

Motivación y colaboración como maneras culturales de aprender entre niños y niñas mapuche rurales de La Araucanía

Motivation and collaboration as cultural ways of learning among rural Mapuche children of La Araucanía

Paula Alonqueo Boudon, Ana María Alarcón Muñoz, Carolina Hidalgo Standen

Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

* paula.alonqueo@ufrontera.cl

Recibido: 3-enero-2020

Aceptado: 16-septiembre-2020

RESUMEN

Este estudio indaga las expresiones culturales familiares y comunitarias presentes en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas mapuche en el contexto escolar rural en situaciones formales e informales. Corresponde a un trabajo con enfoque etnográfico desarrollado en tres escuelas rurales de la Región de La Araucanía, Chile. Se realizaron observaciones sistemáticas de diferentes momentos de la rutina escolar durante 8 meses del periodo escolar 2018. Se registraron 50 observaciones denominadas escenarios. Los resultados indican que los niños demuestran motivación e iniciativa por participar en las actividades de la escuela, ejercitando la autonomía en la generación de instancias de aprendizaje tanto en actividades de aula como durante los ratos de juego. También se observó que los niños prefieren una organización grupal colaborativa, promoviendo la cooperación entre ellos y el cuidado mutuo. Estas características son consistentes con las formas de socialización y aprendizaje del modelo educativo en la cultura mapuche, y el modelo de aprender por medio de la observación y la participación en actividades familiares y comunitarias (LOPI).

Palabras clave: aprendizaje cultural, cultura mapuche, escuela rural

ABSTRACT

This study explores the family and community cultural expressions which are present among mapuche students in the rural schools. It is an ethnographic study performed in three rural schools in the Region of La Araucanía, Chile. We carried out systematic observations during eight months in different moments of the school routine. We registered 50 observational situations that we named scenarios. The content analysis was used to analyze data from videos and field notes. The results indicate that children demonstrate intrinsic motivation and initiative to participate in school activities, they show great autonomy to create learning instances both in classroom endeavors and in the playground. Students preferred collaborative and group tasks rather than individuals. Through collective activities students show promotion of cooperation, mutual care, and flexible role of leadership. These characteristics were consistent with the socialization and learning process within mapuche culture and society, and the model of learning through observation and pitching in (LOPI).

Keywords: cultural learning, mapuche culture, rural school

Financiamiento: Proyecto Fondecyt 1170360.

Cómo citar este artículo: Alonqueo Boudon, P., Alarcón Muñoz, A. M., & Hidalgo Standen, C. (2020). Motivación y colaboración como maneras culturales de aprender entre niños y niñas mapuche rurales de La Araucanía. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-1862>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

El desarrollo infantil se ha conceptualizado en torno al principio del universalismo asumiendo la existencia de un patrón común independiente del contexto (Rogoff, 2003). Sin embargo, este principio ha sido fuertemente criticado porque el conocimiento que sustenta esta visión se ha generado de investigaciones realizadas con niños de clase media euroamericana (Rogoff, 2016) de sociedades occidentales, escolarizadas, industrializadas, ricas y democráticas, y que Heinrich et al. (2010) han denominado sociedades WEIRD (por sus siglas en inglés). Los datos obtenidos en estos trabajos han sido generalizados a todos los grupos poblacionales generando categorías teóricas y un conjunto de parámetros de lo que se considera “normal” y universal en el desarrollo y aprendizaje infantil (Alonqueo, 2012).

En contraposición a los modelos universalistas y monoculturales del desarrollo humano, el estudio del aprendizaje infantil en diversos contextos culturales ha permitido conocer la variabilidad y la especificidad cultural de los modelos y tareas del desarrollo (Bornstein, 2012; Keller, 2018; Rogoff, 2003). De este modo, se entiende que los procesos cognitivos y el aprendizaje no son el resultado de un proceso exclusivamente individual. Más bien, éstos emergen primariamente, de la participación de los niños y sus familias en las estructuras de organización cultural propias de sus comunidades de origen. Por lo tanto, la variabilidad es la que caracteriza los procesos sociocognitivos, sus formas y contenidos (Jensen, 2015).

Investigaciones desarrolladas en distintos pueblos originarios de las Américas han demostrado que por medio de la participación en diversas estructuras de organización social los niños y jóvenes internalizan los elementos materiales y simbólicos de su cultura. Bajo este modelo, y para los fines de este artículo, especialmente importantes son las variadas investigaciones realizadas con niños pertenecientes a comunidades indígenas de mesoamérica (Rogoff et al., 2015).

En estos estudios, se ha constatado que los niños se integran a las actividades cotidianas con la totalidad del grupo, sin existir separación en función de la edad, lo cual les permite implicarse en diferentes eventos y conversaciones, y aprender mediante la observación y la colaboración.

De este modo, se desarrollan un conjunto de habilidades y destrezas que permiten que las nuevas generaciones lleguen a ser miembros culturalmente competentes en sus comunidades de origen (Rogoff et al., 2015; Suina & Smolkin, 2014).

Los trabajos antes referidos han permitido contrastar los modelos de aprendizaje que operan en la llamada cultura euroamericana de clase media altamente escolarizada y aquellos modelos presentes en las poblaciones originarias del continente americano (Keller, 2018; Rogoff, 2003). La distinción entre ambos modelos ha sido extensamente descrita comparando niños de familias indígena y niños de familias no indígena residentes en ambientes urbanos (Alcalá et al., 2014; Rogoff et al., 2015). Algunos de estos estudios muestran que los niños de familias euroamericanas participan en actividades extraescolares que tiene una estructura y organización muy similar a las clases; mientras que los niños indígenas desarrollan actividades diarias que se organizan en torno a la colaboración en quehaceres domésticos e incluso en los negocios o trabajos de los adultos.

No obstante, las investigaciones que aporten al conocimiento sobre los modelos de aprendizaje y socialización propias del pueblo mapuche son todavía incipientes (Alarcón et al., 2018; Alonqueo et al., 2017; Murray et al., 2015), aun cuando es este el pueblo originario más numeroso de Chile. Su población corresponde a un total de 1.745.147 habitantes que se concentran principalmente en la zona sur y metropolitana del país (Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2018).

En relación a la infancia mapuche se puede señalar la existencia de un conjunto de políticas públicas de educación intercultural bilingüe que abarca el nivel inicial, primario y secundario cuya efectividad ha sido cuestionada en diferentes estudios (Becerra & Mayo, 2015; Espinoza, 2016). Una crítica importante a estas iniciativas surge de la tensión que el niño mapuche experimenta entre el conocimiento cultural propio y los saberes escolares predominantes en el currículum y en la escuela en general, fenómeno que ha sido descrito como la doble racionalidad educativa (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

Esta situación tiene variadas aristas. Una de ellas es la referida, precisamente, al modelo de aprendizaje que sustenta la educación familiar mapuche y que deriva en una serie de prácticas culturales para su realización. Para diferentes investigadores la manera de formar y socializar a los niños para que aprehendan la cultura está contenida en el modelo educativo mapuche denominado kimeltuwün (Carihuentro, 2007; Llanquino, 2010; Quilaqueo, 2012).

El concepto del buen vivir (küme mongen) constituye uno de los aspectos vitales de la educación mapuche necesario para mantener el equilibrio en el desarrollo de las personas (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). El buen

vivir implica que el niño se convierta en una persona íntegra en el plano social, comprenda su entorno natural y sea un participante cultural activo en todas las dimensiones de la vida mapuche. Para alcanzar este propósito uno de los principales desafíos es aprender y practicar el respeto, por cuanto este valor rige y orienta las interacciones entre las personas y los seres del mundo natural o espiritual (Alonqueo, 1979; Course, 2017).

Al mismo tiempo, a nivel personal también es necesario desarrollar y poner en práctica los cuatro principios que representan el ser mapuche (*che*): a) conocer su cultura (*kimche*); b) tener fortaleza física y espiritual (*newenche*); c) ser correcto y responsable frente a otros seres (*norche*) y d) hacer el bien y colaborar con los demás (*kümeche*) (Alarcón et al., 2018; Llanquinao, 2010).

El modelo educativo mapuche se sustenta fuertemente en los principios y valores antes descritos, los cuales se actualizan en la socialización y aprendizaje de los niños y niñas mapuche en el contexto cotidiano de la familia y la comunidad. En estos espacios participan de manera integrada y colaborativa ancianos, adultos, jóvenes y niños sin existir segregación por edad.

Asimismo, existe una variada gama de estrategias y medios para fomentar el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, existen espacios conversacionales y registros discursivos destinados especialmente para transmitir los saberes ancestrales mediante la oralidad primaria (Quilaqueo et al., 2017). Al mismo tiempo, se fomenta como estrategia la escucha activa, la observación atenta, y la imitación de las conductas de los adultos en los diferentes espacios de la vida mapuche. Se espera que el resultado de este proceso de aprendizaje se manifieste a través de la colaboración de los niños en la dinámica familiar doméstica de acuerdo con sus propias capacidades, como por ejemplo la atención de las visitas, alimentar animales y aves, el saludo, la comensalidad y la hospitalidad (Alarcón et al., 2018; Murray et al., 2015; Sadler et al., 2006). Los niños desde edades tempranas demuestran interés en participar con iniciativa e integrarse colaborativamente a las actividades familiares y tareas domésticas complejas -clavar clavos, manipular cenizas calientes- dentro y fuera del hogar, con autonomía y escasa supervisión de los adultos (Bizama, 2017).

Las características del modelo educativo mapuche son similares a las descritas por Rogoff (2014; 2016) en otras comunidades indígenas de Mesoamérica. Esta autora propone un modelo denominado *Learning by Observation and Pitching In* (en adelante modelo LOPI, por su sigla en inglés) -aprender por medio de la observación y la participación en actividades familiares y comunitarias. Este modelo, que orienta teóricamente el

presente artículo, asume una visión dinámica de la cultura centrándose en la participación de las personas en prácticas culturales. Estas no operan de manera aislada, sino que configuran patrones dinámicos denominados constelaciones de prácticas culturales que cambian, pero que a la vez mantienen continuidad e importantes comunalidades a lo largo del tiempo (Rogoff & Angelillo, 2002). Los participantes de una comunidad, en este caso los niños, se coordinan sin tener necesariamente las mismas ideas y experiencias, ya que el foco está puesto en involucrarse articuladamente para el logro de un objetivo común (Gutiérrez & Rogoff, 2003).

Un conjunto de estudios realizados en el marco del modelo LOPI, han permitido identificar siete dimensiones en el proceso de aprendizaje (Mejía-Arauz et al., 2012; Rogoff, 2016), a saber: 1) Organización social de la comunidad: corresponde a la manera en que el colectivo organiza y estructura el contexto de aprendizaje para los niños; 2) Motivación: se refiere al interés o iniciativa que tiene el aprendiz por contribuir con los objetivos del grupo e intentar ser parte de una tarea colectiva; 3) Organización social para el aprendizaje: se trata de cómo los niños colaboran entre sí y con otros, coordinándose fluidamente para la acción y sincronizando sus ideas y ritmos para contribuir en las tareas grupales; 4) Meta del aprendizaje: implica para qué se aprende, se refiere al proceso de participación transformadora que incluye las habilidades y conocimientos para el logro de los objetivos compartidos y la integración del niño a la comunidad; 5) Estrategias de aprendizaje: son las formas y actividades a través de las cuales los niños aprenden de los otros, utilizando la atención amplia e intensa, observación y contribución; 6) Comunicación: corresponde a las referencias compartidas entre los participantes que pueden expresarse en forma verbal o no verbal al momento de compartir una tarea, y 7) Evaluación: enfatiza las contribuciones del aprendiz en función de sus capacidades y esfuerzos, y no implica calificar, castigar o sancionar.

La motivación e iniciativa de los niños de comunidades indígenas por participar de manera espontánea en las actividades familiares y comunitarias ha sido descrita en una serie de estudios desarrollados bajo el modelo LOPI. Dado que en las comunidades indígenas mesoamericanas las familias organizan el trabajo como un esfuerzo cooperativo y voluntario, los niños contribuyen por iniciativa propia en una amplia gama de tareas domésticas complejas, al igual que todos los miembros de la familia (Alcalá et al., 2014; Coppens et al., 2014). En este contexto, la motivación intrínseca de los niños derivaría principalmente de su interés por ser considerados como personas valiosas para sus familias y su comunidad, participando junto con otros que pueden

guiar o apoyar sus contribuciones.

En contraposición a esta forma aprender, en las familias de clase media norteamericanas la ayuda doméstica es solicitada a los niños como una tarea individual, que incluso conlleva una recompensa económica para quienes realizan algún trabajo doméstico fomentando con ello la motivación extrínseca (Coppens & Alcalá, 2015; Mejía-Arauz et al., 2015).

Los ejemplos anteriores muestran que la diferencia en la manera de organizar y concebir las tareas domésticas al interior de las familias de diferentes orígenes culturales facilita que, en algunas comunidades, los niños demuestren un marcado interés por contribuir al logro de las metas colectivas por sobre las individuales.

En las comunidades indígenas de las Américas varios estudios etnográficos han mostrado que la colaboración fluida y sofisticada, es parte esencial de proceso de aprendizaje infantil, que existe flexibilidad en el intercambio de roles para asumir objetivos y tareas conjuntas, y que aparentemente no se aprecian desacuerdos o negociaciones (Paradise & de Haan, 2009).

En el mismo sentido, y por medio de estudios comparativos, Rogoff y sus colegas han mostrado que en varias comunidades indígenas predomina la organización colaborativa del aprendizaje denominada “colaboración fluida como un ensamblaje” (Correa-Chávez, 2016; Rogoff, 2014). Esta se caracteriza por la existencia de un liderazgo flexible que facilita que los participantes se coordinen fluidamente entre sí, tomen la iniciativa y coordinen sus ideas y acciones construyendo decisiones compartidas con base a las ideas de los otros (Mejía-Arauz et al., 2007).

Una cuestión interesante que plantea el modelo LOPI es que la colaboración fluida se puede observar tanto a nivel de la organización de grupos pequeños como a nivel de la organización global de las comunidades (Chavajay & Rogoff, 2002; Gaskins, 1999; López et al., 2012). En un estudio reciente se muestra que niños mexicanos de herencia cultural indígena (nacidos en Estados Unidos) no sólo colaboran de manera fluida en una tarea grupal, sino que además, según el reporte de sus madres, se muestran dispuestos a colaborar con iniciativa en las tareas del hogar (Alcalá et al., 2018).

En contraste con el modo de colaboración descrito antes, estudios comparativos han mostrado que los niños de clases medias altamente escolarizadas enfrentan las tareas grupales de manera individual dividiendo la toma de decisiones, y excluyendo del proceso a algunos niños ignorándolos o simplemente dándoles una orden (Alcalá

et al., 2018; Mejía-Arauz et al., 2007; Mejía-Arauz et al., 2018).

Los datos empíricos referidos en los párrafos anteriores dan cuenta de importantes diferencias culturales en las características que adquieren la motivación y la colaboración en niños de diversos orígenes culturales en Estados Unidos y mesoamérica.

Junto con ello, las características propias del modelo de aprendizaje mapuche, descrito en párrafos anteriores, hacen necesario y relevante indagar en las maneras culturales de aprendizaje que desarrollan los niños, en contextos distintos a la familia y la comunidad. Por esta razón, el presente trabajo, parte de una investigación mayor, tuvo como objetivo describir las expresiones culturales de la motivación y la colaboración presentes en la interacción social entre niños y niñas mapuche en actividades formales e informales en el contexto escolar rural.

Método

Se utilizó un diseño emergente con enfoque etnográfico, entendido como la forma de abordar los fenómenos desde una perspectiva descriptiva, interpretativa y mediante la vivencia intersubjetiva del investigador en el ambiente natural de los acontecimientos en su temporalidad (Cardoso de Oliveira, 2004). Este diseño permitió observar las conductas de aprendizaje cultural de los niños en diversos espacios naturales de interacción en el contexto escolar, e identificar diferentes escenarios en los que se despliega el aprendizaje infantil.

En este estudio se observaron todas las conductas de aprendizaje asociadas a las dimensiones del modelo LOPI. No obstante, se presenta aquellas que resultaron con mayor presencia y densidad en todos los registros de observación, las cuales corresponden a las de motivación y colaboración.

Los estudios etnográficos tienen como característica identificar los patrones culturales repartidos en los colectivos de individuos, en este caso los niños, e inferir sobre lo que existe en común en las acciones, atribuciones de sentidos, significados y simbolismos proyectados por los niños en el mundo material y natural (Lancy, 2016). Con ello, se relevan las constelaciones de prácticas culturales generando ejemplos complejos y dinámicos.

Participantes

El estudio se realizó en tres escuelas rurales de nivel

básico de la comuna de Galvarino de la Región de La Araucanía, Chile. El 70% de los habitantes de la comuna pertenecen al pueblo mapuche, y la matrícula de estudiantes de este pueblo originario alcanza a más del 80% (Biblioteca del Congreso Nacional, 2020).

Las escuelas seleccionadas están emplazadas en comunidades mapuche rurales y se caracterizan por tener una matrícula total en torno a los 100 estudiantes; dos de ellas funcionan bajo la modalidad multigrado. La infraestructura de cada escuela es variable, pero todas disponen de un patio que incluye juegos, cancha, y que a su alrededor se extiende una amplia pradera. Las escuelas participantes cuentan con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe impartiendo la asignatura de Lengua mapuche y realizando actividades interculturales tales como, juegos mapuche, prácticas en invernaderos, celebración de eventos culturales y participación de las familias en actividades de la escuela.

Los niños del estudio son todos mapuche de entre seis y trece años de edad cursando el primer y segundo ciclo básico. La mayoría son transportados en furgón escolar y recorren aproximadamente 12 km para llegar a su escuela, algunos -que viven cerca- caminan hasta tres km. La mayoría de los niños y niñas comprenden el *mapudungun*¹ pero pocos demuestran ser hablantes mapuche en forma espontánea. Los niños pasan el día en la escuela, en consecuencia, reciben la alimentación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) que preparan las vecinas de la comunidad contratadas para este fin. La escuela rural mapuche es un espacio de convivencia sincrética en donde se desarrollan los programas ministeriales, pero al mismo tiempo, se observa una convivencia que incorpora la cultura de la comunidad (*rukas*², banderas, dibujos o letreros todos alusivos a la cultura mapuche), dando cuenta del territorio en que este establecimiento está situado.

Consideraciones éticas

El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética Científico de la Universidad de La Frontera (Temuco, Chile). En primer término, se gestionó el consentimiento informado de los directivos de las escuelas participantes y en una segunda etapa se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores legales de los niños y el asentimiento de éstos.

Instrumentos

La recolección de datos se realizó durante un periodo de ocho meses. Se realizaron visitas semanales a las escuelas para efectuar observaciones sistemáticas de las diversas actividades desarrolladas por los niños, por ejemplo:

clases, recreos, hora de almuerzo, fiestas escolares, llegada y salida de la escuela, entre otros. Las observaciones fueron descritas y narradas según una pauta diseñada para organizar la entrada de los datos, registradas en un cuaderno de campo y la mayoría de ellas videogradas. Todas las observaciones fueron realizadas simultáneamente por dos investigadoras del equipo para cumplir con el requisito de fiabilidad del proceso de investigación.

Se observó un total de 50 actividades infantiles a las que se denominó *escenarios*. Cada escenario corresponde a una observación de actividades específicas promovidas por profesores o por los propios niños/as. Los escenarios se titularon, por ejemplo: la clase de flauta, la banda escolar, el baile tradicional chileno, cuidado de la chinita, el huerto, entre otras. En el proceso de observación se registraron todas las conductas y actividades que involucraban un proceso de aprendizaje para los niños o dónde demostraban el desarrollo de conductas para aprender o enseñar.

Análisis

El análisis de los datos recolectados se realizó de acuerdo a las siguientes etapas: 1) lectura detallada de las notas de campo por dos analistas independientes; 2) asignación de un nombre a cada conjunto de actividades a las que se les denominó escenario; 3) identificación de las características y acciones de aprendizaje; 4) acuerdo inter observador de las expresiones culturales identificadas, y 5) agrupación de las conductas observadas según dimensiones teóricas del aprendizaje.

La fiabilidad y validez del estudio se aseguró utilizando diversas fuentes de datos y de registros, consenso y acuerdo inter-observador tanto para la codificación de los registros como para el análisis de datos.

Resultados

Los resultados muestran que la motivación y la colaboración entre pares son los patrones culturales más frecuentes y persistente de la forma en que los niños participan en la comunidad escolar y en los procesos de aprendizaje. Estas se manifiestan en conductas y acciones que los niños desarrollan tanto en el aula como en los espacios informales de la escuela. Se demuestra de manera constante la iniciativa por contribuir con una tarea y participar colaborativamente en distintos escenarios de aprendizaje. A continuación, se presentan diversos ejemplos que expresan estos patrones de conducta cultural.

¹ *Mapudungun* es la lengua del pueblo mapuche.

² Se refiere a la vivienda mapuche.

Motivación: La iniciativa por contribuir

En esta dimensión, un primer elemento a destacar es que los niños y niñas mapuche demuestran iniciativa y motivación por involucrarse espontáneamente en diversas actividades escolares. En este contexto se observa solidaridad, generosidad e interés para que todos tengan la oportunidad de participar y contribuir al logro de las metas de aprendizaje de la actividad.

Por ejemplo, en una clase de matemática se aprecia lo siguiente:

Un grupo de niños se encuentra trabajando en la clase de matemática aprendiendo a usar la métrica para medir distintos objetos (celular, televisor, sillas, etc.). Entre todos avanzan en la tarea, se intercambian los objetos que están midiendo, conversan sobre la tarea que están ejecutando y se ayudan mutuamente sujetando, midiendo y anotando las medidas. Se intercambian sobre cómo hacerlo mejor y revisan en conjunto sus avances... toda la escena ocurre sin intervención del profesor, quien se encuentra en otro sector de la sala, escribiendo en su libro de clases (Nota de Campo 41, 12.10.2017, Escuela Pewü)

En otra clase de la misma asignatura se pudo constatar la motivación intrínseca y espontánea por contribuir al logro colectivo del objetivo de la actividad, más allá de la meta individual:

La niña se encuentra realizando un ejercicio de matemáticas en la pizarra, mientras el profesor observa la actividad, en forma espontánea una compañera pregunta al profesor ¿puedo ayudarlo con el ejercicio? y terminan juntas trabajando colaborativamente en la solución del problema (Nota de Campo 34, 04.09.2017, Escuela *Walüing*)

Por otra parte, se aprecia que los niños contribuyen al logro del bienestar colectivo observando y atendiendo simultáneamente a las necesidades o requerimientos del grupo. Actúan motivados intrínsecamente para colaborar con iniciativa en beneficio del colectivo, más allá de las metas del aprendizaje escolar. Destaca la conducta de consideración observada en un niño durante la clase de lenguaje:

Mientras ocurre la clase y la profesora está enseñando lenguaje, el niño se encuentra concentrado en su tarea; en un momento éste levanta la vista para mirar la estufa a leña que tempera la sala, se levanta de su puesto de trabajo y le coloca leña para mantener el calor de la sala (Nota de Campo 78, 19.10.2017, Escuela Pewü).

En otra situación, al momento de finalizar la clase de historia, se observa la motivación espontánea para el

logro de una meta colectiva implícita:

Toca la campana para ir a recreo, la profesora finaliza su clase y comienza a guardar sus materiales; todos los niños/as le ayudan a recolectar los materiales y guardarlos sin que ella se los solicite o los instruya. Entre todos/as se preguntan por los lápices, reglas y otros materiales, sólo hasta dejar todo en orden salen al recreo (Nota de Campo 52, 19.09.2017, Escuela *Walüing*)

Las viñetas anteriores dan cuenta de la motivación y la iniciativa por contribuir espontáneamente en el espacio de la sala de clases. Las metas colectivas responden tanto al logro de aprendizajes escolares relacionados con los contenidos de las asignaturas como también a objetivos referidos a la convivencia y la consideración por los otros.

Colaboración: organización compartida y coordinada de las tareas

Esta dimensión corresponde a la organización social que permite la colaboración fluida para realizar una tarea común. En distintos escenarios -instruccionales y recreativos- se pudo apreciar en los niños una marcada tendencia por organizarse de manera colectiva y colaborativa.

En una clase de lengua mapuche, y a pesar de que la profesora entrega instrucciones explícitas para realizar una tarea de manera individual y supervisa su cumplimiento, se pudo apreciar que los niños comparten sus conocimientos con sus compañeros:

Un grupo de niñas comienzan a compartir entre sí las respuestas a la tarea...la profesora se acerca a una de las estudiantes para solicitarle que deje de ayudar a sus compañeras. La profesora se dirige al grupo de niñas y le dice que no se puede saber cuánto aprende cada una si se están copiando... A pesar de esta indicación las niñas insisten en realizar la tarea de forma colaborativa y compartir sus respuestas (Nota de Campo 49, 19.10.2017, Escuela *Walüing*)

Por otro lado, se pudo constatar que los niños y niñas demuestran un liderazgo con ensamblaje flexible. Es decir, ejercen roles intercambiables de acuerdo con las capacidades individuales para el ejercicio de una acción con meta compartida, y se coordinan de manera fluida y sincronizada como un ensamblaje para ejecutar una tarea colectiva sin que medie la comunicación verbal. Cada cual participa respetando los ritmos propios, y las ideas personales que favorecen la acción del grupo.

A modo de ejemplo, durante el periodo de recreo un grupo de tres niñas de cinco años se encuentra en el patio procurando generar un ambiente natural para un insecto que una de ellas encontró casualmente:

Una de las niñas muestra a sus compañeras que se encontró una chinita³, se acercan a mirar el insecto y una de ellas aporta con un trozo de cartón que sirve de base para hacerle una casa al insecto, otras van a buscar hierbas del campo para alimentarla, y otras van sujetándola para que no se arranque del lugar donde la tienen. Todas van caminando sosteniendo la casa de la chinita y la van a depositar a un lugar del patio. No conversan entre sí, sólo ejecutan las acciones en silencio (Nota de Campo 49, 19.10.2017, Escuela Walüng)

En otro escenario de interacción infantil, se puede apreciar que en el patio de la escuela los niños reproducen una actividad cultural en forma espontánea. Demuestran iniciativa para desarrollar y organizar actividades colectivas basadas tanto en acuerdos tácitos como explícitos que son respetados por el grupo. Además, buscan los elementos materiales necesarios para ejecutar la actividad y modifican su estructura planteando sus propias normas de participación. Por ejemplo, un grupo de niños y niñas de distintas edades luego de que ha finalizado un campeonato de *palín* (juego mapuche tradicional de mazo y bola) en el que participan distintas escuelas, se dirigen al patio trasero de la escuela y recrean el juego de manera flexible:

Se forma espontáneamente un equipo de niñas y otro de niños. Se comienza acordando sobre las reglas de participación y se da la partida contando en su propia lengua hasta tres (*kiñe, epu, küla*). Durante el juego, niños y niñas entran y salen libremente flexibilizando sus propias normas y corrigiéndose entre sí. A ratos el equipo está formado por cuatro jugadores, en otras ocasiones por seis, sin que aquello interrumpa el desarrollo normal del juego. En un momento, una niña detiene el juego para aclarar el puntaje que llevan ambos equipos, se reúnen en un círculo y se ponen a sacar cuentas. Niños y niñas no llegan a consenso no obstante el juego continúa (Nota de Campo 3.29-2017, Escuela Wallüng)

A través de los ejemplos anteriores se puede constatar la presencia de una organización social colaborativa que funciona como un ensamblaje fluido y sofisticado. Los niños se coordinan verbal y no verbalmente, se apropian de las actividades recreándolas y transformándolas según sus propias normas grupales.

A modo de síntesis, a lo largo de los escenarios descritos anteriormente se aprecia que en ambas dimensiones analizadas -motivación y organización colaborativa- existe una conducta transversal de cuidado y respeto de los niños hacia todas las personas y los seres vivos no humanos. Actúan en silencio, no interrumpen las

acciones de los otros, y muestran gentileza en sus interacciones con los demás. Se organizan de manera flexible coordinando sus esfuerzos para el logro de una meta común en los distintos espacios cotidianos de la escuela.

Asimismo, fue posible observar algunos matices en la forma cómo los niños expresan su motivación y así como también en las formas de colaboración, los cuales podrían ser inicialmente atribuidas a la edad. Por ejemplo, los niños de cursos superiores (6o. a 8o. básico) muestran iniciativa por apoyar en el cuidado y protección de los niños menores, acompañándolos en la colación, levantándolos si éstos se caen o supervisándolos en los recreos. Así como también demuestran mayor interés por colaborar con actividades institucionales, como, por ejemplo, diseñar y trabajar en escenografía para celebraciones en la escuela, o ayudar a calefaccionar la sala de clases. Los niños de menor edad, se muestran cooperadores en el trabajo de aula, manifestando interés en ayudar a sus compañeros de asiento o recogiendo sus materiales para salir a recreo todos juntos.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio permiten describir las expresiones culturales de la motivación y la colaboración presentes en la interacción social entre niños y niñas mapuche en el contexto de la escuela rural.

Es así como, se pudo constatar, a través de observaciones sistemáticas, que estas dimensiones del aprendizaje no funcionan de manera independiente, pues se aprecia una relación importante entre la motivación y la colaboración. Precisamente el concepto de constelaciones de prácticas culturales permite dar cuenta de una configuración dinámica de acciones y expresiones compartidas que se manifiestan cotidianamente en todos los ámbitos de la vida de una comunidad cultural; son elementos a partir de los cuales los niños construyen su visión de mundo, su forma de aprender, y, por tanto, se manifiestan en todos los contextos en que participan (Rogoff et al., 2014). Sólo con fines analíticos se discuten ambas dimensiones -motivación y colaboración- por separado.

Los resultados obtenidos muestran la motivación intrínseca de los niños por contribuir a diversas iniciativas; algunos lideran los procesos de contribución, otros siguen a sus pares en el apoyo de tareas, y, en mayor o menor, grado todos están atentos a la situación.

³ En Chile se refiere a un pequeño insecto (coccinélido) de colores rojo y negro.

Las contribuciones espontáneas de los niños se basan en el aporte que cada cual pueda realizar de acuerdo con sus propias capacidades. Para lograr participar en las interacciones contribuyendo al logro de la meta grupal y prestar ayuda a los demás sin que se les solicite, los niños y niñas mapuche recurren a su capacidad de observación profunda y atención simultánea a distintos eventos del entorno, integrando objetivos personales y colectivos.

Este hallazgo es consistente con el modelo de aprendizaje mapuche por cuanto los niños despliegan en el proceso de aprendizaje elementos culturales propios de la socialización que experimentan en sus familias y comunidades de origen. La formación del niño se orienta para contribuir a su comunidad de origen poniendo en práctica los valores que sustentan el buen vivir que, entre otras cosas, implica ser una persona observadora del contexto y ser una persona atenta en las interacciones con otros (Quidel & Pichinao, 2007).

En este estudio los valores y conductas señaladas se manifiestan en situaciones en que los niños observan una necesidad en el grupo y acuden espontáneamente a resolverla, cuestión que implica que actúan como personas activas y autónomas. Estas características también son consistentes con los resultados de estudios previos que han mostrado cómo los niños desde edades muy tempranas contribuyen por iniciativa propia a las actividades familiares y comunitarias (Bizama, 2017; Murray et al., 2015).

Por otro lado, los datos aquí presentados también pueden ser analizados con base al Modelo LOPI que entiende la motivación como al interés o iniciativa que tiene el aprendiz por contribuir con los objetivos del grupo y tratar de ser parte de una tarea colectiva. Los trabajos desarrollados en comunidades indígenas de las Américas han mostrado de manera consistente que los niños muestran alta iniciativa por incluirse en las actividades familiares y comunitarias haciendo una contribución espontánea según sus propias capacidades. Este tipo de motivación da cuenta de la necesidad de los niños de ser considerados como personas valiosas para sus familias y comunidades (Coppens & Alcalá, 2015).

La motivación por contribuir está íntimamente ligada con la manera en que se expresa la organización grupal para la colaboración. En este estudio se pudo observar que los niños cooperan con sus pares y los profesores organizándose de manera flexible, fluida y sofisticada. De esta manera, los niños demuestran una importante capacidad para intercambiar roles de liderazgo frente a una tarea u objetivo común, lo cual les permite coordinarse sincrónicamente en una acción; en algunas ocasiones establecen explícitamente reglas propias para

la ejecución de las mismas, mientras que en otras oportunidades las reglas para la coordinación se establecen implícitamente mediante la comunicación no verbal.

La manera activa y participativa en que la familia y la comunidad incluye al niño mapuche en diversas actividades puede dar cuenta de la dinámica de colaboración ensamblada y fluida observada en este estudio. El fomento de la capacidad para estar atento a las necesidades de los otros, y a lo que se requiere de cada cual para el logro de un objetivo común permite el desarrollo de una organización grupal en la que los niños se coordinan implícita y fluidamente.

Consistentemente con esta concepción mapuche de la colaboración, en este estudio se aprecia de manera importante la manifestación del valor de la solidaridad (*kümeche*). Las interacciones infantiles en el proceso de aprendizaje escolar se orientan de manera colectiva. Es interesante constatar como a pesar de que se les instruye para realizar las tareas de manera individual, los niños insisten en generar espacios colaborativos de trabajo. La tendencia observada es la ayuda al compañero para que cumpla con la meta escolar demostrando un gran sentido de colaboración entre pares.

El valor de la solidaridad también se demuestra en escenarios fuera del aula, en que se observa a los niños y niñas mapuche mayores ayudando activamente a los más pequeños a participar en los juegos, cuidándolos o protegiéndolos del peligro.

Por otro lado, los niños son capaces de generar en forma espontánea actividades de reproducción de la cultura de su comunidad en el espacio escolar, organizándose de manera fluida, coordinada y flexible planteando sus propias reglas de participación. La situación descrita da cuenta de la autonomía en el aprendizaje y de la capacidad para coordinarse y acoplar actividades en función de una tarea colectiva mediante acuerdos implícitos. Esto es concordante con el hecho de que las familias mapuche incentivan la colaboración en la realización de tareas domésticas y promueven la solidaridad entre pares (Alarcón et al., 2018; Sadler et al., 2006). Asimismo, los niños son incluidos desde pequeños observando y acompañando a los adultos en diversas actividades cotidianas relacionadas con la vida mapuche rural (Williamson et al., 2012). En este contexto, al igual que en otras poblaciones originarias, no existe una segregación por edad, ni la separación entre el mundo infantil y el adulto.

La colaboración es considerada como una estrategia de organización del aprendizaje en el modelo LOPI (Rogoff,

2016), la cual indica la presencia de una constelación cultural familiar o comunitaria que los niños trasladan al espacio escolar. Las expresiones de colaboración y trabajo colectivo constituyen un elemento central en la cultura de origen de los participantes y forma parte de los valores de ser una persona mapuche. En este mismo sentido, se pudo apreciar que la expresión cultural de la colaboración se manifiesta no sólo a nivel de grupos pequeños, sino que también de manera global en espacios colectivos de la escuela.

Los niños son capaces de transferir los repertorios culturales propios de su comunidad hacia el espacio escolar, transformando con ello, la naturaleza de este espacio, tradicionalmente organizado para promover prácticas de trabajo individual (López et al., 2012). Esta tendencia observada en los niños y niñas mapuche de este estudio puede dar cuenta de una interesante manera de resistencia cultural que se introduce en los contextos en los que demuestran su agencia como sujetos.

Los resultados de este trabajo muestran que el aprendizaje de los niños y niñas mapuche comparte las características descritas para otras comunidades indígenas de las Américas tal como lo demuestran los trabajos realizados en el marco del modelo LOPI propuesto por Rogoff (2014; 2016). Es necesario hacer notar que el modelo de aprendizaje mapuche *kimeltuwün* ofrece una valiosa y profunda oportunidad para promover el diálogo de saberes entre el conocimiento intracultural mapuche y la psicología cultural, y con ello que contribuir a develar la complejidad del aprendizaje infantil en contextos diversos.

Es muy notable que muchas de las habilidades que la escuela busca desarrollar en sus estudiantes forman parte del repertorio cultural de los niños y niñas mapuche, lo cual constituye un importante recurso para su desarrollo. La organización colectiva del aprendizaje y el planteamiento de metas comunes son elementos que contribuyen a la autonomía infantil, facilitan la motivación por contribuir y favorece el sentido de pertenencia al grupo (Gutiérrez & Rogoff, 2003).

Las constelaciones de prácticas culturales de los niños y niñas mapuche -expresada en metas colectivas, apoyo mutuo, coordinación de acciones, motivación intrínseca- muestran que todos pueden, y deben participar y contribuir en el espacio que Vygotsky (1984) definiría como la zona de desarrollo próximo.

Este estudio tenía como propósito describir la expresión cultural de la motivación y la colaboración en el contexto de una comunidad escolar formada por niños y niñas

mapuche. Los resultados obtenidos permiten concluir, en acuerdo con los objetivos planteados, que la motivación por contribuir de manera espontánea al logro de las metas grupales es muy marcada y de carácter intrínseco. La manera que adopta la organización social del aprendizaje es colaborativa, destacando la fluidez y la flexibilidad en los roles. Es muy llamativo notar que no existe una segregación por edad y que todos los niños pueden participar de este sofisticado ensamblaje.

Los datos obtenidos en este estudio son densos y dan cuenta de patrones culturales, sin embargo, su alcance se limita sólo a las escuelas participantes que corresponde a un territorio mapuche en particular. Futuros trabajos debiesen incluir participantes de distintas identidades territoriales mapuche (costa, cordillera) para identificar la presencia de las constelaciones culturales descritas en esta investigación.

Finalmente, los resultados obtenidos pueden aportar de manera contundente al diseño de una metodología de aprendizaje escolar culturalmente pertinente en las zonas rurales de La Araucanía. Así, la inclusión de actividades de naturaleza colectiva-colaborativa en el espacio escolar podría favorecer el logro de objetivos de aprendizaje de los niños y niñas mapuche.

Referencias

- Alarcón, A., Castro G., M., Astudillo, P., & 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.
- Alcalá, L., Rogoff, B., & López-Fraire, A. (2018). Sophisticated collaboration is common among Mexican-heritage US children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11377-11384. <https://doi.org/10.1073/pnas.1805707115>
- Alcalá, L., Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., Coppens, A., & Dexter, A. (2014). Children's initiative in contributions to family work in indigenous-heritage and cosmopolitan communities in Mexico. *Human Development*, 57, 96-115. <https://doi.org/10.1159/000356763>
- Alonqueo, M. (1979). *Instituciones religiosas del pueblo mapuche*. Editorial Nueva Universidad.
- Alonqueo, P. (2012). Mente y cultura en Psicología: de la cultura como variable independiente a los procesos cognitivos culturales. In C. Zúñiga (Ed.), *Psicología, sociedad y equidad: aportes y desafíos* (pp. 47-64). Universidad de Chile.
- Alonqueo, P., Loncón, M., Vásquez, F., Gutiérrez, J., & Parada, L. (2017). El juego de escolares mapuche

- en el patio de recreo de una escuela rural. *Revista de Psicología*, 26(2), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47957>
- Becerra, R., & Mayo, S. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3) 56-67. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-606>
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile (2020). Galvarino Indicadores 2017 descargado de https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/comunas_v.html?anno=2017&idcom=9106
- Bizama, K. (2017). *Aprendizaje cultural en niños entre dos y cuatro años de edad que viven una comunidad mapuche de la comuna de Cholchol* (tesis de posgrado). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Bornstein, M. (2015). Children's parents. In M. Bornstein, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child Psychology and development science* (pp. 55-132). John Wiley.
- Cardoso de Olivera, R. (2004). El trabajo del antropólogo: Mirar, escuchar, escribir. *Revista de Antropología AVA*, 5, 55-68.
https://nanopdf.com/download/mirar-escuchar-escribir-roberto-cardoso-de-oliveira_pdf
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche* (tesis de posgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Chavajay, P., & Rogoff, B. (2002). Schooling and traditional collaborative social organization of problem solving by Mayan mothers and children. *Developmental Psychology*, 38, 55-66.
<https://doi.org/10.1037//0012-1649.38.1.55>
- Coppens, A., & Alcalá, L. (2015). Supporting children's initiative: Appreciating family contributions or paying children for chores. *Advances in Child Development and Behavior*, 49, 91-112.
<https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.10.002>
- Coppens, A., Alcalá, L., Mejía-Arauz, R., & Rogoff, B. (2014). Children's initiative in family household work in Mexico. *Human Development*, 57, 116-130. <http://doi.org/10.1159/000356768>
- Correa-Chávez, M. (2016). Cultural patterns of collaboration and communication while working together among U.S. Mexican heritage children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11, 130-141. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.08.001>
- Course, M. (2017). *Mapuche ñi mongen: Persona y sociedad en la vida mapuche rural*. Pehuén Editores.
- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>
- Gaskins, S. (1999). La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: Un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. In L. de León (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 95-134). CIESAS.
- Gutiérrez K., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Research*, 32, 19-25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032005019>
- Heinrich, J., Heine, S., & Norenzayam, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 61-83.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. INE.
- Jensen, L. (2015). *The Oxford handbook of human development and culture: An interdisciplinary perspective*. Oxford University Press.
- Keller, H. (2018). Universality claim of attachment theory: Children's socioemotional development across culture. *PNAS*, 115(45), 11414-11419.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1720325115>
- Lancy, D. (2016). *The Anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge University Press.
- López A., Nafaji, B., Rogoff, B., & Mejía-Arauz, R. (2012). Collaboration and helpfulness as cultural practices. In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of cultural Psychology* (pp. 869-884). Oxford University Press.
- Llanquiuao, H. (2010). *Valores en la educación tradicional mapuche: Posibles contribuciones al sistema educativo chileno* (tesis de posgrado). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Mejía-Arauz, R., Rogoff, B., Dexter, A., & Najafi, B. (2007). Cultural variation in children's social organization. *Child Development*, 78, 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), 207-22.
<https://doi.org/10.1037/a0030961>
- Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M., Ohrt, U. K., & Aceves-Azuara, I. (2015). Collaborative work or individual chores: The role of family social organization in children's learning to collaborate

- and develop initiative. *Advances in Child Development and Behavior*, 49, 25-51.
<https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.10.001>
- Mejía-Arauz R., Rogoff B., Dayton A., & Henne-Ochoa, R. (2018). Collaboration or negotiation: Two ways of interacting suggest how shared thinking develops. *Current Opinion Psychology*, 23, 117-123.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.017>
- Murray, M., Bowen, S., Segura, N., & Verdugo, M. (2015). Apprehending volition in early socialization: Raising "Little persons" among rural Mapuche families. *Ethos*, 43(4), 376-401.
<https://doi.org/10.1111/etho.12094>
- Paradise R., & de Haan, M. (2009). Responsibility and reciprocity. *Anthropology and Education Quarterly*, 40, 187-204.
<https://doi.org/10.1007/s10677-018-9898-2>
- Quidel, J., & Pichinao, J. (2007). Txemümkagen püchükeche mapun kimeltunmew: Formación de los niños y niñas en la educación mapunche. In D. Catriquir, & T. Durán (Eds.), *Patrimonio cultural mapunche* (Vol. 3, pp. 1-2). Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea (Concepción)*, 505, 79-102.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000100004>
- Quilaqueo, D & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuche: Retos de la doble racionalidad educativa: Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Editorial Universidad Católica de Temuco
- Quilaqueo, D., Fernández, C., & Quintriqueo, S. (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche. *Universum*, 32(1), 159-17.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762017000100159>
- 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, 69-81.
<https://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., & Angelillo, C. (2002). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human Development*, 45, 211-225.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1159/000064981>
- Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., & Correa-Chávez, M. (2015). A cultural paradigm -learning by observing and pitching in. In M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz, & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: A cultural paradigm* (pp. 1-18). Academic Press.
- Rogoff, B., Najafi, B., & Mejía-Arauz, R. (2014). Constellations of cultural practices across generations: Indigenous American heritage and learning by observing and pitching in. *Human Development*, 57, 82-95.
<http://doi.org/10.1159/000356761>
- Sadler, M., Obach, A., Alarcón, A., & Astudillo, P. (2006). *Pautas de Crianza: Significaciones, actitudes y prácticas de las familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años de edad*. Editorial MIDEPLAN.
- Suina, J., & Smolkin, L. (2014). From natal culture to school culture to dominant society culture: Supporting Transitions for Pueblo Indian Students. In P. Greenfield, & R. Cocking (Eds.), *Cross cultural roots of minority child development* (2nd ed.). Psychology Press.
- Vygotsky, L. (1938/1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822045>
- Williamson, G., Pérez, I., Coilla, G., Modesto, F., & Rain, N. (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-180>

Sobre las autoras:

Paula Alonqueo Boudon, psicóloga y magíster en Psicología (Universidad de La Frontera, UFRO), doctora en Psicología Evolutiva (Universidad Autónoma de Madrid), docente e investigadora (UFRO). Sus áreas de interés son la psicología evolutiva infantil, procesos cognitivos y psicología y diversidad.

Ana María Alarcón Muñoz es antropóloga, master y PhD en Antropología Médica (University of Connecticut). Docente e investigadora (UFRO). Sus áreas de interés son la antropología médica, etnomedicina y salud intercultural.

Carolina Hidalgo Standen es psicóloga y magíster en Psicología (Universidad de La Frontera, UFRO), PhD en Psicología Educativa (University of Illinois at Urbana-Champaign, USA) y académica del Departamento de Educación de la UFRO. Sus áreas de interés son la formación inicial y calidad docente, y la enseñanza y aprendizaje en contexto rural.