINEDUC. (2024). Evidencias sobre la educación rural en Chile. *Documento de trabajo 61*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20120>
- Moesbach, W. (1930). *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*. Imprenta Cervantes.
- Museo Mapuche de Cañete. (s.f.). *Pali y weno: Implementos del palín*. Museo Mapuche de Cañete. <https://www.museomapuchecanete.gob.cl/galeria/pali-y-weno-implementos-del-palin>
- Núñez, C. G., Solís, C. y 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>
- Ortega Reyna, J. (2010). Boaventura de Sousa Santos. *Epistemología del sur*. *Revista Mexicana de Sociología*, 72(1), 177-179.
- Ortiz, P. (2009). Conocimiento indígena y lengua: Descolonizando la pedagogía culturalmente relevante en un programa de educación intercultural bilingüe mapuche en Chile. *Canadian Journal of Native Education*, 32(1), 77-95.
- Paños-Castro, J. y Etxeberria-Illarregi, B. (2024). Estudio de caso de una experiencia de innovación educativa: el Aprendizaje Basado en Proyectos de modo interdisciplinar en el grado de Educación Primaria. *Research in Education & Learning Innovation Archives*, (32), 75-90. <https://doi.org/10.7203/realia.32.27250>
- Pedrero Muñoz, C., Iglesias Rodríguez, A. y Beltrán Llavador, F. (2013). El trabajo colaborativo en distintas materias de grado. *Tendencias pedagógicas*, (22), 73-88.
- Peirano, C., Estévez, S. y Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de investigación educativa*, 6(1), 53-70.
- Pereira Salas, E. (1947). *Juegos y alegrías coloniales en Chile*. Zig-zag. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9608.html>

- Pino-Sepúlveda, M. del, Cubillos, F. y Pinto, D. (2022). Hacia una evaluación en contexto indígena: El caso de una escuela mapuce en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 91-109. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>
- Poblete, C. (2021). El Palin 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>
- Poblete, C. y Moreno, A. (2015). La mirada del género femenino en la educación física: Génesis de una historia en Chile. *Géneros. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 17, 147-162.
- Portillo Wilches, J. (2024). Interculturalidad: un cambio de perspectiva en la educación. *Acción y Reflexión Educativa*, 49, 22-34.
- Quintrileo Llancao, C. y Quintrileo Llancao, E. (2018). Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1467-1485. <https://doi.org/10.1590/010318138653197421092>
- Saldarriaga-Cantos, R., Carvajal-Rivadeneira, A. y Briones-Palacios, Y. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico en la ejecución de proyectos interdisciplinarios basados en tecnologías de la información y comunicación. *Digital Publisher CEIT*, 9(1), 734-745, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1.2209>
- Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. <https://rb.gy/ndm6s>.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Octaedro.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo. *SUMMA. Fundación La Caixa*.
- Valenzuela, P. y Conejeros, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>
- Vásquez, J. (2011). *Enfoque Intercultural. Para una Educación Básica Regular Intercultural y Bilingüe*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090617.pdf>
- Vera Bachmann, D., Osses, S. y Schiefelbein Fuenzalida, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Vergara, J., Gundermann, H. y Foerster, R. (2013). *Estado, conflicto étnico y cultura: Estudios sobre pueblos indígenas en Chile*. Universidad Católica del Norte.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152.
- Wyss Navarrete, A., Pacheco Bórquez, J. H. y Arias-Ortega, K. (2021). Percepciones de estudiantes de enseñanza básica sobre la educación intercultural bilingüe en La Araucanía, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 167-181. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042wyss10>
- Zúñiga, E. (1981). *Visión etnohistórica de la cultura mapuche. Siglos XV al XVII*. Ediciones del departamento de Historia, Universidad de Concepción.