

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Participación comunitaria y aprendizaje:
experiencias de niños y niñas de familias
mapuches en Chile**

Community participation and learning: experiences of boys and girls from Mapuche families in Chile

KARINA BIZAMA COLIHUINCA

Universidad Católica de Temuco, Chile

PAULA ALONQUEO BOUDON

Universidad de la Frontera, Chile

RESUMEN El problema de investigación refiere a la escasa visibilización de la educación en contextos indígenas junto con la minorización de su importancia en la formación de niños y niñas. El objetivo de este estudio fue describir la participación infantil en actividades familiares y comunitarias mapuches como medio para el aprendizaje de niños y niñas. Los participantes fueron cuatro familias mapuches con niños y niñas menores de 4 años que no asistían a la educación escolar. La metodología es cualitativa con un enfoque etnográfico basada en un estudio de casos. Los resultados destacan que el aprendizaje se construye en actividades en las que se promueve la participación activa de la familia y los niños y niñas tienen un rol protagónico. Se concluye que la participación constituye un medio para el aprendizaje en el pueblo mapuche, asimismo, se releva la necesidad de conocer métodos educativos propios, como el *kimeltuwiin*, para promover aprendizajes significativos.



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

PALABRAS CLAVE *Kimeltuwün*; modelo LOPI; aprendizaje cultural.

ABSTRACT The research problem refers to the low visibility of education in indigenous contexts, together with the minorization of its importance in the formation of boys and girls. The participants were four Mapuche families with children under four years of age who did not attend school. The objective of this study was to describe the participation of children in Mapuche family and community activities as a means for boys and girls to learn. The methodology is qualitative and employs an ethnographic approach, based on a case study. The findings highlight that learning is built on activities in which the active participation of the family is promoted, where boys and girls have a leading role. It can be concluded that participation constitutes a means of learning for the Mapuche people. Furthermore, it is essential to understand their own educational methods, such as *kimeltuwün*, in order to facilitate meaningful learning.

KEY WORDS *Kimeltuwün*; LOPI; cultural learning.

Introducción

Desde la perspectiva de la psicología cultural el aprendizaje infantil ocurre mediante la participación activa en los contextos de desarrollo más inmediatos como son la familia y la comunidad (Rogoff & Mejía-Arauz, 2022), es decir, antes de que ingresen a la escolarización formal. En contextos indígenas, los niños y niñas tienen un rol importante dentro de la sociedad y son involucrados desde temprana edad en las tareas familiares y comunitarias realizando labores conforme a sus capacidades (Rogoff, 2003). Por ejemplo, los estudios de Paradise (2011) muestran que las familias indígenas mazahua y de pueblos maya responsabilizan al niño y a la niña de sus aprendizajes, de modo que al involucrarse como miembros activos de una comunidad contribuyen a los objetivos comunes. Pues compartir, colaborar y contribuir a diario permite familiarizarse con conocimientos, habilidades, procesos y herramientas relacionadas con las actividades compartidas.

No obstante lo anterior, la visión hegemónica del desarrollo infantil, en disciplinas como la Psicología, se basa en el conocimiento generado como lo plantea Henrich et al. (2010) desde una Psicología WEIRD (por su acrónimo en inglés). Este concepto se refiere a sociedades euroamericanas, con altos niveles de escolarización, industrializadas, con economías basadas en un modelo capitalista y con sistemas de gobierno democráticos, que representan a un porcentaje muy menor de la población mundial (Arnett, 2018). Es decir, el desarrollo y aprendizaje infantil ha sido comprendido según los contextos de desarrollo de este tipo de sociedades y de acuerdo con los pará-

metros establecidos para estas poblaciones. Desde esta perspectiva, la escuela es el espacio privilegiado para el aprendizaje restándole valor al aprendizaje realizado en espacios comunitarios y familiares (Henrich, 2020; Keller, 2022; Rogoff, 2003; Rogoff & Mejía-Arauz, 2022; Scheidecker et al., 2024).

En este sentido, el conocimiento generado desde paradigmas contextualistas e histórico-culturales ha permitido desarrollar modelos que relevan la importancia de factores sociales y culturales que influyen en el aprendizaje, además de la escolarización formal.

A partir de lo expuesto, se destacan los aportes de: el modelo de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1994), modelo sociocultural-histórico de Vigotsky (1980), modelo de nicho de desarrollo de Harkness & Super (1994), modelo ecocultural de Weisner (2002), modelo ecocultural de desarrollo infantil de Keller (2022), modelo bio-ecocultural de desarrollo infantil de Worthman (2010) y el modelo Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavours (Aprender por observación y participación en actividades de la familia y comunidad) LOPI por su sigla en inglés (Rogoff & Mejía-Arauz, 2022).

En el ámbito educativo, existen categorías teóricas y un conjunto de parámetros de lo que se considera un desarrollo “normal”, y toda aquella variación en los patrones y trayectorias de aprendizaje es considerada como un déficit. Es el concepto de déficit el que sustenta el diseño de políticas públicas y programas educativos dirigidos a compensar o corregir los supuestos desfases del desarrollo y la “vulnerabilidad” de aquellos grupos que no se ajustan a los patrones propios de los grupos sociales mayoritarios.

En Chile, la diversidad ha sido abordada desde un enfoque de discapacidad y necesidades educativas especiales el cual se sustenta en el modelo biomédico, y por lo tanto la diversidad, así entendida, se debe diagnosticar y mejorar (Matus & Haye, 2015). Esta visión de las diferencias se extiende a los niños y niñas indígena, y en consonancia con ello se diseñan políticas públicas que tienen por objetivo compensar las habilidades cognitivas supuestamente descendidas. Ejemplo de ello, es la desproporcionalidad, sobrediagnóstico y sobrerrepresentación de estudiantes indígenas en programas de educación especial e integración escolar en Chile y otros países de las Américas (Gutiérrez-Saldivia, 2018; Gutiérrez-Saldivia & Riquelme, 2020).

Por otra parte, las políticas públicas en educación promueven la estimulación temprana como una herramienta que promueve el aprendizaje y previene el rezago en el desarrollo infantil (Moraga, 2012). Desde dicha perspectiva, se han implementado jardines infantiles y salas cuna a nivel nacional que atienden a niños y niñas desde los 85 días de vida (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023). Si bien, estas propuestas tienen como objetivo fomentar el aprendizaje de niños y niñas, el aprendizaje mediante la participación en el contexto familiar y comunitario se ha visto interrumpido.

Pues, la escolarización temprana interrumpe la educación familiar generando la pérdida de conocimientos adquiridos en el núcleo familiar y comunitario. Esto es avalado por investigaciones recientes que describen el desarrollo de dobles racionalidades en niños y niñas indígenas quienes deben adoptar contenidos del currículum escolar occidental para su inserción a la sociedad chilena (Riquelme et al., 2020). Sumado a lo anterior, los cuidadores replican acciones ajenas a sus modelos educativos propios para ser considerados como competentes ante el Estado (Murray et al., 2015). En el modelo instruccional los niños y niñas son considerados como receptores pasivos de la instrucción organizada por los adultos (Paradise, 2011).

En el contexto investigativo, existe poca atención al rol activo de los niños y niñas en dirigir su propio aprendizaje a través de la observación y participación en la actividad social (Rogoff & Mejía-Arauz, 2022). En este sentido, pocas investigaciones se centran en las maneras de aprender de niños y niñas indígenas, como por ejemplo el uso de la colaboración como una estrategia interaccional que fomenta tanto el aprendizaje efectivo como autonomía del niño o la niña que aprende. Sumado a lo anterior, en Chile, las investigaciones publicadas sobre el aprendizaje cotidiano de niños y niñas mapuche no escolarizados son escasas, aunque éstos representan el 12,9% del total de la población infantil del país (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2017; Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017).

Según cifras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OECD) para el año 2017 el porcentaje de niños de 3 años que asiste a educación temprana infantil es de 58,5% en Chile y está por debajo del 79,3% registrado en el promedio de los países OECD. Asimismo, el porcentaje de niños de 4 años que asiste alcanza el 85,1% en Chile y el 88,1% para el promedio OECD.

En la línea de lo anterior, es importante destacar que según la encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017) los cuidadores de niños y niñas de 0 a 5 años señalan que no consideran necesario enviarlos a establecimientos de educación infantil porque el cuidado de los niños y niñas se realiza en casa, y que en ese rango de edad no se requiere asistir a la escuela infantil.

Así como hay un grupo importante de niños y niñas que no asisten a la educación infantil, también en los pueblos indígenas existen modelos de desarrollo y aprendizaje propios (Alarcón et al., 2018; Quidel y Pichinao, 2002) que consideran a la familia y comunidad como los espacios importantes de participación infantil. El pueblo mapuche posee métodos educativos propios, los que se han transmitido desde tiempos ancestrales (Hilger, 2015) y que aún orientan la educación en las comunidades.

Para comprender la educación en contextos indígenas, a continuación, se describe la acción educativa mapuche denominada *kimeltuwün*. Asimismo, el modelo *Learning by observing and pitching in (LOPI)*, que traducido del inglés significa Apre-

dizaje por observación y participación en las actividades familiares y comunitarias, modelo construido a partir de investigaciones en poblaciones indígenas en Las Américas.

Kimeltuwün

El *kimeltuwün* es un modelo educativo que orienta la formación del *che* (persona), fin último de la educación mapuche (Alarcón et al., 2018; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019). La formación del *che* involucra el desarrollo de la autonomía autoeficacia y autorregulación, esto se logra por medio de las facilidades que entregan los adultos para el desarrollo de actividades, en compañía de la familia y comunidad colaborativamente (Alarcón et al., 2018; Murray et al., 2015).

Los niños y niñas deben aprender a expresar el valor de su identidad, personificar roles sociales y culturales, saber relacionarse con la naturaleza en todas sus expresiones, reconocer la historia de su territorio o *lof*, y defender su espacio vital o *wallme* (Quidel y Pichinao, 2002). Algunos patrones culturales que se pueden destacar son la colaboración espontánea para el logro de los objetivos comunes, la motivación e iniciativa por participar en las actividades comunitarias (Alonqueo et al., 2022).

En este proceso, la enseñanza se inicia desde la gestación, pues las madres durante el embarazo les hablan a sus hijos e hijas, proyectando una idea de cómo desean criarlos (Alarcón, 2018). Así, en la educación mapuche resulta primordial la educación integral de las personas, focalizada en cinco finalidades educativas: 1) *kimche*, referido a una persona sabia; 2) *norche*, referido a una persona que se orienta por la rectitud; 3) *rüfche*, referido a la formación de personas genuinas; 4) *kümeche*, referido a una persona formada en la bondad; y 5) *newenche*, referido a la formación con fortaleza espiritual e intelectual (Alarcón et al., 2018; Riquelme et al., 2020).

El *kimeltuwün*, en tanto modalidad educativa, constituye un eje de la crianza (*xemümmün*), que corresponde a la formación de niños y niñas, donde se propician sistemas valóricos propios del linaje materno y paterno (Quidel y Pichinao, 2002). La crianza mapuche permite hacer crecer a una persona cuando no puede hacerlo por sí sola, entregando cuidados, protección y fortaleza (Quidel y Pichinao, 2002). Así, se forma la personalidad de niños y niñas para ser personas integrales, capaces de sobreponerse ante la adversidad y perseguir el *chel chen* (transformar a los niños y niñas en personas), mediante un enfoque asociado a una dimensión biológica, moral, social, político y espiritual (Quidel y Pichinao, 2002).

Aprender por medio de observar y acomedirse en las actividades de la familia y la comunidad (LOPI)

El modelo LOPI propone una manera de comprender el aprendizaje infantil en distintos pueblos indígenas de Mesoamérica. Contempla un conjunto de prácticas coordinadas, donde las acciones y actitudes orientadas hacia el aprendizaje, contexto físico y social son interdependientes. En comunidades donde los niños y niñas juegan un rol activo son invitados a aprender desde la experiencia, ya que su motivación y capacidad perceptual altamente entrenada hacen innecesario que los adultos creen situaciones especiales para la instrucción (Paradise y Rogoff, 2009). Esta idea, se sustenta en las investigaciones desarrolladas en comunidades indígenas mesoamericanas, pues, las actividades son organizadas de forma co-participativa y voluntaria, donde los niños y niñas contribuyen por iniciativa propia en labores familiares y comunitarias (Alcalá et al., 2021). De esta forma, se sostiene que los niños y niñas aprenden a socializar conforme a los principios y prácticas propias de su comunidad y construyen su visión del mundo expresada en los escenarios sociales y culturales en los que participan (Rogoff & Mejía-Arauz, 2022).

Este modelo incluye siete facetas del proceso de aprendizaje: 1) organización social de la comunidad; 2) motivación; 3) organización social para el aprendizaje; 4) meta del aprendizaje; 5) estrategias de aprendizaje; 6) comunicación; y 7) evaluación (Rogoff & Mejía-Arauz, 2022).

Los estudios publicados sobre infancia indígena en el contexto de América Latina han permitido visualizar la importancia de la participación como principio para el aprendizaje. En México, las investigaciones realizadas por Gaskins describen cómo aprenden los niños y niñas maya en el núcleo familiar y comunitario (Gaskins, 2020). En este contexto, crecen compartiendo con sus pares, como hermanos y primos (Alcalá et al., 2021), tienen autonomía para asumir responsabilidad de sus acciones cotidianas, colaborar en las tareas del hogar, visitar a familiares cercanos e ir de compras con hermanos mayores (Gaskins, 2020).

Gaskins destaca tres principios para el aprendizaje en niños y niñas maya: a) autonomía, las familias respetan la autonomía de los niños y niñas respecto a intereses y participación en actividades sociales; b) pertenencia, corresponde al cuidado recíproco entre los miembros de la comunidad, donde prima el respeto; y c) trabajo, refiere la contribución realizada por los niños y niñas a la economía familiar, pues su participación y colaboración contribuye a las metas familiares (Gaskins, 2020).

En Argentina, García et al. (2020), describen las etapas de vida y experiencias formativas en niños y niñas qom y mbyá. Las investigaciones destacan el aprendizaje sociocultural, sustentado en pautas de crianza que promueven el aprendizaje natural, mediante la observación y participación. En estas comunidades, los niños y niñas son considerados agentes activos desde que logran comunicarse oralmente y caminar

de forma autónoma. Así, pueden incorporarse al grupo de pares, logrando el conocimiento y reconocimiento de su entorno en la interacción con otros en juegos y actividades que aportan a la comunidad (García et al., 2020). En estos modelos de crianza, los niños y niñas, son asistidos por los adultos y en la medida en que crecen el acompañamiento disminuye, así, interactúan con sus pares, pero siempre observados por los adultos. Es decir, existe libertad, pero con supervisión de las familias (García et al., 2020).

Asimismo, en Argentina, las investigaciones realizadas con niños y niñas mapuche de Leavy y Szulc (2021), describen la niñez mapuche desde un enfoque etnográfico. En la educación mapuche, a los niños y niñas se les atribuyen cualidades, habilidades y responsabilidades para realizar actividades por iniciativa propia, como hombres y mujeres pequeñas. Así, en su primer año circulan con autonomía dentro del hogar, manipulando objetivos y colaborando con tareas del hogar. Hacia los 4 años realizan tareas con mayor complejidad y colaboran haciendo ‘mandados’ para colaborar a los adultos (Leavy y Szulc, 2021).

En Chile, las investigaciones con infancia mapuche (hasta 4 años) describen la crianza (Alarcón et al., 2018; Hilger, 2015; Ibáñez, 2010; Murray et al., 2015; Sadler y Obach, 2006; Quidel y Pichinao, 2002). Respecto a mecanismos de aprendizaje, se destaca la observación y participación en las actividades de la familia y comunidad, así, se releva el aprendizaje por medio del ‘silencio activo’ que implica una observación donde todos los sentidos están atentos a los estímulos (Alarcón et al., 2018). Los niños y niñas crecen con autonomía en los primeros años, lo que les permite explorar, participar y colaborar, logrando un aprendizaje colectivo y aprendiendo a resolver problemas. Las relaciones entre adultos y niños y niñas son de tipo horizontal, ya que estos últimos son tratados igual que cualquier persona de la comunidad (Murray et al., 2015). Esto se debe a que la infancia constituye una etapa importante para la sociedad, pues es en ella donde se forma el ‘ser mapuche’. Así, a partir de ese conocimiento adquirido, se transmitirán los saberes y conocimientos a las futuras generaciones (Alarcón, et al., 2018).

Con base en la revisión de antecedentes teóricos y empíricos, se sostiene la importancia de visualizar los modelos educativos indígenas y relevar su importancia para la formación de niños y niñas. Por esta razón, se destaca la necesidad de conocer respecto a dichos procesos educativos y valorar los principios que los componen, como la participación. Asimismo, acercar este conocimiento a la comunidad educativa para su incorporación a las aulas.

Para responder a lo anterior, el objetivo de la investigación fue describir la participación infantil en actividades familiares y comunitarias mapuches como medio para el aprendizaje de niños y niñas. En tanto, la pregunta de investigación plantea ¿La participación infantil en actividades familiares y comunitarias mapuches constituye un medio para el aprendizaje de niños y niñas?

Método

Enfoque de la investigación

La investigación se sustentó en un enfoque etnográfico, entendido como un diseño metodológico cualitativo de naturaleza sociocultural que estudia entornos sociales específicos y describe características culturales de un grupo de personas (Bisquerra, 2014). Su objetivo es investigar sobre escenarios de diversidad cultural y aportar datos descriptivos de los participantes (Vasilachis, 2006).

Diseño

Diseño descriptivo, basado en un estudio de caso colectivo, que corresponde a un proceso de selección, indagación y análisis sistemático profundo de los casos estudiados, ya sean grupos, instituciones y situaciones, para responder a un problema (Bisquerra, 2014; Vasilachis, 2006).

Procesos de inclusión y selección de los participantes

La selección de participantes fue intencionada (Ruiz, 2012). Participaron cuatro familias, tres nucleares biparentales y una extensa. Los casos de estudio fueron los niños y niñas de cada familia, cuyas edades fluctuaban entre 2 y 4 años de edad. Los criterios de inclusión fueron: a) familias en que el padre o la madre se identifique como mapuche; b) familias con hijos o hijas entre 2 y 4 años de edad y c) niños y niñas entre 2 y 4 años de edad que no asistan a modalidades educativas formales. Las familias están compuestas de la siguiente manera:

a) familia uno: madre, padre y dos hijos de 12 y 4 años (caso de estudio). La casa está construida en el espacio que corresponde a la familia paterna, está construida de madera y zinc, al interior hay una habitación utilizada como comedor, living, cocina, dormitorios y una sala de baño. En el exterior del hogar se visualizan aves y animales como perros y cerdos. Respecto a las actividades familiares, el padre trabaja por temporadas y realiza labores agrícolas. En tanto, la madre es el principal agente en la crianza de los niños, se dedica a labores del hogar y atiende un negocio ubicado en la casa.

b) familia dos: madre, hijo de 2 años (caso de estudio), abuela materna, tío abuelo paterno y tía materna. El hogar se ubica aproximadamente a 700 metros de la familia uno, la casa está ubicada en el espacio que corresponde a la familia materna. Su construcción es de madera y zinc, hay habitaciones destinadas a comedor, cocina, dormitorios baño. La casa está rodeada de áreas verdes y junto a ella hay una huerta con hortalizas, aves y animales domésticos. Respecto a las actividades familiares, la madre y abuela realizan trabajos esporádicos en la comunidad durante algunos días de la semana en la mañana y en la tarde se dedican a las labores del hogar.

c) familia tres: madre, padre, dos hijas de 12 y 4 años y dos hijos de 8 y 2 años (caso de estudio). El hogar se encuentra a 200 metros aproximadamente de la familia dos, la familia vive junto a la casa de la abuela materna. El hogar está construido con madera y zinc y tiene una habitación destinada para cocina, comedor y dormitorios. El lugar está rodeado de animales y hortalizas. Respecto a las actividades familiares, el padre se dedica a actividades agrícolas y ganaderas, en tanto la madre se dedica a las labores del hogar y crianza de los niños y niñas.

d) familia cuatro: madre, padre, dos hijos de 15 y 8 años y una hija de 4 años (caso de estudio). El hogar se encuentra a aproximadamente 400 metros de la familia tres y se ubica en el terreno de la familia paterna. La casa está construida con madera y zinc, en una habitación se encuentra un comedor y en la habitación contigua están los dormitorios, junto a la casa hay otra construcción, utilizada como cocina. Aledaño al hogar, se encuentra el río de donde se extrae agua para cultivar hortalizas y proporcionar a los animales. En esta familia, el padre se dedica a trabajar en la instalación del sistema de agua pública rural en la comunidad y la madre se dedica a labores del hogar, crianza y cultivo de hortalizas.

Contexto

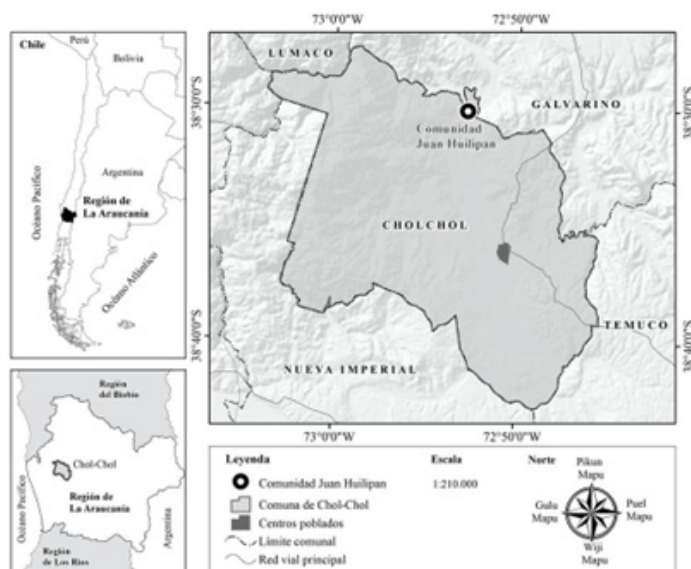
El estudio se desarrolló en una comunidad mapuche de la comuna de Cholchol, localidad ubicada a 40 kilómetros de la capital de la Región de La Araucanía. Cholchol, (tierra de cardos) como le llamaron los primeros habitantes del pueblo mapuche, es una comuna compuesta por 11.611 habitantes (INE, 2017) el 77,22% de la población se identifica como indígena, el pueblo predominante es el pueblo mapuche (76,39%). Limita al norte con las comunas de Lumaco y Galvarino, al este con la comuna de Temuco, al oeste limita con las comunas Nueva Imperial y Carahue, y al sur con Nueva Imperial.

La comunidad participante se ubica a aproximadamente media hora del sector urbano de la comuna, posee una posta de salud rural, una escuela y una iglesia, a esta última asisten tres de las familias. Está compuesta por 25 familias aproximadamente, las que se organizan en *lof*. El *lof* corresponde a un espacio en el que conviven varias familias que comparten consanguinidad.

De acuerdo con el conocimiento mapuche, las viviendas se construyen en un espacio físico dotado de agua y recursos naturales conocido como *rukawe*, este espacio, compuesto por varias casas y familias, se define por procedencia territorial y familiar, de esta forma, se preservan las relaciones sanguíneas con los linajes materno y paterno.

Figura 1.

Mapa comunidad indígena donde se realizó la investigación.



Fuente: elaboración propia

En la comunidad, las familias participan en actividades y celebraciones socio religiosas mapuche y occidentales, por ejemplo, celebran el día del niño y la niña, *wiño y tripantu* (año nuevo mapuche), navidad, entre otras. En tanto, los niños y niñas participan en diferentes actividades familiares y comunitarias, como por ejemplo, labores del hogar y agrícolas. Asimismo, asisten, en compañía de sus padres, a actividades sociales, como rondas médicas, programa Conozca a Su Hijo (CASH) y actividades de la comunidad e iglesia. La ronda médica es una instancia en la que el equipo multidisciplinario de salud se dirige al sector una vez al mes para realizar atención de salud integral. El programa CASH es un taller de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), desarrollado una vez a la semana en la comunidad, asisten alrededor de diez madres del sector junto a sus hijos menores de 5 años. El taller es liderado por monitonas, una de ellas corresponde a la madre de la familia uno.

Instrumentos de recolección de información

La recolección de información se desarrolló mediante la técnica observación participante, que contempla tres aspectos fundamentales: 1) procesos de observación de las actividades de los participantes; 2) participación en las diversas actividades; 3) entrevistas y conversaciones (McMillan y Schumacher, 2005). La inclusión del investigador en el campo de estudio fue participante activo (Flick, 2012) es decir, totalmente visible, por lo que se interactuó con los participantes implicándose en las diferentes actividades de la familia y la comunidad.

En primera instancia, se desarrolló una observación abierta o inmersión inicial (Creswell y Plano-Clark, 2011) realizada en la primera visita, con el fin de observar patrones relacionados con el aprendizaje cultural en el contexto familiar y comunitario. A partir de esta observación, se elaboró un guión de observación semiestructurada, compuesta por las siguientes dimensiones: a) Estrategias de aprendizaje/enseñanza que utilizan los padres; b) Juegos que realizan los niños y niñas; c) Aprendizaje mediante observación; y d) participación en actividades familiares y comunitarias. En segunda instancia, se realizaron observaciones focalizadas (Flick, 2012), basadas en el guión de observación (se registraron por escrito las actividades de los niños y niñas y el contexto familiar y comunitario que estuvieran vinculadas al aprendizaje cultural).

Posterior a las observaciones se elaboraron notas de campo, entendidas como un conjunto de notas, fichas y documentos relativos a su visita al campo con el fin de complementar el material recolectado (Ruiz, 2012). La primera observación se registró a través de apuntes, para respetar la intimidad de la familia. Desde la segunda visita, luego de contar con la autorización de las familias, se incorporó el registro audiovisual, con el fin de apoyar la elaboración de notas de campo.

El trabajo de campo se extendió durante un tiempo aproximado de seis meses, se realizaron visitas a los hogares una vez al mes, se realizaron entre tres y cinco visitas por familia, las que tuvieron una duración de tres a cinco horas. En las visitas realizadas durante la mañana, los niños y niñas se encontraban junto a sus madres. En las visitas realizadas en la tarde, se encontraban junto a sus hermanos y por lo general los padres llegaban a almorzar y luego volvían a sus labores.

La recolección de información se extendió hasta llegar a la saturación teórica, es decir, que la incorporación de nuevos casos no generara información adicional a la ya existente (Vasilachis, 2006).

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó mediante la codificación, que corresponde a un proceso, por medio del cual los datos son segmentados en función a sus significados con las preguntas y objetivos de investigación para su posterior interpretación (Mansilla y Huaiquián, 2020). Para ello, se realizó lectura y análisis de las transcripciones de los registros audiovisuales (Gibbs, 2007), posterior al análisis se identificaron dos categorías centrales vinculadas al aprendizaje cultural mapuche.

Para asegurar la calidad y el rigor científico de los datos recolectados se utilizaron técnicas de observación persistente y saturación de contenido (Gibbs, 2007).

Asimismo, se realizó una entrevista a cada madre, con el fin de contra chequear los datos recogidos, para responder al criterio de credibilidad.

Resguardos éticos

Para la realización de este estudio se obtuvo el consentimiento de los participantes siguiendo el modelo de consentimiento informado para trabajo con pueblos indígenas propuesto por Frisancho et al. (2015), quienes formularon un protocolo de autorización para trabajar con comunidades culturales diversas, respetando sus principios. Asimismo, este proceso se guió por medio de protocolos culturales mapuches de acercamiento a los participantes. En primer lugar, se acudió a la casa del presidente de la comunidad para presentar la investigación y solicitar su autorización, luego, se contactó a los participantes para solicitar su participación, preguntando al presidente por familias que cumplieran con los criterios de inclusión. En segundo lugar, se acudió al hogar de dichas familias, se solicitó el consentimiento mediante un documento escrito que contaba con criterios como la participación voluntaria y anónima.

Las visitas se desarrollaron siguiendo protocolos culturales mapuches, como *witrantkontuwün*, que corresponde a la acción de visitarse (Alarcón et al., 2021). Este protocolo de visitas entre familiares también se generaliza a personas ajenas a la familia, como los investigadores, en él se definen roles de anfitrión y visita, estableciendo una estructura de interacción que consta de siete etapas (la visita no llega sola, la visita no se deja sola, la anfitriona saluda a la visita, la visita trae un regalo (*yewün*), la visita tiene un objetivo, la visita es atendida compartiendo la comida y la visita se lleva un regalo propio del entorno como flores o verduras). Asimismo, durante las visitas se entregó *yewün* a las familias, que corresponde a un presente para agradecer por su disposición y participación, consiste en llevar alimentos como yerba mate, azúcar y otros alimentos del pueblo que son de difícil acceso y muy valorados en el campo (Alarcón et al., 2021).

Para finalizar el trabajo de campo se realizó una última visita a las familias para agradecer su disposición y participación en la investigación, se entregó un presente (*yewün*) como una forma de agradecimiento y reciprocidad de las experiencias compartidas.

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con los objetivos del estudio y categorías identificadas: 1) aprendizaje infantil, compuesta por las sub-categorías: a) iniciativa por contribuir a los objetivos familiares; b) juego simbólico; y c) conocimiento del entorno natural; y 2) rol de los adultos en el aprendizaje de los niños y niñas, compuesta por las sub-categorías: a) orientación del adulto; y b) facilidades para el aprendizaje autónomo. Estas categorías se ilustran con pasajes representativos registrados durante las visitas a las familias.

1. Aprendizaje infantil

La categoría refiere al aprendizaje de los niños y niñas por medio de la libre exploración y participación en actividades del contexto familiar y comunitario.

1.1 *Iniciativa por contribuir a los objetivos familiares*

Corresponde a la capacidad de los niños y niñas para desarrollar actividades por iniciativa propia y de forma autónoma en las labores familiares y comunitarias. En las visitas se observó el interés de los niños y niñas por colaborar y participar de las actividades, ayudando a los adultos en labores del hogar y actividades agrícolas, como: desmalezar hortalizas, ordenar leña y limpiar la casa. Las que se evidencian a continuación:

Situación uno: Durante una conversación con la madre de la familia tres, se observó que su hijo de 2 años se implicaba en las actividades del hogar sin que éstas fuesen solicitadas por los adultos, lo que se evidencia en el siguiente relato:

“el niño tomó una olla de fierro que contenía ceniza de la estufa (la ceniza estaba fría), al ver esto, la madre advirtió que no botara ceniza en la casa porque se iba a ensuciar. Posteriormente el niño tomó la olla, la llevó hacia la puerta y vertió la ceniza en el exterior de la casa, luego barrió lo que cayó en el suelo, cerró la puerta y regresó la olla al lado de la cocina a leña” (Niño 2 años, nota de campo n°11).

En la situación se observa que el niño realizó las acciones sin que la madre solicitara ayuda, lo que evidencia su conocimiento respecto a las labores y metas de las familias, por lo que contribuye para lograrlas.

Situación dos: en una visita a la familia cuatro, una niña de 4 años se encontraba conversando con la investigadora y recuerda que debe sacar a los gansos que se encontraban aún en el corral, ya que era tarde para que estuvieran encerrados, como se describe a continuación:

“No puede mirar la chancha porque... (interrumpe la oración, pues recuerda algo) ¡Tengo que sacar los gansos! (se acuerda y se dirige hacia el lugar donde se encuentran los gansos. Vuelve gritando, ya que abrió la puerta y los gansos salieron) se le pregunta: ¿Qué paso? ¿Qué hiciste? A lo que la niña responde: es que saque los gansos” (los que le generaban temor).

Las situaciones descritas anteriormente permiten visualizar la implicancia de los niños y niñas en las labores domésticas y la facilidad que otorgan los padres para que las realicen, pues estas situaciones son avaladas éstos, quienes permiten la realización de actividades autónomamente. Dichas actividades se adecuan a la edad y capacidades, pues, a los niños y niñas pequeños se les permite libertad, pero con vigilancia de

los adultos, como se visualizó en el caso del niño de 2 años. Puesto que, se permitió la iniciativa de limpiar la cocina, pero con cuidado y dentro de ciertos márgenes, pues la actividad fue mediada por la madre. Y, en el caso de los niños mayores, se permite realización de acciones sin supervisión, como sucedió con la niña de cuatro años, donde la acción fue impulsada autónomamente y sin supervisión de un adulto de la familia.

1.2 Juego simbólico

Corresponde a actividades lúdicas en las que los niños y niñas representan situaciones del entorno familiar y comunitario. Durante el juego, se replican actividades cotidianas, propias del contexto, las que son desarrolladas en la comunidad y en el hogar, como se presenta en las siguientes situaciones:

Situación uno: En una visita realizada a la familia cuatro, dos hermanos (8 y 4 años) se encontraban jugando. Para el juego, construyeron una casa en el patio utilizando materiales que estaban disponibles en el hogar, como una capa de plástico (que se utiliza frecuentemente en la casa para cubrir leña cuando llueve).

“El niño estiró las puntas del plástico e intentó enterrar palos en la tierra para formar el techo de la casa. La niña mencionó que su hermano está preparando mote (comida a base de trigo). En la medida en que jugaban, los niños iban incorporando elementos del hogar, como un cuchillo, una cocina sin uso, arena y agua para preparar alimentos” (Niña 4 años, nota de campo n°12).

Situación dos: En la familia dos, un niño de 2 años se encontraba jugando en el interior de su hogar junto a su primo de 4 años (niño perteneciente a la familia uno del estudio), como se describe en un extracto de una nota de campo:

“El niño saca una taza con afrecho y la coloca en su bicicleta, dejando a los animales dentro de ellas, posteriormente se cae un poco de afrecho en el suelo, cada uno junta un montón y simula darle comida a los animales. El primo señala “mira, ahí va a comer la vaquita” (Niños 2 y 4 años, nota de campo n°7).

Las situaciones evidencian que los niños y niñas replican en sus juegos las actividades familiares y comunitarias en las que participan, como la dinámica cotidiana del hogar en la preparación de alimentos y alimentación de animales. Esto muestra la capacidad de observar atentamente las acciones que desarrollan los adultos, pues incorporan detalles precisos de las actividades culturales, en este caso actividades propias mapuches, como preparar mote y alimentar a los animales con afrecho. Lo anterior, demuestra particularidades en el juego simbólico, propias de la cultura mapuche, como por ejemplo, el uso de elementos del entorno natural y del hogar para

construir una casa para jugar, replicando la cocina de la casa de su familia y desarrollar acciones cotidianas vinculadas a la ganadería.

1.3 Conocimiento del entorno

Refiere a la capacidad de los niños y niñas para identificar elementos cercanos a su entorno natural y relacionarse con ellos, como animales, plantas y objetos vinculados al cuidado y preservación del entorno y los seres que habitan en él. En este contexto, reconocen algunas funciones y la importancia del entorno natural para el desarrollo de actividades familiares y comunitarias, como se evidencia en las siguientes situaciones:

Situación uno: Durante una visita a la familia cuatro, la niña se encontraba jugando en el exterior de la casa, manipulaba elementos del entorno natural (varas, piedras, entre otros). Mientras jugaba, mencionó:

“arriba está mi culeca” (haciendo referencia a una gallina), luego mencionó que la gallina estaba comiendo pasto con sus pollos. Posteriormente (mientras observaba la gallina) dijo que las gallinas estaban comiendo espinaca y eso les hace mal, ya que se pueden enfermar” (Niña 4 años, nota de campo n°10).

Situación dos: En una visita a la familia uno se acompaña al niño de 4 años a dar un paseo en bicicleta, éste refiere que sólo puede ir hasta la ‘la manga’, al preguntarle qué es la manga, el responde: “es para los animales” luego agrega: “Ese es el palo para que no se vayan” indicando que la manga es una estructura de madera, donde se posiciona a los animales para administrar vacunas, los animales ingresan a ese espacio, el que posee barandas de madera donde se les encierra (Niño 4 años, nota de campo n° 13).

Las situaciones muestran el conocimiento que tienen los niños y niñas sobre entorno natural que rodea a sus hogares. Puesto que, en la situación uno, la niña demuestra sus conocimientos sobre las aves, su alimentación y cuidado. En tanto que, en la situación dos, el niño expresa su conocimiento sobre el espacio que rodea su hogar y elementos que permiten el desarrollo de actividades ganaderas, en este caso, lo que él ha visto sobre la vacunación de animales. Estos ejemplos permiten visualizar la interacción de los niños y niñas con el entorno natural, lo que sumado a la observación atenta y participación de las actividades familiares, permite el desarrollo de aprendizajes asociados a prácticas culturales, como por ejemplo, la valoración y cuidado de los animales, pues para las personas mapuches, naturaleza y todo lo que la compone constituye un espacio sagrado, el que hay que cuidar.

2. Rol de los adultos en el aprendizaje de los niños y niñas

La categoría refiere a acciones desarrolladas por los adultos de las familias, principalmente padres, para guiar las actividades realizadas por los niños y niñas. Estas acciones se vinculan principalmente al desarrollo de conocimientos asociados al ámbito familiar y escolar.

2.1 Orientación del adulto

Corresponde a la intervención de los adultos para guiar el aprendizaje de los niños y niñas, ya sea a través de orientaciones o correcciones para la realización de actividades. En los momentos de orientación se destaca el rol de la madre como figura que guía el actuar de los niños y niñas, ya sea mediante orientaciones verbales y modelaje, tal como se evidencia en las siguientes situaciones:

Situación uno: Durante una visita a la familia tres, se observó la construcción de un cerco para la huerta (espacio para cultivar vegetales), actividad en la cual trabajaba la madre y abuela materna de la familia. A un costado del lugar en el que se realizaba la construcción del cerco se encontraban tres hijos de la familia realizando tareas escolares. Durante la actividad, el niño de 2 años iba donde se encontraban sus hermanos, y se integraba a la construcción del cerco para colaborar a los adultos, como se evidencia a continuación.

“La madre se sentó a descansar junto a su hijo, durante el descanso, el niño manipuló clavos y un martillo, para clavar en una tabla. La madre le ayudó desclavando algunos clavos de otras tablas para que su hijo continuara trabajando, durante esta dinámica la madre realizó correcciones al niño, señalando que no clave de ese modo, ya que se podía lastimar un dedo” (Niño 2 años, nota de campo n°15).

Situación dos: en una visita durante el almuerzo a la familia dos se observa que un niño de 2 años solicita a su madre que le corte la carne, como no le presta atención grita. La madre accede a ayudarlo mientras solicita que no grite. Posterior al almuerzo, se conversa con la madre y se le pregunta de qué forma logra que su hijo le obedezca, ella responde “repitiéndole varias veces” también refiere la utilización de frases por ejemplo: “el bicho te va a venir a comer” o para lavarse los dientes menciona “el bicho va a venir” o también refiere decirle “te va a pasar esto si no obedeces” (Niño 2 años, nota de campo n°5).

Las situaciones evidencian que en el caso de los niños más pequeños (2 años) el aprendizaje es mediado por los adultos, donde la madre cumple un rol importante, realizando correcciones verbales que orientan el desarrollo de las actividades como en la situación uno, y el comportamiento, en la situación dos. Puesto que, en la situación uno se aprecia que, si bien, los niños y niñas tienen autonomía para realizar

actividades en el hogar, la figura de la madre está presente para orientar el aprendizaje y evitar que ocurran accidentes cuando las actividades se consideran riesgosas, como se registró en el ejemplo. En tanto que, en la situación dos, el rol de la madre está vinculado a la mediación y enseñanza de habilidades sociales y valores educativos esperados dentro de la sociedad mapuche, como el respeto y la obediencia.

2.2 Facilitación del aprendizaje autónomo

Corresponde a la facilidad que entregan los adultos, principalmente la madre y el padre, para que los niños y niñas se integren a las actividades, las que se desarrollan en trabajos familiares y/o comunitarios y se organizan de acuerdo a la edad y capacidades, como se ejemplifica a continuación:

Situación uno: Durante una visita a la familia cuatro, se invitó a la investigadora a recolectar digüeños (hongo que crece en árboles en el sur del país). La familia se dirigió a la casa de una parienta que vivía en un cerro. Durante la recolección se observó la siguiente dinámica:

“El padre y la madre lanzaban varas a los árboles para que cayeran los digüeños. Los niños y niñas, por su parte, recogían los que caía al suelo y los guardaban en bolsas. Mientras lanzaban las varas, la madre solicitó a la niña que guardara distancia, ya que se podía golpear. Una vez que dejaron de lanzarlas, se acercaron a recogerlos. La dinámica continuó hasta que ya no cayeron digüeños de los árboles” (Familia cuatro, nota de campo n° 12).

Situación dos: Durante una entrevista, se acompaña a la madre y su hija de 4 años al espacio donde cultivan frutillas, en esa oportunidad se observa que la niña colabora con la madre para desmalezar las frutillas, se puede apreciar que ésta conoce perfectamente lo que es una planta y maleza. Al conversar con la madre, ésta refiere sobre su hija “le gusta plantar... cuando voy a limpiar las frutillas, ella igual me ayuda a limpiarlas y ella sabe cuáles son los pastos y cuáles no tiene que sacar” (niña 4 años, entrevista a madre).

Las situaciones ejemplifican que las actividades se desarrollan en familia, donde todos los miembros cumplen un rol importante. Las actividades se organizan de acuerdo a la edad y las capacidades de cada uno de los miembros. En la situación uno, se puede ver que los adultos realizan trabajos que se consideraban riesgosos, en tanto, los niños y niñas colaboraron a los adultos, permitiendo lograr los objetivos de la familia, ya sea la construcción de un cerco o la recolección de digüeños. En tanto que, en la situación dos, se observa que la niña ayuda a la madre en las labores diarias, contribuyendo al logro de metas. Finalmente, en las situaciones se evidencia que los adultos orientan y protegen a los niños y niñas para evitar accidentes, no obstante, no limitan su participación, sino que permiten que se involucren voluntariamente para

colaborar. Lo anterior conlleva a que participen, aprendan y posteriormente evidencien las acciones desarrolladas, ya sea por medio de la conversación, juego simbólico y dinámicas diarias.

Discusión

La investigación permitió describir la participación de niños y niñas mapuches en actividades familiares y comunitarias como un medio para el desarrollo de aprendizajes. Inicialmente, la unidad de análisis fueron los niños y niñas, sin embargo, no fue posible visualizarlos como único sujeto de estudio, ya que sus actividades se enmarcaban frecuentemente en el contexto familiar. En este sentido, se observaron actividades en las que los miembros de la familia, como padres, abuelos, hermanos y tíos cumplían roles específicos para el logro de las metas u objetivos de cada actividad. Por esta razón, no es posible visualizar a niños y niñas aislados de su contexto, pues, las actividades de la familia dependen de la organización comunitaria y de su *rukawe*, espacio en el que viven las familias. Ante esta situación, se decidió describir actividades familiares.

Los hallazgos evidencian que los niños y niñas tienen la habilidad de observar atentamente las actividades desarrolladas en el marco familiar y comunitario, como es propuesto por el modelo LOPI (Rogoff & Mejía-Arauz, 2022). Pues, en las situaciones se aprecia que los niños y niñas replican lo que observan diariamente en sus juegos, como por ejemplo, el uso convencional de los artefactos, como el martillo. Asimismo, replican acciones desarrolladas por los adultos, como preparar alimentos. Estas acciones son clave para la contribución en las metas familiares a través de la participación, tal como se pudo observar en casos como la elaboración de un cerco, desmalezar la huerta y recolección de frutos. Puesto que, además de la observación, la participación en las actividades familiares y comunitarias es un aspecto clave en el aprendizaje infantil, de acuerdo a lo planteado por el modelo LOPI. Esta autonomía para participar y desarrollar actividades por iniciativa propia es avalada por los adultos de la familia, quienes entregan facilidades para la ejecución de actividades (Rogoff & Mejía-Arauz, 2022). Es así como, en el caso de los niños y niñas pequeños (2 años) el actuar es mediado principalmente por las madres, quienes entregan orientaciones y correcciones verbales para la realización de actividades. En dichos momentos, se observa la autonomía y la vez subordinación ante los adultos, pues en las dinámicas existen márgenes y relaciones jerárquicas en la realización de las tareas que desarrollan (Szulc, 2019). En tanto que, en el caso de los niños y niñas mayores (3 y 4 años) se permite la realización de actividades sin orientación de los adultos, como por ejemplo, sacar a las aves de su corral por la mañana. Por lo cual, la autonomía se va aumentando progresivamente conforme a la edad, capacidades y responsabilidades otorgadas (Rogoff & Mejía-Arauz, 2022).

Estos hallazgos han sido observados en niños y niñas indígenas de diferentes partes del mundo, como México y Argentina. Pues, en dichos contextos, los niños y niñas se involucran en actividades de los adultos para contribuir a lograr los objetivos y metas familiares, por medio de la vigilancia y alimentación de animales, cultivo de hortalizas y otras labores domésticas. Lo anterior, permite visualizar que se promueve la autonomía, la exploración y experimentación para resolver problemas desde los primeros años de vida (Gaskins, 2020; García et al., 2020).

Los hallazgos que muestran el aprendizaje de los niños y niñas por medio de la participación, visualizan los principios del modelo educativo mapuche *kimeltuwün* (Alarcón et al., 2018; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019). Pues, en este modelo educativo, los niños y niñas son considerados miembros importantes de la comunidad y se integran a las actividades desde que son pequeños, aprendiendo a través de la experimentación (Hilger 2015; Quidel y Pichinao, 2002). Un ejemplo de ello, se puede visualizar en las actividades realizadas por el niño de 2 años en la familia tres, durante la construcción de un cerco para la huerta. Pues, en dicha actividad, el niño participó activamente sin que nadie de la familia le diera la instrucción de hacerlo. Asimismo, su participación se consideró como una contribución a la actividad que estaban realizando en la familia, por lo que el niño contribuía conforme a sus capacidades e interés.

Desde este planteamiento, se entiende que los niños y niñas, desde sus primeros días de vida observan lo que hacen y dicen los adultos, por lo que pueden imitar con precisión las actividades de las que fueron parte, ya sea por medio de juegos o cuando se implican en las labores familiares. Esto, se vincula a lo propuesto por el modelo LOPI, que plantea que los niños y niñas aprenden a socializar conforme a los principios y prácticas propias de su comunidad (Rogoff & Mejía-Arauz, 2022).

Las situaciones descritas evidencian la predominancia de patrones educativos propios de los pueblos indígenas, como la observación y participación (Gaskins, 2020; García et al., 2020; Rogoff & Mejía-Arauz, 2022). Asimismo, evidencian que emergen prácticas culturales mapuches, como las comidas (mote) y valores como la solidaridad, reciprocidad, atender a las visitas, respeto del medio ambiente, entre otros. Estos patrones emergen a pesar de la influencia de factores occidentales a los que están expuestas las familias en la comunidad, como, por ejemplo, la presencia de la iglesia y la asistencia a programas educativos no convencionales del Estado (Murray et al., 2015).

Para concluir, los hallazgos de esta investigación sostienen la importancia de la participación de los niños y niñas en las actividades familiares y comunitarias para aprender. Asimismo, invitan a reflexionar sobre la existencia de prácticas educativas propias, como el *kimeltuwün*, que ha permitido la educación de los niños y niñas mapuches a través de las generaciones y la preservación de saberes y conocimientos del pueblo (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Quidel y Pichinao, 2002).

En esta línea, se destaca la necesidad de valorar y otorgar sentido a las prácticas educativas propias, remirando desde otra perspectiva la educación indígena, para reconocer su riqueza y beneficios para el aprendizaje de los niños y niñas. Asimismo, remirar el desarrollo infantil de poblaciones indígenas desde lo que se ha propuesto por modelo del déficit. Pues, dicho modelo, fundamentado en los resultados de investigaciones realizadas con poblaciones de clase media euroamericana, generaliza los resultados creando categorías de lo que se considera normal, las que son aplicadas al resto de la población (Henrich, 2020; Keller, 2022; Rogoff & Mejía-Arauz, 2022; Scheidecker et al., 2024) De esta forma, se cataloga a la población indígena como inferior intelectualmente, en relación a las personas no indígenas, restándole validez a los modelos educativos propios. A raíz de ello, las familias olvidan las prácticas culturales e incorporan otras para ser aceptados socialmente o ser considerados buenos padres (Murray et al., 2015).

Lo anterior, constituye un desafío para la educación de la primera infancia en Chile en contextos de diversidad social y cultural, pues aún es necesario responder a las características socioculturales de los niños y niñas para lograr un aprendizaje de acuerdo a los saberes y conocimientos propios de los territorios (Quidel y Pichinao, 2002; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019). En ese sentido, este trabajo contribuye, por una parte, en la descripción del aprendizaje de niños y niñas mapuche previo al ingreso al sistema educativo escolar, desde una visión centrada en su contexto familiar como unidad mínima de análisis. Lo que permitiría acercar el conocimiento develado a las aulas y a las experiencias de aprendizaje. Y, por otra parte, esta investigación aporta información a las escasas investigaciones desarrolladas en el contexto de la primera infancia mapuche en el país.

El método utilizado fue favorable, pues, la observación participante permitió describir desde un entorno cercano la realidad de las familias. Sumado a lo anterior, desarrollar una investigación siguiendo protocolos culturales mapuches permitió la acogida de la comunidad para acceder a las familias, desarrollar la investigación e interactuar con los participantes de forma cercana.

En tanto, la principal limitación es el reducido número de participantes (cuatro familias). Por esta razón, en futuras investigaciones sería interesante incorporar a comunidades de diversos territorios y describir el aprendizaje y participación de niños y niñas en etapa escolar, ampliando así, el rango etáreo de la investigación.

Agradecimientos

Agradecimiento al programa Magíster en Psicología de la Universidad de la Frontera y a la comunidad mapuche que participó en la investigación.

Referencias


- Alarcón, A. (2018). *Tremüümüñ pichikeche. Fortaleciendo las prácticas de desarrollo de niños y niñas mapuche de 0 a 4 años de edad*. Universidad de la Frontera. <https://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1960>.
- Alarcón, A., Castro, M., Astudillo, P. y Nahuelcheo, Y. (2018). La paradoja entre cultura y realidad: El esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile. *Chungará*, 50(4), 651-662. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562018005001601>.
- Alarcón A., Alonqueo, P., Castro, M., Hidalgo, M. (2021). ¡Memo, te vienen a ver! El proceso de investigación como protocolo de visita en la cultura mapuche. *Revista de Psicología*, 30(1), 1-14. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.60642>.
- Alcalá, L., Gaskins, S. y Richland, L. (2021). A cultural lens on Yucatec Maya families' COVID-19 experiences. *Child Development*, (4)1–15.
- Alonqueo, P., Hidalgo, C., Alarcón, A. M., & Herrera, V. (2022). Learning with respect: a Mapuche cultural value (Aprender con respeto: un valor de la cultura mapuche). *Journal for the Study of Education and Development*, 45(3), 599- 618. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2059946>.
- Arnett, J. J. (2018). Getting better all the time: Trends in risk behavior among American adolescents since 1990. *Archives of Scientific Psychology*, 6(1), 87–95. <https://doi.org/10.1037/arc0000046>.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd ed.). Elsevier.
- Creswell, J., & Plano Clarck, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed methods Research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a. ed.). Ediciones Morata, S. L.
- Frisancho, S., Delgado, E., Ruiz Bravo, P., y Lam, L., (2015). El consentimiento informado en contextos de diversidad cultural: trabajando en una comunidad asháninka en el Perú. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10 (33) 3-12.
- García, M., Hecht, A. C., & Enriz, N. (2020). Indigenous childhood in Argentina: Parenting, care and formative experiences of Qom and Mbyá children. *Global Studies of Childhood*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/2043610620959681>.
- Gaskins, S.W. (2020). Integrating Cultural Values Through Everyday Experiences: Yucatec Maya children's moral development. In L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford handbook of moral development: An interdisciplinary perspective* (pp. 186–202). Oxford University Press.

- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Gutiérrez-Saldivia, X. & Riquelme, E. (2020). Evaluación de Necesidades Educativas Especiales en Contextos de Diversidad Sociocultural: Opciones para una Evaluación Culturalmente Pertinente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 159-174. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>.
- Gutiérrez-Saldivia, X. (2018). Desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial. *Revista Espacios*, 39 (43), 33-47.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1994). The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science & Medicine*, 38(2), 217- 226. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(94\)90391-3](https://doi.org/10.1016/0277-9536(94)90391-3).
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world?. *The Behavioral and brain sciences*, 33(2-3), 61–135. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>.
- Henrich, J. (2020). *The WEIRD People in the World: How the West Became Psychologically Peculiar and Particularly Prosperous*. Farrar Straus and Giroux.
- Hilger, I. (Ed.). (2015). *Infancia: Vida y cultura mapuche*. Pehuén Ediciones.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 36(1) 275-286.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2017). *Síntesis de resultados Censo 2017*. INE
- Keller, H. (2022). *Cultures of infancy. Psychology Press and Routledge Classic Editions*. <https://doi.org/10.4324/9781003284079>.
- Leavy, P. y Szulc, A. (2021). Cuidando a los niños y niñas, cuidando el territorio. Una mirada etnográfica sobre comunidades rurales mapuche y ava-guaraní en Argentina. *INDIANA*, 38(1), 79-101. <https://doi.org/10.18441/ind.v38i1.79-101>.
- Mansilla, J y Huaiquián, C. (2020). *Logos y Techné*. Internauka.
- Matus, C., y Haye A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(especial), 135-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación, S.A.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017). *Síntesis de Resultados Casen 2017: Trabajo*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

- Moraga, C. (2012). *Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales*. Gobierno de Chile.
- Murray, M., Bowen, S., Segura, N. y Verdugo, M. (2015). Apprehending Volition in Early Socialization: Raising “Little Persons” among Rural Mapuche Families. *Ethos*, 43(4) 376-401. <https://dx.doi.org/10.1111/etho.12094>.
- Paradise, R. (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad. En Frisancho, S., Moreno, M., Ruiz, P., Zavala, V. *Aprendizaje Cultura y desarrollo: Una aproximación a la interdisciplinaria*, (pp. 41-58). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Paradise, R., & Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos*, 37, 102-138.
- Quidel, J. y Pichinao, J. (2002). *Haciendo crecer personas pequeñas en el pueblo mapuche*. Ministerio de educación.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Manual de Aplicación Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*. Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Riquelme, E., Gutiérrez-Saldivia, X., Halberstadt, A., Baeza, J., Conejeros, J. y Lienicura, G. (2020). Estados afectivos ideales: la perspectiva de niños mapuches de sectores rurales de La Araucanía. En D. Quilaqueo, S. Sartorello y H. Torres (Ed.), *Diálogo de saberes en educación intercultural: conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 204 - 221). Universidad Católica de Temuco.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B., & Mejía-Arauz, R. (2022). The key role of community in Learning by Observing and Pitching In to family and community ventures (El papel clave de la comunidad en Aprender por medio de Observar y Acomerse en las actividades de la familia y la comunidad). *Journal for the Study of Education and Development*, 45(3), 494- 548. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2086770>.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sadler, M. & Obach, A. (2006). *Pautas de crianza mapuche Estudio: Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años*. Santiago.
- Scheidecker, G., Tekola, B., Rasheed, M., Oppong, S., Mezzenzana, F., Keller, H., & Chaudhary, N. (2024). Ending epistemic exclusion: toward a truly global science and practice of early childhood development. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 8(1), 3-5.

- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2023). *Subsecretaría de educación Parvularia*. <https://www.ayudameduc.cl/ficha/subsecretaria-de-educacion-parvularia#:~:text=%2D%20Sala%20Cuna%20Menor%3A%20ni%C3%B1os%2Fy%204%20a%C3%B1os%20de%20edad>.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 40(1), 53-63. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vigotsky, L. (1980). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Weisner, T. S. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development*, 45(4), 275-281. <https://doi.org/10.1159/000064989>.
- Worthman, C. M. (2010). The ecology of human development: Evolving models for cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(4), 546-562. <https://doi.org/10.1177/0022022110362627>.

Sobre los autores

MG. KARINA BIZAMA COLIHUINCA es candidata a doctora del Doctorado en Educación en Consorcio y docente part time de la Universidad Católica de Temuco. Su línea de investigación es Educación Intercultural para la primera infancia, su trabajo se ha enfocado en la enseñanza de valores educativos mapuches, en niños y niñas de Educación Inicial que viven en comunidades mapuches de la región de La Araucanía en Chile. Correo Electrónico: kbizama@uct.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-6603-2318>

DRA. PAULA ALONQUEO BOUDON es académica e investigadora del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera y Directora del Laboratorio de Cognición y Cultura KIMKANTUN. Su línea de investigación es el Desarrollo y aprendizaje Infantil en contextos interculturales. Correo Electrónico: paula.alonqueo@ufrontera.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-4582-1262>

CUHSO

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

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADOR EDITORIAL

Víctor Navarrete Acuña

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Mabel Zapata

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)