

Prácticas culturales y maneras de aprender en niños y niñas mapuche de La Araucanía^{doi}

Paula Alonqueo ¹, Ana María Alarcón ¹, & Carolina Hidalgo-Standen ¹

Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

RESUMEN

En este artículo se presentan los principales resultados de investigaciones realizadas con niños mapuche rurales de La Araucanía, Chile. El objetivo de este trabajo fue describir prácticas culturales propias que se presentan en el hogar de los participantes y en la escuela. Se utilizó un diseño mixto multinivel. El equipo de investigación realizó visitas a las familias de los niños y a la escuela las que se registraron en notas de campo y videos. Se realizó un análisis textual y conceptual de los contextos en los que los niños mapuche desplegaron sus patrones de interacción cultura. Los videos fueron analizados mediante una microetnografía. La atención a terceros se evalúo mediante una tarea de construcción de juguetes. Todas las investigaciones contaron con la aprobación del Comité Etico Científico de la Universidad de La Frontera. Los resultados muestran que los niños despliegan sus propios patrones culturales de interacción que se expresan mediante el silencio, la atención a terceros y la primacía de la colaboración. Estas conductas son consistentes con el modelo mapuche de aprendizaje *Kimeltuwiin*, y constituyen un potente recurso para promover el desarrollo de los niños mapuche.

Palabras Clave

Prácticas culturales; niños mapuche; colaboración

ABSTRACT

This paper presents the main results of research conducted with rural Mapuche children from La Araucanía, Chile, at the Cognition and Culture Laboratory, *Kimkantun*. The objective of this work was to describe cultural practices that occur in the participants' homes and at school. A mixed multilevel design was used. The research team made visits to the children's families and to the school, which were recorded in field notes and videos. A textual and conceptual analysis of the contexts in which the Mapuche children deployed their patterns of cultural interaction was carried out. The videos were analyzed using a micro-ethnography technique. In addition, to assess third-party attention, the children were invited to build a toy. The results show that the children display their own cultural patterns of interaction that are expressed through silence, attention to others, and the primacy of collaboration. These behaviors are consistent with the Mapuche *Kimeltuwiin* model of learning, and constitute a powerful resource for promoting the development of Mapuche children.

Keywords

Cultural pattern; mapuche children; collaboration



¹ Correspondence about this article should be addressed to **Gian Luis Ortega Germosén**: gortega@est.unibe.edu.do **Paula Alonqueo**

paula.alonqueo@ufrontera.cl

Conflicts of Interest: The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial conflicts of interest that could be construed as a potential conflict of interest

Agradecimientos Proyecto Fondecyt 1230079



Cultural patterns and way of learning in mapuche children from La Araucanía

Introducción

El desarrollo infantil es un campo de investigación que ha concitado el interés de distintas disciplinas que actualmente tributan a las Ciencias del Desarrollo. En este marco, se ha propuesto una meta-teoría transdisciplinaria, denominada sistemas relacionales, que permite comprender el desarrollo humano en toda su complejidad (Overton & Molenaar, 2015).

El paradigma de los sistemas relacionales del desarrollo propone que todos los niveles de organización –desde lo biológico y fisiológico hasta lo cultural e histórico– de la ecología de desarrollo humano se integran. Por otra parte, plantea que existe una mutua co-determinación persona-contexto, y por tanto esta relación constituye la unidad básica de análisis para el estudio del desarrollo. Asimismo, la existencia de diferencias inter-individuales en los cambios que ocurren a nivel intra-individual, hace posible que el proceso de desarrollo varíe, al menos en parte, entre personas y grupos. Por este motivo, es fundamental estudiar la diversidad para describir, explicar y optimizar el desarrollo humano (Overton & Molenaar, 2015).

No obstante lo anterior, esta visión no ha permeado la perspectiva hegemónica del desarrollo infantil (Keller, 2022). En su conocido artículo Heinrich et al. (2010) realizan una importante crítica planteando que la mayoría del conocimiento generado por la Psicología es ahistórico y acultural. Autores como Arnett (2008) y Thalmayer et al., (2021) han advertido que la mayoría de las investigaciones en Psicología utilizan muestras que están formadas por personas euroamericanas, altamente escolarizadas, y que viven en países industrializados, ricos y democráticos (WEIRD por su acrónimo en inglés). Aun cuando esta población corresponde sólo al 12% a nivel mundial (Henrich, 2020), el conocimiento generado en dichas investigaciones se ha generalizado a todos los grupos poblacionales definiendo categorías teóricas y un conjunto de parámetros de lo que se considera normal (Rogoff, 2003). Desde esta perspectiva, la variación en los patrones y trayectorias de aprendizaje se considera como un déficit, por cuanto difieren de los parámetros según los que se evalúan el desempeño, la conducta y los hitos del desarrollo infantil en otros contextos socioculturales.

Como consecuencia de ello, las distintas mediciones en el ámbito educativo muestran la existencia de brechas en los resultados de aprendizaje obtenidos por niños y niñas indígenas de distintos países respecto de los niveles de logro de sus pares no

indígenas, quienes obtienen resultados significativamente superiores (Cashman, 2017; Graves et al., 2021; Marsico, 2021; Treviño et al., 2023).

De hecho, en Chile la última evaluación realizada mediante el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) muestra una brecha importante entre las regiones de Chile con mayor población mapuche respecto de las regiones con menos población indígena (Agencia de Calidad de la Educación, 2023; Treviño et al., 2023). Existen varios estudios que explican la existencia de esta brecha en función de las características de las familias tales como el nivel socioeconómico bajo (los estudiantes indígenas se concentran en los deciles más bajos), la menor escolaridad de padres y madres, la baja asistencia al nivel de educación preescolar; todos ellos son considerados como indicadores de vulnerabilidad social y de un escaso desarrollo del capital cultural y cognitivo (Rosas & Santa Cruz, 2013; Rosas et al., 2021; Treviño et al., 2017). Otros factores asociados a la existencia de las brechas son la baja calidad de la enseñanza y la infraestructura deficiente de las escuelas.

Sin embargo, es posible que las variables socioeconómicas y escolares sean insuficientes para explicar las brechas en el aprendizaje de niños y niñas indígenas respecto a sus pares no indígenas. Recientemente Keller (2022) advierte que la aplicación de resultados de investigaciones que han sido generadas en el mundo occidental trae diversos problemas si se aplican globalmente. En este mismo sentido, Treviño (2006) señala que las pruebas estandarizadas presentan un sesgo lingüístico-cultural que afectan los resultados obtenidos. Otros autores concuerdan con esta crítica, advirtiendo la carencia de validez ecológica de los instrumentos, y que los procesos de estandarización y baremación son realizados sólo con poblaciones no indígenas (Barreco, et al., 2012; Sternberg, 2020); aun cuando se haya insistido en la necesidad de que los instrumentos deben basarse en la orientación cultural de las personas a quienes están dirigidos.

En línea con lo anterior, también se presenta una brecha en las habilidades cognitivas –evaluadas con instrumentos estandarizados para poblaciones euroamericanas- entre niños y niñas indígenas y no indígenas. En Chile, uno de los diagnósticos que permite establecer que un estudiante presenta Necesidades Educativas Especiales (NNE) es el denominado funcionamiento intelectual en rango límitrofe. Al igual que en otros países (Cashman, 2017; Gutiérrez-Saldivia, 2018; Kincaid & Sullivan, 2017), en Chile este diagnóstico es mucho más frecuente en niños y niñas indígenas, tanto así que se encuentran sobrerepresentados en el Programa de Integración Escolar (PIE); por ejemplo, en el año 2018 un 17% (197.961) de los estudiantes mapuche del país

fueron diagnosticados con NEE, y por tanto ingresados al PIE mientras que sólo un 10% de los estudiantes no indígenas alcanzaron el mismo diagnóstico. Esta brecha no ha hecho más que aumentar a lo largo del tiempo (Loncon et al., 2022).

El problema radica en que, a partir de la existencia de las brechas, se asume acríticamente y se naturaliza la idea de que existe un déficit en el desarrollo y aprendizaje (Matus & Haye, 2015), dado que los niños y niñas indígenas –entre otros- no logran alcanzar los parámetros normales definidos para la población infantil no indígena. No obstante, existe un amplio corpus empírico que muestra las múltiples formas de desarrollo infantil poniendo en entredicho la existencia de supuestos déficits culturales (González et al., 2005; Scheidecker et al., 2024).

Una postura crítica frente al argumento anterior, es asumir que las diferencias en el desempeño entre ambos grupos infantiles no necesariamente constituyen un indicador de déficit. Una de las ideas centrales del paradigma cultural es que las estructuras de organización y participación social dan forma a los procesos sociocognitivos, comunicativos y socioemocionales (Nisbett, 2004; Rogoff et al., 2015). Es decir, niños y niñas aprenden a usar las herramientas culturales, materiales y simbólicas generando adaptaciones cognitivas a exigencias ecológicas específicas (Keller, 2022; Lancy, 2024).

Es plausible pensar que dichas brechas son el resultado del proceso de escolarización bajo un modelo de aprendizaje instruccional predominante en las sociedades euroamericanas (Rogoff, 2003; Rogoff & Mejía- Arauz, 2022), argumento que fue planteado anteriormente en estudios transculturales (Cole & Scribner, 1977; Lavob, 1972). En estas investigaciones se concluye que la escolarización, más que avances cognitivos en general, promueve el uso de la literacidad; esto favorece el desarrollo de las habilidades necesarias para responder a los formatos de evaluación estandarizados, como, por ejemplo, el uso de preguntas de respuesta conocida y el razonamiento con base en la información y no en la experiencia (Cole, 1998).

En este punto se hace necesario considerar que existen otras maneras de aprender que distan del modelo instruccional propio de las instituciones escolares. El trabajo desarrollado por Rogoff y sus colaboradores con pueblos indígenas de Las Américas, ha permitido formular la existencia de un modelo de aprendizaje, predominante en las comunidades indígenas, denominado Aprender por medio de Observar y Acomodarse en las actividades de la familia y la comunidad (LOPI por su sigla en inglés) (Rogoff, 2014, 2016; Rogoff & Mejía- Arauz, 2022). Esta manera de aprender se caracteriza por la integración de niños y niñas en las actividades de la vida cotidiana con la totalidad del

grupo, sin existir separación en función de la edad, ya que el fin último del aprendizaje es contribuir al logro de los propósitos comunes (Mejía-Arauz et al., 2007). Niños y niñas participan en diferentes eventos mediante la observación, atención amplia y colaboración en actividades comunitarias. Según este modelo, la comunicación interpersonal no sólo es verbal, sino que también las personas interactúan de manera multimodal. En este tipo de dinámica social, el papel de los adultos y cuidadores es ofrecer apoyo para la participación infantil en las actividades compartidas (Correa-Chávez et al., 2015; Paradise, 2011).

En este artículo --en un acto de justicia epistémica-- se pone en valor el conocimiento cultural mapuche que guía la formación y aprendizaje de niños y niñas y las prácticas culturales que lo sustentan. Existe un conjunto de conocimientos y habilidades acumulados a lo largo de la historia del pueblo mapuche que constituyen un fondo de conocimiento (González et al., 2005; Moll et al., 1992) valioso y vigente que la sociedad chilena y la escuela han negado sistemáticamente haciendo prevalecer un modelo educativo monocultural y hegemónico (Loncon et al. 2022; Muñoz, 2021).

El pueblo mapuche tiene un modelo de enseñanza y aprendizaje propio denominado *Kimeltuwün* a cuya sistematización han aportado distintos autores mapuche. Este se sustenta en saberes ancestrales que se han transmitido transgeneracionalmente a través de la oralidad. El fin último de la educación mapuche es la formación del *che* o el proceso de convertirse en una persona integral a nivel social y en relación con su entorno (Carihuerto, 2007; Llanquinao, 2010; Ñanculef & Cayupan, 2016; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). En el mundo mapuche, la noción de persona no se refiere a un yo individual, sino que da cuenta de un yo socialmente concebido y culturalmente situado (Melin, et al., 2016). En este contexto, niños y niñas son personas con derechos y obligaciones que mediante la participación en actividades cotidianas, aprenden progresivamente una comprensión profunda de los principios de la cultura mapuche que deben guiar su conducta (Course, 2017).

El *kimeltuwün* se sustenta en principios orientadores para la formación de niños y niñas destacando el respeto, la solidaridad y el equilibrio. El respeto se práctica en las interacciones entre humanos, con la naturaleza y con los espíritus presentes en ella (Llanquinao, 2010); el valor del respeto implica no destacarse de manera individual verbal ni conductualmente, escuchar y no interrumpir a los demás. La solidaridad es un principio que implica ayudar, colaborar y aportar para que todas las personas alcancen metas según sus propias capacidades. El equilibrio se expresa mediante la reciprocidad, la cual se

practica según un conjunto de reglas para dar y recibir que regulan las relaciones sociales, familiares y con el mundo natural (Tereucán et al., 2017).

Junto con lo anterior, existen cuatro valores que representan el *che* (ser mapuche) y que deben ser desarrollados y puestos en práctica por todas las personas, éstos son: conocer su cultura (*kimche*); tener fortaleza física y espiritual (*newenche*); ser correcto y responsable frente a otros seres (*norche*) y hacer el bien y colaborar con los demás (*kümeche*) (Llanquinao, 2010).

En consonancia con lo anterior, Quidel (2005) señala que el aprendizaje en la cultura mapuche consta de etapas. En primer término, se requiere escuchar atentamente para en una segunda etapa observar con profundidad. Luego el niño comienza a participar imitando las conductas y patrones previamente observados. Por último, se asume la plena participación demostrando en la práctica lo aprendido. Es así como, por medio del contacto cotidiano con el mundo natural y la participación en las actividades sociales de la comunidad, el niño mapuche aprende el valor del silencio, y las habilidades de observación y de escucha atenta (*alkütuwun*) de todo lo que sucede en su entorno (Quidel & Pichinao, 2007).

El aprendizaje infantil se fomenta por medio de distintas estrategias como la imitación de las conductas de los adultos, escuchando atentamente las conversaciones en distintos espacios familiares y comunitarios (Quilaqueo, et al., 2017). Desde muy temprana edad, niños y niñas toman la iniciativa para colaborar en tareas domésticas complejas sin mayor supervisión de los adultos (Bizama & Alonqueo, en prensa). Estas estrategias permiten la internalización de los valores culturales asegurando así la transmisión transgeneracional de la cultura mapuche.

Es importante destacar que la autonomía infantil en la cultura mapuche supone un profundo sentido de responsabilidad con los demás. Existe una dialéctica entre lo individual y lo comunitario, entre la autonomía y la subordinación de niños y niñas a su familia y comunidad (Szulc, 2019), siguiendo a Keller (2022) este sería un modelo basado en la interdependencia. A partir de diversas investigaciones transculturales esta ~~Alonqueo~~ autora identifica dos ambientes ecoculturales prototípicos: los rurales compuestos por familias con bajos niveles de escolarización que colaboran conjuntamente en una economía de subsistencia; y los ambientes urbanos formados por familias occidentales de clase media con altos niveles de escolarización. Ambos ambientes culturales difieren sustancialmente en los modelos de parentalidad. En los contextos rurales predomina un modelo basado en la interdependencia que enfatiza el desarrollo de la dimensión

relacional (*relatedness*), ~~y~~ mientras que en los contextos urbanos se observa un modelo basado en la independencia que fomenta el desarrollo la autonomía personal (Keller & Kärtner, 2013).

En la línea de lo anterior, el trabajo de Remorini (2015), realizado con el pueblo *Mbya Guaraní* en Argentina, muestra que el modelo de la interdependencia también aplica a las relaciones entre las personas y el mundo natural. Desde la perspectiva del pueblo *Mbya* el bienestar y la salud depende de la adecuada interacción entre las personas y el ambiente; ello implica que niños y niñas deben seguir las normas de respeto y reciprocidad para no provocar en ellos un estado de enfermedad. De este modo, la fuerte interdependencia entre la vida humana y la natural permite a ambas partes vivir, crecer y estar saludables.

Método

Laboratorio de Cognición y Cultura Kimkantun en La Araucanía, Chile

Las investigaciones relativas a la variabilidad y diversidad cultural en el aprendizaje infantil no sólo son escasas, sino que además existe una gran desproporción en la cantidad de investigaciones realizadas en contextos WEIRD y no-WEIRD (Keller, 2022; Lancy, 2024). Ello implica que aún muchas preguntas sobre el desarrollo y aprendizaje permanecen sin respuesta.

En Chile habitan diez pueblos originarios, siendo el más numeroso el pueblo mapuche. Su población corresponde a 1.745.147 habitantes que se concentran principalmente en dos regiones del país, la Metropolitana y La Araucanía, las cuales tienen importantes diferencias socioculturales y económicas (Instituto Nacional de Estadísticas, INE, 2021a). La región de La Araucanía tiene 957.224 habitantes, de los cuales 319.000 (32,8%) son mapuche quienes residen principalmente en zonas rurales (INE, 2021b).

En este marco, el Laboratorio de Cognición y Cultura *Kimkantun* del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera ha desarrollado un programa de investigación (Fondecyt N°1130504, 1170360 y 1230079 actualmente en desarrollo) que ha permitido generar conocimiento respecto de algunas características centrales y distintivas del proceso de aprendizaje de niños y niñas mapuche tanto en espacios familiares y comunitarios como en la escuela.

Cabe destacar que este Programa de investigación tiene como propósito generar conocimiento y evidencia local que permitan cuestionar el modelo del déficit como explicación de las diferencias y la variabilidad cultural. Se asume que las soluciones a las tareas del desarrollo son específicas de cada contexto, sociedad o pueblo, y todas ellas son funcionales y adaptativas (Keller, 2022; Sternberg, 2020).

La complejidad del problema de estudio requiere de un enfoque transdisciplinario tanto en el plano teórico como metodológico, y por este motivo el Laboratorio de Cognición y Cultura *Kimkantun* recoge los aportes derivados de la Psicología cultural, Antropología y Educación.

Pensando el método

Las investigaciones desarrolladas con niños y niñas mapuche usan un enfoque multinivel, puesto que éste permite analizar los escenarios de aprendizaje infantil tanto a nivel macro como a nivel micro (Gauvain & Pérez, 2015). Esto implica el uso de diseños mixtos de investigación en los que se utilizan técnicas provenientes de distintas disciplinas.

El diseño con enfoque etnográfico se utiliza para estudiar los fenómenos desde una perspectiva descriptiva e interpretativa en un ambiente natural --hogar y escuela-- identificando patrones culturales presentes en colectivos de personas (Delamon & Atkinson, 2021) para inferir regularidades en las acciones, significados y simbolismos (Lancy, 2016).

Las técnicas que se utilizan más frecuentemente son la observación en contextos naturales y microanálisis de videos de situaciones cotidianas. Los registros de las observaciones en notas de campo permiten describir de manera densa las diversas situaciones en las que participan niños y niñas. A partir del análisis de estas descripciones se puede apreciar ciertas prácticas culturales que se presentan de manera regular en los diferentes contextos.

Los datos visuales, en particular las videogramaciones, son una forma de registro ampliamente utilizada en investigaciones etnográficas (Bridges, 2023; Flick, 2015). Desde un enfoque cultural se asume que el desarrollo ocurre simultáneamente en múltiples escalas de tiempo, desde la microgénesis del desarrollo, a través de momentos, hasta el desarrollo ontogenético que se extiende a lo largo de los años y ciclos de vida, y el desarrollo histórico/cultural que se extiende a través de décadas y siglos (Scribner,

1985). Vigotsky (1979) plantea que el cambio en la niñez a lo largo de meses y años surge de un proceso que ocurre momento-a-momento en la interacción social, en la zona de desarrollo próximo, de allí deriva la importancia de focalizarse en el proceso al analizar la actividad (Roth, 2014).

En concreto, se realiza un registro audiovisual de situaciones espontáneas que ocurren en distintos espacios de la escuela (el patio de recreo, el comedor, la sala de clases), instancias de interacción social y cultural entre niños, y entre niños y adultos, sean estas situaciones de aprendizaje o de juego. La interacción sociocultural es entendida como toda actividad en que niños y niñas expresan su identidad cultural (Harkness et al., 2010). Con los videos se realiza una microetnografía (De León, 2017; Le Comte et al., 2006) que requiere en primer lugar, transcribir las secuencias de interacciones verbales y multimodales registradas. Luego este material se codifica de manera abierta generando categorías de análisis.

El diseño descriptivo correlacional de tipo transversal se utiliza para establecer diferencias de grupo entre niños y niñas pertenecientes a diferentes contextos de desarrollo que en este caso corresponden a mapuche rurales, mapuche urbanos y no-mapuche urbanos. Cómo técnica de recolección de datos se utilizan tareas protocolizadas que permiten eliciar procesos sociocognitivos --como la atención a terceros-- que sustentan el aprendizaje. El desempeño de niños y niñas es videograbado, y con este material se realiza un microanálisis en segmentos de segundos según un sistema de códigos predefinido que permite generar datos cuantitativos (Dayton et al., 2022).

Contextos de desarrollo infantil

Este modelo de investigación otorga una gran importancia a los contextos culturales y territoriales en los cuales se desarrollan niños y niñas en la región de La Araucanía. En las zonas rurales habitan principalmente personas mapuche que viven en *lof* de familias que a causa de los procesos reduccionales en la actualidad tienen una pequeña cantidad de terreno (en promedio aproximadamente 11 hectáreas). Las viviendas de las familias rurales forman un conjunto de casas construidas junto a arroyos, rodeadas de animales domésticos, huertas y cultivos, y ganado. Frecuentemente en un espacio aproximado de 1 hectárea viven dos a tres familias –abuelos y abuelas, suegros y suegras, tíos y tías-- Las actividades cotidianas de cada familia se realizan de manera

independiente, pero las actividades agrícolas, culturales y el cuidado de niños y niñas se desarrollan de manera colaborativa (Skewes, 2016).

Los hijos e hijas o nietos y nietas de las familias asisten a las escuelas rurales del lugar que generalmente son establecimientos multigrado con una matrícula pequeña. El día de las familias comienza a muy temprano (antes de las 6 a. m.), los hermanos mayores ayudan a los más pequeños --despertándolos, preparándoles sus mochilas y ayudándoles a vestirse-- mientras las madres habitualmente preparan el desayuno y los padres salen a trabajar al campo. Respecto del contexto socioeconómico, las familias se caracterizan por tener un trabajo informal (del padre o la madre) o percibir el salario mínimo, educación formal incompleta, y seguro de salud del nivel básico. Por otro lado, en las ciudades de La Araucanía las familias no mapuche urbanas corresponden a la mayoría de los habitantes. Sin embargo, en el espacio urbano también habitan familias mapuche que han migrado del campo a la ciudad, asentándose en los sectores periféricos relativamente cercanos a sus lugares de origen, y que mantienen contacto con sus familiares realizando visitas periódicas a sus comunidades.

De este modo, en La Araucanía es posible identificar, a lo menos, tres contextos de desarrollo: el mapuche rural, el mapuche urbano y el no-mapuche urbano con características distintivas que requieren ser comprendidos para responder a la pregunta de la variabilidad en el logro de las tareas de desarrollo.

Consideraciones éticas

El propósito principal de los resguardos éticos es evitar prácticas de extractivismo cognitivo (Romero, 2020). En primer lugar, es necesario señalar que los proyectos de investigación, desarrollados y en curso, cuentan con la aprobación del Comité Ético Científico de la Universidad de La Frontera. Previo a la obtención del consentimiento y asentimiento informado por parte de los colaboradores --familias, niños y niñas, y escuelas-- se realiza un proceso de acercamiento que se ajusta a protocolos culturales mapuche, conocidos ampliamente por el equipo de investigación, que se basan en los principios del respeto y la reciprocidad. Durante y después de la realización de la investigación se realizan intercambios recíprocos de regalos, apoyo en actividades pedagógicas, devolución de los resultados a los colaboradores y apoyo en necesidades específicas de las comunidades y escuelas. Asimismo, se tuvieron en cuenta la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos (IAAP &

IUPsyS, 2008), las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en seres humanos (CIOMS, OMS & OPS, 2016) y las declaraciones de la SIP vigentes (SIP, 1978, 2008a, 2008b, 2014, 2016, 2018, 2019).

Luego de esta breve descripción de los aspectos teóricos, metodológicos y éticos que orientan el trabajo investigativo el Laboratorio *Kimkantun*, a continuación, se presentan de manera integrada los hallazgos más relevantes de algunos estudios realizados en este Laboratorio sobre las formas de aprender y de estar de niños y niñas mapuche. En cada uno de éstos, se describirán los participantes, materiales, procedimientos y análisis de datos.

Resultados

La presencia del Kimeltuwün en las prácticas cotidianas de los niños y niñas mapuche

Se presentarán, a través de pasajes, los resultados de distintos estudios que muestran prácticas que constituyen regularidades observadas transversalmente en los diferentes contextos de investigación: la elocuencia del silencio, la atención amplia a la situación global y la primacía del bien común. El detalle de las investigaciones se encuentra en los artículos referenciados en cada apartado.

La elocuencia del silencio

A través de las observaciones sistemáticas realizadas en los hogares de los niños y niñas mapuche, ha sido frecuente apreciar que en diferentes situaciones sociales éstos permanecen en silencio, escuchando atentamente y observando. En la interacción con los adultos, utilizan pocas expresiones verbales de manera espontánea, ya que esperan que el adulto dirija la conversación y haga las preguntas.

Por ejemplo, el protocolo de visita mapuche *Witrakkontuwün* constituye una práctica de gran relevancia social que conserva plena vigencia en la actualidad. Dicho protocolo define las reglas de interacción y el papel del anfitrión, de la visita y de los niños y niñas; estos últimos deben respetar la regla de permanecer en silencio, escuchando atentamente y sin hablar entre ellos (Raín, 2017). En el artículo de ~~Alonqueo~~ Alarcón et al. (2021) se presenta un estudio en el que se realizaron visitas periódicas a seis familias mapuche con el objetivo de observar las interacciones infantiles en su ambiente familiar-comunitario. En este trabajo se concluye que niños y niñas participan en todas las etapas

de la actividad de ser visitado por otros estando presentes sin hablar a menos que se les haga una pregunta dirigida a ellos, o cuando los cuidadores les dan el espacio para interactuar con las visitas (que en este caso son las investigadoras) mostrándoles su huerta, invitándolas a cosechar cerezas o simplemente acompañándolas mientras los adultos realizan otras actividades.

Por otro lado, en el contexto escolar, en actividades formales e informales, algunas interacciones infantiles se realizan en silencio. En actividades en las que se requiere cumplir con un objetivo, la coordinación entre los participantes se realiza fluidamente de manera no verbal y ensamblada. En el artículo de Alonqueo et al. (2022) se describe una actividad desarrollada por tres niñas de 5 años durante el tiempo de recreo. El objetivo que definen de manera espontánea es construir con unos trozos de cartón una “casita” para un insecto que encontraron en el patio y trasladarlo hasta un lugar seguro ubicado al final de una cancha en la que otros niños juegan fútbol. Sin que exista una expresión de acuerdo verbal, el traslado del insecto lo realizan las tres niñas; sostienen la casita y caminan sincronizadamente atravesando la cancha de fútbol. No hablan entre ellas mientras van avanzando al mismo ritmo sin que se caiga el insecto. Finalmente, llegan al **final** otro extremo de la cancha y acuerdan verbalmente dejar al insecto bajo una banca de madera.

El significado del silencio en los distintos escenarios puede buscarse en uno de los principios fundamentales que sustentan el modelo de enseñanza-aprendizaje *Kimeltuwiin*, el respeto. Este principio rige las relaciones con todas las formas de vida, las humanas y las no-humanas, y se expresa a través del silencio y la prudencia. Niños y niñas son socializados para participar escuchando atentamente y observando las actividades realizadas por la familia y la comunidad con el objetivo de aprender las conductas y roles valorados culturalmente.

De este modo, el silencio se constituye en una forma de participación basada en el principio del respeto, niños y niñas no interrumpen las conversaciones ni las actividades que realizan los adultos. Ello implica que, en lugar de la expresión verbal, aprenderán a comunicarse de maneras no verbales, a veces sutiles e imperceptibles, para pedir ayuda y coordinarse con otros.

En las interacciones infantiles, se pueden observar estas formas de comunicación no verbal, ya que la coordinación se realiza a través de gestos, toques, roces, miradas que permiten la sincronización de las conductas individuales para actuar como un colectivo. Es decir, esta forma de comunicación encarnada se pone en marcha para realizar acciones conjuntas sin expresiones verbales.

La atención amplia a la situación global

A diferencia de la atención selectiva individual, que da prioridad a un evento para dejar otros en segundo plano, la atención a terceros y a los eventos circundantes (atención amplia) no tiene un único objetivo, sino que implica mantener dos o más centros de interés a la vez, sin dejar en desmedro uno por sobre el otro y sin interrumpir ni pausar el curso de una tarea (Goldstone, 1998; Silva et al., 2015). En las investigaciones desarrolladas con niños y niñas mapuche también este tipo de atención fue observada a nivel global en contextos escolares (Alonqueo et al., 2020), y a nivel micro en una tarea sociocognitiva realizada en diadas (Muñoz, 2020).

En diferentes actividades realizadas en la sala de clases se pudo apreciar cómo niños y niñas estaban atentos a las necesidades del grupo y actuaban con iniciativa para colaborar en la satisfacción de las mismas contribuyendo al logro del bienestar colectivo, incluso más allá de las metas del aprendizaje escolar. En el artículo de Alonqueo et al. (2020) se muestra como durante una clase de Lenguaje uno de los estudiantes está concentrado en la tarea requerida por la profesora, pero advierte que se está consumiendo la leña de la estufa que calefacciona la sala; se pone de pie para coger un trozo de leña y ponerlo en la estufa para que el fuego no se apague y se mantenga la temperatura de sala. En otra situación en una clase de Matemática una niña realiza un ejercicio de matemáticas en la pizarra supervisada por el profesor, mientras otra estudiante observa la actividad pregunta al profesor: “¿puedo ayudarle con el ejercicio?”; el profesor asiente, y ambas estudiantes resuelven el ejercicio colaborativamente.

A nivel micro, Muñoz & Alonqueo (2024) ~~(2020) realizó~~ realizaron un estudio para examinar la atención amplia, en particular la atención dirigida a terceros. Participaron 102 niños y niñas cuyas edades fluctuaron entre 9 y 11 años ($M = 9,9$). Se aplicó, en dos sesiones, una tarea sociocognitiva protocolizada (Correa-Chávez & Rogoff, 2009) que evalúa por una parte, la atención dirigida a interacciones de terceros, y por otra parte, el aprendizaje en una actividad de construcción de juguetes.

Se formaron a diadas de niños y niñas con un año de diferencia de edad, según un mismo grupo cultural: 19 diadas mapuche-rural, 13 diadas mapuche-urbano y 19 diadas no mapuche-urbano.

En la primera sesión se evalúa atención a terceros en diadas del mismo grupo cultural. Una asistente de investigación muestra, por turnos, a cada uno de los participantes confeccionar un juguete. Al de mayor edad le demuestra cómo hacer un ratón de espuma, mientras que el de menor edad espera en una mesa adyacente y juega

con un aparato que funciona como distractor (llamado *máquina que no hace nada*). Una vez que el primer niño termina de hacer el juguete, se intercambian los roles; la asistente le indica al niño menor cómo hacer un juguete distinto (una rana de origami), mientras el primer niño (el mayor) espera y juega con el aparato distractor. En la segunda sesión, con una semana de desfase, de manera individual cada niño regresa a recoger el juguete que hizo anteriormente. La asistente de investigación les invita a fabricar el juguete que su otro compañero confeccionó la semana anterior. Esta invitación es inesperada, puesto que ningún niño sabe que hay una segunda sesión.

Los resultados de ANOVA unifactorial evidenciaron un efecto principal univariado significativo de atención a terceros entre los tres grupos de participantes ($F(2, 99) = 3.52, p = .03, [^2 = .06]$). Los resultados de las comparaciones planeadas demostraron que el grupo de niños mapuche rurales la atención dirigida a terceros fue significativamente mayor en comparación tanto con los niños y niñas del grupo mapuche urbano ($t(60.50) = -2.22, p = .03$) como con el grupo no mapuche urbano ($t(64.69) = -2.16, p = .03$). Por tanto, los niños y niñas mapuche rurales aprendieron a construir el juguete que hizo el compañero de la diada ya que requirieron menos ayuda, y menos tiempo para ello. Sin embargo, este patrón no fue el único observado; hay quienes que atienden a la construcción del juguete, y aprenden a realizarlo aun cuando requieren más ayuda y más tiempo para su ejecución. Otro grupo de niños y niñas mapuche rurales atienden en menor cantidad, requieren de poca ayuda y poco tiempo para la ejecución del juguete.

Estos resultados guardan relación con aspectos del modelo *Kimeltuwiin*, ya que la escucha atenta constituye una importante estrategia de aprendizaje; se promueve atender a la propia actividad y atender/escuchar a los eventos circundantes y a las acciones de terceros para aprenderlas. La manera en cómo se demuestran de los aprendizajes obtenidos mediante la observación y la escucha atenta se puede relacionar con el valor de ser *Norche*, que implica ser una persona responsable y correcta, y que, en el contexto de la tarea descrita, se podría manifestar en hacer las cosas bien y con dedicación.

La primacía del bien común como propósito

En las observaciones realizadas en diversos espacios de la escuela, las conductas de colaboración con otros se observaron de manera transversal en diferentes situaciones y contextos. Para efectos de este artículo se destaca un escenario que corresponde a una

clase de ciencias que se realiza en el huerto de la escuela. Alonqueo et al. (2023) realizan un análisis microetnográfico de las interacciones observadas entre los estudiantes durante el desarrollo de la clase. El objetivo de la actividad fue definido por la profesora y consistió en buscar tierra, limpiarla y llenar un envase plástico para poner unas semillas. En esta clase participaron ocho niños, cuatro hombres y cuatro mujeres, de aproximadamente 7-8 años de edad, más la profesora de Ciencias Naturales.

Una vez en el huerto, los estudiantes comienzan a realizar la actividad en díadas o tríadas, todos a excepción de uno de ellos --niño focal-- que trabaja en solitario. Este niño comienza a escarbar la tierra y a limpiarla quitándole las raíces; deja en el suelo el montón de tierra apta para ser usada (aunque él no la utiliza para llenar su envase). Luego comienza a escarbar en distintos lugares repitiendo el mismo procedimiento anterior dejando varios montones de tierra limpia. Los otros compañeros, mientras conversan entre ellos, van llenando sus envases con la tierra que el niño focal preparó. En toda esta secuencia el niño no emite expresiones verbales para comunicar a sus compañeros que está dejando la tierra preparada para que ellos la utilicen. No obstante, los estudiantes van llenando sus envases con esa tierra. Hacia el final de la actividad, se aprecia que el niño focal tiene muy poca tierra para llenar su envase, ante lo cual una compañera le comparte parte de la suya para que pueda completar la tarea.

En el pasaje anterior se aprecia que el niño focal, quien tiene experticia en la actividad de cultivar la tierra, prioriza el logro de la meta a nivel colectivo poniéndose al servicio de los demás. El modelo *Kimeltuwiün* se sustenta en los principios del equilibrio y la solidaridad en las relaciones sociales. Ello implica ser *Kümeche*, una buena persona estableciendo relaciones recíprocas, horizontales, sin destacar por sobre los demás, y colaborativas para contribuir al logro del bien común. En el contexto descrito, el logro individual de la meta se posterga; la puesta en práctica del equilibrio y la reciprocidad entre niños y niñas permite que el niño focal reciba de vuelta la ayuda de sus compañeros para también pueda alcanzar la meta de la actividad.

Discusión

Los resultados obtenidos en diversas investigaciones desarrolladas con niños y niñas mapuche han permitido establecer la presencia y persistencia de prácticas culturales en los escenarios más significativos de la vida cotidiana infantil, el hogar y la escuela. Al

mismo tiempo, se ha podido evaluar la atención a terceros que amplía el foco de la atención selectiva individual a la dimensión sociocognitiva de la atención.

En primer lugar, se puede plantear que la práctica del silencio como forma de comunicación no verbal es la manifestación del respeto, y por este motivo se prioriza la coordinación de acciones mediante miradas, gestos y roces que permiten ensamblar las contribuciones de todos los participantes. Este estilo comunicacional se observa para pedir y dar ayuda, mostrar el interés en participar y demostrar afecto; de este modo, niños y niñas respetan y acompañan el ritmo de los otros sin realizar interrupciones. Estas conclusiones son consistentes con otros estudios (Bolin, 2028; García, 2015; Ruvalcaba et al., 2015) quienes señalan que niños y niñas indígenas (mayas y andinos) actúan con respeto y consideración con los otros comunicándose de manera no verbal mediante las denominadas conversaciones no verbales articuladas (de León, 2015; Mejía-Arauz, el al., 2012). Estas conductas se relacionan con un modelo de socialización en el que se enfatiza el valor de la interdependencia entre las personas, lo cual implica que la obediencia y el respeto son la base para el cumplimiento de las metas culturales (Keller, 2022).

En torno al uso de la atención amplia como estrategia de aprendizaje es posible concluir que niños y niñas mapuche la utilizan en diferentes contextos y formatos. Esta conclusión es consistente con los resultados de Silva et al., (2010, 2015) quienes constatan que niños y niñas indígenas utilizan estrategias de aprendizaje basadas en la observación y la atención intensa.

Es importante destacar que el desarrollo de la atención amplia con el fin de aprender los protocolos culturales, colaborar al bienestar colectivo y al logro de las metas comunes requiere de cantidad importante de recursos cognitivos. Igualmente demandante puede ser la demostración, de manera correcta y con responsabilidad, ~~de~~ las habilidades aprendidas (Quidel & Pichinao, 2007).

Para lograr todo lo anterior, no sólo es necesario permanecer en silencio, sino que se requiere de tiempo para atender a los detalles de la actividad y posteriormente demostrar lo aprendido. Puede ser esta la razón por la cual niños y niñas mapuche requieran de una mayor cantidad de tiempo para realizar las tareas. Es interesante notar cómo en comparación a sus pares no indígenas la cantidad de tiempo requerido para la ejecución de una tarea fue mayor (Muñoz, 2020). Este resultado es consistente con el

trabajo realizado por Herrera (2017) con estudiantes mapuche en el cual se aplicaron tareas cognitivas que exigen realizarse dentro de un límite de tiempo; no obstante, se constató que si se otorgaba tiempo extra éstos podían resolver las tareas correctamente.

En relación a la primacía del bien común se puede concluir que niños y niñas mapuche, al igual que otros niños y niñas indígenas (Mejía-Arauz et al., 2007), comprenden y comparten las metas de la actividad, y están altamente motivados por participar, tomar la iniciativa y contribuir a su desarrollo. En este sentido, los propósitos individuales se subordinan a la meta del grupo ya que los más expertos en una actividad no demuestran superioridad en relación a sus pares resolviendo la tarea individualmente; por el contrario, modelan la tarea, asegurándose que todos avancen a un ritmo común para conseguir el objetivo de la actividad. Tal como lo plantea Subbotsky (2015) la ayuda de alguien más experto deja una brecha para la co-acción del niño, ello permite que posteriormente, mediante la internalización, domine la misma habilidad o formas de acción de manera independiente.

En los estudios referidos en este artículo, también se pueden identificar algunos de los componentes epistémicos del modelo educativo mapuche (Quidel & Pichinao, 2007; Quintriqueo & Quilaqueo, 2017). Los resultados expuestos anteriormente muestran que, en actividades de aprendizaje de distinta naturaleza, es posible concluir que las prácticas de principios, valores y estrategias del modelo de enseñanza-aprendizaje *Kimeltuwiin* se manifiestan en diferentes situaciones de la vida cotidiana y escolar de niños y niñas mapuche. Es así como el respeto, la solidaridad y el equilibrio son principios básicos para el desarrollo de prácticas culturales en las que se manifiestan los valores del modelo (*Kimche, Norche, Kumeche* y *Newenche*).

Sin duda, que futuras investigaciones deben estudiar otros escenarios de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas mapuche para poder continuar identificando características particulares de sus procesos sociocognitivos. Igualmente necesario es ampliar diversas identidades territoriales que existen en el pueblo mapuche que se corresponden con zonas geográficas específicas. Investigar las trayectorias de desarrollo y las maneras de aprender de niños y niñas indígenas constituye un imperativo ético. Es necesario conocer las distintas posibilidades de desarrollo que se activan en contextos indígenas para contribuir desde Latinoamérica al desarrollo de una Psicología culturalmente justa que amplíe su

mirada de las infancias. El estudio de sociedades No-WEIRD constituye un aporte sustantivo para avanzar hacia una real comprensión de la variabilidad humana.

Los valores culturales que sustentan este modo de aprender pueden explicar la conducta lenta y pausada, y el poco uso de lenguaje oral en las situaciones de aprendizaje. La supremacía del valor del respeto regula un ritmo de actividad grupal que armoniza los ritmos individuales y que supone aguardar a que todos los participantes alcancen la tarea. El respeto también implica que el logro individual no se destaca ni con palabras, ni con conductas. En una situación de aprendizaje, respetar significa escuchar y no interrumpir al otro con verbalizaciones. Estas características no son indicativas de ningún tipo de déficit, sino que son manifestaciones conductuales de la internalización de valores culturales que se fomentan en la formación de niños y niñas mapuche.

En el desarrollo infantil, se asume que cada cultura define soluciones variables para el logro de las tareas propias de esta etapa. De este modo, los desafíos y restricciones de cada contexto dan forma a trayectorias evolutivas divergentes (Harkness et al., 2015; Keller & Kärtner, 2013); es decir, la participación en determinadas prácticas culturales posibilita la emergencia de habilidades especificadas culturalmente (Cole, 1998; Lave, 2011; Mejía-Arauz, 2015; Rogoff & Gutiérrez, 2014). Por consiguiente, es posible plantear que la conducta silenciosa y la ejecución pausada de las actividades constituye en niños y niñas mapuche una respuesta adaptativa a estas altas demandas cognitivas.

Ahora bien, las habilidades cognitivas específicas y la definición de una conducta inteligente también varían en función de los modelos culturales de desarrollo. Por ejemplo, en las culturas euroamericanas se valora la inteligencia tecnológica, mientras que en las orientales se valora la inteligencia social; del mismo modo, las familias latinas consideran que las habilidades sociales forman parte de un comportamiento inteligente (Sternberg, 2020). Por otra parte, los trabajos tempranos de Irvine (1978) mostraron que en occidente el silencio es interpretado como falta de conocimiento, mientras que en culturas africanas se enfatiza la importancia de escuchar más que de hablar, ver todos los aspectos de un problema y considerar el contexto en el que sucede.

En las sociedades euroamericanas la participación y el interés se manifiestan verbalmente; las peticiones de ayuda no sólo deben ser explícitas, sino que en función de éstas es posible interrumpir al otro. Se asume que expresarse oralmente, pedir ayuda a un

adulto y centrarse en el logro individual serían conductas valoradas como indicadores de un óptimo desarrollo cognitivo y escolar (Mejía-Arauz et al., 2012).

Otra diferencia cultural relevante, es que no se valora en igual medida la rapidez en el procesamiento mental. En culturas euroamericanas, la velocidad es considerada un importante indicador que se mide en función del tiempo de respuesta. De manera contraria, en culturas asiáticas se valora la profundidad del procesamiento y se subestima la calidad de un trabajo realizado demasiado rápido (Sternberg, 2015).

El reconocimiento de la cultura no sólo significa variabilidad, sino que requiere de una identificación sistemática de los principios culturales focales que sirven como organizadores del desarrollo, y que organizan coherentemente los procesos sociocognitivos, las tendencias motivacionales, la experiencia emocional y las inclinaciones conductuales. En las investigaciones realizadas con niños y niñas mapuche comentadas en este artículo se ha encontrado la presencia de prácticas culturales robustas que se expresan incluso en contextos ajenos a la comunidad mapuche, como la escuela. Es decir, por medio de estas prácticas niños y niñas expresan la cultura subalterna e intentan permear un sistema escolar hegemónico y neocolonial con sus propios saberes (fondos de conocimiento).

El silencio basado en el respeto, la atención amplia como una estrategia de aprendizaje y la primacía de la colaboración, constituyen recursos sociocognitivos y socioafectivos que no son indicadores de ningún tipo de déficit.

El déficit se observa en la carencia de competencias interculturales que permitan hacer justicia epistémica avalando los conocimientos propios y las formas de ser y estar en el mundo del pueblo mapuche. Por ejemplo, el colonialismo presente en las políticas educativas, diseñadas precisamente para asegurar el derecho a la educación, eliminar la discriminación y abordar la diversidad (Ley N°20.845, de Inclusión Escolar, 2015), se evidencia cuando la variabilidad indígena se entiende como una necesidad que debe ser reparada o compensada asimilándola a las trayectorias de desarrollo hegemónicas. Esa comprensión de la diversidad genera diagnósticos sesgados que no valoran positivamente habilidades culturales propias como la escucha activa, la colaboración y la atención a terceros. Estas, lejos de constituir un déficit, requieren ser reinterpretadas como valiosos recursos culturales.

Es imperativo erradicar estas malas prácticas que no sólo invisibilizan la identidad de niños y niñas mapuche, sino que muestran la clausura del sistema educativo y sus dispositivos para redefinir los mal llamados déficit como habilidades que emergen de prácticas culturales que les dan sentido. No considerarlas, constituye una forma de violencia que atenta contra la dignidad y los derechos de los niños y niñas mapuche que habitan el *Wallmapu*, el país mapuche.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2023). *SIMCE. Resultados educativos 2023*. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Entrega+Resultados+Nacional+es+Simce+2023.pdf>
- 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>
- Alonqueo, P., Alarcón, A., Hidalgo, C. y Castro, M. (2023). Una ecología de aprendizaje: Escolares mapuche trabajando en el huerto de una escuela rural en La Araucanía, Chile. *Anthropochildren, Perspectives ethnographiques sur les enfants & l'enfance*, 11, 2034-8517. <http://dx.doi.org/10.25518/2034-8517.3758>
- Alonqueo, P., Alarcón, A. & Hidalgo, C. (2020). Motivación y colaboración como maneras culturales de aprender entre niños y niñas mapuche rurales de La Araucanía. *Psicoperspectivas*, 19(3), 171-181. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-1862>
- Alonqueo, P., Hidalgo, C., Alarcón, A. M., & Herrera, V. (2022). Learning with respect: a Mapuche cultural value. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(3), 599-618. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2059946>
- Arnett, J. J. (2008). The neglected 95%: why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, 63(7), 602. <https://doi.org/1037/0003-066X.63.7.602>
- Barrueco, S., López, M., Ong, C., & Lozano, P. (2012). *Assessing Spanish-English bilingual preschoolers: A guide to best approaches and measures*. Brookes.
- Bizama, K., & Alonqueo, P. (en prensa). Participación comunitaria y aprendizaje: experiencias de niños y niñas mapuches en Chile. *CUHSO*.
- Bolin, I. (2018). *Creciendo en una cultura de respeto: la crianza de los niños en la sierra peruana* (Vol. 6). UCH Fondo Editorial.
- Bridges, S. (2023). Video-enabled educational ethnographies: the centrality of recordings in an interactional ethnography (pp. 91-113). In A. Skukauskaite and J. Green *Interactional ethnography. Designing and conducting discourse-based ethnographic research*. Routledge.
- Carihuentario, S. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche* (Tesis de Magister no publicada). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Cashman, L. (2017). New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 595-608. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191698>
- CIOMS, OMS & OPS (2016). Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos. Retrieved from https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf
- Cole, M. (1998). Can cultural psychology help us think about diversity? *Mind, culture and activity*, 5(4), 291-304. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0504_4
- Cole, M., & Scribner, S. (1977). *Cultura y Pensamiento: Relación de los procesos cognitivos con la cultura*. Limusa.
- Correa-Chávez, M., Mejía- Arauz, R. & Rogoff, B. (2015). Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm. *Advances in Child Development and Behavior*, 49. Elsevier. <http://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.10.008>
- Course, M. (2017). *Mapuche ñi mongen: Persona y sociedad en la vida mapuche rural*. Pehuén Editores.
- Dayton A, Aceves-Azuara I, Rogoff B. Collaboration at a microscale: Cultural differences in family interactions. *British journal of developmental psychology*, 40(2),189-213. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12398>
- de León, L. (2017). Emerging learning ecologies: Mayan children's initiative and correctional directives in their everyday enskilment practices. *Linguistics and Education*, 41, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.07.003>
- Delamont, S. & Atkinson, P. (2021). *Ethnographic Engagements Encounters with the Familiar and the Strange*. Routdlege.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gauvain, M., & Perez, S. (2015). Cognitive development and culture. In L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (pp. 854-896). John Wiley & Sons, Inc.
- González, N., Moll, I. & Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, S. L., Smith, L. V., & Nichols, K. D. (2021). Is the WISC-V a Fair Test for Black Children: Factor Structure in an Urban Public School Sample. *Contemporary School Psychology*, 25, 157-169. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00306-9>

Gutiérrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational researcher*, 32(5), 19-25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032005019>

Gutiérrez-Saldivia, X. (2018). Desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial. *Revista Espacios*, 39(43), 33-47.

Harkness S., Super C., Bermúdez N., Moscardino U., Rha J., Johnston C., Bonichini S., Witron B., Welles-Nystrom B., Palacios J., Hyun O., Soriano G., & Olaf P. (2010). Parental ethnotheories of children's learning. In D. Lancy, S. Gaskins, S. Bock, J. (eds.) *Anthropology of learning in childhood* (pp. 65-81). Altamira Press.

Henrich, J., Heine, S. y Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain*, 33(2-3), 61-83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>

Heinrich, J. (2020). *The WEIRDest People in the World: How the West Became Psychologically Peculiar and Particularly Prosperous*. Farrar Straus and Giroux.

Herrera, V. (2017). *Descripción cualitativa de las respuestas de escolares mapuche rurales de la araucanía en las tareas de la escala de inteligencia para niños de Weschler III, versión chilena*. (Tesis de Magister no publicada). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

IAAP & IUPsyS (2008). Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists. Available from the International Union of Psychological Science Web site: <https://www.iupsys.net/about/governance/universal-declaration-of-ethical-principles-for-psychologists.html>

ISP (1978). Resolución sobre la práctica psicológica y los derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(2), 298-299. <http://doi.org/10.333.23rlp10i2.298-299>

ISP (2008a). Declaración de la Mesa Directiva de la SIP sobre Terapias de Conversión. Retrieved from <https://archive.org/details/sip-2008a-declaracion-sobre-terapias-de-conversion>

ISP (2008b). Consideraciones Éticas de la SIP. Retrieved from <https://archive.org/details/sip-2008b-declaracion-sobre-principios-eticos>

ISP (2014). Declaración de la SIP sobre Refugiados menores de edad en tránsito a los Estados Unidos. Retrieved from <https://archive.org/details/sip-2014-declaracion-sobre-ninos-migrantes-en-centro-america>

ISP (2016). Declaración de la SIP de apoyo a psicólogas y psicólogos colombianos que promueven los acuerdos de paz. Retrieved from <https://archive.org/details/sip-2016-declaracion-apoyo-a-acuerdos-de-paz-en-colombia>

ISP (2018). Position Statement of the Inter-American Psychological Society (SIP). Retrieved from <https://archive.org/details/sip-2018-position-statement-on-immigration>

ISP (2019). Declaración de la SIP sobre experticia de psicólogas y psicólogos en el campo de la salud mental y las ciencias del comportamiento. Retrieved from <https://archive.org/details/sip-2019-declaracion-experticia-en-salud-mental>

Instituto Nacional de Estadísticas (2021a). Radiografía de género. Pueblos Originarios. Recuperado de <https://historicoamu.ine.cl/genero/files/estadisticas/pdf/documentos/radiografia-de-genero-pueblos-originarios-chile2017.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas (2021b). *Región de La Araucanía*. Recuperado de https://regiones.ine.cl/documentos/defaultsource/region-ix/estadisticas-9/publicaciones-anuales-enoques-yminutas/compendios-estad%C3%ADsticos/presentaci%C3%B3n-compendio2019.pdf?sfvrsn=ade369f0_2

Keller, H., & Kärtner, J. (2013). Development: The cultural solution of universal developmental tasks. In M.J. Gelfand, C. Chiu, & Y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology* (pp. 63-116). Oxford University Press.

Keller, H. (2022). *Culture of Infancy*. Routledge. Irvine, J. T. (1978). Wolof" magical thinking" culture and conservation revisited. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 9(3), 300-310. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/002202217893003>

Kincaid, A., & Sullivan, A. (2017). Parsing the Relations of Race and Socioeconomic Status in Special Education Disproportionality. *Remedial and Special Education*, 28(3), 159-170. 1-75. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>

Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. University of Pennsylvania Press.

Lancy, D. (2024). *Learning within lessons. Pedagogy in indigenous communities*. Oxford University Press.

Le-Compte M., Millroy W. & Preissle J. (2006) *The handbook of qualitative research in education*. Academic Press.

Llanquinao, H. (2010). *Valores en la educación tradicional mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno* [Tesis Doctoral no publicada]. Universitat de Barcelona.

Lancy, D. (2016). *The Anthropology of Childhood Cherubs, Chattel, Changelings* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. University of Chicago Press.

Ley de Inclusión Escolar N° 20.845. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Biblioteca del Congreso

Nacional. Recuperado de
<http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201501071223230.IndicacionesLeydeInclusionSenado.pdf>

Llopert, M. & Guitart, M. (2016). *Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review*. *Journal of Curriculum Studies*, 1-17. <https://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>

Loncon, E., Gainza, Á., Hirmas, N. & Mellado, D. (2022). *Colonialismo Cultural y ontología indígena en comunidades pewenche de Alto Biobío*. Ediciones LOM.

Marsico, R. D. (2021). The Intersection of Race, Wealth, and Special Education: The Role of Structural Inequities in the IDEA. *New York Law School, Review*. 207, 66(2), 207-244.

Matus, C., & 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>

Mejía-Arauz, R. (2015). Contrastes en el desarrollo sociocognitivo de niños en contextos urbanos y rurales o indígenas México. En R. Mejía-Arauz (Ed.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp. 13-43). Iteso.

Mejía-Arauz, R., Rogoff, B., Dexter, A., & Najafi, B. (2007). Cultural variation in children's social organization. *Child Development*, 78(3), 1001–1014. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01046.x>

Mejía-Arauz, R.; Roberts, A.; Rogoff, B. (2012). Cultural variation in balance of nonverbal conversation and talk. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 1(4), 207- 220. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030961>

Melin, M., Coliqueo, P., Curihuinca, E. & Royo, M. (2016). *Azmapu Una aproximación al Sistema Normativo Mapuche desde el Rakizuam y el derecho propio*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/984>

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992) Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

Muñoz, R. (2020). *Atención y función ejecutiva en niños no mapuche urbanos, mapuche urbanos y mapuche rurales*. [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

-  [uñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: *hacia* una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 391-407. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391z>
- Nisbett, R. (2004). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently... and why*. Simon and Schuster.
- Ñanculef, A., & Cayupan, C. (2016). *Kuifike dugu. Discursos, relatos y oraciones rituales en mapuzugun*. Editorial Comarca.
- Overton, W. F., & Molenaar, P. C. (2015). Concepts, theory, and method in developmental science: A view of the issues. In W. F. Overton y P. C. M. Molenaar (Eds.). *Theory and Method. Vol of the Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 2-8) (7th ed.). Wiley.
- Paradise, R. (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y en la comunidad (pp. 41-60). En *Aprendizaje, cultura y desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Quidel, J., & Pichinao, J. (2007). Xemunkagen puchuke che mapun kimeltun mew. Formacion de los nignos y nignas en la educación mapunche. En T. Durán, D. Catriquir, y A. Hernández. *Patrimonio Cultural Mapunche. Derechos Sociales y Patrimonio Institucional Mapunche*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuche: Retos de la doble racionalidad educativa: Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Remorini, C. (2015). Learning to inhabit the forest: Autonomy and interdependence of lives from a Mbya-Guarani perspective. In *Advances in child development and behavior* (pp. 273-288). JAI.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57(2/3), 69-81. <http://doi.org/10.1159/000356757>
- Rogoff, B. (2016). Culture and participation: A paradigm shift. *Current Opinion in Psychology*, 8, 182-189. <http://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.12.002>
- 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 Acomodirse 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>

Rogoff, B., & Gutiérrez, K. (2014). Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica. En S. Frisancho, M. T. Moreno, P. Ruiz Bravo & V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria*, (pp. 179-196). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., & Correa-Chávez, M. (2015). A Cultural Paradigm-Learning by Observing and Pitching In. (M. Correa- Chavez, R. Mejía- Arauz, & B. Rogoff, Eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, (pp. 118.) Elsevier. <http://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.10.008>

Romero, M. R. (2020). Investigación educativa, neoliberalismo y crisis ecosocial. Del extractivismo a la reciprocidad profunda. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 135-149. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.007>

Rosas, R., & Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes: Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Ediciones UC.

Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E., & Infante, S. (2021). ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? Resultados comparativos del sistema regular y especial. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 55-73. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100055>

Roth, W.M. (2014). Reading Activity, Consciousness, Personality dialectically: Cultural-historical activity theory and the centrality of society. *Mind, Culture, and Activity*, 21, 4-20. <https://doi.org/10.1080/10749039.2013.771368>

Ruvalcaba, O., Rogoff, B., López, A., Correa-Chávez, M., & Gutiérrez, K. (2015). Children's avoidance of interrupting others'activities in requesting help: Cultural aspects of consideration. *Advances in Child Development and Behavior*, 49(1), 185-202. <http://dx.doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.10.005>

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. [http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642\(23\)00292-4](http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642(23)00292-4).

Silva, K. G., Shimpi, P. M., & Rogoff, B. (2015). Young children's attention to what's going on: Cultural differences. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 49, pp. 207-227). JAI.

- Scribner, S. (1985). Knowledge at work. *Anthropology & Education Quarterly*, 16(3), 199-206.
- Skewes, Juan Carlos. (2016). Residencias en la cordillera: La lógica del habitar en los territorios mapuche del bosque templado lluvioso en Chile. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 26, 133-154. <https://doi.org/10.7440/antipoda26.2016.06>
- Sternberg, R. J. (2020). Cultural approaches to intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.) *Human intelligence: An introduction* (pp. 174-201). Cornell University.
- Subbostky, E. (2015). Luria and Vygotsky. Challenges to current developmental research. In A. Yasnitsky, R. van Veer & M. Ferrari (Eds.). *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (pp.294-311). Cambridge University Press.
- 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*, 40(1), 53-64. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.4992>
- Tereucán, J., Briceño, C., Gálvez, J. L., & Hauri, S. (2017). Identidad étnica e ideación suicida en adolescentes indígenas. *Salud Pública de México*, 59(1), 7-8. <https://doi.org/10.21149/7980>
- Thalmayer, A. G., Toscanelli, C., & Arnett, J. J. (2021). The neglected 95% revisited: Is American psychology becoming less American? *American Psychologist*, 76(1), 116. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000622>
- Treviño, E. (2006). Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes Indígenas en América Latina. Desafíos de Medición e Interpretación en Contextos de Diversidad Cultural y Desigualdad Social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., & Villalobos, E. (2017). *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Treviño, E., Valenzuela, J.P., & Villalobos, C. (2023). *Segregation of Indigenous Students in the Chilean School System*. In: Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., Villalobos, E. (eds) *Intercultural Education in Chile*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-10680-4_5
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológico superiores*. Crítica.

Received: 2024-03-10

Accepted: 2024-06-22