

Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magíster en Psicología Educacional



APRENDIZAJE Y DESARROLLO INFANTIL MAPUCHE:

Estudio descriptivo acerca de la percepción de educadoras de párvulo, que trabajan en contextos interculturales, sobre el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas mapuche entre 3 y 5 años que asisten a educación inicial.

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

PS. PILAR ZALAUETT PALACIOS
DIRECTOR DE TESIS: JESÚS REDONDO
PROFESORA GUÍA: LORENA MUÑOZ

Santiago 2013

“Si no realizamos la igualdad y la cultura
dentro de la escuela, ¿dónde podrán
exigirse estas cosas?”

Gabriela Mistral

INDICE

I. Resumen.....	3
II. Introducción.....	5
III.Marco teórico.....	10
A) Desarrollo y aprendizaje infantil.....	10
A.1 Dimensión del desarrollo y aprendizaje motor.....	16
A.2 Dimensión del desarrollo y aprendizaje del lenguaje.....	19
A.3 Dimensión del desarrollo y aprendizaje socioemocional.....	23
A.4 Dimensión del desarrollo y aprendizaje cognitivo.....	28
B) Percepción y expectativas.....	31
C) Relaciones interétnicas.....	40
IV.Objetivos e Hipótesis.....	48
V. Marco Metodológico.....	49
a) Fase cuantitativa.....	49
a. Instrumento de recolección de datos.....	49
b. Condiciones de aplicación del instrumento.....	53
c. Muestra cuantitativa.....	53
d. Análisis de la información.....	56
b) Fase cualitativa.....	56
a. Instrumento de recolección de datos.....	56
b. Condiciones de aplicación del instrumento.....	58
c. Muestra cualitativa.....	58
d. Análisis de la información.....	58
VI.Resultados.....	60
VII. Conclusiones y discusión.....	103
VIII. Referencias bibliográficas.....	116
IX. Anexos.....	122

I. RESUMEN

La presente investigación describe la percepción sobre el aprendizaje y desarrollo en niños/as mapuche entre 3 y 5 años que asisten a educación inicial desde la perspectiva de las educadoras. Es relevante porque Chile es un Estado multiétnico, en el que la cultura mapuche posee una presencia significativa como también es objeto de estereotipos y prejuicios negativos por parte de la sociedad que conllevan a prácticas de discriminación. Así, en la escuela es donde se genera una función de homogeneización del modelo cultural dominante, que es coadyuvado por las educadoras en la construcción de percepciones y expectativas en relación al rendimiento y conducta de sus estudiantes.

Este estudio interroga sobre cómo perciben las educadoras de párvulo que trabajan en contextos interculturales, el desarrollo y aprendizaje de niños/as mapuche que asisten a educación inicial. Los objetivos específicos pretenden describir el desarrollo y aprendizaje de estos niños/as, en las áreas del desarrollo -cognitivo, motor, del lenguaje y socioemocional- a partir de los resultados obtenidos en la prueba TADI (Test de aprendizaje y desarrollo infantil validado en relación a la ascendencia étnica); describir la percepción de estas educadoras respecto al aprendizaje y desarrollo de estos niños/as; y analizar las explicaciones sobre los niveles de logro alcanzados en la prueba TADI desde las mismas educadoras.

Metodológicamente corresponde a un estudio cuantitativo-cualitativo de tipo descriptivo, que en una primera fase analiza los resultados del TADI obtenidos en el estudio psicométrico de validación del test y, en un segundo momento, se triangula con entrevistas -procesadas a través de análisis de contenido- a educadoras que trabajan con niños/as mapuche en jardines infantiles interculturales.

Entre los principales hallazgos, se observa que las educadoras perciben en los niños/as mapuche un desarrollo normal, con las mismas capacidades de aprendizaje que cualquier niño/a, existiendo diferencias principalmente en el desarrollo socioemocional, atribuidas a la motivación existente en las familias y la valoración social.

No obstante, existen diferencias entre los discursos de las educadoras, por una parte, las educadoras con ascendencia mapuche poseen una mirada más crítica y reflexiva de las

características de los niños/as mapuche y de la interculturalidad del sistema educativo. En cambio, las educadoras sin ascendencia mapuche muestran una percepción basada en aspectos del folclore de la cultura mapuche, y mostraron dificultades para identificar las características propias de los niños/as mapuche como diferencias positivas. El análisis cuantitativo de los indicadores de aprendizaje y desarrollo presenta un alto grado de consistencia con las percepciones de las educadoras, puesto que la mayoría de los niños/as mapuche se encuentra dentro de la norma según el test aplicado. A su vez, las educadoras explican los buenos niveles de logro de los niños/as en la dimensión socioemocional, debido a la importancia que otorgan las familias mapuche a potenciar el aprendizaje socioafectivo en la primera infancia.

II. INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas se ha detectado a nivel mundial una fuerte preocupación por el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas menores de seis años. Esta preocupación surge a partir de la evidencia científica que han demostrado los estudios en neurociencia, los cuales demuestran la relevancia primordial de la primera infancia en el desarrollo humano. Así también, los estudios en ciencias sociales y economía han apoyado esta evidencia, mostrando los resultados positivos que tienen las intervenciones que se hacen en este período de la vida.

El argumento central en que se basa la neurociencia para apoyar su teoría, es que el cerebro alcanza su máximo nivel de conexiones sinápticas, y se producen numerosas ventanas de oportunidades en este período (Shore, 1997). Durante los primeros 5 ó 6 años de vida, el entorno social y cultural, así como la adecuada estimulación en los dominios cognitivos y socioemocionales, resultan de gran importancia ya que es en este período que los niños y niñas son especialmente sensibles al desarrollo y aprendizaje de destrezas básicas (Leseman, 2002). Esto genera gran potencial para crear ambientes estimulantes que permitan desarrollar habilidades que sienten las bases para la formación de competencias cada vez más complejas y permanentes en la persona.

Así, cada vez con mayor intensidad, las naciones se han planteado objetivos de lo que se espera en el nivel de educación inicial, atendiendo tanto a las necesidades básicas individuales de los niños y niñas como a su nivel de desarrollo. Es por esto que los programas de educación en primera infancia han dado un giro desde un énfasis centrado en el cuidado y protección de los niños y niñas, hacia una visión centrada en generar oportunidades de desarrollo y aprendizaje (Weber, E. 1984).

A pesar de este esfuerzo por generar nuevas visiones sobre la infancia, y por ende, nuevos programas educativos que sigan esta línea; la “estandarización” de estos mismos ha generado nuevos desafíos a la hora de enfrentarse a sociedades multi-culturales. ¿Cómo se generan programas efectivos que logren abarcar a todo grupo social y considerando por tanto su etnia, clase, lugar dentro de la sociedad, contexto, y otros?

Es así que a la hora de generar programas de educación inicial, es esencial considerar los contextos sociales, culturales y étnicos de la población, ya que en la especificidad de estas realidades, es dónde hay que poner hincapié de crear un currículum que logre reflejar la particularidad de cada grupo de la sociedad. Y en esta línea, generar conexiones con otras instituciones sociales que puedan dar cuenta de una integridad y profundización de la aprehensión de estos grupos. Bajo esta premisa, un programa de educación inicial debe ser comprensivo, de manera que pueda integrar también a la comunidad, estableciendo redes entre las familias y las instituciones locales (Barnett, 2008).

En América latina, la desigualdad es uno de los principales obstáculos para el desarrollo, tanto de las personas como de la nación en general. Las investigaciones han señalado que las desigualdades educativas comienzan en los primeros años de vida, antes de comenzar la educación primaria (Brooks-Gunn, 2003; Bryant, Burchinal, Lau y Sparling, 1994; Magnuson, Ruhm, y Waldfogel, 2007). Si bien resulta especialmente importante la situación económica de las familias, el desarrollo de las ciencias sociales ha permitido reconocer fenómenos que también tienen relevancia, vinculados a la etnia y el género, que vienen a introducir elementos culturales con consecuencias en aspectos tan relevantes como la enseñanza, la socialización y la medición de aquellos componentes al interior de la escuela y del aula.

De esta forma, la estandarización de los currículum educativos dejan de lado las miradas particulares y componentes específicos de cada grupo social determinado, marginalizando, muchas veces, a los sujetos que tienen características distintas al hegemónico. Y es así entonces, que vemos el comienzo de estereotipaciones y prejuicios en el ambiente educativo. Merino (2004) afirma que los prejuicios y actitudes discriminatorias que la sociedad ha mostrado hacia los grupos étnicos, se han solidificado a través de prácticas estereotipadas que vienen aplicándose sistemáticamente a través del sistema escolar. Por muchos años, la escuela no ha respetado el capital cultural que los niños y niñas indígenas traen y tienen incorporados al momento de ingresar al sistema educativo. Aquello se refleja en prácticas docentes diferenciadas, lo que da cuenta de construcciones de expectativas específicas que guían el comportamiento de las educadoras, con claras consecuencias para los estudiantes.

De esta manera, el conflicto existente entre cultura hegemónica y culturas marginales se ha reflejado en las evaluaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas al interior del aula, a partir de los análisis tradicionales de logro de metas y objetivos de aprendizaje de manera homogénea dentro de la población escolar evaluada (UNESCO, 2005) y la pretendida superación de aquellas evaluaciones, a partir de la incorporación de factores y dinámicas que intervienen en los procesos educativos, como los mencionados anteriormente.

La educación ha sido tema de debate para la sociedad mapuche desde al menos el siglo XX. Este debate confrontó visiones que variaron desde el rechazo a la educación formal chilena, hasta su aceptación como herramienta para defender espacios de autonomía para el grupo mapuche (Huenchullán, 2005). Existe una postura crítica relacionada con los contenidos sobre la cultura mapuche en la educación formal. Se trata de una posición aparentemente dominante que acusa descripciones erróneas y reificantes en los ámbitos formales de la escuela para tratar la historia y cultura mapuche (Abarca, 2002). Además, las conceptualizaciones de las diferencias culturales, en su mayoría reflejan estereotipos y prejuicios que predominan en nuestra sociedad (Fuentes, 2010). En la escuela, si no se consideran las experiencias locales ni el bagaje cultural de la población mapuche, estos podrían estar quedando mal reflejados en sus habilidades y competencias, estereotipando sus características como inferiores a las de los grupos mayoritarios.

Asimismo, los resultados de un estudio comparativo entre la cultura mapuche y no mapuche sobre el contexto interaccional en el aula de educación inicial (Ibañez y Díaz, 2009) encontraron que, en general, en las aulas de los niños y niñas no se acoge ni trabaja pedagógicamente la diversidad. En relación a las diferencias entre ambas culturas, la investigación afirma que las lógicas que guían las interacciones y prioridades del quehacer en el contexto familiar mapuche son distintas, y en algunos sentidos opuestas, a las lógicas imperantes en nuestra cultura escolar (Ibañez y Díaz, 2009).

En el caso de las escuelas con niñas y niños de origen mapuche, hay que reconocer que la calidad de los aprendizajes está relacionada inexorablemente con la posibilidad de valorar la diversidad cultural presente en el espacio escolar. Sin embargo, en general se desvaloriza y oculta los saberes de los alumnos provenientes de diversas etnias, abandonando la

oportunidad de utilizar estos conocimientos como oportunidades para el aprendizaje (Becerra, Beldaño, Castro y Coñuepan, 2011).

Es por esto que, el foco central para subsanar los problemas de discriminación y desvalorización de la cultura mapuche en educación, pasa por un lado por las políticas públicas que surjan del Estado y por otro lado de los y las docentes que se hacen cargo de una sala multicultural. Así por tanto, frente a los desafíos que se requieren en estos ambientes, hay que considerar que la educación parvularia en contextos de educación intercultural conlleva diversos riesgos. Terrén (2001) menciona, por ejemplo, el de que el reconocimiento de los particularismos étnicos pueda traducirse en un freno a la inclusión y, en formas culturalistas de naturalizar la exclusión; o que el horizonte de la interculturalidad como meta política se disuelva en una prédica superficial de la tolerancia, sin un examen exhaustivo de los procesos cognitivos y sociales a través de los que se produce la diferencia étnica. Será tarea de esta investigación ver si esos riesgos están presentes al momento de analizar la percepción de las educadoras de párvulo.

A través de esta investigación, daremos cuenta de cómo se constituye la percepción de las educadoras de párvulo bajo estos contextos interculturales, y cómo se enfrentan a ellos. A través de un análisis de sus percepciones, considerando una muestra de educadoras mapuche y educadoras chilenas, conoceremos las percepciones que éstas tienen del aprendizaje y desarrollo infantil mapuche, y cómo son o no capaces de comprender la particularidad e integrarlas en sus aulas.

Entender la forma en que se está educando en Chile, y cómo se lidia con la multiculturalidad, junto con comprender la formación de las educadoras y su capacidad de entendimiento de niños/as con una formación cultural diferentes, ayuda a pensar la forma en que se está enseñando y evaluando a los niños/as, y a profundizar los desafíos que tiene el país para lograr una inclusión de todos los niños y niñas que pertenecen a distintas etnias, ayudando así a una complejización de la enseñanza y por tanto, a una mayor capacidad de incluir y nivelar a los niños/as para que se enfrenten, desde distintas formas de vida, a un mundo que no los discrimina, sino que los potencia, y por ende esto, permite una mayor igualdad en la diferencia.

Es en la labor que realizan las educadoras de párvulo en educación inicial y en el desarrollo de estos jardines interculturales en donde se centra esta investigación. La relevancia que tiene la educación parvularia para el aprendizaje y desarrollo infantil y para sus éxitos académicos posteriores; y la importancia que tiene la educadora de párvulo para el logro de los aprendizajes de los niños y niñas nos plantean como necesidad el analizar la percepción de educadoras de párvulo que trabajan en contextos interculturales sobre el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas mapuche entre 3 y 5 años que asisten a educación inicial. En consecuencia, la pregunta que dirige esta investigación, es la siguiente:

¿Cómo perciben las educadoras de párvulo, que trabajan en contextos interculturales, el desarrollo y aprendizaje infantil de niños y niñas mapuche entre 3 y 5 años que asisten a educación inicial?

III. MARCO TEÓRICO

A) DESARROLLO Y APRENDIZAJE INFANTIL

El desarrollo y aprendizaje infantil es un proceso de cambio multifacético, integrado y continuo en el que niños y niñas van logrando niveles más complejos de comportamiento e interacción con el entorno, definidos por cambios cuantitativos y cualitativos en diversas áreas: *movimiento, pensamiento, lenguaje, afectividad y relación con otros* (Berk, 2004). Este mismo autor, plantea que las distinciones que se pueden hacer entre estas áreas o dimensiones son relativas, ya que ellas están estrechamente relacionadas e integradas (Berk, 2004). En este sentido, el desarrollo del niño/a debe ser entendido como un fenómeno en el cual interactúan diversos agentes, desde la biología hasta la cultura.

Es importante mencionar las relaciones recíprocas entre desarrollo y aprendizaje, estudiadas de manera diferencial a lo largo de la Historia de la Psicología. Si bien existen muchos autores que han escrito sobre el tema, nos limitaremos al contraste entre las posturas de Piaget y Vygotski por ser las más significativas, y por la incidencia que las ideas de ambos autores han tenido y siguen teniendo en la estructura y orientación del sistema educativo en primera infancia.

Molina (2006) realiza un análisis interesante de ambas teorías, donde concluye que tanto para Piaget como Vygotski, el objetivo último de la educación es el desarrollo del individuo humano como sujeto, es decir, su individuación.

De acuerdo al análisis realizado por Molina (2006), Piaget reconoce el rol decisivo que la cultura y la educación juegan, al igual que lo biológico, en el desarrollo humano. Esto se observa, al afirmar en 1948 lo siguiente: “el desarrollo del ser humano está en función de dos grupos de factores: los hereditarios y de adaptación biológicos, de los cuales depende la evolución del sistema nervioso y de los mecanismos psíquicos elementales; y los factores de transmisión o de interacciones sociales, que intervienen desde la cuna (...). Hablar de un derecho a la educación es ante todo constatar el papel indispensable de los factores sociales en la formación del individuo” (Piaget 1972 en Molina 2006 p.82). “Decir que toda persona humana tiene derecho a la educación (...) es pues (...) afirmar que el individuo no podría

adquirir sus estructuras mentales más esenciales sin una aportación exterior que exige un cierto ambiente social de formación y que, a todos los niveles (desde los más elementales a los más elevados), el factor social o educativo constituye una condición de desarrollo” (Piaget 1972 en Molina 2006 p.82). Por lo tanto, para Piaget la educación es: “una condición formadora no suficiente por sí misma, pero estrictamente necesaria para el desarrollo mental (...) una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural (...) la condición *sine qua non* para un desarrollo intelectual y afectivo completo” (Piaget 1972, en Molina 2006 p.82).

En este sentido, la educación es una condición necesaria del desarrollo, pero no una causalidad formadora de éste. Es decir, es una de las condiciones que hacen posible la acción constructivista del sujeto, siendo ese ‘constructivismo’ el verdadero responsable de los procesos de génesis de las ‘formas’ del desarrollo mental humano (Molina, 2006). Esto implica que la acción educativa no impone procesos en el individuo, sino que se limita a desencadenar ciertos procesos determinados desde el propio individuo y que son parte de lo que éste ya es capaz de hacer. Por consiguiente, la cultura y la transmisión educativa representan mundos de posibles perturbaciones (y no mundos de determinaciones) que obligan al sujeto a una acción de equilibración, y es esta acción del propio sujeto la que explica sus cambios y su desarrollo (Molina, 2006).

Según Molina (2006), esto significa que el individuo humano, no es la *tabula rasa* que han supuesto el conductismo y el sentido común pedagógico tradicional, *tabula rasa* sobre la cual operaría instruccionalmente alguna acción desde el entorno, como por ejemplo la enseñanza. Por el contrario, el individuo humano es un ser que—activamente—conquista y asimila su entorno sobre la base de sus propios procesos internos. Por tanto, la educación y la transmisión cultural que les son propias se limitan a ofrecer los elementos de una construcción posible para el sujeto, frente a la cual el sujeto selecciona, elige y asimila sólo aquello que le es significativo (Molina, 2006).

Desde esta perspectiva, Piaget diferencia los procesos de aprendizaje y los de desarrollo como fenómenos distintos, pero reconociendo la estrecha relación entre ambos. Esta diferenciación es clave para acceder a la específica complejidad de los procesos educativos, que tienen en la relación aprendizaje-desarrollo, uno de sus ejes dinámicos más esenciales

(Molina, 2006). Desde el punto de vista de Piaget, todo aprendizaje implica siempre una asimilación a las estructuras lógicas del sujeto, siendo así una ‘conquista’ posibilitada por su actual capacidad operacional. Por esta razón, los aprendizajes no pueden explicar el desarrollo y, por el contrario, lo suponen. Esto es lo que lleva a Piaget a sostener la hipótesis de la subordinación del aprendizaje al desarrollo (Piaget 1973, en Molina 2006), ya que según Piaget (1973) “...si el desarrollo precede y dirige el aprendizaje, esto no significa en modo alguno que haya conocimientos innatos, o incluso adquiridos sin aprendizaje, pero significa que todo aprendizaje implica, además de los datos exteriores S y de las reacciones observables R, un conjunto de coordinaciones activas cuya equilibración progresiva constituye un factor fundamental que representa en realidad una lógica o un álgebra” (Piaget 1973 en Molina 2006 p. 83). Con lo cual Piaget concluye que: “la psicología del niño/a nos enseña que el desarrollo es una construcción real, por encima del innatismo y el empirismo, y que es una construcción de estructuras y no una acumulación aditiva de adquisiciones aisladas”. (Piaget 1973 en Molina 2006 p. 83).

Por consiguiente, según el análisis de Molina (2006), hay en Piaget una distinción entre el desarrollo, como un proceso de construcción de formas endógenas, emergente de las autorregulaciones internas del sujeto y cuya dinámica de cambio es comparable a la variación genotípica; y los aprendizajes, adquisiciones exógenas comparables a reacciones fenotípicas y que asisten al desarrollo sólo en el caso de que su novedad represente un desequilibrio que dé lugar a una reconstrucción endógena bajo la forma de una “fenocopia en el sentido amplio”, es decir, del reemplazo de una formación exógena por una formación endógena debida a las actividades del sujeto (Molina 2006).

Por otro lado, para Vygotsky la educación también tiene que ver esencialmente con el desarrollo mental humano. Así, se queja de que los textos tradicionales sobre educación “no explican el crucial problema de la propia naturaleza psicológica del desarrollo, el origen y evolución de la psique y de la personalidad del niño/a, dejando sin explicar los mecanismos que mueven esa evolución y que son la esencia del trabajo educativo” (Vigotski, 1997 en Molina 2006 p.83).

El desarrollo del psiquismo humano es, para Vigotski, un proceso de carácter interno, que “dispone de leyes internas con su propia dinámica” y “en el que se funden las influencias de

la maduración y de la instrucción” (Vigotski, 1997 en Molina 2006 p.84). En este sentido, según Molina (2006), el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es, para Vigotski, el resultado de la apropiación por parte del individuo humano de los diversos elementos de la vida cultural e intelectual, en especial de los signos del lenguaje, lo que redundaría en la transformación de los procesos naturales de desarrollo ya existentes en el individuo, produciéndose así una fusión entre su línea de desarrollo natural y una línea de desarrollo cultural creada en el individuo por la apropiación y dominio del lenguaje y de la cultura en general. De aquí que el desarrollo implique para Vigotski un “salto real de la biología a la historia” (a través de la cultura), es decir, “de la línea de evolución biológica a la línea de evolución histórica (y cultural)” (Vigotski, 1997 en Molina 2006 p.84), salto que también caracteriza a la filogénesis humana. Por consiguiente, el psiquismo humano surge, emerge, de procesos de desarrollo (Molina, 2006).

Sin embargo, este argumento, no está tan alejado de la argumentación piagetana como, a menudo, se interpreta en el sistema educacional tradicional. También Vigotski define la educación en su relación con el desarrollo de la siguiente manera: “la educación no puede ser calificada como el desarrollo artificial del niño/a. La educación es el dominio artificial de los procesos naturales de desarrollo” (Vygotsky, 1997 en Molina 2006 p.84).

De acuerdo a Molina (2006), el sentido del aprendizaje para Vygotsky sólo surge de su relación con el desarrollo. Aunque sea el proceso de aprendizaje (y enseñanza) el que metafóricamente ‘remolca’ al del desarrollo, y sea eso lo que redunde en la creación de zonas de desarrollo próximo, el proceso clave es de todos modos el desarrollo. Mirado desde esta perspectiva, el sentido del aprendizaje (y de la enseñanza) es simplemente asistir al desarrollo individual (Molina, 2006).

Según Molina (2006), es ineludible comprender que en Vygotsky lo que tenemos es –en realidad, y de manera aún más directa que en Piaget–, un argumento sobre la diferencia y, por tanto, también sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo. Para Vygotski, el aprendizaje no es desarrollo; sin embargo, el aprendizaje organizado adecuadamente resulta en desarrollo mental y pone en movimiento una variedad de procesos de desarrollo que serían imposibles separados del aprendizaje. Por consiguiente, el aprendizaje es un aspecto

necesario y universal del proceso de desarrollar funciones psicológicas específicamente humanas, culturalmente organizadas.

En resumen, los procesos de desarrollo no coinciden con los de aprendizaje. Más bien, el proceso de desarrollo va a remolque (o ‘sigue de atrás al’: *lags behind*) del proceso de aprendizaje” (Vygotsky, 1978 en Molina 2006 p.84). De esta manera, para Vygotski (1978), se establece la unidad pero no la identidad de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Tampoco es el aprendizaje lo que *per se* explicaría el desarrollo, sino más bien lo es la cultura y la vida intelectual que ella implica (Molina, 2006). Vygotski agrega, que es la noción de que, aunque el aprendizaje está directamente relacionado con el curso del desarrollo infantil, los dos no se cumplen en igual medida o en paralelo. En el niño, el desarrollo nunca sigue al aprendizaje escolar de manera automática y predecible. En realidad, hay relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos de desarrollo y los de aprendizaje que no pueden ser comprendidas por una formulación hipotética rígida (Vygotsky 1978, en Molina 2006).

Para Molina (2006), Vygotsky deja claro que entre aprendizaje y desarrollo no se da una simple relación de ‘remolque’ o de simple seguimiento desde atrás; se trata más bien de “relaciones dinámicas altamente complejas”, cambiantes, de las que es imposible dar cuenta mediante el uso de fórmulas rígidas (como, por ejemplo, aquella de ‘educación= enseñanza-aprendizaje’) (Molina, 2006).

Molina (2006) explica, que la relación entre aprendizaje y desarrollo es una unidad indisociable y compleja que, en momentos específicos, puede ser independiente de la enseñanza, en la medida en que el aprendizaje y el desarrollo pueden resultar de la sola actividad intelectual del niño/a, desde su propia autonomía y desde su relación directa con la vida intelectual de los otros (y de la especie en su conjunto) y sus productos. Eso es, precisamente, lo propio del aprender a aprender. Por tanto, la unidad enseñanza-aprendizaje y la unidad aprendizaje-desarrollo pueden constituir actos distintos y separados en el fluir de un mismo proceso educativo (Molina, 2006). La sola relación enseñanza-aprendizaje no puede definir la naturaleza de la educación, ya que según Vygotski: “los animales son incapaces de aprender en el sentido humano del término: el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños/as se desarrollan al

interior de la vida intelectual de aquellos que los rodean”. (Vygotsky, 1978 en Molina 2006 p.85).

De esta manera, la educación es aquí un proceso de vida intelectual en el cual los individuos realizan su desarrollo y por ello aprenden de una manera específica. Por tanto, el desarrollo resulta de la inserción y participación del individuo en la ‘vida intelectual’ de y con los otros, es decir, en la vida del pensamiento y sus productos. Por consiguiente, la educación no se reduce a una mera transmisión didáctica de contenidos sino que implica la creación de procesos de vida intelectual en los que se negocian y transaccionan pensamientos (Molina, 2006).

En palabras más simples, para Vygotski, el aprendizaje precede al desarrollo despertando procesos evolutivos que, de otra manera, no podrían ser actualizados. Ese aprendizaje se potencia en función de la ayuda de las personas que rodean al niño/a. Lo que un niño/a puede hacer en un determinado momento con ayuda de otros, será capaz de realizarlo él/ella solo/o posteriormente. Todo aprendizaje escolar tiene una prehistoria, tal que antes de aprender matemáticas, por ejemplo, se han realizado aprendizajes en torno a cuestiones matemáticas relacionadas con la vida diaria.

Sin embargo, y como ya lo ha expresado Molina (2006) en su análisis, ambas teorías no son contradictorias o irreconciliables, sino enfoques complementarios que podrían enriquecer los procesos educativos. Desarrollo y aprendizaje son dos procesos íntimamente relacionados: el nivel de desarrollo favorece las posibilidades de adquisición de determinados aprendizajes y, a su vez, determinados aprendizajes potenciados por una adecuada influencia ambiental impulsan las posibilidades de desenvolvimiento madurativo del niño/a.

Así, el desarrollo en la primera infancia no ocurre meramente como producto de la maduración biológica del individuo, sino que en su despliegue resulta crucial la interacción que se produce entre el niño/a y la estimulación que recibe de su ambiente. Este concepto dinámico de desarrollo y aprendizaje infantil, sugiere que el desarrollo y aprendizaje es maleable y puede ser estimulado por intervenciones que apunten al niño/a, al ambiente o a ambas (Fernald, Kariger, Engle y Raikes, 2009).

Se entiende que el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas es un proceso integral, que analíticamente puede considerarse a partir de cuatro dimensiones principales: cognición, motricidad, lenguaje y socioemocionalidad, las cuales tienen estrecha relación entre sí (Papalia, Wendkos y Feldman, 2001; Berk, 2004).

A.1) DESARROLLO Y APRENDIZAJE MOTOR

El desarrollo motor ha sido durante mucho tiempo un tema de interés en estudios pediátricos, psicológicos y neurológicos y ha sido una de las áreas utilizadas para evaluar posibles problemas del desarrollo/aprendizaje (Snow y Van Hemel, 2008).

El término motricidad es bastante amplio. Se refiere a todos los movimientos del cuerpo, aquellos que realizan los niños/as de modo global o por segmentos, aquellos que primariamente son espontáneos y que luego se vuelven intencionados. Incluye también aquellos movimientos que están involucrados en la organización del cuerpo y del espacio, aquellos relacionados con la locomoción y control postural y aquellos que pertenecen al ámbito perceptivo (Papalia, Wendkos y Feldman, 2001).

El desarrollo motor implica la capacidad del niño/a de realizar movimientos intencionales. De hecho, la conducta motora supone siempre una intencionalidad en su ejecución. Sólo durante los primeros cuatro meses de vida, las guaguas desarrollan movimientos no intencionados (reacciones circulares primarias definidas por Piaget). Luego, todos los movimientos que un niño/a realiza tienen un origen, un motivo que impulsa su ejecución. Desde esta perspectiva, hablar de conducta “psicomotora” sería redundante puesto que “la organización motora no puede separarse de la organización psíquica” (Da Fonseca, 2006: 10).

El desarrollo motor está íntimamente ligado al desarrollo del pensamiento. En los primeros años de vida, la etapa sensorio-motriz descrita por Piaget ilustra cómo los niños/as pequeños aprenden a través de la actividad sensorial y motora. Con cada habilidad motora nueva, los niños/as dominan su cuerpo y el ambiente de una nueva forma. Por ejemplo, sentarse por sí mismo concede al niño/a una perspectiva diferente del mundo, comparada a la que experimentaba cuando pasaba la mayor parte del día acostado. Alcanzar objetos

voluntariamente le permite descubrir los objetos, utilizándolos. Y cuando se mueve por sí solo, las oportunidades para explorar se multiplican (Berk, 2004). Así, las destrezas motoras proveen un cimiento para el desempeño funcional en una gama de actividades que van evolucionando según la edad y que le permiten al niño/a conocerse a sí mismo/a y el mundo que lo rodea (Da Fonseca, 2006).

La actividad motora también está muy ligada al proceso de percepción. La unión de la información perceptiva con la motora es básica para nuestro sistema nervioso y cada aspecto apoya el desarrollo del otro (Berk, 2004). Así, las destrezas sensoriomotoras (la habilidad de usar los cinco sentidos para guiar los movimientos), en especial la coordinación ojo-mano, son claves para el desempeño exitoso de la acción motora (Kagan, Britto, Kauerz y Tarrant, 2004). De este modo, las capacidades perceptivas y sus coordinaciones recíprocas también forman parte del dominio motor.

Según Da Fonseca (2006), los movimientos que un niño/a realiza no están aislados del contexto en el cual se desarrollan. El niño/a, inserto en una realidad y cultura particular, ejerce movimientos en un grado creciente de complejidad, que están destinados a aprender, conocer y manipular los diversos elementos que le ofrece su entorno. A su vez, la manera cómo los niños/as conocen y aprehenden el mundo desde muy pequeños, está íntimamente vinculada a las experiencias que tienen con su cuerpo y a la construcción y organización de su imagen corporal y de su “esquema corporal”. Es decir, a la idea, sensación y percepción que cada niño o niña va formándose sobre sí mismo/a y sobre el espacio que lo/a rodea (Da Fonseca, 2006).

El conocimiento del propio cuerpo entonces sirve como eje orientador en la vida y como un buen sustento para prácticamente todos los aprendizajes que los niños/as deben ir viviendo, incorporando e integrando durante esta etapa de su vida. Cuando esta organización es deficiente, el niño/a tendrá que realizar un gran esfuerzo para adaptarse a su realidad e incorporar nuevos aprendizajes. Su atención y su energía vital estarán ocupadas y centradas en organizar su sistema perceptivo, su aparato sensorial y su cuerpo en el espacio, de manera de poder mantener un mínimo de equilibrio psicofísico que le permita aprender y desarrollarse (Papalia, Wendkos y Feldman, 2001).

En síntesis, un desarrollo motor adecuado es aquel que permite al niño/a conocer el mundo a través de su cuerpo y del movimiento, a través de la manipulación de objetos y del control postural. Un niño/a con un desarrollo motor adecuado es aquel que está cómodo en su cuerpo y por lo tanto disponible para explorar y procesar los estímulos externos e internos que recibe (Da Fonseca, 2006).

Evolución del desarrollo motor:

El desarrollo motor ocurre a través de una secuencia bastante predecible, desde lo simple a lo más complejo. La adquisición de destrezas motoras revela tres principios generales: 1) se desarrolla desde la cabeza a los pies, 2) se desarrolla desde el tronco hacia las extremidades, y 3) las destrezas motoras involucran primero el cuerpo entero y luego progresan hacia destrezas que usan partes específicas del cuerpo (Antoranz y Villalba, 2010).

Si bien el desarrollo motor incluye distintos subdominios, tales como esquema corporal, coordinación, control postural y equilibrio, disociación de movimientos, habilidad manual, lateralidad, adaptación temporo-espacial, coordinación corporal, coordinación visomotora, sensorialidad, motricidad perceptiva, locomoción, tonicidad, diseño geométrico, percepción y conciencia corporal, bienestar físico, entre otros (Condemarín, Chadwick y Milicic, 1996), la mayoría de los autores distingue entre destrezas motoras gruesas, y destrezas motoras finas.

a) Motricidad gruesa: capacidad de realizar movimientos de todo el cuerpo o grandes segmentos de éste que permiten posteriormente al niño/a desplazarse en el espacio manteniendo el equilibrio y el control postural, en forma cada vez más coordinada. Para ello, se requieren habilidades de control muscular, conciencia del propio cuerpo y del espacio, tonicidad y coordinación temporo-espacial, entre otras. Algunas habilidades de esta dimensión son sujetar la cabeza, sentarse, caminar, correr, saltar, trepar, etc.

b) Motricidad fina: capacidad de efectuar movimientos de las manos y dedos en grados crecientes de coordinación y precisión, posibilitando la exploración de los objetos y materiales, el trazado de signos y el uso de herramientas como medios para lograr sus fines.

Esto requiere de la coordinación cada vez más fina entre la percepción (de estímulos visuales principalmente, pero también de estímulos auditivos y/o táctiles) y el movimiento intencionado, así como una creciente lateralización y priorización de las funciones hemisféricas. Algunas habilidades de esta dimensión son alcanzar y coger objetos, recortar, construir, etc.

A.2) DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

El lenguaje es un sistema de intercambio que se basa en la capacidad de las personas para comunicarse por medio de signos. Por esto, es la herramienta cultural más importante, ya que está fuertemente ligada al grupo social en que se desenvuelve la vida cotidiana. Su relevancia radica en ser una herramienta tanto para comunicarse con otros, como consigo mismo (Snow, 2008).

En el ámbito de la investigación, existe controversia sobre cuál es el proceso de adquisición del lenguaje. Actualmente, existen tres teorías que intentan explicar cómo los niños/as desarrollan el lenguaje: los teóricos ambientalistas enfatizan el rol que juega el entorno del niño/a en la adquisición del lenguaje; los innatistas acentúan la existencia de factores genéticos determinantes; y las teorías interaccionistas plantean que existe un interjuego entre estas dos perspectivas, acentuando que las habilidades innatas y los contextos sociales se combinan para facilitar el desarrollo del lenguaje (Berk, 2004).

El desarrollo del lenguaje consiste en la adquisición de normas y procedimientos lingüísticos progresivamente más complejos, además de reglas y costumbres sociales para actos de expresión e interpretación (Kagan, Moore y Bredekamp, 1995).

En el desarrollo del lenguaje, se pueden distinguir tres procesos fundamentales (Kagan et al., 2004):

a) Adquisición del lenguaje, o desarrollo del lenguaje propiamente tal: Es la adquisición de formas y procedimientos lingüísticos, de reglas y costumbres sociales para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos e ideas. Este conocimiento del lenguaje tiene tres aspectos claves: contenido (vocabulario y significado), forma (estructura gramatical o sintaxis) y uso (función o pragmática). Así, tras dominar el sistema de sonidos

y semántica de las palabras, junto con las reglas de forma y gramática, los niños/as empiezan a enfocarse en usar el lenguaje apropiadamente en situaciones sociales.

b) Desarrollo de la comunicación: El lenguaje incluye también un complejo conjunto de destrezas conocidas como “competencia comunicativa”. Supone un entendimiento del contexto social en que ocurre la comunicación, conocimiento de las metas de la interacción y los elementos de emoción en la comunicación. La competencia comunicativa se relaciona estrechamente con los dominios cognitivo, social y emocional del desarrollo. Algunas de estas habilidades son: conciencia de las convenciones sociales del uso del lenguaje, habilidad de escuchar, comprender y seguir la conversación, comunicarse en forma efectiva, entre otras.

c) Desarrollo de la literacidad o alfabetización: Se refiere a las habilidades y conductas que son precursoras de las formas convencionales de lectura y escritura. Incluye lectura emergente, conciencia de lo impreso y procesos de escritura, entre otras.

Componentes del lenguaje:

Los componentes básicos del lenguaje son los siguientes (Kagan et al, 1995; Snow, 2008):

Fonología: comprensión y producción de los sonidos del habla.

Semántica: comprensión del significado de las palabras y de las combinaciones de palabras.

Gramática: se ocupa de la sintaxis, reglas por las cuales las palabras se colocan en frases, y morfología, el uso de marcas gramaticales que indican número, tiempo, caso, persona, género y otros significados.

Pragmatismo: se ocupa de cómo participar en una comunicación eficaz y apropiada con otros. Por ejemplo, para actuar con eficacia los niños/as deben aprender a esperar turnos, permanecer con el mismo tema, manifestar los mensajes claramente, y ajustarse a las reglas culturales que dirigen la manera en que los individuos tienen de interactuar.

Estos componentes del lenguaje son interdependientes entre sí, y la adquisición de cada uno facilita el dominio de los otros.

Existen otras formas de categorizar el área del lenguaje, que separan entre lenguaje verbal y alfabetización emergente (Kagan et al, 1995). En cuanto al lenguaje verbal, los comportamientos comúnmente aceptados que los niños/as desarrollan y aprenden son los siguientes: escuchar, hablar, preguntar, usar el lenguaje socialmente, incrementar el vocabulario, usar el lenguaje creativamente, entre otros.

Respecto a la alfabetización emergente, ésta comienza a desarrollarse antes de que a los niños/as se les enseñe formalmente a leer, e incluye el acto de extraer significado de los símbolos impresos, no solamente decodificar palabras impresas. Existe consenso general de que las habilidades más relevantes de alfabetización emergente incluyen la capacidad para recitar el alfabeto, nombrar y escribir letras, deletrear palabras simples incluyendo el propio nombre, reconocer letras y signos en el ambiente, e iniciarse en el uso de los libros y otros instrumentos escritos (Snow, 2008). Además, este autor señala que vocabulario y conciencia fonológica son dos capacidades tempranas que predicen altamente los resultados de la alfabetización posterior.

Evolución del desarrollo del lenguaje

El lenguaje es un dominio complejo porque incluye variadas destrezas que pueden ser medidas, y porque hay desacuerdos en la forma en que éstas se relacionan entre sí y cómo se relacionan con resultados a largo plazo. Las competencias del lenguaje principales son: vocabulario (comprensivo y expresivo), reconocimiento de palabras, conciencia de lo impreso, conciencia fonológica, letras del alfabeto y relación entre letras y sonidos en la escritura (Kochanoff, Hirsh-Pasek, Newcombe y Weinraub, 2003).

Según Snow (2008), el vocabulario comprensivo y expresivo es la destreza que más se ha medido. Éste muestra una fuerte relación con otros aspectos del lenguaje oral, como la sintaxis, destrezas discursivas, literacidad emergente y comprensión general del lenguaje impreso.

En la dimensión del lenguaje, se sabe que hay una serie de “building blocks” (como la conciencia fonológica o de palabras, por ejemplo) que el niño/a debe ir progresivamente cumpliendo y que culminan con la adquisición de la lectura. Estos componentes o building blocks no son relevantes en sí mismos, sino sólo en su función de precursores de la lectura (Kagan, Britto, Kauerz, y Tarrant, 2004).

Un aspecto relevante a considerar al momento de evaluar el lenguaje, es el carácter social que el lenguaje posee y el arraigo que posee a la cultura en la cual se encuentra inserto el niño/a. Por ello, las diferencias observadas en evaluaciones de grupos pertenecientes a etnias distintas, o niveles socioeconómicos diferentes, han planteado como un desafío para la medición del lenguaje, el disponer de pruebas “culturalmente neutras” (Kochanoff et al, 2003). Así, distinguir entre “deficiencia” y “diferencia” entre grupos, tiene especial relevancia en esta dimensión.

Los cuatro aspectos principales del desarrollo inicial del lenguaje son (Kochanoff et al, 2003):

- a) **Comprensión del lenguaje oral:** capacidad de interpretar el significado de los mensajes o expresiones verbales en niveles de complejidad creciente. Algunas habilidades de esta dimensión son la detección de sonidos familiares, seguir instrucciones con grados crecientes de complejidad y comprensión de lectura, entre otras.
- b) **Expresión oral:** capacidad de producir lenguaje y de comunicarse verbalmente, utilizando un vocabulario y estructuras lingüísticas progresivamente más complejas y coherentes. Algunas habilidades de esta dimensión son: vocalizar, pronunciar palabras y frases, usar un vocabulario cada vez más enriquecido, relatar ideas y experiencias, entre otras.
- c) **Iniciación a la lectura:** incluye el desarrollo de la conciencia fonológica, la conciencia de palabras y el reconocimiento de sonidos iniciales y considera el interés de los niños/as por comprender el significado de los mensajes gráficos y escritos. Algunos aspectos de este subdominio son el interés por ojear y manipular

libros, así como por escuchar relatos, el nombrar personas, animales u objetos comunes representados en ilustraciones, el reconocimiento de letras y frases, entre otros.

- d) **Iniciación a la escritura:** se refiere a la conciencia de que los signos gráficos tienen significado y al interés del niño/a por utilizarlos como medio para comunicarse. Algunas habilidades de esta dimensión son: garabatear espontáneamente, simular escribir una carta o mensaje, copiar y/o escribir letras, su nombre y/o frases sencillas, entre otras. Las habilidades grafomotrices están incluidas en la dimensión motricidad.

A.3) DESARROLLO Y APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL

Esta dimensión se refiere a la capacidad de conocer, expresar y regular las emociones propias; de comprender y empatizar con las emociones de los otros; y de relacionarse adecuadamente con otras personas. También incluye la capacidad de conocerse, apreciarse y valerse por sí mismo (Kagan, Moore y Bredekamp, 1995).

En otras palabras, el aprendizaje socioemocional es el proceso a través del cual aprendemos a reconocer y manejar las emociones, desarrollar la atención hacia los demás, tomar decisiones responsables, apreciar las perspectivas de los demás, desarrollar relaciones positivas y manejar constructivamente situaciones interpersonales (Elias, 1997).

Las emociones son fundamentales para el desarrollo humano y cruzan prácticamente todos los aspectos de la actividad humana. La manera como un niño/a explore, conozca y se enfrente a nuevas tareas estará siempre influido por su estado emocional, por su grado de seguridad personal, por su habilidad para interactuar con otros y por el conocimiento de sí mismo, entre otros (Elias, 1997).

El desarrollo socioemocional está íntimamente ligado con el bienestar, es decir, con el grado en que el niño/a tiene sus necesidades básicas y emocionales cubiertas, lo que le permite comodidad y seguridad para enfrentar diversas tareas del desarrollo (Kagan et al, 1995).

El desarrollo socioemocional también está íntimamente ligado a otras áreas del desarrollo, como la cognición y el lenguaje. Es bien sabido que un niño/a pequeño necesita sentirse seguro para explorar el mundo y que un niño/a en edad escolar no va a poder aprender si presenta un alto monto de ansiedad. La evidencia indica que el desarrollo socioemocional se relaciona positivamente con la velocidad del aprendizaje en el jardín infantil y en la escuela, y que las destrezas emocionales antes de los seis años predicen un adecuado desarrollo posterior (Armus, Duhalde, Oliver y Woscoboinik, 2012).

Evolución del desarrollo socioemocional

La evolución del desarrollo socioemocional infantil es dispar. Algunos aspectos van avanzando en forma más o menos lineal con la edad, mientras otros lo hacen de manera cíclica, con avances y retrocesos o irrumpen a borbotones (Shapiro, 1997).

El establecimiento de un lazo afectivo fuerte con la madre o un adulto significativo, es un aspecto central del desarrollo socioemocional que se inicia con el nacimiento. Este vínculo afectivo cercano es el que lleva al lactante y luego al niño y la niña a sentir placer y alegría al interactuar con la madre. Este vínculo es también el que le permite al lactante aliviarse en momentos de estrés. En el segundo semestre de vida, los menores han logrado apegarse a un número de personas conocidas, que han respondido adecuadamente a sus necesidades (Shapiro, 1997).

Según Shapiro (1997), otro de los aspectos en que el desarrollo socioemocional va avanzando progresivamente, es la forma como la expresión de las emociones se va haciendo más socializada. El desarrollo de la expresión emocional es un proceso gradual que comienza en la infancia. Las emociones básicas, al principio ligadas a sensaciones placenteras o displacenteras van diferenciándose desde un bienestar o malestar generalizado a una expresión más específica (alegría, rabia, tristeza, miedo) frente a determinadas situaciones.

Al finalizar el segundo año de vida, surgen las emociones autoconscientes como la vergüenza, el desconcierto, la culpabilidad, la envidia y el orgullo. Éstas implican un sentido de uno mismo, es decir, requieren tener conciencia de sí. Estas emociones están

muy ligadas a la cultura, por ejemplo, saber de qué nos sentimos culpables u orgullosos es algo que se aprende en la propia cultura (Shapiro, 1997).

La autorregulación emocional -que se refiere a las estrategias que se utilizan para ajustarse a las demandas sociales- también va progresando con la edad. Se refiere a la capacidad de centrar la atención, cambiarla y también inhibir la conducta cuando es necesario. La autorregulación de las experiencias emocionales depende de la maduración del sistema nervioso, el desarrollo cognitivo y del lenguaje y de la presencia de padres o cuidadores sensibles (Papalia, Wendkos y Feldman, 2001).

De acuerdo a Papalia et al (2001), el recién nacido no puede autorregularse por sí solo y depende totalmente del adulto para calmarse. Ya a los pocos meses de vida, los niños/as van aprendiendo a apaciguarse, calmarse, retirarse de los estímulos desagradables e ir a los agradables, etc. Más tarde, el desarrollo del lenguaje permite expresar sentimientos y emociones de manera apropiada según las exigencias sociales. Después de los dos años, los niños/as ya pueden hablar de sus sentimientos, también actúan para controlarlos y empiezan a ajustarse a las normas de manifestación emocional de su cultura (Shapiro, 1997; Papalia et al, 2001; Berger, 2007).

Estas normas culturales de manifestación emocional varían en distintos grupos sociales y también a lo largo de la historia. Ya se mencionó que las emociones autoconscientes (como el orgullo, por ejemplo) están íntimamente ligadas a la cultura (Shapiro, 1997).

La expresión emocional de los niños/as está íntimamente relacionada con la habilidad para reconocer e interpretar los sentimientos de los otros. Esta habilidad también se da de manera lineal y se logra a través de la relación entre el niño/a y el adulto cercano. En los primeros meses, las guaguas empiezan a detectar las señales emocionales del cuidador en una comunicación cara a cara (Shapiro, 1997; Berger, 2007).

A mitad del primer año, reconocen algunas emociones básicas basándose en los rasgos faciales diferentes. Alrededor de los 8 a 9 meses, comienzan a darse cuenta que las expresiones emocionales son una reacción significativa a un objeto o acontecimiento específico. Así, vemos que los adultos significativos son fuentes de información emocional

para las guaguas. Esta capacidad se afina a medida que progresa el desarrollo cognitivo y del lenguaje y los niños/as pueden consultar más fuentes (otros cuidadores) como referencia (Berger, 2007).

La comprensión emocional es otro aspecto que también se va desarrollando con la edad. A los 4 ó 5 años, los niños/as pueden juzgar correctamente las causas de muchas reacciones emocionales básicas (Shapiro, 1997).

La empatía es la habilidad para comprender los sentimientos de otros y responder con emociones complementarias. Implica una interacción compleja de cognición y afecto. Es un motor importante de la conducta prosocial o altruista. La empatía tiene su origen al comienzo de la vida y evoluciona con la edad. Recién nacidos suelen llorar en respuesta al llanto de otros niños; al tener autoconciencia se va progresando en una empatía más intencional (Shapiro, 1997; Papalia, Wendkos y Feldman, 2001 Berger, 2007).

Otro aspecto del desarrollo socioemocional que va progresando de forma más o menos lineal es la autonomía. Desde una total dependencia al nacer, los niños/as van regulando sus estados emocionales, empiezan a realizar movimientos voluntarios, a mostrar su agrado o desagrado, a solicitar ayuda y poco a poco a actuar en forma más independiente. Al finalizar la primera infancia, niños y niñas están preparados para iniciar su vida escolar fuera de su ambiente familiar, para protegerse en ciertas situaciones y para enfrentar situaciones de la vida cotidiana en forma independiente (Shapiro, 1997; Berger, 2007).

Este avance en autonomía se relaciona con el conocimiento de sí mismo, de sus características, lo que se acompaña de una valoración de su persona. Los niños/as van construyendo su autoconcepto y autoestima a partir de las experiencias con el ambiente. También este aspecto va progresando con la edad, desde una apreciación global de sí mismo, hasta un conocimiento y valoración de sus destrezas más específicas (Shapiro, 1997; Berger, 2007).

A continuación, se mencionan los principales aspectos que distintas fuentes han incluido en el desarrollo socioemocional infantil (Kagan et al, 1995; Shapiro, 1997; Papalia, Wendkos y Feldman, 2001 Berger, 2007; y Armus et al, 2012):

- a) **Independencia:** capacidad de valerse por sí mismo de manera progresiva, separándose con confianza de los adultos significativos, manifestando sus deseos, realizando elecciones y tomando decisiones en función de sus intereses.
- b) **Cuidado de sí mismo:** capacidad de colaborar en el cuidado de sí mismo, desarrollando prácticas saludables en su alimentación, higiene y vestimenta, de reconocer y evitar en forma creciente las situaciones de peligro.
- c) **Conocimiento y valoración de sí mismo:** capacidad de construir un concepto de sí mismo basado en el conocimiento de las características personales y desarrollar una autoestima positiva.
- d) **Reconocimiento y expresión de sentimientos:** capacidad de expresar y distinguir una gama creciente de sentimientos y emociones propias y de reconocer los sentimientos de los demás.
- e) **Interacción social:** capacidad de confiar, interactuar fácilmente y establecer relaciones con adultos y pares, ejercitando las habilidades de compartir, cooperar y participar colaborativamente en actividades grupales.
- f) **Formación valórica:** capacidad de comprender e incorporar valores y normas que contribuyen a una convivencia sana, desarrollando la habilidad de distinguir lo que es bueno y malo, considerando los efectos de sus palabras y acciones para sí mismo y para los demás. Implica reconocer y apropiarse de valores como respeto mutuo, verdad, solidaridad, justicia, resolución pacífica de conflictos y valoración de la diversidad.
- g) **Autorregulación:** capacidad progresiva de modificar la conducta de acuerdo a demandas externas específicas (emocionales, cognitivas y sociales), desarrollando las habilidades de serenarse, tolerar frustraciones, atender, concentrarse y perseverar en las acciones.
- h) **Vínculo afectivo cercano:** lazo afectivo fuerte que el niño y la niña sienten por la madre o adultos significativos, que les produce placer y alegría al interactuar con ellas y cuya cercanía les alivia en momentos de estrés.
- i) **Interés por aprender:** disposición y motivación del niño/a para explorar el mundo que le rodea, a través de la observación activa, experimentación, investigación y la realización de preguntas.

A.4) DESARROLLO Y APRENDIZAJE COGNITIVO

La cognición hace referencia a los procesos y productos internos de la mente que llevan al conocimiento del mundo que nos rodea, y que inciden prácticamente en todas las actividades del ser humano (Berk, 2004).

El dominio de la cognición se refiere fundamentalmente a tres aspectos: a) el funcionamiento intelectual general, b) el conocimiento de tópicos específicos, como matemáticas, ciencia y estudios sociales, c) y a las destrezas cognitivas específicas, como la función ejecutiva, la atención y la memoria (Snow y Van Hemel, 2008).

Se entiende por cognición el proceso complejo de incorporar activamente información del medio (lo que requiere atención), retener dicha información por períodos cortos o prolongados (memoria de corto y largo plazo), organizar dicha información para poder hacer uso de ella (clasificación, organización, abstracción) y resolver adecuada y creativamente problemas surgidos en el intercambio con el medio externo o interno (darse cuenta, razonar, juzgar, planificar) (Snow y Van Hemel, 2008).

Se incluye en el área cognitiva destrezas generales como, por ejemplo, habilidad para entender ideas de complejidad creciente, adaptarse efectivamente al medio, aprender de las experiencias, razonar de distintas formas y superar obstáculos a través del pensamiento; y destrezas cognitivas más específicas como la atención, memoria y función ejecutiva (Snow y Van Hemel, 2008).

Por otra parte, también se incluye el concepto de función ejecutiva, entendida como el monitoreo y autorregulación del pensamiento y la acción, y la habilidad para planificar la conducta e inhibir las respuestas inapropiadas (Berk, 2004).

Evolución del desarrollo cognitivo

Los procesos cognitivos se inician en el intercambio directo y concreto del niño/a con su entorno inmediato. Desde el primer día de vida, éste va incorporando los elementos que percibe a través de los distintos canales sensoriales y va organizando esta información a través de una experiencia directa y concreta con su entorno. De esta manera, durante sus

primeros años, los niños/as progresan en su desarrollo cognitivo ayudados básicamente por esta acción motora y experiencia sensorial con el mundo físico y social que los rodea, denominada inteligencia sensoriomotriz (Antoranz y Villalba, 2010).

El registro de esta experiencia sensorial y motora, que cursa con niveles de creciente complejidad, hace que el niño/a, hacia el final del segundo año de vida, disponga de un conjunto de representaciones internas, las que le permitirán ir realizando, independientemente de la acción, los procesos de ordenamiento de la información, planificación y resolución de problemas. Así, hay un paso desde lo concreto, ligado a la acción, hacia lo abstracto, ligado a la representación. La aparición de esta función simbólica en el desarrollo, facilitará el desarrollo del lenguaje (Antoranz y Villalba, 2010).

Según Snow y Van Hemel (2008), los procesos se dan íntimamente ligados al desarrollo del lenguaje, lo que unido a la posibilidad de desplazarse para explorar el medio, amplía progresivamente la experiencia del menor y las características de su sistema cognitivo. Así, el niño/a va adquiriendo un conocimiento y comprensión cada vez más complejos de las relaciones en el mundo físico y social; y va perfeccionando sus habilidades de razonamiento y solución de problemas.

Luego, el niño/a va construyendo una comprensión de los objetos, hechos, y relaciones presentes en un entorno cada vez más amplio; surge así un pensamiento inicialmente ligado a lo concreto y que va tornándose progresivamente más abstracto (Snow y Van Hemel, 2008).

Junto a los progresos del lenguaje, los procesos cognitivos se van enriqueciendo gracias a la información que los niños/as reciben al interactuar con adultos y con otros niños/as, obteniendo conocimientos y convenciones sociales originadas en la cultura y que no podrían adquirir por sí mismos (Snow y Van Hemel, 2008).

Los aspectos principales considerados en el desarrollo y aprendizaje cognitivo en la infancia son los siguientes (Berk, 2004; Antoranz y Villalba, 2010):

a) Atención: mecanismo involucrado en el proceso de selección de las fuentes de información provenientes del mundo, que se consideran en la realización de cualquier tarea de la vida cotidiana. Se evalúa la habilidad para prestar atención, persistir en ella y cambiar.

b) Memoria: capacidad de codificar, almacenar y recuperar información de distinta índole. Se evalúa principalmente la memoria inmediata o de corto plazo, es decir, aquella memoria que permite retener información por pocos segundos.

c) Resolución de problemas: capacidad de utilizar información del entorno de manera efectiva, con el objetivo de resolver los desafíos presentados. Se evaluará la manera en que el niño/a resuelve problemas, lo que requiere de un análisis de la situación que se le presenta, la consideración de los recursos disponibles para resolverlas, y la capacidad de generar una respuesta acorde a los requerimientos del caso. Este proceso incluye un funcionamiento en base al “ensayo-error”, que permite un aprendizaje a través de la acción.

d) Razonamiento lógico matemático: capacidad de organizar información para dar sentido y estructura al entorno perceptible y resolver problemas, mediante las habilidades de cuantificar, clasificar, comparar, seriar, reconocer patrones y establecer relaciones espaciales y temporales.

e) Conocimiento del mundo: Por una parte, se considera el conocimiento y apreciación de sucesos, roles y costumbres culturales, y por otra parte se incorpora el conocimiento de las características e interrelaciones de los seres y fenómenos naturales, mediante la exploración, la indagación y la experimentación. Esta variable corresponde a uno de los aspectos generales del desarrollo cognitivo, que incorpora el conocimiento y manejo de tópicos relevantes para el niño/a, lo que es fundamental en tanto le permite a cada cual incorporarse de manera más efectiva y adaptativa en el mundo que le rodea.

B) PERCEPCIÓN Y EXPECTATIVAS

B.1 Expectativas

Al interior de la institución educativa, el rol protagónico lo tienen estudiantes y docentes. Ellos son los que interactúan a diario en el aula, quienes son evaluados y quienes generan, un micromundo dentro de la escuela. Ambos protagonistas juegan papeles distintos en el micromundo, recayendo en el educador el rol de líder al ser quien regula las relaciones que se establecen dentro del aula, fomenta prácticas específicas y contribuye a la socialización de los estudiantes activamente; es a quien se le reconoce como referente en tanto modelo a seguir.

El docente, según Parsons (1990), es el representante de la comunidad adulta al interior del aula, “representa” el mundo de los adultos ante los ojos infantiles. Debido a ello, está en un estatus superior al de cualquiera de sus estudiantes por sus conocimientos de las asignaturas y la responsabilidad del que está investido.

En educación inicial, es el educador/a quien debe consensuar su necesidad de autoridad frente a niños y niñas que están comenzando su etapa educativa, y que deben tener como figura de ejemplo a una persona integral, experta en esta etapa de la vida humana y del curriculum nacional, y que por otra parte debe interesarse por ellos y ellas, guiándolos hacia el aprendizaje. Es él/ella quien hace evidentes las expectativas sociales, institucionales y hasta familiares, frente a los niños y niñas (Adonis, Antúnez, Muñoz & Negrete, 2009).

Según Adonis et al (2009), dependerá del tipo de liderazgo el que un educador/a interactúe con sus estudiantes de una manera específica u otra, pero las labores que se le están encomendadas son las mismas, acorde a su responsabilidad en el proceso educativo: cumplir con las funciones de integración establecidas para la escuela en términos normativos y funcionales, a saber las funciones de socialización y de distribución.

El educador/a, potencia el desempeño, sueños e imaginarios de sus estudiantes, para lo que son fundamentales las expectativas que el profesor/a deposita en ellas y ellos. El docente debe ser capaz de traspasar sus expectativas a los propios niños y niñas, dirigiéndolos al éxito de sus acciones y decisiones; así con una visión compartida de lo que debiese ser su

educación y de manera democrática, conseguirán cumplir las expectativas personales, sociales y políticas (Adonis et al, 2009). Uno de los riesgos está, pues, en las diferencias que marcará el educador/a con cada uno de los niños y niñas, tal que expectativas negativas respecto a sus estudiantes los encaminen al fracaso.

Cabe señalar, sin embargo, que la escuela y el micromundo del aula no están ajenos a las definiciones que las familias y algunas pautas sociales realizan respecto a la institución educativa, así como a las educadoras como figuras de autoridad. Allí radica la importancia del profesor/a en tanto líder, puesto que permite configurar escenarios diversos a los planteados en la socialización primaria. En un estudio clásico en los años 70, Bernstein (1971, en Musitu, Moreno y Martínez, 2005) mostró que las familias de clases desfavorecidas transmiten, a través del lenguaje, un concepto de escuela de carácter punitivo que favorece a las clases económicamente más beneficiadas. La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad formal se encuentra, de este modo, vinculada con la sensación que tiene el estudiante de la falta de sentido de su formación escolar y de que se imponen arbitrariamente las normas y actividades escolares (Musitu, Moreno & Martínez, 2005).

En relación a lo anterior, Adonis et al (2009) plantean que no es suficiente con que niños y niñas obtengan buenos resultados cuantitativos, puesto que la tarea primordial es que esos buenos resultados signifiquen que los y las estudiantes están siendo educados integralmente, como personas y que tengan metas a corto, mediano y largo plazo. La labor de los educadores/as, por lo tanto, es influir positivamente en la consecución de metas y expectativas cada vez más altas en cada uno de sus estudiantes. En concreto, proporcionar un contexto significativo para la realización y/o ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda insertar sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes, adecuar el nivel de ayuda o de directividad al nivel de competencia de los alumnos, evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretarlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica (Coll, 1985 en Valle & Núñez, 1989).

La evaluación del niño o niña en términos de conocimiento, nivel intelectual, características de su personalidad, etc., implica que la interacción profesor/estudiantes se vuelve más eficaz, al otorgar instrucciones claras respecto a las falencias y potencialidades que pueda

tener un estudiante, lo que se complementa con las interacciones en el aula. Valle y Núñez (1989) plantean que lo anterior puede ser fuente de irregularidades, puesto que ciertas características de los estudiantes pueden influir en el comportamiento del docente, de modo que éste, tras la evaluación, se crea unas expectativas respecto al logro que pueden alcanzar los alumnos y, de forma más o menos inconsciente, se comporta de acuerdo con sus juicios: el profesor tiende a favorecer a ciertos alumnos y a perjudicar a otros. De forma general, suele suceder que el profesor favorece a los alumnos más preparados y mina las posibilidades de aquéllos con mayores problemas (Valle y Núñez, 1989).

Un estudio clásico de la psicología educacional, elaborado por Rosenthal y Jacobson en el año 1968, da cuenta de la relación entre las expectativas del docente y los efectos que tiene sobre su comportamiento y el de los estudiantes, bajo el término de “profecía autocumplida”, “efecto Rosenthal” o, más comúnmente, “efecto Pygmalión” (Baños, 2010; Cosacov, 2007; Valle y Núñez, 1989).

El uso del término Pygmalión hace referencia a un rey de la mitología griega cuyo nombre era Pigmalión. Aquel rey construyó una estatua de la que se enamoró perdidamente y que, producto de tan intenso amor, los dioses decidieron darle vida. En consecuencia, se habla de efecto Pigmalión al hacer referencia a aquellas consecuencias producto de nuestra propia expectativa, que luego cobran realidad por sí mismas, y se encuentran en el mundo externo como surgidas independientemente de nuestras creencias. Pero si las creencias hubieron sido otras, no cobrarían realidad (Cosacov, 2007).

Como ya se ha mencionado, las expectativas del docente sobre el rendimiento del niño o niña juegan un importante papel como guías de la conducta del docente. Estas expectativas representan conocimientos que son comparados con los niveles de aspiración del maestro, los que se transforman en el punto de partida para la futura actividad docente (Hofer, 1986 en Brommer 1988).

El experimento realizado por Jacobson y Rosenthal consistió en responder a la pregunta: las expectativas favorables del educador ¿inducen, por sí mismas, un aumento significativo en el rendimiento escolar de sus alumnos?

La solución a la respuesta sería positiva, mediante la aplicación de un test de inteligencia a todos los niños y niñas de la escuela como primer paso. Se les dijo a los profesores que aquel test era capaz de identificar a los estudiantes que destacarían en los próximos meses respecto al resto de su clase, a los estudiantes “especiales”. Una vez procesado el test, se les dio una lista con los nombres de tales estudiantes “especiales”, los cuales supuestamente gozaban de una capacidad extraordinaria para el aprendizaje y la creatividad. La lista con nombres había sido elaborada al azar, sin referencia al test de inteligencia realizado, por lo que los docentes ejecutaron sus labores docentes ajenos a los resultados del test.

Transcurridos seis meses, se volvió a hacer el mismo test a los alumnos, igualmente al cabo de un año y de dos años. Rosenthal midió el incremento del coeficiente de inteligencia entre el primer test y los posteriores, y comprobó que había una ventaja estadísticamente significativa en los niños y niñas “especiales” con respecto al resto: el 47% de los estudiantes “especiales” ganaron 20 o más puntos en coeficiente de inteligencia, mientras que sólo el 19% del resto ganaron 20 o más puntos. Estos resultados significaron para Rosenthal y sus colaboradores una constatación inicial muy alentadora del enorme impacto del “efecto Pygmalión” en el aula (Baños, 2010).

Ortega (2006) plantea que el efecto Pygmalión es más manifiesto cuanto más joven es el estudiante, debido al proceso de cristalización que sufre todo individuo a medida que va cumpliendo años. La imagen de sí mismo, las pautas de conducta y el mundo inconsciente, que en parte es el motor de los actos conscientes, son *maleables* y se enseñan con más efectividad durante la socialización primaria y los primeros años escolares.

A partir del experimento realizado, Rosenthal elaboró un modelo explicativo del “efecto Pymalión” (Ortega, 2006):

- Un profesor se forma expectativas.
- Usando esas expectativas, el profesor actúa de modo diferente a como actuaría si no las tuviese.
- El tratamiento del profesor le dice a cada estudiante qué logro espera de él/ella.

- Si este tratamiento es consistente a lo largo del tiempo y si el estudiante no se resiste a él de modo activo, el tratamiento del profesor tenderá a modelar el logro académico del estudiante.

A lo largo del tiempo, el rendimiento académico del niño o niña será más próximo a las expectativas que tiene el docente de él o ella. A eso se le suma que una vez formadas las expectativas, Ortega (2006) plantea que existe una tendencia a la confirmación de las mismas, generalmente inconsciente, que incluye que la información contradictoria respecto a las creencias y esperanzas que tiene el docente respecto a sus estudiantes se elimine o no se considere.

Diversos estudios han demostrado que el éxito escolar de un estudiante depende, en cierta medida, de la percepción del profesor sobre ciertas características del niño o niña. La dinámica de creencias y atribuciones respecto a la diferencia cultural, puede transformar las expectativas de un docente acerca del rendimiento de sus estudiantes a partir de dicha diferencia. No es menor que el sexo, la clase social, el grupo étnico, entre otras, sean características tan relevantes para la formación de las expectativas como lo es el rendimiento del estudiante. Así, la medición de características extra-biológicas del estudiante en la búsqueda de aquellos que tienen mejores resultados académicos, tiene como dificultad la influencia que ejerce el efecto Pygmalión en ellos, a partir de características que son propias de la constitución de aquel estudiante como individuo perteneciente a un grupo étnico específico (o clase social, etc.), lo que se complejiza en espacios educativos de diversidad cultural, manteniendo sin embargo los resultados. Los prejuicios e imágenes estereotipadas que los sujetos de un polo de la relación étnica tengan sobre los del otro polo pueden convertirse, con mucha probabilidad, en profecías sobre el desempeño de éstos (Good y Brophy, 1991 en Terrén, 2001).

El efecto Pygmalión opera de manera autosustentable, puesto que la confirmación de las expectativas es tan significativa que no necesita de elementos ajenos al quehacer escolar para su mantención. Esto considerando que generalmente los estudiantes destacados -cuyas expectativas por parte del docente son altas-, vienen de contextos sociales en donde la escuela es un elemento relevante y positivo, facilitando la labor docente. O bien, en

contextos de diversidad cultural, aquellos estudiantes de culturas consideradas como minorías que logran adaptarse, con resultados positivos, son quienes abandonan la diferencia y se acomodan a la estructura de estudiante modelo, obstaculizando con ello la educación en la diversidad y asumiendo, consciente o inconscientemente, los preceptos de la educación monocultural (Perkins, 2004 en López, 2008).

Finalmente, Baños (2010) da cuenta de la existencia de Pygmalión denominado positivo y Pygmalión negativo, que hacen referencia a las expectativas y acciones que motivan positivamente a los estudiantes, o bien aquellas bajas expectativas y prácticas docentes que desestimulan el proceso de aprendizaje de los otros estudiantes, respectivamente. Dependerá de los docentes y su capacidad y habilidad para producir transformaciones en los estudiantes, el que puedan ser calificados de Pygmaliones positivos o negativos, acorde a su comportamiento en el aula y a las expectativas que depositan en cada uno de los niños y niñas.

En la educación intercultural, que es el contexto en que se problematiza esta investigación, es necesario sumar otros componentes al efecto Pygmalión positivo o negativo. Como plantea Díaz-Aguado y Andrés (1996), el efecto Pigmalión de carácter negativo tiene como consecuencia que el profesor se convierte en Pygmalión modelando a los alumnos para que se acomoden al currículum oculto como si fueran una escultura; mientras que aquellos otros docentes, el efecto Pygmalión de carácter positivo repercute en que el profesor utiliza sus expectativas para adaptar la enseñanza a la diversidad de los estudiante y hacerla así más eficaz. En los primeros, las expectativas del profesor actúan como causa, los niños deben acomodarse a lo que el profesor espera de ellos (a su idea del alumno-modelo) o recibir de lo contrario un trato discriminatorio; en los segundos, las expectativas actúan como una consecuencia, se ajustan a las características de los niños y niñas, permitiendo adaptar la enseñanza a dichas características (Brophy y Good, 1974 en Terrén, 2001; Díaz-Aguado, 1996), y de esta forma a los objetivos de la educación intercultural.

El descubrimiento del efecto Pygmalión, parte de la observación de un experimento científico en la década de 1960 que consistía en la comparación de niños/as blancos y niños/as negros, bajo la hipótesis que habían diferencias de rendimiento académico para ambos grupos. Rosenthal notó que existía una variable cognitiva que los investigadores

(todos blancos) no habían detectado y, por tanto, no estaba controlada: los maestros reforzaban con su atención a los niños/as blancos, pues juzgaban que ellos aprovecharían mejor que los niños/as negros la instrucción (Cosacov, 2007). Operaban en los profesores, inconscientemente, prejuicios que hacían que la labor docente fuese una profecía autorrealizadora, influyendo en los resultados finales de ambos grupos.

B.2 Percepción

En la práctica cotidiana, el aula es un espacio donde se elaboran percepciones de los distintos actores que la componen, lo que a su vez genera expectativas y prejuicios. Ya sea de estudiantes particulares o de grupos, ya sea desde el docente a sus alumnos o viceversa, la percepción y las expectativas vienen a orientar y modificar el comportamiento de los docentes y estudiantes al interior del aula. Tal y como operaban prejuicios en el experimento observado por Rosenthal, diversos científicos sociales han estudiado las causas y consecuencias que tienen los prejuicios y la percepción al interior de la escuela.

Desde la psicología y sus ciencias complementarias, la percepción se ha definido a partir de diversas definiciones (Guardiola, s/f; Capponi, 1987). Por un lado, se conceptualiza a la percepción como elaboraciones psíquicas, habitualmente no conscientes, en donde el dato se aparece con carácter de objeto a partir de la reconstrucción del mundo físico. Por el otro, la percepción es dependiente del sujeto que percibe, lo que implica la construcción del mundo a partir de la forma en que se relaciona el sujeto con los acontecimientos ambientales.

Henri Pierón (en Capponi 1987) define la percepción como la aprehensión del conocimiento sensorial de acontecimientos exteriores que han dado lugar a sensaciones numerosas y complejas, tal que toda percepción es una gnosis. Proporciona lo percibido, que frecuentemente es llamado también percepción. Es, por lo tanto, el acto de toma de conocimientos del mundo exterior o de su propio mundo interior (Capponi, 1987).

De acuerdo a la interpretación de Capponi (1987), la percepción diferenciada de figuras y fondos está influenciada por el desarrollo de cada sujeto, lo que implica que la percepción contempla el proceso que integra y aprehende los datos suministrados por la sensorialidad,

con su referencia a espacio y a tiempo como el resultante de ese proceso, como contenido de conciencia que incorpora en ella al objeto aprehendido.

Con ello, las leyes de la percepción se definen como que *el todo es más que la suma de las partes* puesto que incluye a las percepciones elementales y agrega la propia del conjunto; una *tendencia a la estructuración* en figura y fondo, ya que los elementos perceptivos aislados tienen una tendencia espontánea a la organización de formas o Gestalten; una *tendencia a la generalización perceptiva* al percibir simultáneamente una forma y asociarla a un significado; una *tendencia a la pregnancia*, entendida como la facilidad con que un objeto es percibido como figura en relación al fondo; un *principio de constancia* en tanto las figuras tienden a ser percibidas como simétricas y completas aunque no lo sean y; una *evolución de preformas a formas pregnantes diferenciadas*, es decir, más determinadas por los objetos que por condicionamiento perceptivo a priori (Capponi, 1987).

Por otra parte, autores como Varela (1996) sitúan la discusión de la percepción desde la cognición como enacción y el consecuente desarrollo de los sujetos respecto al mundo; la percepción y la acción, en tanto proceso sensorio-motores, son fundamentalmente inseparables en la cognición vivida y no están simplemente ligados en forma contingente. El mundo no es algo que nos haya sido entregado: es algo que emerge a partir de cómo nos movemos, tocamos, respiramos y comemos (Varela, 1996).

Para Varela (1996) el enfoque enactivo enfatiza la importancia de la percepción en tanto acción guiada perceptualmente y su interrelación con las estructuras cognitivas que surgen de esquemas sensorio-motrices recurrentes.

El punto de partida para el enfoque de la percepción como acción, es el estudio de cómo el que percibe guía sus acciones en situaciones locales, cotidianas. El punto de referencia es la estructura sensorio motriz del agente cognitivo, puesto que las situaciones cotidianas se modifican como resultado de su actividad, lo que significa que el mundo pierde su condición de pre-dado. Es la estructura sensorio motriz la forma en que el sujeto percibe, no de modo antojadizo, sino que determinado por modos de acción posibles y cómo el que percibe puede ser moldeado por acontecimientos ambientales (Varela, 1996).

Como ejemplo de la acción guiada perceptualmente, Varela explica el estudio de Held y Hein (1958 en Varela 1996; Espinoza, 1993). Este experimento da cuenta que los efectos de la modificación ambiental sobre el desarrollo sensorio-motriz tienen implicancias prácticas en tanto dichas manipulaciones pueden traducirse en cambios plásticos del sistema nervioso, específicamente los mecanismos de localización y control neural de funciones específicas. Es decir, el mundo modifica las estructuras sensorio-motrices y viceversa, a partir de la acción guiada perceptualmente: hay una interrelación que explica la percepción, más que un elemento superponiéndose al otro.

Held y Heid (1958) criaron gatos recién nacidos en la oscuridad y los expusieron a la luz en condiciones controladas. Un grupo de ellos podía moverse a la vez que obtenía estímulos visuales (sujeto activo), pero estaban enganchados a un carro y a un canasto que contenía al segundo grupo de gatos, que recibían los mismos estímulos visuales pero que se encontraban pasivamente posicionados. Esto resultó en virtual ceguera de los gatos pasivos.

En síntesis, la percepción no consiste en recuperar un mundo pre-establecido, sino que en una acción perceptualmente guiada en un mundo que es inseparable de nuestras capacidades sensorio-motrices. La cognición no consiste en representaciones, sino en acción encarnada. Correlativamente, podemos decir que el mundo que conocemos no está pre establecido; más bien, es un mundo enactuado a través de nuestra historia de acoplamiento estructural, y los goznes temporales que articulan la acción están enraizados en el número de micro mundos alternativos que son activados en cada situación. Estas alternativas constituyen a la vez la fuente del sentido común y de la creatividad en la cognición (Varela, 1996).

C) CONTEXTO INTERCULTURAL

De acuerdo a Varela (1996), las micro identidades y micro mundos están constituidos históricamente, pero la forma de vida más común ya tiene micro mundos ya constituidas, y que componen las identidades. Así, el enfoque enactivo permite entender la importancia de la cultura, la influencia de la socialización y la educación, así como la reproducción de procesos sociales a partir de la construcción continua de micromundos y sus respectivas micro identidades.

La percepción y conflicto interétnico de los educadores y de los estudiantes al interior del aula y la escuela dan cuenta de aquello. Sobre la raza, McCarthy (1994) plantea que en la sociología de la bibliografía curricular y educativa, hay una separación entre los teóricos de la corriente dominante, que se han centrado en el micronivel de las variables del aula, mientras los teóricos radicales han presentado macroperspectivas respecto de la desigualdad racial, lo cual los ha llevado a privilegiar áreas externas a la escuela, tales como la economía. Por ello, ambas perspectivas presentan ciertos vacíos al centrarse meramente en un ámbito de la educación, desconociendo la trayectoria de las luchas raciales y la reconfiguración de los discursos raciales.

Este vacío hace necesario emprender un trabajo teórico y práctico orientado a un “alcance medio”, considerando el problema de la raza y de la constitución de relaciones interétnicas desde una perspectiva histórica. En otras palabras, las relaciones sociales cobran especial importancia al momento de entender los diversos aspectos que conlleva la educación en contextos interculturales a partir del desarrollo de relaciones intra y entre grupos étnicos, temporal y espacialmente determinadas.

Es por ello que las categorías raciales, el significado de la raza y las definiciones de grupos sociales específicos han variado de forma significativa con el tiempo, así como en sociedades distintas (McCarthy, 1994). Ahora bien, los elementos comunes estudiados permiten definir una relación étnica –o, más propiamente, interétnica- en tanto comprende una caracterización diferencial de los sujetos implicados en ella en función de su etnicidad, tanto si ésta es atribuida como si es resultado de una autoadscripción (Terrén, 2001).

Una de las tradiciones de investigación más importantes para dar cuenta de las relaciones interétnicas o raciales es la Escuela de Chicago. Los científicos sociales que pertenecían a esta escuela, fueron los primeros en superar las explicaciones esencialistas respecto a fenómenos como el racismo o los prejuicios étnicos. Al respecto, Terrén (2001) plantea que uno de los sociólogos más importantes de este enfoque fue Robert Park, quien definió una relación étnica como una relación «entre pueblos con marcas distintivas de origen racial, particularmente cuando tales diferencias raciales penetran en la conciencia de los individuos y de los grupos así identificados, determinando de ese modo la concepción que cada individuo tiene tanto de sí mismo como de su estatus dentro de la comunidad» (Park, 1950 en Terrén 2001).

Con aquella definición, Park da cuenta de una conciencia de raza, de identidad construida a partir de las diferencias y, por tanto, de la construcción de un otro distinto al grupo al que pertenece el individuo. Así, cualquier relación interétnica, tiene como actores a sujetos que se posicionan desde la diferencia étnica y la creencia de superioridad cultural en la situación de encuentro. Quienes intervienen, lo hacen desde posiciones diferenciadas de poder cultural y tienden a desarrollar mecanismos de representación y autoidentificación que definen su situación percibida y legitiman su actuación (Terrén, 2001).

Una mirada que sigue estas definiciones es la elaborada por Apple y Weis (1983 en McCarthy, 1994), que se enmarcan dentro de una postura paralelista. Ambos autores señalan que la raza no es una categoría ni una cosa en sí misma, sino un proceso social vital íntegramente vinculado a otros procesos y dinámicas sociales (clase, género) que operan en la sociedad y, por tanto, en la educación. Estas dinámicas son esenciales para comprender la escuela y otras instituciones. Cabe destacar que ninguna de ellas es reductible a las demás.

Tanto la Escuela de Chicago como la postura paralelista, dan cuenta de una cultura legítima, dominante, que establece los límites de las instituciones en donde se desarrollan las relaciones interétnicas. En el caso de la escuela, este espacio se interpreta como un lugar de encuentro, un escenario de conflicto en donde se han propuesto las expectativas de armonía e igualdad social, fracasando entre quienes buscan integrarse a la sociedad. Por eso constituye el campo social en el que más decisivamente se han librado —tanto desde el

punto de vista simbólico como material— las batallas modernas en pro de la integración. La dificultad de incluir en la educación la población inmigrante y las minorías étnicas, puede suponer un punto de inflexión en el proceso progresista de igualación conseguido por la coeducación y la comprehensividad (Clay y Cole, 1992; Puig, 1994; Santos Rego, 1994 en Terrén 2001).

Bourdieu (1982, 1997), por su parte, estudia los sistemas educacionales como instituciones que responden afirmativamente ante una “cultura legítima”, tanto en su formulación como en su reproducción, ya que son los agentes que pertenecen a esta cultura quienes sancionan el “capital cultural” que será transmitido a las futuras generaciones.

El éxito de un estudiante en un sistema de educación depende de cuán cercana a la “cultura legítima” sea su posición. A través de ello, el sistema de educación contribuye a la perpetuación de esta distribución desigual y contradice la “ilusión de la igualdad de oportunidades”. De esta manera, el sistema de educación favorecerá la formación de aquellos niños/as y jóvenes que posean el capital cultural adquirido por su familia que más se acerque a la “cultura legítima”. La posesión o no de éste incide retroactivamente sobre la posición social y también sobre las oportunidades del individuo para la acumulación de otras formas de capital (Rother, 2005).

El sistema educacional, explica Bourdieu, verá reflejados los intereses que son afines a la “cultura legítima” a partir de un conjunto de prácticas, contenidos, disciplinas, valores, habilidades, entre otros, que forman una “cultura de la escuela” y que viene a constituir el “currículo oculto” del sistema. Allí es donde se define al estudiante modelo, al profesor modelo, cada uno con sus valores y valoraciones respecto a lo que sucede al interior de la escuela. En esta perspectiva, existe una conexión entre las ideas dominantes de la sociedad y los intereses particulares de ciertas clases y grupos. Términos como el consenso, la representatividad, lo unitario, la formación integral servirán de subterfugio para ocultar el carácter reproductor de una sociedad desigual, que se desea reproducir en el currículum a través de la imposición de los códigos culturales dominantes (Magendzo 1986 en Rother, 2005).

En el caso de la mayoría de los países latinoamericanos, el sistema educativo fue uno de los instrumentos que permitió la reproducción del orden hegemónico criollo a partir de la ejecución de su objetivo principal, a saber, la labor civilizadora. Ello implicó desconocer, y mirar como un problema necesario de superar y erradicar, a la mayoría de las prácticas y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de toda la población que quedaba excluida de la cultura dominante, entre los que se encuentran los pueblos indígenas. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas del siglo XX en distintos países, buscaban contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales (Lopez y Kuper, 1999). La educación a la población indígena, tenía características paternalistas con una orientación compensatoria y hegemonzante.

Actualmente, pese a los acelerados procesos de aculturación y el avance de un sistema educativo uniformizador, es imposible obviar la presencia y existencia de pueblos indígenas que han preservado su cultura, su lengua, sus prácticas. Ante ello, algunos Estados latinoamericanos han reconocido, constitucionalmente, el carácter multiétnico de sus poblaciones, así como una deuda histórica que mantienen por la constitución de los estados nacionales contrarios y sojuzgando a quienes primeramente habitaban las tierras que hoy son países. Lopez y Kurper (1999) plantean por lo menos once países que reconocen y aceptan su pluri o multiculturalidad constitucionalmente, a saber Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Por otra parte, Ecuador deja traslucir un carácter multinacional del país, mientras Chile, El Salvador, Honduras y Panamá reconocen derechos a los pueblos indígenas, entre los que se encuentra una educación diferenciada como mecanismo de reproducir y proyectar la diversidad en la nación.

Chile ha elaborado políticas educativas a partir del siguiente objetivo: que todos los estudiantes, sin condicionantes étnicas, adquieran conocimientos de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios por medio de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural (MINEDUC, s/f.). Ello ha implicado el desarrollo de las siguientes estrategias:

- Implementación del sector/ asignatura de Lengua Indígena.

- Revitalización cultural y lingüística.
- Interculturalidad en el espacio escolar.
- Estrategias de bilingüismo.

Como es posible observar, las políticas educativas están enfocadas principalmente en la lengua, rescatando la interculturalidad a partir de lo bilingüe. Ello ha significado, poner de relieve la disparidad de la escuela como proyecto monocultural frente a la cultura, identidad étnica y prácticas lingüísticas de los estudiantes indígenas y sus familias, en contextos indígenas o con una alta matrícula de estudiantes indígenas (Acuña, 2012). La forma de abordar esa disparidad para las escuelas en contextos indígenas o con matrícula indígena (que supere al 20% según Acuña, 2012) es la consideración de la educación intercultural bilingüe como situada, es decir, que nace desde las demandas de la comunidad y de la negociación que se produce entre una comunidad educativa en específico con su escuela, lo que implica diferentes formas, prácticas y énfasis para cada uno de los proyectos interculturales educativos.

En la misma línea, Terrén (2001) plantea que el principal reto teórico y político de la educación intercultural, es el ofrecer un modelo que permita la defensa de la igualdad de oportunidades a través de la inclusión y, a un mismo tiempo, la defensa del derecho a la diferencia y al reconocimiento de las identidades culturales no mayoritarias. La labor que juega el docente al llevar a cabo este desafío es fundamental.

En concreto, ya se ha mencionado la relevancia que tiene la educadora de párvulos para el proceso de socialización, tal que el niño o niña considera a su educadora bajo los mismos términos que la madre. Esto no significa el reemplazo de una por la otra, pero sí da cuenta de la importancia que adquiere la educadora para los niños/as, en tanto modelo a seguir. A esto se le suma que Jordan (1988 en Terrén 2001) ha señalado que los estudiantes minoritarios se identifican con los profesores como personas significativas, tal que la construcción de su autoconcepto está mediado por la forma en que ellos sienten que sus profesores los perciben. Los estudiantes indígenas, por tanto, tienden a ser más dependientes del profesor y a valorar más la figura del docente que sus compañeros de la cultura dominante.

La percepción que tienen las educadoras de párvulos y la forma en que es percibida, valga la redundancia, aquella percepción por los estudiantes, viene a modificar las prácticas educativas, sea consciente o no de esta influencia el docente. De ahí que sea relevante conocer, entender y trabajar sobre las percepciones que los docentes tienen respecto a sus estudiantes, puesto que pueden afectar sus expectativas y las consiguientes prácticas educativas desarrolladas en el aula.

Los prejuicios suponen una simplificación de la realidad social, al desconocer la complejidad de las múltiples diferencias que componen un grupo social, asimilando características grupales a un único individuo. El extremo de dicha simplificación se produce en el pensamiento dicotómico, en el que sólo existen dos categorías, sin matices ni situaciones intermedias: blancos y negros, buenos y malos, amigos y enemigos, los que pertenecen al propio grupo y los que no pertenecen a él, perfección absoluta o imperfección total (Díaz-Aguado & Andrés s/f.).

Lo más común es que las características personales que resultan fáciles de percibir, como la apariencia física, permitan la percepción estereotipada de las personas, tal que se concibe al individuo en función de aquella característica, ignorando el resto de sus peculiaridades. En contextos en donde se dan condiciones de tipo social (integración de un sujeto en un grupo de menor poder) o emocional (cuando se percibe al sujeto o al grupo como una amenaza), la percepción estereotipada tiende a convertirse en un prejuicio, entendida como una actitud negativa que conduce a la discriminación.

Una vez establecidos, los estereotipos tienden a mantenerse o incluso a incrementarse con el paso del tiempo, debido a determinadas características de nuestra forma de procesar la información social en situaciones cotidianas (Díaz-Aguado, M. & Andrés, M, s/f.). Esto se refleja en la escuela mediante la reproducción de prácticas discriminatorias por parte de los docentes a sus estudiantes y de los estudiantes entre sí; los establecidos en el polo dominante de la relación social tienen poder de exclusión, lo que muchas veces se acompaña de imágenes distorsionadas (prejuicios) aprendidas en la infancia, manteniendo prácticas y actitudes etnocéntricas que impiden el correcto desarrollo de los principios y objetivos de la educación intercultural.

Mari Paz López (2008, p.72) plantea claramente esto:

“Los estudios llevados a cabo en distintos países, encuentran que la mayoría de los profesores consideran la cultura y la lengua de sus alumnos minoritarios como un obstáculo para su integración escolar (Ramírez y Castaneda, 1974; Cummins, 1988) y perciben a dichos alumnos como más o menos adecuados en función de que se ajusten más o menos al currículum oculto y al modelo de alumno que de él se deriva (Perrenoud, 1990). En relación a lo cual, por ejemplo, los alumnos procedentes de culturas asiáticas o de Europa del Este suelen ser preferidos por los profesores respecto a los alumnos de etnia gitana o a los procedentes de países islámicos (Wong, 1980; Durand y Durand, 1988; en Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996)”.

Estudios realizados en Chile (Barría, Becerra, Orrego y Tapia, 2009; Becerra, Beldaño, Castro y Coñuepan, 2011; Becerra, S. & Flores, V., 2010; Becerra, S., Tapia, C., Barría, C y Orrego, C., s/f.), en estudiantes de nivel secundario¹, han encontrado que existe una percepción prejuiciada del estudiante indígena, toda vez que se constata que el docente mantiene un conjunto de creencias desfavorables, que conservan una visión limitada de las competencias académicas, sociales y conductuales de los estudiantes indígenas mapuche. Esto se verifica en la estimación que los alumnos indígenas mapuche poseen recursos cognitivos empobrecidos o concretos, y por tanto menores capacidades que sus compañeros de curso no indígenas (Becerra, Beldaño, Castro y Coñuepan, 2011). La misma investigación, encontró que la percepción estereotipada y prejuiciada hacia los estudiantes indígenas mapuche, que exalta las carencias o déficit y ofrece baja variabilidad y mínima valoración de los recursos individuales de los alumnos, deriva en la generación de prácticas discriminatorias.

Las expresiones discriminatorias detectadas hacia los estudiantes indígenas, se evidencian como conductas desigualitarias, que marcan su existencia en el plano conductual o relacional (Merino, 2004; Jadue, 2008; Barría, Becerra, Orrego y Tapia, 2009; Becerra y Flores, 2010). Algunas de las manifestaciones discriminatorias detectadas por el estudio de Barría, Becerra, Orrego y Tapia, (2009), marcan una relación asimétrica que es grave

¹Pese a que estas características pueden estar presentes, y probablemente lo están, en la educación parvularia, no hay estudios dedicados exclusivamente a investigar esta realidad.

cuando ocurre en el contexto educativo, ya que entregan implícitamente un mensaje de inferioridad a los estudiantes, que inconscientemente les confirma una posición de desventaja y minusvalía (Barría, Becerra, Orrego y Tapia, 2009).

Existen valoraciones negativas respecto a los integrantes del mundo mapuche, tal que ante cualquier situación cotidiana se les desvaloriza, es decir, ante cualquier ejecución cotidiana siempre "valdrá" más aquella de una persona no mapuche (Merino, Quilaqueo y Saiz, 2008 en Becerra y Flores, 2010). Desde los miembros de la sociedad dominante, se observan creencias y conductas clasistas hacia las personas de ascendencia indígena.

Es un desafío para la educación intercultural, por lo tanto, que los docentes se posicionen como líderes educativos, superando las barreras etnocéntricas y aprovechando su posición dominante para desarrollar todas las oportunidades de sus estudiantes, promoviendo la diversidad y el entendimiento interétnico. La formación docente se convierte en una herramienta clave para la superación de las dificultades antes mencionadas.

IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Analizar la percepción de educadoras de párvulo que trabajan en contextos interculturales sobre el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas mapuche entre 3 y 5 años que asisten a educación inicial.

Objetivos específicos:

1. Describir el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas mapuche entre 3 y 5 años, en las áreas del desarrollo *-cognitivo, motor, del lenguaje y socioemocional-*a partir de los resultados obtenidos en la prueba TADI.
2. Describir la percepción que tienen educadoras de párvulo que trabajan en contextos interculturales del nivel de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas mapuche con las que ellas/os han trabajado.
3. Analizar cómo la educadora de párvulo explica los niveles de logro alcanzado por niños y niñas mapuche en la prueba TADI.

V. MARCO METODOLÓGICO

Tipo de estudio:

Estudio descriptivo, mixto cuantitativo-cualitativo.

Diseño metodológico:

El estudio comprenderá dos fases:

I. FASE CUANTITATIVA:

Análisis de datos arrojados por TADI (Test de aprendizaje y desarrollo infantil) en el estudio psicométrico que se realizó para la construcción del test, realizado por un equipo de investigadores del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) y del Centro de estudios de desarrollo y estimulación psicosocial (CEDEP), de la cual la autora de la presente investigación fue miembro. Los datos fueron obtenidos en Noviembre del 2011.

a) Instrumento de recolección de datos:

El Test de aprendizaje y desarrollo infantil-TADI es una escala estandarizada que permite evaluar el desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños entre 3 meses y 6 años de edad. El TADI está integrado por cuatro dimensiones: cognición, motricidad, lenguaje y socioemocionalidad, cada una de las cuales constituye una escala independiente, donde los ítems están ordenados por dificultad creciente. Para ello se les solicita a los niños y niñas realizar distintas actividades, las cuales se registran en una matriz de datos como actividad “lograda (1)” o “no lograda (0)”.

La prueba utiliza dos tipos de reactivos. El principal reactivo, utilizado en la mayoría de los ítems, es la tarea directa solicitada al niño o a la niña, donde se evalúa si él o ella logran seguir una instrucción y/o ejecutar una cierta tarea preestablecida. El TADI también incorpora preguntas al adulto que acompaña al niño/a en la evaluación, destinadas a indagar comportamientos y/o habilidades que no son posibles de observar en la situación de evaluación o porque el niño/a es muy pequeño para responder por sí mismo/a, éstas se

concentran principalmente en los primeros 7 tramos de edad de la prueba (3 meses a 2 años, 11 meses) y en la dimensión socioemocional.

Es relevante mencionar, que la versión preliminar del TADI fue sometida a un estudio de validación cultural de su contenido, con el objetivo de rectificar o eliminar aquéllos elementos del contenido que presentaran sesgo cultural relacionado con la ascendencia étnica de los niños y las niñas.

El estudio se centró en los pueblos Atacameño, Aymara y Mapuche, por ser aquéllos que concentran las poblaciones indígenas más numerosas del país.

Específicamente, se buscó que el contenido de los ítems de la versión preliminar del test no presentara sesgo, en cuanto a sus elementos de contexto, al valor cultural asignado a las habilidades evaluadas por el test y a la formulación de la instrucción de la tarea. Además, el TADI, no contiene indicadores que midan habilidades de valor contrapuesto entre las culturas indígenas y no indígenas e incorpora indicadores para medir fortalezas propias del desarrollo y aprendizaje de los niños/as indígenas.

Descripción técnica del test de aprendizaje y desarrollo infantil – TADI

Criterios de puntuación

El TADI cuenta con un sistema de puntuación dicotómico. Las respuestas que se ajustan al criterio de aprobación definido para cada ítem obtienen **puntaje 1**. Las respuestas que no se ajustan a dicho criterio, o en aquellos casos en que no se obtiene respuesta, obtienen **puntaje 0**.

Criterio de inicio

El TADI es una escala que permite que cada niño o niña pueda ser evaluado/a desde su mínimo hasta su máximo nivel de logro. Para determinar cuáles son los ítems que corresponde administrar a cada niño o niña, el TADI cuenta con criterios de inicio y suspensión de su aplicación.

En cada dimensión, la evaluación se inicia en el primer ítem del tramo de edad correspondiente a la edad cronológica del niño/a. Para esto, se debe calcular correctamente la edad cronológica del niño/a al día de la evaluación.

Luego de haber establecido el ítem de inicio de la evaluación, se debe determinar el piso del niño/a, que significa la obtención de tres ítems correctos consecutivos.

Si el niño/a no logra correctamente alguno de los tres primeros ítems aplicados, se debe retroceder al ítem que le antecede, de forma sucesiva, hasta encontrar tres ítems consecutivos correctos. Una vez establecido el piso, se otorga puntaje 1 a todos los ítems que le anteceden, puesto que se asume que son conductas que el niño/a puede lograr. Luego de determinar el piso, se continúa la aplicación con el último ítem aplicado antes de retroceder.

Criterio de suspensión

En cada dimensión, la aplicación se suspende cuando el niño o la niña obtienen tres ítems incorrectos consecutivos.

Obtención e interpretación de puntajes

El TADI entrega puntajes brutos y estándar, para cada dimensión por separado. El puntaje total se obtiene promediando los puntajes estándares de cada dimensión.

Puntaje Bruto por dimensión = Sumatoria de todos los puntajes 1 obtenidos + sumatoria de todos los puntajes 1 asignados.

Puntaje T

El TADI arroja un puntaje estándar que se expresa en Puntaje T, el cual tiene un promedio de 50 y una desviación típica de 10. Un puntaje estándar, como el Puntaje T, permite comparar el rendimiento de un niño o una niña con una norma poblacional.

Categorías interpretativas de los Puntajes T

Los resultados obtenidos al aplicar TADI, expresados como Puntaje T, permiten ubicar el desempeño de los niños/as evaluados en distintas categorías de desarrollo y aprendizaje. Estas categorías son descriptivas y representan una clasificación cualitativa, no numérica, de dichos resultados.

Aquellos que se ubican bajo una desviación estándar del promedio indican riesgo, y aquellos que se encuentran dos desviaciones estándar bajo el promedio indicarían sospecha de retraso en el desarrollo y aprendizaje.

Los puntajes que se ubican una desviación estándar sobre el promedio reflejan un nivel de desarrollo y aprendizaje avanzado. Por último, si un niño/a tiene un puntaje total en categoría normal, pero alguna dimensión tiene un puntaje en riesgo o retraso, se habla de un puntaje normal con rezago. El recuadro siguiente resume la equivalencia de los Puntajes T y categorías de desarrollo y aprendizaje para el puntaje total de la prueba.

Puntaje T	Categoría	Observación
60 ó más	Avanzado	
Entre 40 y 59	Normal	Puntaje Total Normal con alguna dimensión con puntaje de Riesgo o Retraso: Normal con Rezago
Entre 30 y 39	Riesgo	
29 ó menos	Retraso	

Es importante recordar que el TADI no es un test de diagnóstico. Por lo tanto, y como es internacionalmente aceptado, el diagnóstico de rezago o retraso no debe basarse en una sola fuente de información (Manual TADI, 2013). En estos casos, la información que proporciona el TADI debe ser complementada e interpretada en conjunto con la historia y la observación clínica del niño/a, como su historial familiar, médico, escolar y social.

b) Condiciones de aplicación del instrumento:

El test fue aplicado durante el mes de Noviembre del 2011 y las personas a cargo de la aplicación fueron un conjunto de evaluadores integrado por profesionales provenientes de los campos de la psicología y la educación, principalmente. Éstos fueron capacitados en una jornada presencial de 16 horas de duración, la cual fue conducida por el equipo responsable de la construcción del TADI. Adicionalmente, cada evaluador realizó una práctica de la aplicación del test en condiciones reales, para recibir retroalimentación.

El TADI se aplica en forma individual a cada niño o niña, y requiere de la participación de un adulto significativo para el niño o la niña, cuyo rol es servir de acompañante durante la evaluación y responder algunas preguntas que le serán formuladas. El adulto significativo que participó en la aplicación de cada niño/a evaluado/a, fue la educadora de párvulo. La duración fue de 20 a 30 minutos aproximadamente, dependiendo de la edad del niño/a y de sus características individuales.

La muestra se obtuvo en jardines infantiles que pertenecen a una corporación educacional y de beneficencia ubicados en la Comuna de Peñalolén.

c) Muestra cuantitativa:

La muestra consiste en niños y niñas de ascendencia mapuche, entre 3 y 5 años que asisten a establecimientos de educación inicial en la Región Metropolitana.

En el estudio psicométrico realizado para la construcción del test, se aplicó la prueba a una muestra de 356 niños/as sin ascendencia étnica, y de 311 niños/as de ascendencia indígena entre 3 meses y 6 años (Mapuche, Aymara, Atacameña). De esos 311 niños/as con ascendencia indígena, 105 pertenecían a la etnia mapuche.

La muestra de niños/as mapuche fue obtenida desde las regiones y localidades del país con más alta concentración de población mapuche, éstas son la región de La Araucanía, Bío-bío y Metropolitana.

Sin embargo, para esta investigación se utilizarán sólo los casos de niños y niñas mapuche entre 3 y 5 años, que asisten a programas de educación inicial intercultural de la Región Metropolitana, lo que corresponde a 15 niños y niñas mapuche.

Se seleccionaron sólo los casos de la Región Metropolitana debido a que existen pocas investigaciones en esta región, la mayoría de los estudios acerca de la etnia mapuche han sido realizados en IX región, debido a que se concentra la mayor parte de la población mapuche. Por lo tanto, resulta relevante levantar información al respecto en la Región Metropolitana. La población mapuche de la Región Metropolitana es la segunda de mayor importancia. Según cifras del Censo 2002 del Instituto Nacional de Estadísticas, en Santiago habitan 182.963 mapuche, vale decir, un 30,37% de la población nacional mapuche (604.349). La mayoría, un 33,62%, habita en la región de la Araucanía, correspondiente a 203.221 personas. La región de los Lagos registra un 16,60% de la población mapuche y la región del Bío-bío un 8,78%.

Lo anterior, significa que hoy en la Región Metropolitana habitan una gran cantidad de población mapuche, que por diferentes razones y motivaciones, desde ya varias décadas han migrado a la Región Metropolitana, y que no han regresado a sus lugares de origen, sino que por el contrario, se han ido posicionando en este contexto urbano, desarrollando en la urbe sus actividades laborales y económicas.

Otra razón para seleccionar sólo los casos de la Región Metropolitana, fue evitar que determinantes estructurales relativas a diferencias geográficas nos impidan tener una visión más clara sobre los resultados.

Esto implica que los resultados obtenidos para el grupo de niños/as mapuche deben ser interpretados en el contexto en que este se desarrolla. En este sentido, se debe tener en cuenta que las condiciones de vida de la población urbana en una ciudad como Santiago dista mucho de las condiciones y prácticas que definen la cultura mapuche, por lo que nos encontramos con un grupo humano que se autodefine como perteneciente a una comunidad

específica, pero que se ve involucrado en dinámicas sociales, culturales y económicas que no les son propias por definición.

Esto plantea una situación del mapuche urbano que construye su identidad en un contexto diferente, por lo que surge un sujeto mapuche que se genera a partir de un sincretismo cultural que no podemos dejar de tomar en cuenta.

Se debe señalar que la muestra obtenida de los niños/as pertenecientes al pueblo mapuche es pequeña y nos permitirá levantar *tendencias* en el desarrollo y aprendizaje de los niños/as mapuche.

Se decidió incorporar sólo a niños y niñas entre 3 y 5 años ya que a partir de los 3 años, el TADI no incorpora ítemes con preguntas al adulto, puesto que el niño/a ya es capaz de expresar por sí mismo lo que logra hacer. Las preguntas al adulto, si bien son relevantes y permiten obtener información que no se puede observar durante la evaluación, tienen la desventaja de que la respuesta entregada por el adulto significativo que acompaña al niño/a, esté sesgada por el deseo del adulto que el niño/o logre lo que la evaluación le está exigiendo que logre. Por lo tanto, muchas veces el adulto frente a estas preguntas responde lo que se debe y no realmente lo que el niño o niña hace o sabe hacer. De esta manera, estos casos entregarán información más objetiva respecto del aprendizaje y desarrollo infantil mapuche.

El presente estudio empleó la definición de pueblo indígena empleada por la Ley Indígena²: “Se considerarán indígenas para los efectos de esta ley, las personas de nacionalidad chilena que se encuentran en los siguientes casos:

- Los que sean hijos de padre o madre indígena cualquiera sea la naturaleza de su filiación inclusive la adoptiva. Se entenderá por hijos de padre o madre indígena a quienes descendan de habitantes originarios de las tierras identificadas en el artículo 12, números 1 y 2.
- Los descendientes de las etnias indígenas que habitan el territorio nacional, siempre que posean a lo menos un apellido indígena. Un apellido no indígena será

² Chile. 1993. Ley Indígena N° 19.253. Ministerio de Planificación.

considerado indígena para los efectos de esta ley, si se acredita su procedencia indígena por generaciones, y

- Los que mantengan rasgos culturales de alguna etnia indígena entendiéndose por tales la práctica de formas de vida, costumbre o religión de estas etnias de un modo habitual o cuyo cónyuge sea indígena. En estos casos, será necesario, además que se auto identifiquen como indígenas”.

Resumen muestra cuantitativa:

Edad	Niños/as mapuche
De 3 a 4 años	6
De 4 a 5 años	3
De 5 a menor de 6 años	6
Total	15

d) Análisis de la información:

El análisis de resultados que se llevara a cabo, será un análisis estadístico descriptivo, en el cual se revisarán los niveles de desarrollo y aprendizaje en términos generales a partir de la cantidad de actividades logradas.

No se realizará análisis de medias ya que el limitado tamaño de las muestras distorsionaría los resultados, considerando que el promedio es sensible a valores extremos, por lo que el análisis en detalle se realizará a partir de los resultados generales de cada dimensión, y en los puntajes totales.

II. FASE CUALITATIVA:

En la fase cualitativa se utilizó como instrumento de producción de datos la *entrevista semi-estructurada* aplicada a educadoras de párvulo que trabajan en los jardines infantiles interculturales donde se aplicó la prueba TADI. Por otra parte, en cuanto a los procedimientos de análisis de información se utilizó el *análisis de contenido*.

a) Instrumento de recolección de datos:

La *entrevista semi-estructurada* pertenece a las técnicas de producción de datos comprendidas en la familia de las entrevistas cualitativas, y consiste en un proceso de conversación entre un entrevistador y un informante, dirigida por este último con la

finalidad de favorecer la producción de contenidos en torno a una temática predefinida (Blasco & Otero, 2008). En estas existe una pauta o guión de entrevista definido con anterioridad a su ejecución, sin embargo se considera que la secuencia temporal y la formulación varía de acuerdo a los distintos sujetos entrevistados, como también brinda la posibilidad de realizar nuevas preguntas en base a los temas emergentes en la singularidad de cada sujeto que puedan ser relevantes para el problema de investigación. Este tipo de técnicas muestra una alternancia entre un rol más directivo y uno no-directivo del entrevistador.

De esta manera, se realizarán entrevistas a educadoras de párvulo para conocer las percepciones de las educadoras de párvulo sobre el aprendizaje y desarrollo infantil mapuche, utilizando la siguiente pauta semi-estructurada:

PAUTA DE ENTREVISTA

1. Le agradecería que me contara cuál es su labor al interior de la escuela. Desde su experiencia personal, ¿cuál ha sido el aprendizaje que usted ha adquirido durante este tiempo? ¿Con qué oportunidades y obstáculos se ha encontrado?
2. ¿Cuál es su percepción respecto del desarrollo y aprendizaje infantil mapuche? ¿Cuáles son las ventajas y obstáculos de estos niños?
3. En caso que haya tenido la oportunidad de trabajar con población no mapuche ¿Existen similitudes y/o diferencias de aprendizaje entre los niños mapuche y no mapuche? Si considera que las hay, ¿en qué áreas observa esas similitudes/ diferencias? (Entrevistador levanta similitudes y diferencias por áreas: cognición, motricidad, lenguaje, socioemocionalidad).
4. ¿A qué atribuye usted estas diferencias? (Entrevistador levanta diferencias mencionadas). ¿De qué manera estas diferencias favorecen o afectan el aprendizaje de los niños mapuche?
5. ¿Le hace sentido lo que me dice con los niveles de logro alcanzado por los niños/as mapuche en la prueba TADI?

b) Condiciones de aplicación de las entrevistas

Las entrevistas fueron aplicadas durante los meses de mayo y junio del año 2013, por la autora de esta investigación. Las entrevistas tuvieron una duración de 45 minutos aproximadamente.

Las entrevistas fueron realizadas en forma individual a cada educadora de párvulo, en un box privado facilitado por el jardín infantil.

La muestra se obtuvo en jardines infantiles que pertenecen a una corporación educacional y de beneficencia ubicados en la Comuna de Peñalolén.

c) Muestra cualitativa

Se entrevistó a seis educadoras de párvulo profesionales, que trabajan en educación inicial con niños y niñas mapuche y no mapuche de la Región Metropolitana. Los jardines infantiles de donde se obtuvo la muestra de las educadoras de párvulo, son los mismos de donde se obtuvo la muestra cuantitativa.

Los jardines infantiles, pertenecen a una corporación educacional y de beneficencia ubicados en la Comuna de Peñalolén. Esta corporación cuenta con convenios de colaboración con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y del Servicio Nacional de Menores (SENAME) del Ministerio de Educación (MINEDUC) y de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

Las seis educadoras de párvulo entrevistadas son chilenas y tres de ellas tenían ascendencia mapuche.

d) Análisis de la información

La técnica de análisis de la información utilizada es el *análisis de contenido*, que corresponde a un procedimiento que interpreta productos comunicativos derivados de procesos singulares de comunicación previamente registrados, que tienen como propósito el procesamiento y la producción de los datos relevantes en el mismo contexto desde donde fueron generados (Piñuel, 2002). En este sentido, se parte del supuesto de la existencia de un contenido latente dentro del texto que habla acerca del sujeto que emite esta

comunicación, y que este contenido latente se encuentra inscrito en un contexto comunicativo y sociocultural que lo determina.

En cuanto a la metodología utilizada para realizar este análisis de contenido, Piñuel (2002) sostiene que se deben realizar cuatro tareas para su procesamiento: 1) selección de la comunicación estudiada; 2) selección de las categorías que se utilizarán; 3) selección de las unidades de análisis; y 4) el sistema de recuento o medida. Para efectos de la presente investigación, la comunicación estudiada corresponde a las entrevistas semi-estructuradas a educadoras ya levantadas y descritas en el apartado anterior, mientras que el análisis de contenido se llevó a cabo mediante la transcripción y tabulación de entrevistas, un posterior levantamiento de categorías y su síntesis en la presentación de resultados.

VI. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados que responden a los objetivos planteados por esta investigación. Primero se presentará el análisis cuantitativo de la prueba TADI y luego el análisis cualitativo de las entrevistas a las educadoras de párvulos. De esta manera los resultados serán presentados en dos acápite:

- A) Nivel de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños mapuche según prueba TADI
- B) Percepción de las educadoras de párvulo respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas mapuche.

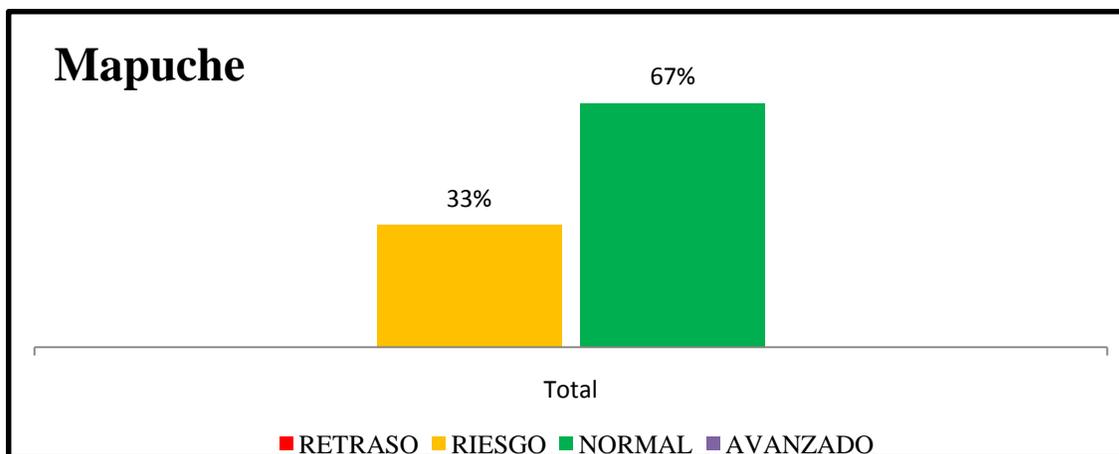
A) NIVEL DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE NIÑAS Y NIÑOS MAPUCHE SEGÚN PRUEBA TADI.

Descripción del desarrollo y aprendizaje de 7 niños y 8 niñas mapuche entre 3 y 5 años, en las áreas del desarrollo cognitivo, motor, del lenguaje y socioemocional.

a) Desarrollo y aprendizaje cognitivo

Para la dimensión cognitiva, los resultados tienen una concentración entre los valores asociados a categorías de normalidad y riesgo. No existen casos de niños/as que se encuentren en categorías de retraso o avanzada (Gráfico n°1).

Gráfico N°1: Porcentaje de niños/as mapuche en las distintas categorías del desarrollo y aprendizaje cognitivo.



Por lo general, los niños/as mapuche en esta dimensión retroceden a responder ítemes de tramos de edad anteriores para encontrar su *piso* (actividad menos compleja según asociación edad-tarea), y encuentran su *techo* en los ítemes que corresponden a su tramo de edad, es decir no alcanzan a responder ítemes que corresponden a niños/as más grandes.

A pesar de que los niños/as mapuche no logran responder ítemes de mayor complejidad, actúan acordes a el nivel de desarrollo cognitivo esperado.

En los ítemes que evalúan memoria, como repetir dígitos y recordar tarjetas con imágenes, la mayoría de los niños/as lo logran, demostrando una buena capacidad para codificar, almacenar y recuperar información de distinta índole.

También demuestran un buen desempeño frente a los ítemes que refieren a la capacidad de conocer y apreciar sucesos, roles y costumbres culturales, mediante la exploración, la indagación y la experimentación, lo que permite incorporarse de manera más efectiva y adaptativa en el mundo que le rodea. La mayoría reconoce fenómenos de la naturaleza, el uso de un computador, identifica su país, conoce lugares del entorno cercano, y las funciones del cuerpo. Sin embargo, demuestran debilidades en ítemes relacionados a conocer diferentes ocupaciones.

Respecto a los ítemes que evalúan la manera en que el niño/a resuelve problemas, lo que requiere de un análisis de la situación que se le presenta, la consideración de los recursos disponibles para resolverlas, y la capacidad de generar una respuesta acorde a los requerimientos del caso, la mayoría de los niños/as evaluados tuvo un excelente desempeño en estos indicadores. En ítemes como armar rompecabezas y encajar figuras, demostraron una buena capacidad de utilizar información del entorno de manera efectiva, con el objetivo de resolver los desafíos presentados.

En los ítemes que reflejan la capacidad de organizar información para dar sentido y estructura al entorno perceptible y resolver problemas, mediante las habilidades de cuantificar, clasificar, comparar, seriar, reconocer patrones y establecer relaciones espaciales y temporales, los niños/as mapuche alcanzaron un alto porcentaje de logro. En ítemes de agrupación simple con objetos diferentes, reconocer y comparar tamaños, identificar figuras diferentes en patrones, presentan un muy buen desempeño. En cambio,

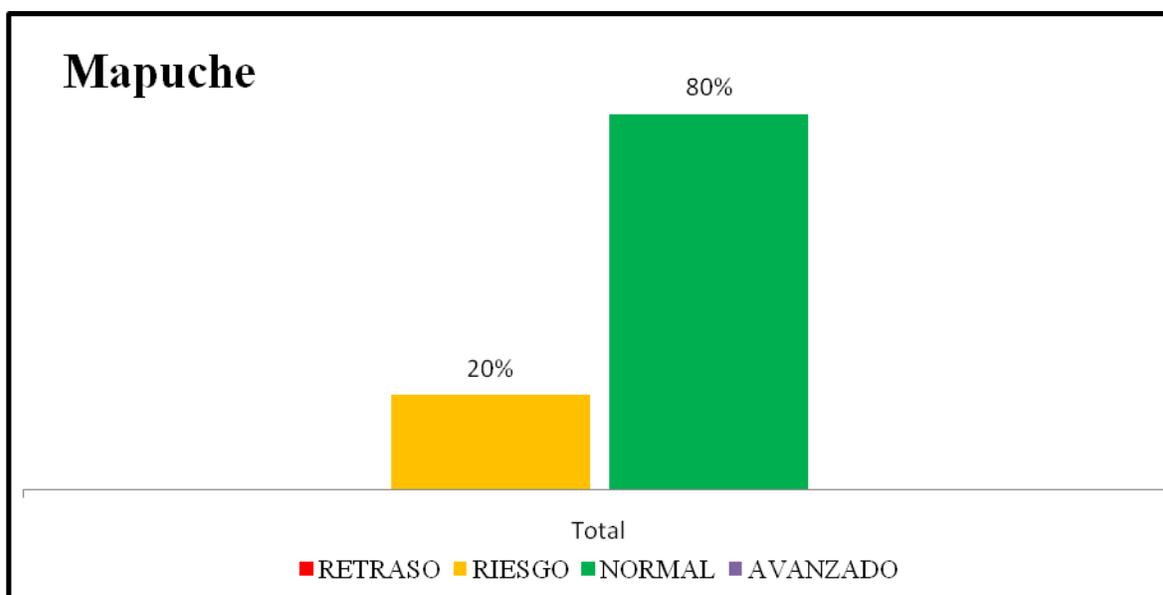
en los ítemes de agrupación compleja, conocer analogías opuestas y reconocer similitudes y diferencias en objetos, presentan un nivel de desempeño menor.

Los niños/as más pequeños de la muestra, tienen en un 80% de los casos una condición de desarrollo normal, este indicador baja para el grupo de mayor edad que alcanzan un 67% de normalidad y un 33% de riesgo.

b) Desarrollo y aprendizaje lingüístico

En términos generales los niños/as mapuche se concentran en los puntajes asociados a una condición de normalidad, con un 80% de los niños/as de esta etnia que alcanzan puntajes que se asocian a las tareas que se espera sean capaces de realizar. Un 20% de los casos para este grupo están en condición de riesgo, y no se presentan casos de niños/as que se encuentren en situación de retraso ni avanzado (Gráfico N°2).

Gráfico N°2: Porcentaje de niños/as mapuche en las distintas categorías del desarrollo y aprendizaje del lenguaje.



A pesar de que los niños/as retroceden a responder ítemes de niños más pequeños para encontrar su piso, y no responden ítemes para niños más grandes, los niños/as mapuche tienen un desarrollo del lenguaje esperado para su edad.

Respecto a los ítemes que evalúan el lenguaje expresivo, que refiere a la capacidad de producir lenguaje y de comunicarse verbalmente, utilizando un vocabulario y estructuras lingüísticas progresivamente más complejas y coherentes, se observa un buen porcentaje de logro. La mayoría de los niños/as es capaz de reconocer antónimos, usar los gerundios adecuadamente, nombrar diferentes acciones, poseen un vocabulario acorde a la edad, describen escenas usando acciones y sustantivos, y llevan una conversación fluida. Sin embargo, demuestran mayor dificultad para responder preguntas explícitas e implícitas sobre un relato.

Refiriéndonos a los ítemes de comprensión del lenguaje oral, es decir la capacidad de interpretar el significado de los mensajes o expresiones verbales en niveles de complejidad creciente, los niños/as tienen un excelente desempeño, obteniendo un alto porcentaje de logro en estos ítemes. Se destacan en ítemes que miden comprensión de negaciones, seguir órdenes compuestas, comprender indicaciones complejas, identificar imágenes y comprender el plural.

En los ítemes que evalúan iniciación a la lectura, lo que implica el desarrollo de la conciencia fonológica, la conciencia de palabras y el reconocimiento de sonidos iniciales, considerando el interés de los niños/as por comprender el significado de los mensajes gráficos y escritos, los niños/as presentan bajos niveles de logro, especialmente en identificar la sílaba inicial de las palabras, identificar partes de una frase, y para reconocer el sonido de las letras iniciales de una palabra.

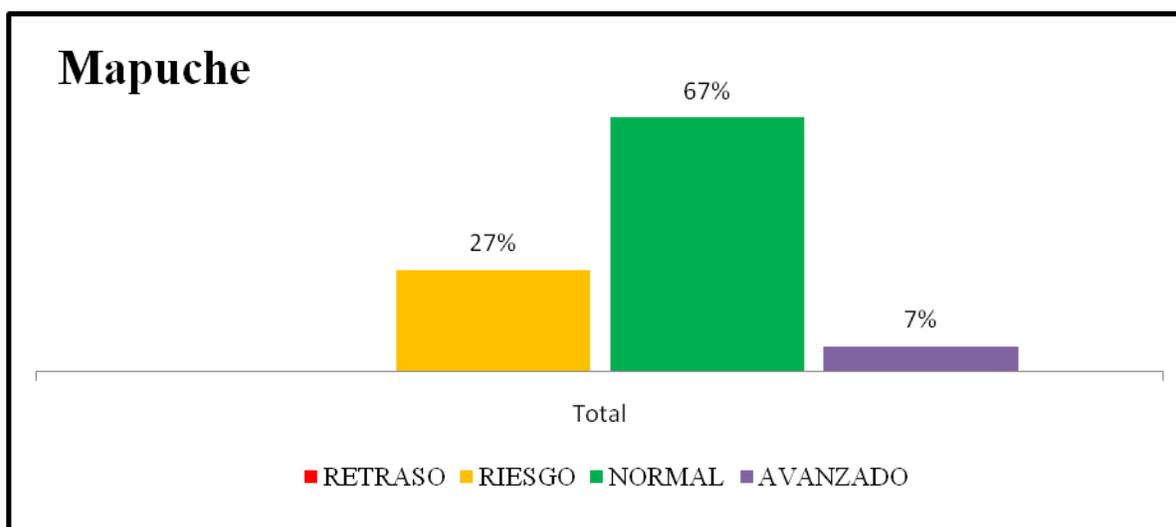
Respecto a los ítemes que evalúan iniciación a la escritura, referido a la conciencia de que los signos gráficos tienen significado y al interés del niño/a por utilizarlos como medio para comunicarse, los niños/as obtuvieron un porcentaje de logro más bajo que en los indicadores anteriormente descritos. Si bien la mayoría de los niños/as son capaces de diferenciar entre dibujos y palabras, ninguno escribe palabras.

A nivel general, en materia de desarrollo lingüístico, los niños/as mapuche cuentan con un desarrollo acorde a lo esperado.

c) Desarrollo y aprendizaje motriz

Respecto al desarrollo motriz de los niños/as mapuche, el 67% de los casos cuenta con niveles normales de desarrollo motor y el 27% se encuentra en riesgo. En esta dimensión, existen casos que están por sobre lo normal, existiendo un 7% en la categoría avanzado. Al igual que en las dimensiones anteriores, no existen casos de retraso (Gráfico N°3).

Gráfico N°3: Porcentaje de niños/as mapuche en las distintas categorías del desarrollo y aprendizaje motor.



A diferencia de las dimensiones anteriores, los niños/as mapuche en esta dimensión no retroceden a responder ítemes de tramos de edad anteriores para encontrar su *piso* (actividad menos compleja según asociación edad-tarea), y encuentran su *techo* en los ítemes que corresponden a tramos de edad de niños/as más grandes. En esta dimensión, los niños/as responden hasta el final de la prueba.

En términos generales cuentan con las habilidades motrices correspondientes a su edad, logrando realizar tareas que implican la capacidad de realizar movimientos de todo el cuerpo o grandes segmentos de éste, que permiten posteriormente al niño/a desplazarse en el espacio manteniendo el equilibrio y el control postural, en forma cada vez más coordinada. Además son capaces de usar objetos como tijeras o cubos para realizar tareas simples.

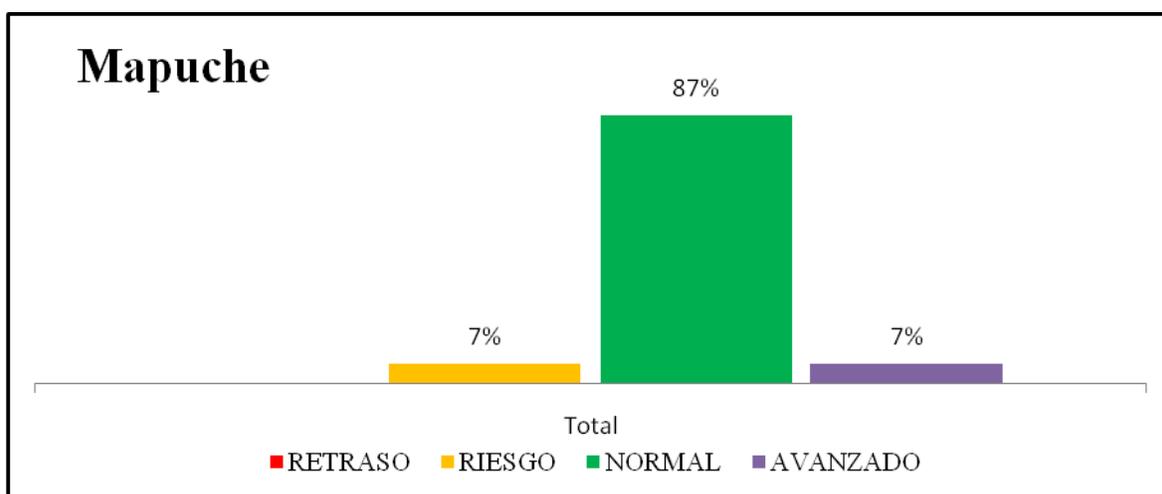
Respecto a la capacidad de efectuar movimientos de las manos y dedos en grados crecientes de coordinación y precisión, posibilitando la exploración de los objetos y materiales, el trazado de signos y el uso de herramientas como medios para lograr sus fines, presentan un desarrollo esperado para su edad, mostrando habilidad para tareas de construcción con cubos, dar vuelta las páginas de un libro, entre otros.

Sin embargo, a medida que los niños/as crecen, presentan dificultades en la realización de tareas que requieren de una desarrollada motricidad fina y no logran los resultados esperados cuando se trata de tareas que requieran de gran detalle, como recortar un semicírculo, copiar figuras geométricas y juntar líneas entrecortadas, entre otras.

d) Desarrollo y aprendizaje socioemocional

Para la dimensión socioemocional, el 87% de los casos presentan un desarrollo normal y el 7% se encuentra en riesgo. Al igual que en la dimensión motricidad, se presentan casos en la categoría avanzada, lo que corresponde al 7%. En esta dimensión, tampoco existen casos de retraso.

Gráfico N°4: Porcentaje de niños/as mapuche en las distintas categorías del desarrollo y aprendizaje socioemocional.



Por lo general, los niños/as mapuche en esta dimensión no retroceden a responder ítemes de tramos de edad anteriores para encontrar su *piso* (actividad menos compleja según

asociación edad-tarea), y encuentran su *techo* respondiendo ítemes que corresponden a niños/as más grandes, llegando al final de la prueba.

Respecto a los ítemes que evalúan independencia, es decir la capacidad de valerse por sí mismo de manera progresiva, separándose con confianza de los adultos significativos, presentan buenos porcentajes de logro. Demuestran saber ponerse prendas de vestir, avisar y controlarse ante la necesidad de ir al baño, y saben comer solos/as, entre otros.

Frente a ítemes que implican cuidado de sí mismo, existe un buen conocimiento sobre situaciones o alimentos que impliquen un riesgo para su salud, detectándose altos niveles de responsabilidad y conocimiento sobre el autocuidado.

En los indicadores que evalúan conocimiento y valoración de sí mismo, es decir la capacidad de construir un concepto de sí mismo basado en el conocimiento de las características personales y desarrollar una autoestima positiva, la mayoría de los niños/as presentan buenos niveles de logro. Todos son capaces de reconocer su sexo, se sienten queridos por su familia y/o amigos, y son capaces de decir lo que les gusta hacer.

Respecto a la capacidad de expresar y distinguir una gama creciente de sentimientos y emociones propias y de reconocer los sentimientos de los demás, presentan buenos niveles de logro cuando se trata de reconocer o nombrar emociones en otros/as, sin embargo cuando se trata de expresar el afecto a otro/a, los niños/as presentaron mayores dificultades.

Cuando nos referimos a la capacidad de confiar, interactuar fácilmente y establecer relaciones con adultos y pares, ejercitando las habilidades de compartir, cooperar y participar colaborativamente en actividades grupales, los niños/as demuestran habilidades para incorporarse en juegos de grupo, nombrar a un amigo y disfrutar con otros pares. Sin embargo, algunos casos presentan dificultades para hacerse valer socialmente.

Los ítemes que evalúan la capacidad de comprender e incorporar valores y normas que contribuyen a una convivencia sana, desarrollando la habilidad de distinguir lo que es bueno y malo, presenta altos porcentajes de logro. Los niños/as demuestran habilidades para reconocer y apropiarse de valores como respeto mutuo, verdad, solidaridad, justicia, y valoración de la diversidad. Destacan en ítemes que implican solidarizar con otro,

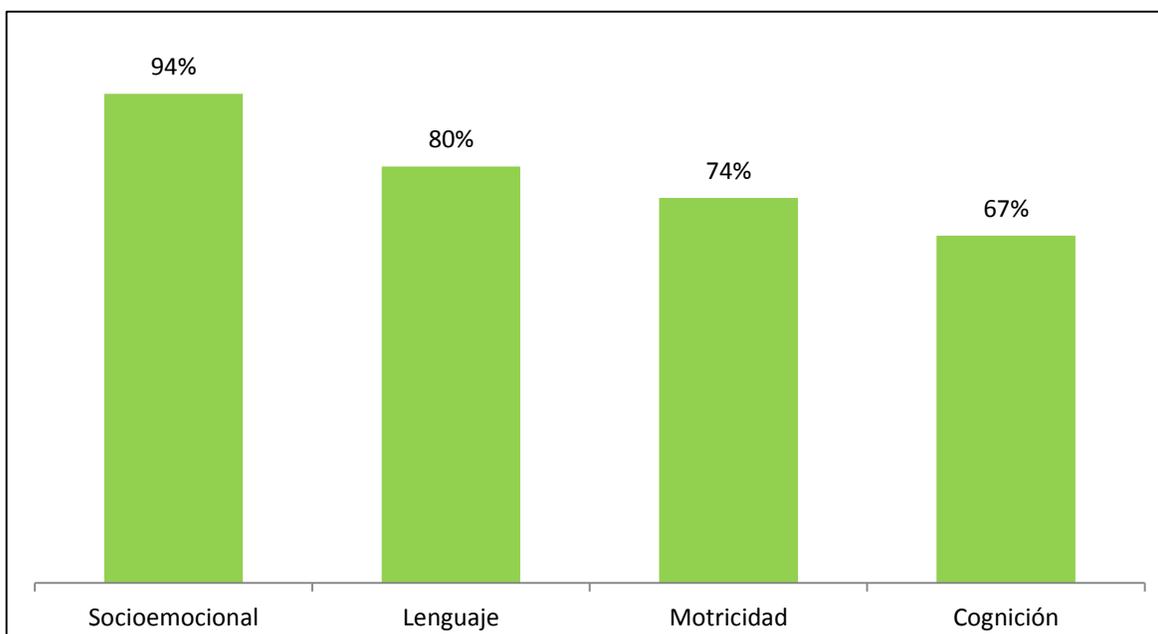
compartir espontáneamente, no burlarse de los demás y proponer alternativas frente a las dificultades.

Por lo general, el desarrollo socioemocional de los niños/as mapuche cuenta con las capacidades propias de su edad, expresan sus sentimientos, reconoce emociones propias y de terceros y logra distinguir entre bien y mal. Los niños/as mapuche, cuentan con casos que manifiestan un mayor desarrollo socioemocional, en particular cuando se trata de solidarizar con otro. También, existe mayor conocimiento sobre situaciones o alimentos que impliquen un riesgo para su salud, hay mayor responsabilidad y conocimiento sobre el autocuidado.

e) Panorámica de las dimensiones del TADI

Si se observan los puntajes de normalidad más el porcentaje de avanzado en las cuatro dimensiones del TADI, se puede ver que la dimensión socioemocional es la que destaca por sobre las otras dimensiones. La dimensión lenguaje también presenta destacados niveles de logro (Gráfico N°5).

Gráfico N°5: Porcentaje de normalidad y avanzado en las cuatro dimensiones evaluadas.



f) Puntajes totales

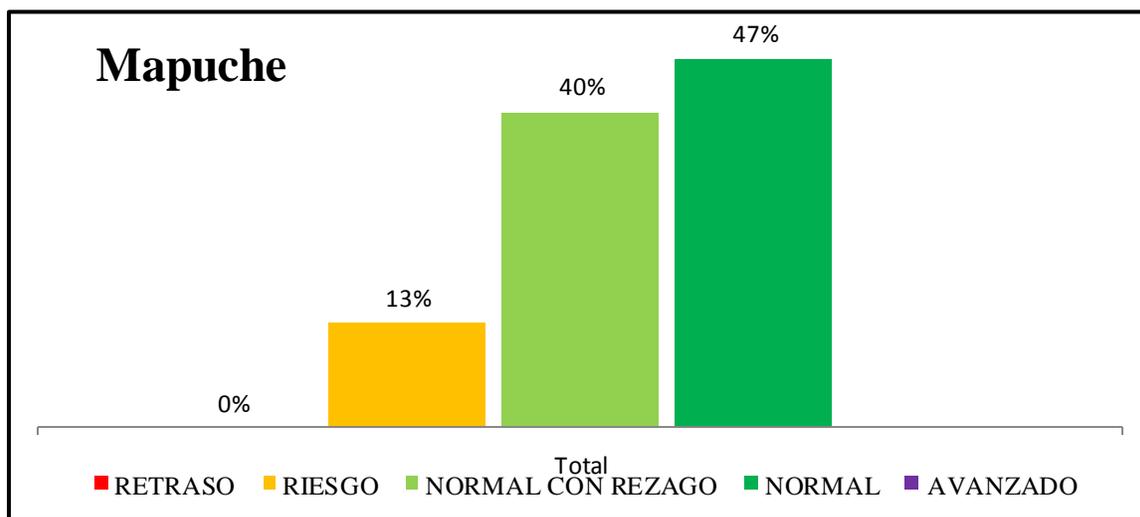
Los puntajes TADI son calculados como un promedio simple de los promedios obtenidos por cada niño/a en las dimensiones que comprenden el test, y que se han analizado descriptivamente con anterioridad.

A diferencia de la clasificación que se realiza en las dimensiones, la clasificación general de los resultados del puntaje TADI incluye un nivel de clasificación denominado “normal con rezago”, este corresponde a los niños/as que cuentan con un nivel por debajo de los esperado para su edad en al menos una de las dimensiones que integran el test (cognitivo, lingüístico, motriz y socioemocional).

Es importante mencionar que, debido a la baja cantidad de casos, se debe observar los resultados como tendencias generales, que permitirían vislumbrar una realidad que no necesariamente es generalizable a todos los niños/as mapuche de la Región Metropolitana.

Dicho esto, el 47% de los niños/as de la muestra, tiene un desarrollo y aprendizaje normal. El 40% de los niños/as, tiene un desarrollo general normal pero con una dimensión por debajo de los esperado para su edad, entrando en la categoría de normal con rezago. Sólo el 13% de los niños/as presenta un desarrollo en riesgo. No existen puntajes totales dentro de la categoría avanzada ni de retraso.

Gráfico N°6: Porcentaje de niños/as mapuche en la clasificación general TADI.

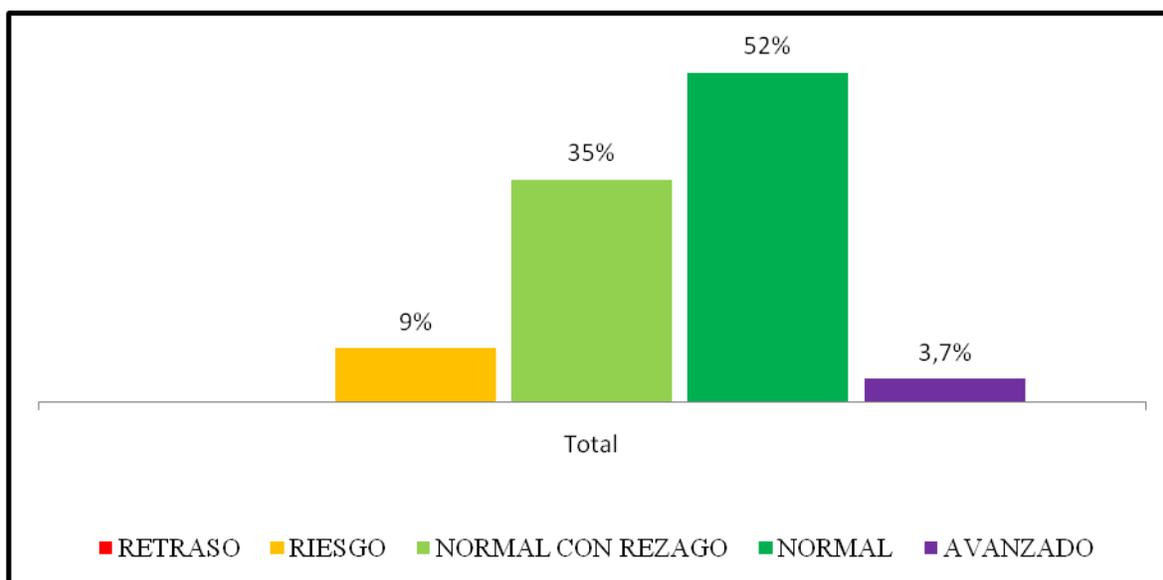


g) Resultados complementarios

A continuación, de modo complementario, se revisaron los resultados obtenidos por los niños/as con ascendencia mapuche y por niños/as sin ascendencia indígena. Ambos grupos pertenecen a la Región Metropolitana, asisten a programas de educación inicial, y tienen entre 3 y 5 años. Si juntamos ambos grupos de niños/as contamos con 81 casos, de los cuales 15 pertenecen a la etnia mapuche y 66 es clasificada como “no indígena”. Tomando a ambos grupos como un conjunto, se podrá obtener una lectura más amplia de los resultados obtenidos por los niños/as y el desarrollo alcanzado por estos.

Cuando se observan los resultados a nivel general, encontramos que los niños/as cuentan con un nivel de aprendizaje y desarrollo acorde a su edad y las tareas que están asociadas a ella. No existen casos que se encuentren en la categoría de retraso (Gráfico N°7).

Gráfico N°7: Puntajes totales niños mapuche y no mapuche



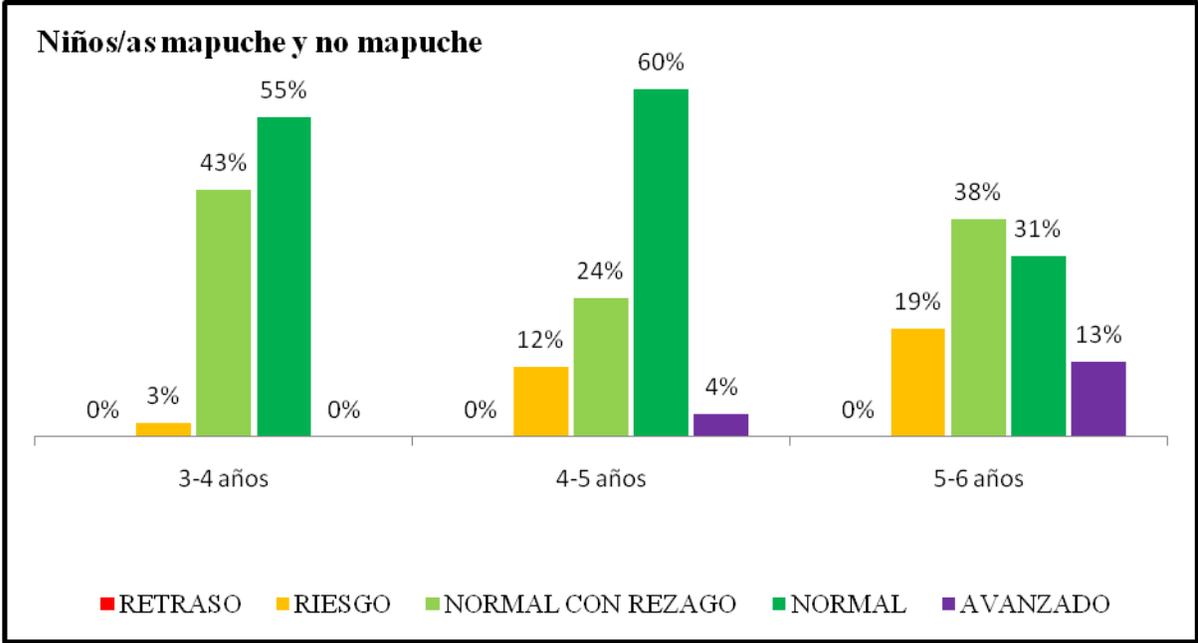
Si separamos los niños/as por segmentos de edad, entre 3 y 4 años, 4 y 5 años, y 5 y 6 años, encontramos que los dos segmentos más pequeños cuentan con el más alto porcentaje de niños/as con un desarrollo normal.

El tercer segmento, se posiciona como el único en donde los puntajes normales no alcanzan la mayor cantidad de los casos, es la categoría de normal con rezago la que logra mayor frecuencia, con un 38% de los valores.

A medida que los niños/as crecen, se observa un brusco descenso en los porcentajes de logro, alcanzando la categoría normal, sólo el 31% de los casos. Además, aumenta el porcentaje de riesgo de los niños/as entre 5 y 6 años, ocupando el 19% de los casos. Sin embargo, a su vez es este grupo quien ocupa el 13% de los casos en la categoría avanzada.

A partir de estos resultados, se observa que los niños/as comienzan desde un nivel de desarrollo similar que se va dispersando y generando diferencias a medida que avanza su edad. Esto nos muestra que las diferencias en el desarrollo y aprendizaje entre los niños/as aumenta o se dispersa a los 5 años de edad. Esto nos lleva a reflexionar que los factores que van incidiendo en el desarrollo y aprendizaje del niño/a, van surgiendo en el proceso de sociabilización a través de determinantes estructurales que generan diferencias, pero dichas diferencias no son propias de una segmentación étnica, por el contrario afectan a todos para bien o para mal (Gráfico N°8).

Gráfico N°8: Porcentajes de logro por segmentos de edad de niños/as mapuche y no mapuche.



B) PERCEPCIÓN DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULO RESPECTO AL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS MAPUCHE

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a las educadoras de párvulo, surgieron distintas temáticas relevantes de considerar para configurar la percepción que las educadoras tienen del desarrollo y aprendizaje infantil mapuche, las cuales fueron divididas en 4 categorías principales:

1. Percepción sobre la educación intercultural:

- 1.a) Aprendizajes y oportunidades del trabajo con interculturalidad.
- 1.b) Dificultades y obstáculos del trabajo con interculturalidad.
- 1.c) Rol de la educadora.
- 1.d) Formación inicial.

2. Percepción sobre las características de las familias y niños/as mapuche.

- 2.a) Resquemor a reconocer origen mapuche.
- 2.b) Retraimiento y desconfianza inicial hacia la institución.
- 2.c) Valores vinculados a la vida en comunidad y visión holística del ser humano.

3. Percepción sobre el desarrollo y aprendizaje en niños/as mapuche:

- 3.a) Dificultad para reconocer diferencias positivas en niños/as mapuche.
- 3.b) Mayor desarrollo socioemocional.
- 3.c) Mayor vocabulario.
- 3.d) Desarrollo de la motricidad.
- 3.e) Desarrollo cognitivo más pausado.
- 3.f) Mayor interés por aprender.
- 3.g) Aspectos que interfieren en el aprendizaje.
- 3.h) Relación de puntajes de logro TADI con percepción de las educadoras.

4. Diferencia entre educadoras mapuches y no mapuches

- 4.a) Percepción de prejuicios hacia lo mapuche.
- 4.b) Sistema occidental chileno.

Es importante mencionar, que debido a las diferencias en los discursos entre educadoras chilenas y educadoras con ascendencia mapuche, fue relevante ir distinguiendo entre ambas percepciones respecto al desarrollo y aprendizaje infantil mapuche.

1. PERCEPCIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1.a) Aprendizajes y oportunidades en el trabajo con interculturalidad

Para todas las educadoras entrevistadas, ha sido un aprendizaje trabajar con la interculturalidad en la primera etapa de desarrollo del ser humano. Concuerdan en que ha sido una experiencia positiva, tanto en lo profesional como personal, y ha enriquecido sus prácticas diarias.

Destacan la oportunidad de realizar procesos de investigación y profundización en su trabajo con la primera infancia, permitiendo un fortalecimiento como profesional y ser humano, puesto que implica un trabajo desde las distintas culturas y visiones, con el propósito de rescatar lo mejor de cada persona.

“...el poder ir investigando y profundizando mejor y mucho más el trabajo con la primera infancia ha sido un aprendizaje enorme, puesto que ayuda a perfeccionarse como profesional y también como persona, y eso repercute en el aula, en nuestras prácticas...” (Educadora mapuche 1).

“...al ser intercultural, se trabaja desde todas las culturas, desde todos los pensamientos, desde todas las visiones. De cómo yo poder rescatar lo mejor de cada persona, para llevarlo a aprendizaje más significativo, que sea valioso, que tenga el respeto sobre la naturaleza...” (Educadora mapuche 3).

La mayoría menciona como aprendizaje la incorporación de un concepto de interculturalidad en educación inicial, es decir darle un nombre al trabajo con interculturalidad, explicitándolo en el proyecto educativo del jardín infantil y en las planificaciones. Si bien algunas educadoras mencionan que habían trabajado antes con esta metodología educativa, era más bien implícito y no con un nombre de interculturalidad.

“...acá he aprendido harto también, porque acá hay un trabajo que tiene que ver con la interculturalidad, es un trabajo ya mucho más sistematizado, porque yo anteriormente trabajé la interculturalidad, pero sin tener un concepto de interculturalidad...” (Educadora mapuche 1).

“...ha sido harto aprendizaje, el trabajo que yo hacía antes era más bien implícito, era como bien oculto, nosotros trabajamos más desde una visión desde la integración, que hay que respetar al niño porque es niño, pero no con un nombre de interculturalidad y dándole la importancia que tiene valorar la cultura de los niños y de las niñas, entonces acá como que aprendí a darle un nombre a eso, y obviamente eso se explicita en el proyecto educativo escolar que hay en el jardín, en las

planificaciones, hay un proyecto de interculturalidad entonces es como darle más seriedad y nombrar, y darle nombre a lo que es el trabajo con interculturalidad...” (Educadora chilena 6).

Las educadoras convergen en que la interculturalidad es algo que se va aprendiendo en la práctica diaria, una vez que se ven enfrentadas a trabajar en jardines infantiles interculturales, requiriendo de un proceso de investigación, construcción y profundización.

Otro aprendizaje importante, ha sido la oportunidad de conocer y observar más a los niños/as, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos contextualizados a la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Es una oportunidad para potenciar el desarrollo de herramientas en los niños/as centradas en el autocuidado, y la capacidad de expresión.

Las educadoras también destacan como aprendizaje del trabajo con interculturalidad, el usar una metodología diferente, basada en dar más libertad a los niños/as y más movimiento. Les ha permitido darle un giro al cómo se entregan los aprendizajes, enfatizando la relevancia de considerar la vida de cada niño/a y su contexto, desde un enfoque social y comunitario.

En este sentido, la interculturalidad engloba el buen trato, los derechos de los niños/as y la inclusión, respetando al ser humano en su totalidad. Es legitimar al otro aceptando la diversidad, potenciando una identidad en el niño/a, y desarrollando herramientas en ellos/as para que se muevan en la diversidad.

“...durante todo el día, nosotras estamos entregando, y estamos basando nuestras situaciones de aprendizaje en relación a la interculturalidad. Lo que al final del día es legitimar al otro, eso es interculturalidad...” (Educadora mapuche 3).

“...además que aquí en el jardín como es intercultural usamos una metodología bien diferente, usamos la metodología de la Emmi Pikler, tenemos harta libertad con los niños, harto movimiento de los niños, entonces aprender a conocer y a observar es lo que más he aprendido, como observar muchos a los niños, como logran ciertos pequeños avances, pero he aprendido mucho a observar más, aprender a observar yo creo que ha sido lo básico, lo principal...” (Educadora chilena 1).

“...con los niños, por ejemplo, si alguno quiere decir algo, no lo hacemos callar ni nada, él puede hablar, decir lo que siente y retoma su lugar. Es como darle el espacio, pero espacio con respeto. Tiene que ver un poco con lo que sienten las personas, es lo mismo que nosotros los adultos, los niños son igual, solamente que son más pequeños...” (Educadora mapuche 3).

Por último, es importante mencionar una diferencia entre educadoras chilenas y educadoras con ascendencia mapuche. Las educadoras chilenas valoran la interculturalidad como la oportunidad para que niños/as y educadoras conozcan la cultura de las distintas etnias, el

idioma y rituales entre otros. En ese sentido, el apoyo de las comunidades y familias mapuche se ha convertido en un pilar fundamental para obtener un mayor conocimiento de la cultura mapuche.

“...yo he trabajado en jardines interculturales y tengo conocimiento ya de eso, por lo tanto lo he ido inculcando de a poco la lengua, la lengua mapudungún y hemos ido conociendo un poco más de ellos, y ellos lo han tomado muy bien, de hecho han aprendido un montón de palabras y les gusta...” (Educatora chilena 5).

“...nosotros tenemos como proyecto la interculturalidad. Las salas tienen diferentes nombres, tenemos la sala mapuche, la sala aymara, la sala rapa nui, abajo está la sala Chiloé, Valparaíso. Entonces cada una ve su zona fuertemente y después se van cambiando, van conociendo pedacitos de Chile. Y bueno, también tenemos alta concentración de niños con ascendencia étnica...” (Educatora chilena 6).

En cambio, las tres educadoras mapuche entrevistadas, consideraban este aspecto como un detalle de la educación intercultural, argumentando que la interculturalidad no tiene que ver con la enseñanza de la lengua indígena principalmente, tampoco con la cosmovisión de los pueblos originarios, ni con la cobertura de niños/as de ascendencia indígena, sino con el buen trato y la inclusión.

“...durante todo el día, nosotras estamos entregando, y estamos basando nuestras situaciones de aprendizaje en relación a la interculturalidad. Lo que al final del día es legitimar al otro, eso es interculturalidad. La enseñanza del lenguaje, de las comidas típicas, eso es una añadidura, un detalle...” (Educatora mapuche 2).

“...al ser intercultural, se trabaja desde todas las culturas, desde todos los pensamientos, desde todas las visiones. De cómo yo poder rescatar lo mejor de cada persona, para llevarlo a un aprendizaje más significativo, que sea valioso, que tenga el respeto sobre la naturaleza...” (Educatora mapuche 3).

“...en este jardín, que es intercultural, que la interculturalidad no tiene que ver con la enseñanza del mapudungun, o con la cosmovisión del pueblo originario con el cual están trabajando, sino que engloba el buen trato, los derechos de los niños, inclusión. Entonces, la interculturalidad, en el sentido de respetar al ser humano en su totalidad, independiente del pueblo originario, que sea chileno, peruano, aymara. Porque, generalmente, los jardines interculturales repiten: ‘ya, ahora tienen que aprenderse los colores en mapudungun, o en aymara; y pinta la lámina que corresponde...” (Educatora mapuche 2).

Para las educadoras de ascendencia mapuche, vivir en la interculturalidad permite ampliar la visión de las relaciones humanas, uniendo ambas realidades y rescatando de ambas culturas lo esencial para la vida. Chile, es un país pluricultural, por lo tanto es importante que toda la población tuviera acceso a vivir la interculturalidad, por lo menos en la primera infancia, ya que es en esta etapa donde se forma la futura persona.

“...la interculturalidad tiene que vivirla la población entera, porque estamos viviendo en un país que es pluricultural, y no hay conciencia de eso...” (Educatora mapuche 1).

También consideran como desafío, respetar la etapa de desarrollo de los niños/as. La educación tradicional, por cumplir ciertos estándares, olvida a quién está entregando esos aprendizajes y no se enfoca con quién está trabajando. Esto ocurre, desde el nivel inicial hasta la enseñanza media. Si los espacios educativos no consideran la interculturalidad en sus prácticas educativas, lo que implica tomar en cuenta la historia, aprendizajes previos y contexto de cada niño/a, los aprendizajes pierden pertinencia y sentido para los niños/as.

“...no nos enfocamos con quien estamos trabajando, por cumplir ciertos estándares olvidamos lo más importante, que es el niño; y yo te hablo desde nivel inicial hasta la media. Nos olvidamos que, por ejemplo, viene un niño peruano, le va a costar un poco más, porque no conoce nuestra historia, porque aquí le presentan nuestra historia, y si yo no tengo interés, no tengo relación...” (Educatora mapuche 2).

“...cada jardín tiene su contexto, tiene su propia realidad, los niños tienen su propio ritmo y sus propias formas de aprender...” (Educatora mapuche 3).

1.b) Dificultades y obstáculos en el trabajo con la interculturalidad:

Es importante destacar, que sólo las educadoras con ascendencia mapuche mencionaron dificultades en el trabajo con interculturalidad.

De esta manera, como limitantes del trabajo con la interculturalidad en jardines infantiles, las educadoras de ascendencia mapuche destacan como principal obstáculo la ausencia de un proyecto educativo intercultural, lo que requiere una nueva elaboración del proyecto educativo con la incorporación de nuevos elementos en el currículum. También mencionan, la falta de información y capacitación a la comunidad educativa respecto del trabajo con interculturalidad.

“...en la elaboración del proyecto educativo, porque este jardín es muy nuevo, no tenía un proyecto educativo en interculturalidad, no sabían cómo lo podían hacer, cómo llevarlo a la práctica, qué elementos incorporar, que curriculum ir aplicando. Y, la verdad, es que el curriculum lo tenemos que crear nosotras, en base a distintas disciplinas, en las que una va buscando la unión donde esas disciplinas se encuentran en el trabajo con el ser humano...” (Educatora mapuche 1).

“...falta mucha capacitación, en lo que es CONADI, a las personas que contratan para trabajar con interculturalidad...” (Educatora mapuche 2).

Otra limitante, según la mayoría de las educadoras entrevistadas, es el sistema occidental de la sociedad en general, y cómo éste entrega la interculturalidad. Su reflexión apunta, a que

no existe una misma visión en la población chilena respecto a este concepto, lo que genera confusión respecto a cómo integrar la interculturalidad y aplicarla a sus prácticas diarias.

“...es lo que te decía: repetir como lorito los números en mapudungun, pero los niños no tienen el sentido: ‘¿por qué celebramos el Wiñoy Tripantu? ¿Qué es el Wiñoy Tripantu? ¿Qué pasa con la tierra en el Wiñoy Tripantu?’. Ellos sólo tienen que bailar, por ejemplo, para presentar a los papás, y se visten como mapuches, o se visten como aymaras, en el caso de los aymaras, pero esa es la limitante: ¿cuál es el sentido de la interculturalidad?...” (Educatora mapuche 2).

Según su opinión, las educadoras comienzan a formarse en la práctica respecto a lo que implica trabajar con la interculturalidad, quedando expuesto al criterio de cada jardín infantil y educadora, la implementación de prácticas pedagógicas interculturales.

Esta falta de capacitación y ausencia de una unión de criterios respecto al trabajo con interculturalidad, decanta en una dificultad para realizar un trabajo de análisis y reflexión de cada situación, puesto que no se valoriza la importancia de trabajar y sacarle provecho al trabajo con interculturalidad. Esto genera que se realice el trabajo para cumplir con los requisitos que exige el sistema para que sea un jardín infantil intercultural.

“...no hay un trabajo, una unión de criterio: estudiar bien al niño, con quienes trabajamos, e ir incorporando los otros elementos. Es como el nombre intercultural, porque tenemos un canelo, y hacemos todas esas fiestas, o lo presentamos como un taller, no es una vivencia diaria, durante todo el día...” (Educatora mapuche 3).

“...porque no hay un trabajo de analizar la situación, de reflexionar un poco, o sea, yo hago el trabajo por cumplirlo y para que siga siendo intercultural, es como eso...” (Educatora mapuche 2).

La falta de una formación adecuada en las educadoras y técnicos, implica otro esfuerzo puesto que hay que formar prácticamente de nuevo al personal que trabaja en jardines infantiles interculturales, produciendo desgaste y agotamiento en la comunidad educativa. Como se mencionó anteriormente, existen educadoras y técnicos que reducen la interculturalidad a la celebración de fiestas y rituales, lo que está lejos de implicar un trabajo diario con la interculturalidad.

“...además, tenemos como obstáculo la preparación de los docentes, la formación de los docentes y los técnicos, que están en colegios técnico-profesional, que es una formación muy básica. Entonces, debes comenzar prácticamente de cero: formar de nuevo, y eso es una limitación muy grande, porque ellas son las que están todo el día con los niños: entregando valores, entregando lenguaje, lo poco y nada que tienen. Es un doble esfuerzo para el equipo, que se agota...” (Educatora mapuche 1).

Según las educadoras mapuche, el sistema burocrático en general de nuestra sociedad, se convierte en una limitante para el desarrollo de prácticas educativas interculturales, puesto que les hace perder tiempo en formalidades administrativas, y por consiguiente alejarse del foco que son los niños/as. Sin embargo, intentan ir aprendiendo a manejar las herramientas propias del sistema pero a favor de lo que quieren hacer.

“...deja de estar la calidad que debe tener la educación, porque tenemos que estar llenando papeles. O sea, en qué momento estamos escuchando a los niños, conversando con ellos...” (Educadora mapuche 2).

La escasez de tiempo, también es considerada como una limitante para las educadoras mapuche, puesto que repercute en la falta de reflexión frente a las familias para conocer mejor sus pautas de crianza y su cultura.

“...nos falta reflexionar más frente a las familias, conocer más, saber cuáles son sus pautas de crianza más a fondo. Yo creo, que la dificultad está más en los tiempos que en la disposición...” (Educadora mapuche 3).

Por último, otra limitante para las educadoras de ascendencia mapuche, refiere a que el trabajo con la interculturalidad termina cuando los niños/as tienen que ingresar al sistema tradicional escolar. Por lo general es una escuela municipal, y no tienen la posibilidad de continuar con la experiencia de asistir a establecimientos educacionales interculturales, considerándolo un problema a nivel nacional. Esto genera desesperanza en las familias mapuche, puesto que saben que una vez ingresando a la escuela básica, el contacto con la naturaleza y la valoración del proceso de los aprendizajes y no de los resultados, quedará desplazado.

“...llegan a colegios municipales, pero nunca más tienen esta experiencia. El hablar de nuestros antepasados, de nuestros pueblos originarios, se ve muy lejano, como otro conocimiento que le paso, pero que no le traspaso, y él tiene que aprender para una prueba, para una investigación, pero queda ahí, no como parte de mi historia, sino que como otro contenido que tengo que pasar...” (Educadora mapuche 2).

“...nosotras somos jardines interculturales, pero qué pasa con los demás pasos de la educación. Queda todo truncado, y las mamás se desesperan: “¡tía, dónde lo voy a poner!, a mí me encanta que trabaje con el mapudungun, que sea cercano a la tierra, que aprenda de la naturaleza los colores, que sepa por qué es invierno, por qué el suelo está húmedo”, y no que sea por un libro...” (Educadora mapuche 3).

1.c) Rol de la educadora en educación intercultural

Para la mayoría de las educadoras entrevistadas, su rol principal es proveer las mismas oportunidades de aprendizajes para todos los niños/as. Esto implica, no separar por características de ningún tipo y fomentar el buen trato entre sus compañeros/as y la comunidad educativa.

“...nunca nos hemos separado por ninguna característica en particular, ni por género. Siempre estamos fomentando el buen trato y no hacemos diferencias ni siquiera por aprendizaje, todos juntos no más, todos achoclonados, favoreciendo que sean buenos compañeros...” (Educadora chilena 5).

Las educadoras entrevistadas con ascendencia mapuche, reflexionaron más profundamente respecto a su rol de educadoras en jardines infantiles interculturales. Para ellas, su rol consiste en dar más libertad al niño/a en la construcción de sus aprendizajes, respetando sus ritmos e intereses, entregando autonomía en la elección de sus actividades, potenciando su imaginación, creatividad e identidad.

Destacaron la importancia de la educación en primera infancia, puesto que se forma el futuro ser humano para toda la vida, desempeñando un rol transformador en los niños/as.

Las educadoras mapuche tienen la convicción de que esta etapa del niño/a es la más importante para desarrollar herramientas que impliquen preparar al niño/a para la vida. Una vez que los niños/as entran a la escuela formal, los aprendizajes se centran en reforzar habilidades cognitivas.

“...mi rol es guiar al equipo, para entregar situaciones de aprendizaje, y que los chiquillos vayan construyendo ellos mismos su aprendizaje, de acuerdo a sus intereses y necesidades...” (Educadora mapuche 2).

“...es un rol más de guía dentro del jardín en general; y dentro de la educación, para mí siempre ha tenido un rol más transformador en la sociedad. Porque, esta etapa, la etapa inicial del ser humano, es aquí donde se forma el futuro ser humano para toda la vida. Entonces, lo que uno haga o deje de hacer en esta etapa, es muy importante, vital. O sea, va a quedar de aquí en adelante. Por eso, para mí es un rol transformador, más que de enseñanza...” (Educadora mapuche 3).

“...porque estoy buscando otros aprendizajes, que son mucho más importantes para la vida, que el niño tiene que adquirir ahora, porque después se nos van y se preocupan de otras cosas: solo lo cognitivo, lo racional, con la operación matemática; pero lo otro también son aprendizajes: yo puedo enseñar matemática a través del arte; también desarrollamos motricidad fina haciendo pan, estamos enseñando geometría, porque tenemos un todo, que se puede dividir, y es un pan que él mismo elaboró...” (Educadora mapuche 1).

“...siento que uno entrega, facilita ciertas situaciones para que los niños y niñas vayan construyendo su aprendizaje en esta etapa, la etapa inicial...” (Educatora mapuche 2).

De acuerdo a lo anterior, rescatan la importancia de potenciar un aprendizaje integrado en la primera infancia, estimulando el desarrollo artístico, sensorial y afectivo, puesto que permitirá abrir las ventanas del cerebro para adquirir futuros aprendizajes. Sin embargo, reforzar el desarrollo cognitivo también es importante, pero lo hacen aplicado a un contexto y pertinente a la etapa del desarrollo. Es decir, presentan los aprendizajes pero respetando su experiencia, cultura, contexto y aprendizajes previos.

“...entonces, yo vengo a La Faena, yo me tengo que adecuar al contexto. No tengo por qué regañar a un niño si me dice: ‘oh, que bakán’, porque ese es su lenguaje, su contexto familiar, su contexto comunal, familiar. Y, si yo limito, niego eso, le estoy negando su esencia, su familia. Lo que uno hace como adulto, es entregarle que existen otras formas de expresarse para decir lo mismo...” (Educatora mapuche 1).

“...yo siento que es porque no nos enfocamos con quien estamos trabajando, por cumplir ciertos estándares olvidamos lo más importante, que es el niño; Yo le puedo mostrar todos esos aprendizajes: estamos aprendiendo matemática, pero estamos contando las semillas para sembrar, pero qué pasa: yo le estoy enseñando matemática en un cuaderno, con un ábaco, entonces me alejo de su realidad, y de su etapa de desarrollo...entonces, yo puedo enseñar los mismo, las mismas situaciones de aprendizaje, pero sin apartar su realidad, su contexto.” (Educatora mapuche 2).

“...yo creo que el desafío del aprendizaje: uno tiene que entregar un aprendizaje de manera global, cada cual tiene que ir fortaleciendo de a poco lo que tiene en déficit...” (Educatora mapuche 3).

“...en el fondo el trato, es un trato más sensible: yo lo veo en la mañana y digo ‘él llegó mal, él llegó bien’. Entonces, bajo esa condición uno empieza a trabajar. Y yo digo, o sea, a veces trabajamos con treinta niños, pero tienes que trabajar casi en forma individual, de una manera, cada cual tiene sus características. En el fondo, para todos es igual, pero el sentido, uno como adulto, tiene que tener esa capacidad, esa sensibilidad de ver: este niño, mira lo hizo así, mañana hay que estar más pendiente porque lo puede hacer de otra manera...” (Educatora mapuche 3).

Por último, mencionan la importancia de no escolarizar la educación inicial. Cuando eso ocurre, los aprendizajes se enseñan fuera de contexto y se incentiva la entrega de conocimientos iguales para todos los niños/as y al mismo tiempo, sin respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño/a. De esta manera, el aprendizaje queda reducido a la evaluación de resultados y no de procesos.

“...si en el jardín infantil nos estamos escolarizando, porque eso está pasando con la educación inicial, y eso, a las que trabajamos acá, nos asusta, porque no somos escuela. Ahora, le están pidiendo al niño de pre kínder que tiene que saber leer, pero por qué, si no está dentro de su desarrollo emocional, cognitivo ¿por qué a esa edad tiene que aprender a leer? Si nos estamos escolarizando nosotras, no le podemos pedir más a los más grandes, porque todo es cosa de

resultados, todo es muy rápido, todo deprisa, inmediato, y nos estamos olvidando de los niños...” (Educatora mapuche 3).

“...la interculturalidad, para las educadoras mapuche, consiste en saber respetar que cada uno tiene una historia y experiencia distinta, esto permite que podamos entender y empatizar con la historia del otro, desarrollándose así mayor tolerancia y aceptación a la diversidad...” (Educatora mapuche 1).

“...pero yo quiero mostrarle otro camino, pero sin dejar de lado el suyo, su experiencia, su historia, su propia realidad...” (Educatora mapuche 2).

“...y, así los chilenos, los mapuches, los peruanos, los aymaras, todos vienen con una experiencia, y eso el colegio lo está olvidando. Todos tenemos nuestra historia, tú ves la vida desde tú historia, yo la veo desde la mía y mi realidad. Entonces, si yo la veo desde mi realidad, puedo entender la del otro, su realidad, su experiencia, su vida, y así la puedo respetar: eso es interculturalidad, saber que cada uno tiene su historia, sus aprendizajes previos, que muchos dicen respetar, pero no es así, porque implantamos ciertos sistemas. Lo podemos implantar igual, pero tomando el contexto, su historia, su realidad, Yo siento que, como el sistema entrega, como la escuela entrega el contenido, no facilita su aprendizaje, se aleja mucho de la realidad de los niños, no son pertinentes. Por ahí va el tema de los prejuicios...” (Educatora mapuche 3).

1.d) Formación inicial

Las educadoras entrevistadas mencionaron varias veces el tema de la calidad en su formación inicial. Algunas de ellas afirman que en el proceso de formación académica, la malla curricular no integra el concepto de interculturalidad, sino que lo ven de manera general respecto a que todos los niños/as deben ser respetados.

“...en la universidad a uno no le pasan mucho sobre este tema, lo ven más como... claro uno sabe y uno estudia esto porque uno respeta y tiene una admiración tremenda a los niños, entonces uno sabe que tienes que respetarlos por lo que es pero darle el nombre de que tú estás trabajando con la interculturalidad, que tienes que sacarle provecho a las culturas de los niños, eso yo creo que ha sido un concepto nuevo al menos para mi, yo no lo vi en la universidad como interculturalidad...” (Educatora chilena 6).

Debido a la falta de una formación académica que incluya este concepto, para algunas educadoras se convierte en un peso preocuparse de la relación con la interculturalidad cuando llegan a trabajar a jardines infantiles interculturales. Lo anterior, implica tener que formarse en este aspecto para poder desempeñarse de acuerdo a los requisitos que exige una educación intercultural, lo que exige tiempo, investigación y reflexión.

“...hace poco se fue una educadora, que yo sentía que había hecho un trabajo con ella, pero que ella optó por irse a un lugar tradicional, porque en el fondo era un peso para ella estar preocupándose de la relación con la interculturalidad. Ella se fue, porque prefiere trabajar en un lugar donde no le exijan nada, donde puede seguir haciendo lo que hacía antes...” (Educatora mapuche 1).

Sin embargo, dos educadoras de ascendencia mapuche mencionaron valorar la formación recibida en la universidad. La educadora mapuche con más experiencia profesional (27 años), señaló que aún no cortaban las mallas curriculares cuando ella estudió, por lo tanto alcanzó a recibir una formación centrada en el desarrollo de las personas, y percibir la educación como una herramienta para la superación de las desigualdades. También mencionaron, la motivación de cada persona respecto a aprovechar los recursos de cada uno con los que entrega la Universidad.

“...entonces, siento que, claro, yo estudié Educación Parvularia, sin tener noción de a dónde iba a llegar estudiando esto, en la Universidad de Chile, en plena dictadura militar. Pero siento igual que a la universidad, no alcanzaron a cortarle las alas totalmente, entonces, alcancé a agarrar las alas que venían de antes, y eso me ayudó. Yo creo que fue así. No caí en la mitad, fue en el inicio, entonces, no alcanzaron a cortar las mallas curriculares. Tuve una experiencia muy rica mientras estudié. Tuve experiencias en hospitales, en diferentes realidades sociales, y podía hacer las comparaciones...” (Educadora mapuche 1).

“...yo creo que es un complemento. En sí, la formación académica está centrada, si bien es cierto los paradigmas de la educación han cambiado mucho: antes, el aprendizaje se centraba en el adulto, y ahora se centra en los niños, y uno es el acompañante, el observador. También es un modelo de referencia, pero dentro de mi formación como educadora, puedo decir que tuve una muy buena formación, con docentes, que también eran diferentes, y eso se complementó con mi cultura, y así una dupla en general, con el jardín y todo, con las colegas y con las tías...” (Educadora mapuche 3).

Agregan, que la formación académica actual de las educadoras de párvulo, debiese incluir al menos una asignatura de interculturalidad. La formación inicial de las educadoras tiene una conexión directa con la relación que tendrá con los futuros niños/as a su cargo.

“...Siento que si en formación académica hubiera habido algo que la incentivara a buscar otras cosas, por último a estudiar sociología o antropología, donde tenga más conciencia de lo que pasa este momento aquí, más cultura general, sería distinto. Pero yo siento que la formación académica tiene mucho que ver con la relación que tiene después la educadora con los niños a su cargo...” (Educadora mapuche 1).

Por último, concuerdan en que el concepto de interculturalidad no está bien fortalecido en nuestro país, sino que se ha ido incorporando de a poco en los programas educativos de los distintos establecimientos que imparten la educación parvularia.

Las educadoras de ascendencia mapuche, se refirieron a que es importante mejorar la calidad de la educación inicial. Como desafíos, mencionan mejorar la formación de las educadoras de párvulo, ampliar cobertura de jardines infantiles interculturales, capacitar a las educadoras en interculturalidad, e informar a la población entera para disminuir los

prejuicios. A esto se suma, la necesidad de más educadoras de párvulo por sala y espacios más grandes con mayor cantidad de áreas verdes y naturaleza.

“...hay que mejorar la formación de los educadores en cuanto a la interculturalidad. Por lo menos, debería haber una asignatura en su formación académica –que no tienen-, debería existir para que esa persona no llegue: ‘no tenía idea que existía esto’. Porque, yo he conversado con educadoras que vienen a postular, y no tienen idea de lo que significa la palabra interculturalidad, que ahora está en boga...” (Educadora mapuche 1).

2. PERCEPCIÓN SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS Y NIÑOS/AS MAPUCHE

2.a) Resquemor a reconocer origen mapuche

La mayoría de las educadoras entrevistadas, mencionó que existe reticencia por parte de las familias mapuche, a reconocer su origen étnico. Esto se evidencia cuando se acercan a inscribir a sus hijos/as a programas de educación inicial intercultural, y no manifiestan abiertamente que provienen de una familia mapuche. Además, como se han ido perdiendo los rasgos y apellidos mapuche entre ellos, no siempre es evidente el origen étnico.

“...bueno acá hay harta población mapuche, hartos niños y niñas con ascendencia mapuche, la dificultad es que muchos de ellos no lo asumen, de hecho hay una pregunta en la ficha de inscripción de la Junji en la que se pregunta si tienen ascendencia de algún pueblo indígena, y muchos de ellos dicen que no y sus apellidos sí son mapuche, uno les pregunta pero si su apellido es mapuche y ahí se sueltan un poco y dicen bueno es que mi abuelo era del sur... pero cuesta mucho que lo digan y otros dicen rotundamente que no...” (Educadora chilena 6).

“...igual siento que en las familias hay cierto temor a manifestar abiertamente que ellos provienen de una familia mapuche...” (Educadora mapuche 1).

“...cuando hemos hablado de los mapuche ellos no se sienten identificados por ejemplo, no se aluden por el apellido, saben que tienen ascendencia pero no tienen un tema con el que sea parte de ellos o que defiendan para nada...” (Educadora chilena 5).

Debido a que se han perdido los rasgos y apellidos mapuche, se tiene que indagar quiénes son mapuche. De esta manera, es necesario fortalecer a los niños/as y adultos mapuche, que se identifiquen con sus orígenes, y sientan que tienen una identidad cultural y una herencia ancestral llena de recursos, lo que es importante reconocer porque es un valor.

“...tienes que ir fortaleciendo a la gente en que se identifique, que sienta que tiene una identidad, que viene con una herencia ancestral y que es necesario conocerla, porque es un valor. No reconocerla porque tienes que sentirte orgulloso, sino porque es un valor que tiene que tener la

gente. Porque tienes una herencia que tienes que conocer, que es importante, porque tiene sabiduría, espiritualidad; tiene una lengua y una historia hacia atrás...” (Educatora mapuche 1).

A lo anterior se suma, que la mayoría de los niños/as que asisten a jardines interculturales en la Región Metropolitana han nacido en Santiago. Por lo tanto, la mayoría de las educadoras entrevistadas, afirman que los niños/as de ascendencia mapuche que asisten al jardín infantil son más urbanizados, debido a que nacieron en la ciudad y siempre han vivido en Santiago. Sin embargo, señalan que algunos niños/as mapuche que residen en la ciudad vivencian una dualidad entre el mundo urbano y la cultura que algunas familias continúan transmitiendo.

“...los niños mapuches que viven en la ciudad... el niño mapuche que vive en una comunidad, vive una dualidad: el mundo occidental y el mundo de su cultura acá, por ejemplo, hay muchos niños que tienen ciertas conductas, o tienen cierto conocimiento, que lo han sabido llevar, desarrollar por su familia, por sus abuelitos, pero la cultura en sí no la llevan por completo...” (Educatora mapuche 3).

“...de todos modos, creo que los aspectos esenciales de la cultura mapuche ellos los tienen incorporados aunque no vivan en el sur, como por ejemplo esto de la empatía que te decía. En ese sentido son más sensibles y les gusta estar al aire libre, hay uno que siempre me dice “tía salgamos al patio a trabajar”, en cambio los otros ni se enteran. Son más carismáticos y querendones...” (Educatora chilena 5).

2.b) Retraimiento y desconfianza inicial hacia la institución

Según el discurso de las educadoras mapuche, ha existido a lo largo de la historia un conflicto entre mapuche y Estado chileno. Aún existe un resentimiento y desconfianza por parte de las familias mapuche, lo que dificulta la relación y favorece la transmisión a las demás generaciones.

“...aún hay limitaciones, porque hay mucho resentimiento con lo “chileno”, y eso también limita en la relación, y ellos transmiten ese resentimiento; más ahora, que hay una situación muy crítica con los mapuches y el Estado. Las familias jóvenes tienen un resentimiento muy grande con el pueblo chileno por eso, pero sobre todo con el Estado chileno. Y eso, se lo van transmitiendo a sus hijos, y tienen toda la razón...” (Educatora mapuche 1).

De acuerdo a lo anterior, las educadoras de ascendencia mapuche, mencionan que las familias mapuche reaccionan diciendo que no les interesa nada del Estado chileno, lo que conlleva en algunos casos a un desinterés frente a la escuela. De esta manera, se tiene que hacer un trabajo para motivar a las familias mapuche a que lleven a sus hijos al jardín

infantil, puesto que ahí tendrá la oportunidad de desarrollar herramientas para defender sus derechos y hacerse respetar.

“...entonces, uno tiene que estar apaciguando las aguas, para que la gente no reaccione, y no diga: ‘a mí no me interesa nada del estado chileno, por lo tanto, no me interesa que vaya a la escuela’. Pero, es necesario que vaya a la escuela, porque va a encontrar las herramientas para luchar, por lo que considera injusto. A eso voy...” (Educatora mapuche 1).

“...yo vivo aquí en Santiago, pero tengo familia en el sur que está sufriendo los allanamientos, y las faltas de respeto por el ser humano, y eso es muy doloroso. Eso hay que vivirlo para comprenderlo. Las acusaciones y los maltratos que recibe la gente. Eso es doloroso...” (Educatora mapuche 1).

Según las educadoras, los mapuche y los demás pueblos originarios, históricamente han tenido que luchar para obtener reconocimiento por parte del Estado. Concuerdan, en que la creación de jardines infantiles interculturales, becas indígenas, respaldo a las organizaciones y comunidades mapuche, entre otros, no nace de una idea propia y genuina de los gobiernos de turno, si no de una lucha constante por parte del pueblo mapuche.

“...porque la creación de los jardines interculturales, no nació de una idea magnífica del gobierno, si no de una lucha, una política, que el mapuche luchó para esto. Así como las becas indígenas, el tema de las organizaciones, muchas cosas que han sido bajo la lucha de movimientos mapuche y que se tienen que ir fluyendo de una manera positiva. O sea, no se saca nada con tener jardines interculturales, si no se enseña cultura, no se enseña la base de una cultura. Por eso es importante estar acá...” (Educatora mapuche 3).

“...siento que la cultura ha crecido mucho, la cultura mapuche. De hecho, el reconocimiento que se le está dando a los pueblos originarios, ahora, detrás de una lucha que ha sido muy grande, y que ha existido siempre con el Estado chileno y el pueblo mapuche...” (Educatora mapuche 3).

Probablemente debido a lo anterior, las educadoras consideran que las familias mapuche, se caracterizan en un comienzo por su timidez y desconfianza con el sistema educativo chileno, mostrando una cierta suspicacia hacia la institución en general. Sin embargo, transcurrido el proceso de adaptación, las familias comienzan a desarrollar mayor confianza, lo que permite que la familia se interese, apoye y se comprometa con el trabajo que realizan las educadoras en educación inicial.

“...cuesta un poco el trabajo con ellos, como complementar el trabajo con nosotros por parte de las familias. Aunque en realidad eso pasa más al principio, luego que entran en confianza comienzan a participar más y empiezan a ser un aporte para nosotros, como que llegan más retraídos pero después se sueltan y se transforman en un apoyo para el jardín, especialmente en la parte intercultural...” (Educatora chilena 4).

Luego que las familias manifiestan una mayor apertura y seguridad en los jardines interculturales donde llevan a sus hijos, comienzan a compartir sus saberes con la

comunidad educativa, lo que permite a las educadoras tener mayor información sobre su cultura.

Esto mismo se evidencia en los niños y niñas mapuche. La mayoría de las educadoras concuerda en que son niños/as más tímidos al comienzo, pero luego entran en confianza y desarrollan una buena comunicación con sus pares y adultos. Una vez traspasada la barrera inicial de desconfianza, les gusta conversar y relacionarse con la comunidad educativa en general.

“...son súper empáticos y les gusta hacer amigos. Como te decía al comienzo son más recelosos pero luego establecen más conexión y se relacionan sin problema con sus pares y nosotras...” (Educadora chilena 4).

Sin embargo, una educadora mapuche plantea que esta característica ha ido cambiando con el tiempo. Según su discurso, esto se debe a que años atrás, las familias estaban más desprotegidas que en la actualidad. Las familias que llegaban a la ciudad, tenían escasos recursos económicos, vivían en condiciones de pobreza y tenían poca formación académica. Esto interfería en que los niños/as eran más temerosos y tímidos. Hoy en día, esto ha cambiado y los mapuche se han ido reivindicando, empoderándose en la sociedad y de los derechos que tienen. Las familias se ven más seguras, han logrado éxitos académicos y por lo tanto han transmitido más seguridad y confianza a los niños/as.

“...en un principio, años atrás, las familias estaban muy desprotegidas de recursos económicos, eran muy pobres, con poca formación académica, muchos padres alcohólicos; y los niños muy temerosos, tímidos, de bajo perfil. Así los veía yo a ellos. Ahora, ha cambiado un poco la cosa, porque los mapuches se han ido reivindicando, han ido empoderándose en la sociedad, de los derechos que tienen; las familias se ven más seguras, han tenido más logros en el tema de los estudios, hay mucha gente que tiene estudios superiores, y los niños están mucho más seguros...” (Educadora mapuche 1).

2.c) Valores vinculados a la vida en comunidad y visión holística del ser humano

Todas las educadoras entrevistadas, concuerdan que la cultura mapuche otorga especial importancia a la vida en familia y en comunidad. Las familias mapuche, tienen una visión holística del ser humano, considerando sus dimensiones físico, anímico y espirituales.

“...comprende al ser humano en todas sus dimensiones, lo físico, lo anímico y lo espiritual; nuestros pueblos originarios, toman al ser humano en todas sus dimensiones. El trabajo con la naturaleza, también estaba dentro de esta metodología, y este trabajo con la naturaleza, lo tienen los pueblos originarios de por sí...” (Educadora mapuche 1).

“...las normas de crianza de los pueblos originarios nos presentan un trabajo que se ha ido haciendo por siglos, y que se puede comprobar la sabiduría que poseen mediante la ciencia: que tiene que ver con la neurociencia, la psicología...” (Educatora mapuche 1).

Afirman, que poseen una identidad más propia, identificándose con valores más espirituales, y otorgando mayor relevancia al apego familiar.

Viven más en familia, comparten más y están más presentes en la casa, lo que se refleja en un mayor sentido familiar. Otorgan especial importancia a vivir en comunidad, a compartir y a estar con el otro/a. Para ellos/as el respeto y el diálogo es un aspecto esencial para una convivencia positiva.

“...los mapuche viven más en familia, son de familias grandes, de compartir más de estar más en casa, de juntarse más. Si uno pudiera rescatar lo de ellos es que ellos viven más juntos. Ellos viven más en comunidad, viven todos cerca, tienen todo un tema de familia que nosotros hemos ido perdiendo. Ellos son más familiares...” (Educatora chilena 5).

“...acá en Santiago cada uno hace su vida, no tenemos redes o algo que nos junte, somos más independientes del otro y de las familias. Entonces yo creo que eso los niños mapuche lo tienen más por su ascendencia, le dan valor a estar con el otro y compartir más...” (Educatora chilena 6).

“...yo creo que la diferencia puede ser en los valores, porque las familias mapuches tienen muy conformados los valores, los valores de crianza, y lo otro, es el afecto. La familia es muy importante. Y la diferencia, puede ser que acá en Santiago las familias son más dispersas, por muchos factores no están mucho juntas, por temas de trabajo. En cambio, los niños que vienen desde la formación de una familia mapuche, todo es más constituido...” (Educatora mapuche 3).

Los valores de crianza de las familias mapuche, están relacionados a estimular el área artística y emocional, aprender a través de la experiencia, y no limitar al niño/a en su aprendizaje, dándole la oportunidad de elegir. También es fundamental respetar la etapa del desarrollo en la que se encuentra cada niño/a.

Para las familias mapuche es fundamental que el aprendizaje tenga sentido para el niño/a y esté contextualizado a su etapa de desarrollo. Para ellos/as la acumulación de conocimientos no implica un aprendizaje significativo.

También destacan la importancia de potenciar una estructura emocional sana en el niño/a, de manera de fortalecer las relaciones con los demás y la valoración de las emociones de uno mismo y los otros.

“...para la cultura mapuche es importante formar una estructura emocional fuerte en el niño, ya que eso le va a permitir después aprender lo que él quiera, es la base...” (Educatora mapuche 3).

“...en cambio, las familias que tienen que ver con los pueblos originarios, qué es lo que quieren fortalecer: que el niño sea sensible, respetuoso, y conectado con sus emociones, que se sepa relacionar con los demás...” (Educatora mapuche 1).

Una educadora mapuche mencionó la presencia de una identidad cultural más propia y sólida en las familias mapuche. En las familias chilenas, existe un escaso nivel de pertenencia a la cultura chilena, lo que favorece un interés hacia lo material, adquisición de bienes y la competitividad, provocando mayor identidad con los valores que el sistema entrega.

“...las diferencias son en el tema cultural, porque lamentablemente la cultura chilena, que se homogeneizó, porque no hay una cultura chilena, eso fue algo que se implantó, favorece los intereses hacia lo material: la adquisición de bienes, la competitividad. Y una persona que no tiene una identidad, que no tiene una fortaleza, que no sabe de dónde viene, o que siente que su identidad está fuera de este territorio: en España, en Francia, o no sé dónde; va a querer ir con el sistema, porque siente que esa es la representación de su ser...” (Educatora mapuche 1).

Las familias mapuche tienen una identidad más fuerte y clara, por lo que es más difícil sentirse identificados con el sistema tradicional occidental. Por lo tanto, permite desarrollar otros valores en sus niños/as, como la espiritualidad, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y unión familiar. Por lo tanto, a partir de esto se crean diferencias cualitativas en el aprendizaje, ya que a los niños/as mapuche les va a interesar aprender otras cosas y estar más cerca de sus familias.

“...un niño mapuche, una familia mapuche, tiene una identidad, por lo tanto, no se va a dejar “engrupir” por lo que el sistema le está entregando. Ellos están desconfiando de ese sistema. Entonces, ahí se crea la diferencia, porque la familia va a defender otros valores en ese niño. Que no tiene que ver con valor del mall. Va a fortalecer un valor que tiene que ver con la espiritualidad, la cosmovisión que tiene ese pueblo; y la otra familia le va a fortalecer los valores que el sistema le entrega. Por supuesto, que se van a ir produciendo diferencias en lo que están aprendiendo, porque a ese niño le van a interesar otras cosas...” (Educatora mapuche 1).

3. PERCEPCIÓN DEL DESARROLLO Y APRENDIZAJE INFANTIL MAPUCHE

3.a) Dificultad para reconocer diferencias positivas en niños/as mapuche.

El total de las educadoras entrevistadas, consideran que los niños/as mapuche tienen un desarrollo normal y las mismas capacidades de aprendizaje que cualquier otro niño/a.

“...yo creo que las similitudes, es que todos los seres humanos, todos los niños, tienen las mismas capacidades de aprendizaje. A no ser que vengan con algún problema específico, tienen la misma capacidad de aprendizaje...” (Educatora mapuche 1).

“...yo creo que la similitud es que todos tienen las mismas capacidades de aprendizaje...” (Educatora mapuche 3).

“...como te decía creo que todos los niños tienen las mismas capacidades de aprendizaje, yo no he notado diferencias entre niños mapuche y no mapuche respecto a su rendimiento en el aula. Las diferencias son más cualitativas, es decir en el cómo lo aprenden y eso no significa que tengan dificultades sino que es distinto no más, es otro ritmo, y eso se da en todos los niños, independiente de la etnia. Ellos son más sensibles y aprenden lo que tienen que aprender los niños a esta edad...” (Educatora chilena 4).

La mayoría afirma que los ritmos y procesos de aprendizaje son distintos en todos los niños/as, independiente de su nacionalidad o ascendencia étnica, lo que implica que algunos niños/as adquieran aprendizajes antes y otros después.

“...todos tienen las mismas capacidades de aprendizaje, no hay diferencia de uno a otro, que uno no entienda... los ritmos son diferentes: unos antes y otros después, porque el aprendizaje es algo que se da toda la vida, no es algo que se aprenda todos iguales...” (Educatora mapuche 2).

“...acá la base es que todos los niños son distintos, con ritmos de aprendizajes diferentes...” (Educatora mapuche 1).

No perciben obstáculos específicos en el aula, respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños/as mapuche por el hecho particular de tener ascendencia étnica. Todas las educadoras perciben, que su aprendizaje y desarrollo están dentro del promedio de la sala y del nivel, y no han notado que el grupo de niños/as mapuche tenga mayores problemas, sino que consideran su desarrollo bastante parejo. Cuando un niño/a presenta dificultades específicas, las educadoras no lo relacionan particularmente a la etnia, sino a un problema específico del aprendizaje y desarrollo, que se puede dar en cualquier niño/a, independiente de su ascendencia étnica.

“...no he notado una diferencia en el aprendizaje. De hecho hay niños que no tienen ascendencia mapuche y tienen dificultades de aprendizaje, pero no necesariamente por el hecho de ser mapuche tengan esa dificultad, yo no he notado una desventaja respecto al resto de los otros niños que no son mapuche. Me parece que son bastante similares, que tienen las mismas capacidades, hay algunos que tienen problemas pero pueden ser de cualquier ascendencia o de ninguna, no he notado que ese grupo sea el que tenga mayores problemas, es bien parejo el desarrollo...” (Educatora chilena 4).

“...en cuanto a la construcción de aprendizaje están al mismo nivel de otros niños que no son mapuches, van construyendo igual, tienen los mismos intereses: jugar, a veces pelean, a veces se enojan...” (Educatora mapuche 2).

“...pero para mí la verdad es que son todos iguales. Es decir, cada uno tiene sus necesidades, su personalidad pero no es que tú los mires y te des cuenta de algo distinto por ser de ascendencia mapuche...” (Educatora chilena 5).

Es importante destacar, que las tres educadoras entrevistadas que no tenían ascendencia mapuche, tuvieron dificultades para considerar las diferencias en el desarrollo y aprendizaje a favor de los niños/as mapuche, y para destacar sus fortalezas como diferencias positivas.

Cuándo se les preguntaba si existían diferencias entre los niños/as mapuche y no mapuche, repetían que los niños/as mapuche no tenían dificultades de aprendizaje. Para ellas, hablar de diferencias implicaba mencionar aspectos negativos.

“...yo no tengo mayores diferencias con los niños, no hay una diferencia con respecto al aprendizaje, **ellos no son más lentos ni tienen dificultades**, la verdad es que es bastante parejo...” (Educadora chilena 4).

A las educadoras entrevistadas chilenas, fue necesario precisar en las preguntas, respecto a que las diferencias podían ser negativas y/o positivas para que pudiesen describir las características del aprendizaje mapuche. De otra manera, se centraban en mencionar que los niños/as mapuche no tenían dificultades específicas de aprendizaje.

Incluso, algunas mencionaron que sus mejores alumnos/as en lenguaje eran de ascendencia mapuche, pero no lo atribuyeron espontáneamente a una fortaleza en el aprendizaje de los niños/as mapuche.

“...en general, son niños como cualquier otro, no veo mucha diferencia en la sala. Por ejemplo en lenguaje no veo una diferenciación por el hecho de tener ascendencia mapuche. No veo mayores diferencias, de hecho tengo dos niños que son los mejores de la sala y tienen ascendencia mapuche y el resto está dentro del promedio de la sala y del nivel...” (Educadora chilena 6).

3.b) Mayor desarrollo socioemocional

Luego de insistir durante las entrevistas que las diferencias también podían ser positivas, la mayoría de las educadoras, tanto chilenas como mapuche, mencionaron diferencias principalmente en el área socioemocional. De esta manera, las educadoras entrevistadas concuerdan en que el área socioemocional es la que presenta más distinciones. Consideran que son niños/as más carismáticos, empáticos y cariñosos, presentan mayor libertad en la expresión y reconocimiento de sus sentimientos y emociones, una formación valórica más desarrollada y más conductas de apego.

“...ellos siempre ayudan al otro, ellos son los que si se cae uno por ejemplo, son los que van a hacerle cariño al compañero, es decir son mucho más empáticos con los otros. Son más empáticos en el tema social, ahí se nota más en ellos...” (Educadora chilena 5).

“...podría decir que los niños que tengo mapuche son más amorosos, son más de piel, la Pauli por ejemplo siempre está al lado tuyo, siempre me expresa que me quiere, la Fernanda igual, entonces tal vez son más de piel ellos que el resto, más apegados a uno, que te abrazan más...” (Educadora chilena 5).

La mayoría mencionó que los niños/as mapuche son más sensibles a la naturaleza y al arte, y más receptivos con los afectos. También afirman que tienen una espiritualidad más desarrollada respecto a las cosas que los rodean y a la naturaleza en general, dado que se sienten parte de la tierra. Eso permite que sean más sensibles a lo que pasa en su entorno, a las relaciones humanas, a lo artístico, al cuidado del medio ambiente y con los animales. Las educadoras, destacan un mayor desarrollo de sus emociones, son más querendones, carismáticos, empáticos, sensibles, y les gusta estar al aire libre.

“...las fortalezas que encuentro en los niños mapuches, es que son más sensibles. Más sensibles con el tema de la naturaleza, en todo lo que tiene que ver con el arte, hay mucha sensibilidad. Son más receptivos con el cariño que uno le puede entregar, con el afecto...” (Educadora mapuche 1).

“...siento que eso es una fortaleza en los niños, porque los encuentro mucho más sensibles a lo que pasa en su entorno, a las relaciones humanas, a lo artístico, y a lo que es el medio ambiente...” (Educadora mapuche 3).

Las educadoras agregan, que existe una mayor interacción con el otro, con los valores y con los derechos, lo que permite desarrollar una mayor capacidad de diálogo, pautas de convivencia, capacidad de escuchar y respetar al otro, consciencia social, y la importancia de vivir en comunidad.

“...desarrollar la sensibilidad del trabajo, del hacer con las manos, del estar presente, estoy con otro. Y, así desarrollo las normas de convivencia, de escuchar al otro, escucho el “epeu”, escucho al otro, desarrollo más adelante la comprensión lectora, porque sé escuchar, porque tengo respeto por escuchar lo que otro está hablando. De respetar al otro, porque si lo respeto, el otro me va a respetar a mí, y así vivir en convivencia...” (Educadora mapuche 2).

Respecto a la socialización, algunas educadoras mencionan que el proceso de adaptación es más pausado que los niños chilenos. Afirman que se demoran en socializar al principio, ya que primero van conociendo y adaptándose de a poco. Si bien llegan tímidos, una vez que se sienten en confianza con el personal educativo y conocen a sus pares, se adaptan al ritmo diario sin dificultades.

“...les cuesta socializar un poco al principio, se pasan un poco la etapa de adaptación, que nosotras tenemos: veinte días, veinticinco días al que le cuesta más. Pero, a ellos les cuesta socializar más de los veinte días, por ejemplo un mes o un mes y medio. Primero van conociendo, adaptándose; son

un poco más tímidos, pero una vez que saben, nos conocen, conocen a sus amigos, conocen de donde vienen, se adaptan al ritmo diario, comienzan a soltarse...” (Educatora mapuche 2).

“...porque uno nota en ellos también que a ellos les cuesta como aceptarnos al principio, como que les cuesta llegar... Al principio son un poquito más fríos de repente, como que son un poquito más lejanos, entonces les cuesta un poco como relacionarse al principio pero después se integran sin problemas...” (Educatora chilena 4).

3.c) Mayor vocabulario

En el área del lenguaje, las educadoras no mencionaban espontáneamente diferencias. Sin embargo, luego de reflexionar las educadoras destacaban un mayor desarrollo del lenguaje en los niños y niñas mapuche.

De esta manera, algunas educadoras mencionaron que los niños/as mapuche presentan fortalezas debido a que algunos niños/as hablan mapudungún y español, por lo tanto presentan mayores facilidades para la adquisición de otros idiomas. También destacan en esta área, un buen desarrollo de su vocabulario, especialmente relacionado a la naturaleza.

“...no todos traspasan herencia en el lenguaje mapudungún, pero sí los que lo tienen poseen esa facilidad para aprender y tienen la facilidad de adquirir otros idiomas si es que les dieran esa oportunidad...” (Educatora chilena 4).

“...les encanta conversar y saben mucho vocabulario, especialmente de la naturaleza, entonces eso yo creo que lo traen incorporado o que las familias se lo van transmitiendo a ellos...” (Educatora chilena 5).

“...por ejemplo en lenguaje no veo una diferenciación por el hecho de tener ascendencia mapuche. No veo mayores diferencias, de hecho tengo dos niños que son los mejores de la sala y tienen ascendencia mapuche...” (Educatora chilena 6).

3.d) Desarrollo de la motricidad

En motricidad no se percibían mayores diferencias con los niños/as no indígenas. Sólo una educadora mapuche mencionó que los niños/as mapuche demuestran buena coordinación de su cuerpo, demostrando un buen desplazamiento en el espacio e interés por el movimiento.

“...las familias que tienen que ver con los pueblos originarios, qué es lo que quieren fortalecer: que el niño sea sensible, respetuoso, que tenga ejercicios al aire libre, que salgan a caminar. Porque son niños que viajan, salen a ver a sus familias, van al campo, conocen animales, tienen otras motivaciones, entonces en ese sentido desarrollan una motricidad, mueven su cuerpo, son más activos, hacen manualidades...” (Educatora mapuche 1).

3.e) Desarrollo cognitivo más pausado

En el área cognitiva también apareció la dificultad de las educadoras para mencionar diferencias. Sólo una educadora mapuche entrevistada entregó su percepción respecto a esta área. La mayoría de las educadoras respondían automáticamente que no existían diferencias ni dificultades de ningún tipo en el desarrollo cognitivo. En cambio una educadora mapuche hizo una reflexión respecto al área cognitiva, sin temor de estigmatizar a los niños/as mapuche puesto que lo plantea a través de una descripción y no como un prejuicio, argumentando que los niños/as mapuche tienen un ritmo de aprendizaje distinto en esta área.

“...quizás en el área de la cognición, en la primera infancia haya una diferencia, porque hay familias que valoran mucho más que el niño aprenda elementos cognitivos, que elementos que tienen que ver con la motricidad, con el área socio-afectiva, artística. Ahí puede haber una diferencia, porque si ves tú, por ejemplo, familias que son chilenas quieren tener un computador para el niño, la televisión, todo lo que sea, y que va favoreciendo la parte intelectual de los niños...” (Educatora mapuche 1).

3.f) Mayor interés por aprender.

Según las educadoras, esta apertura a la sensibilidad entrega capacidades y más oportunidades de aprendizaje, debido a que otorga mayores cimientos a su desarrollo emocional, generándose un interés por aprender y confianza en sus habilidades. Permite que se sienta respetado en sus intereses y capacidades, lo que concluye en una mejor recepción para aprender y un mayor compromiso con su aprendizaje.

“...esa sensibilidad, y esa apertura a la sensibilidad, es algo que también le va a entregar capacidades de aprendizaje, porque hay una cosa emocional que le está favoreciendo en el aprendizaje, porque le gusta aprender, se siente respetado en el tema de sus intereses, sus capacidades. Por lo tanto, es mucho más receptivo para aprender. En ese sentido, yo encuentro que hay una fortaleza... (Educatora mapuche 1).

Respetar los ritmos de aprendizaje de cada niño/a y no guiarse por parámetros externos o estandarizados, favorece el aprendizaje puesto que el niño/a se siente respetado como ser humano en su particularidad, lo que influye positivamente en su autoestima, confianza en sí mismo/a y en el desarrollo de la autonomía. Por lo tanto, al no estar expuestos a exigencias externas desarrollan un interés por aprender, otorgando sentido a sus aprendizajes, los que a su vez, son más estables y perdurables en el tiempo.

“...favorece el aprendizaje porque respeta el ritmo de los niños, el ritmo del ser humano tiene que ver con el ritmo de la naturaleza, entonces tenemos que rescatar un montón de cosas de eso...” (Educatora chilena 6).

“...tienen mucha sensibilidad respecto al cuidado de la naturaleza y de la tierra, la importancia del cuidado de la tierra, todas esas cosas que el resto de la comunidad no lo tiene, entonces ellos son bastante conscientes de lo que ellos tienen. Y eso creo que favorece el aprendizaje ya que el hecho de tener consciencia de donde vienen las cosas, por qué agradecer, como cuidar las cosas les favorece en ciertos aprendizajes, porque también lo aplican a darle sentido a las cosas que aprenden, el por qué aprender ciertas cosas, entonces creo que tienen un aprendizaje más estable en el tiempo, no se olvidan de lo que aprenden...” (Educatora chilena 4).

3.g) Aspectos que interfieren en el aprendizaje.

La mayoría de las educadoras entrevistadas, concuerda en la importancia que tiene el adulto significativo en el aprendizaje y desarrollo de los niños/as. En este sentido, el cómo el adulto entregue los aprendizajes, puede favorecer o dificultar los aprendizajes de cada niño/a.

“...puede haber una diferencia entre los aprendizajes de los niños que vienen a este jardín, de los que van a otro más convencional, pero no entre etnias, sino por las oportunidades que el adulto le entrega al niño para que desarrolle su aprendizaje...” (Educatora mapuche 2).

Según las educadoras, es fundamental considerar la historia, experiencia y realidad de cada niño/a, para ofrecer las situaciones de aprendizaje y que éstas tengan pertenencia en las diferentes realidades. Si no se considera la realidad de cada niño/a, los aprendizajes se vivirán como impuestos y sin sentido, ya que no se adecúan a la experiencia de cada niño/a y por lo tanto dificultan su comprensión e integración.

“...eso no significa que voy a tratar distinto a un niño mapuche, chileno o aymara, rapanui, sino que voy a tener en cuenta de que ese niño viene de una cultura distinta, de una familia distinta, y que a lo mejor, yo tengo que conocer más de su cultura para poder favorecer mejor esos aprendizajes. A eso voy yo...” (Educatora mapuche 1).

Por consiguiente, las variables del contexto de cada niño/a van a influir directamente en su desarrollo y aprendizaje. Si un niño/a vive en circunstancias afectivas adversas, como abandono, soledad, falta de protección o violencia entre otras, lo más probable es que se vea afectado su desarrollo y aprendizaje, independiente si pertenece o no a una etnia en particular. Poseer un desequilibrio en su sistema afectivo y familiar, favorecerá las posibilidades de que su proceso de aprendizaje se vea alterado.

“...otros niños mapuche, que han vivido en el campo, a “pata pelá” y han salido adelante, sin ningún problema de aprendizaje, pero no así en niños con problemas de violencia intrafamiliar, que han vivido abandono, soledad. A eso voy, porque toda su afectividad está equilibrada...” (Educatora mapuche 1).

“...si un niño, no tiene equilibrio en su sistema afectivo, en su apego con la familia, a ese niño dónde esté le va ir mal, y no tiene que ver con su etnia o nacionalidad, el niño que sea. No porque sea mapuche o sea de lo otro. Va a tener que luchar mucho más para salir adelante...” (Educatora mapuche 1).

De esta manera, la escuela debe brindar seguridad a los niños/as, respetarlos y velar por sus derechos, y proporcionar un ambiente adecuado para facilitar los aprendizajes. En este sentido, si un niño/a se siente diferente, excluído/a o discriminado/a, interferirá en sus aprendizajes.

“...y que uno acá en el jardín, o sistema educativo en el que estén, si el establecimiento no brinda esa seguridad, eso es una desventaja para los niños. A veces, en el aprendizaje, los que somos adultos somos los que tenemos la mayor responsabilidad, frente al aprendizaje de los niños: qué aprenden, cómo aprenden...” (Educatora mapuche 2).

“...puede que ahí pase algo que no deje que uno fluya de una manera natural. A la larga, eso genera problemas, porque uno no se desenvuelve en lo que tiene que hacer. De ahí, vienen muchas cosas más fuertes. Por ejemplo, el mismo tema de la discriminación, el mismo tema de sentirte diferente. Esas cosas, también van marcando el aprendizaje...” (Educatora mapuche 3).

3.h) Relación de puntajes de logro TADI con percepción de las educadoras.

Para todas las educadoras entrevistadas, los instrumentos de evaluación que ocupa el sistema tradicional de educación inicial, en la mayoría se alejan de evaluar verdaderamente el proceso de aprendizaje. Para la mayoría de las educadoras, el aprendizaje es subjetivo y es indispensable considerar el contexto al que pertenece cada niño/a para realizar una evaluación.

“...yo no estoy mucho de acuerdo con eso, con ese tipo de instrumentos de evaluación. Es complicado, es como evaluar el arte. Es como la estética: lo que para mí es bello, no sé si para ti lo es. Yo creo que en crecimiento también. De partida, tenemos una base de que todos somos seres humanos, parte de la naturaleza, esa es una parte importante para poder evaluar. De cómo nos desenvolvemos en nuestros medios también es una variable para poder evaluar...” (Educatora mapuche 3).

Las pruebas estandarizadas evalúan cantidad de aprendizajes adquiridos y no el cómo el niño/a aprende y concibe esos aprendizajes. Por lo tanto desconfían de los test estandarizados, especialmente en primera infancia, puesto que no reflejan el proceso de

desarrollo y aprendizaje del niño/a, y la mayoría no considera sus circunstancias (distintas en todos los niños/as) ni su cultura particular específica.

“...igual como te decía antes aquí no usamos muchas pruebas estandarizadas, porque muchas veces no reflejan los procesos de aprendizaje, cuando las usamos es para ver si el niño alcanzó ciertos logros que se esperan que alcancen, entonces las adaptamos a lo que nos interesa saber específicamente, pero no nos basamos en ellas para decir si un niño está bien desarrollado o no, no hacemos conclusiones de ese tipo...” (Educadora chilena 4).

“...nosotras no usemos mucho esas pruebas o mas bien no basamos en esas pruebas si el niño está bien desarrollado o no o si adquirió ciertos aprendizajes, porque depende del día de ese niño y un montón de otros factores...” (Educadora mapuche 1).

“...es guiarse por el ritmo de los niños y las niñas, no por un ritmo externo o estandarizado. Entonces respetar el ritmo de cada uno es fundamental y no exponerlos a exigencias externas....” (Educadora chilena 6).

Las educadoras afirman, que por lo general las pruebas estandarizadas que se usan en nuestro país, tienen características que son ajenas a la cultura de los pueblos originarios. También, omiten la diversidad de ritmos de aprendizaje de los niños/as, quedando algunas veces mal reflejados en sus habilidades y competencias.

“...porque como te decía, yo no encuentro que ellos tengan diferencias en su aprendizaje, sino que la prueba con que se los evaluaba tenía características que ellos no tenían incorporadas. Por ejemplo mostrarles un hervidor, claramente en el sur los niños no sabían lo que era eso porque allá se hierve el agua en teteras u ollas...” (Educadora chilena 5).

“...ahora yo no me baso mucho en las pruebas estandarizadas, no dicen mucho, porque por eso mismo, son estandarizadas, y nosotras acá la base es que todos los niños son distintos, con ritmos de aprendizajes diferentes, entonces eso es difícil medirlo con una prueba...” (Educadora mapuche 1).

Sin embargo, reconocen su funcionalidad para evaluar si el niño/a adquirió hitos específicos del desarrollo, que se espera logren en intervalos de edades específicos, como lograr la marcha, comunicarse a través del lenguaje, controlar el esfínter, etc. También, las consideran útiles para diagnosticar trastornos específicos del aprendizaje.

“...igual existen ciertos hitos en el aprendizaje que se tienen que ir logrando, entonces yo la ocupo para ver eso más que nada...” (Educadora mapuche 1).

En esta misma línea, afirman que es relevante la lectura e interpretación que otorga la educadora a los resultados. De esta manera, cuando usan pruebas estandarizadas, rescatan lo que necesitan saber específicamente. Consideran el contexto de cada niño/a en particular, y no hacen conclusiones absolutas respecto a si un niño/a está bien desarrollado o no. Optan

por la observación en aula y a lo largo del tiempo, para identificar aprendizajes logrados, puesto que su foco está en evaluar procesos y no cantidad de aprendizajes.

“...la prueba estandarizada no sirve, pero uno la adecúa al contexto en el cual estás trabajando, porque los niños de La Faena no aprenden como los niños de Las Condes, porque sus vivencias y sus contextos son diferentes; y es así, porque los humanos somos diferentes todos, pero iguales en derechos...” (Educadora mapuche 2).

“...nosotras evaluamos más los procesos, y eso se hace en el aula, además hay veces que los niños no muestran lo que saben cuando uno se los pregunta, entonces es mejor observarlos en su contexto para ver que han ido aprendiendo y logrando...” (Educadora chilena 4).

A pesar de las críticas hacia las pruebas estandarizadas por parte de las educadoras entrevistadas, las educadoras comentaron y explicaron los resultados arrojados por la prueba TADI.

Cuando se les mostraron los resultados de esta prueba, la mayoría reconoció positivamente la intención de mejorar los sistemas de evaluación creando pruebas validadas en relación a la ascendencia étnica de los niños/as.

“...me parece súper bien que estén haciendo pruebas validadas, por lo menos algo estamos avanzando en ese ámbito...” (Educadora mapuche 3).

“...uno tiene que aprovechar esas herramientas a favor de uno y de lo que uno quiere hacer, entonces está bien que por lo menos la hayan validado culturalmente, ya que eso ayuda a ir despejando trabas en este tipo de evaluaciones...” (Educadora mapuche 1).

Reconocen una mayor apertura, por parte de los sistemas públicos de salud y educación, al considerar relevante tener pruebas validadas en relación a la ascendencia étnica, para que reflejen con mayor objetividad el desarrollo y aprendizaje de todos los niños/as chilenos/as.

“...Igual está bien que se actualicen estos test porque los que tenemos son súper antiguos y hay cosas que ya no se usan o que no son aplicables a la actualidad, entonces es un avance por parte del país en los sistemas públicos...” (Educadora mapuche 1).

A todas las educadoras entrevistadas, les hizo sentido los niveles de logro alcanzado por los niños/as mapuche en la prueba TADI. Éstos coinciden con la visión que tienen las educadoras respecto a que los niños/as mapuche tienen un desarrollo normal, puesto que todos los niños/as tienen las mismas capacidades de aprendizaje.

Las diferencias se deben a las variables de contexto que varía en cada niño/a, y no a la variable etnia en si misma. Destacan la congruencia de sus discursos respecto a la ausencia

de porcentajes de retraso en todas las dimensiones de la prueba TADI (cognitiva, del lenguaje, motriz y socioemocional).

“...de todos modos tampoco hay porcentajes de retraso, entonces, como te decía, tienen que ver con considerar su contexto, su historia... Igual existen ciertos hitos en el aprendizaje que se tienen que ir logrando, entonces yo la ocupo para ver eso más que nada. Y si te fijas al parecer que sí porque no hay casos de retraso en ninguna de las dimensiones que aparecen ahí...” (Educatora mapuche 1).

“...estos resultados que me muestras, si te fijas no hay casos de retraso en los niños mapuche que es lo que yo te decía respecto a que todos tienen las mismas capacidades...” (Educatora mapuche 2).

“...ahí en esos resultados tú observas que la mayoría de los niños tienen un desarrollo normal, los que están en riesgo seguramente se deben a las variables de su contexto y no a su etnia. Entonces coincide con lo que te decía que todos los niños tienen las mismas capacidades de aprendizaje...” (Educatora mapuche 3).

“...me hacen sentido, como te decía al principio yo los encuentro iguales y aquí aparece eso, están en la categoría de normal, tienen un desarrollo normal, y no aparecen niños con retraso, entonces creo que cuando aparecen déficit en los aprendizajes se deben al contexto y no porque sea mapuche, es decir un niño mapuche o no si está en un ambiente adverso le va a costar más pero no porque sea mapuche... (Educatora chilena 5).

Asimismo, los buenos niveles de logro alcanzados en la dimensión socioemocional, coinciden con la percepción que tienen las educadoras respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños/as mapuche en esa dimensión. El valor que otorga la cultura mapuche a fortalecer y desarrollar una estructura socioemocional fuerte y sana, permite que el niño/a desarrolle aspectos como la empatía, el reconocimiento y expresión de sentimientos, apegos seguros, autonomía, cuidado de sí mismo, y la formación de valores más estables en el tiempo.

“...sí, como te decía, el aprendizaje mapuche está más centrado en fortalecer la estructura emocional del niño antes que la cognitiva, y mira ahí los resultados, les va mucho mejor en la dimensión socioemocional que en la cognitiva que tiene más porcentaje de riesgo...” (Educatora mapuche 1).

“...y mira aquí, en lo socioemocional salen súper bien, de hecho es el porcentaje más alto según lo que veo aquí. Entonces todo depende de los aprendizajes que el adulto le entrega al niño, lo que se quiere estimular o promover...” (Educatora mapuche 2).

“...mirando de nuevo estos resultados, mira en el área socioemocional salen súper bien, debe ser por lo que te digo, ya que a pesar de que sean niños más urbanizados, yo creo que la cultura va en la sangre, entonces se transmite implícitamente, como que lo tienen incorporado...” (Educatora chilena 6).

Las educadoras entrevistadas atribuyen las diferencias en el aprendizaje, especialmente en el área socioemocional, a las motivaciones familiares de cada niño/a y a lo que valora la sociedad.

La cultura mapuche otorga especial importancia a la vida en familia y en comunidad. Promueven la sensibilidad en el niño/a, que aprenda a compartir, que sea respetuoso, y realice ejercicios al aire libre. Existe una profundización en las relaciones afectivas, y un contacto permanente con el entorno social y natural.

“...las diferencias socioemocionales, se dan por la familia, del núcleo del cual están los niños. Las familias mapuche incentivan que el niño sea respetuoso y establezca relaciones afectivas más profundas...” (Educatora mapuche 3).

Por lo tanto, las diferencias de aprendizaje están atribuidas a las oportunidades que el adulto significativo le entrega al niño/a para que desarrolle su aprendizaje. En este sentido, las diferencias en el aprendizaje se atribuyen al contexto, las circunstancias en que el niño/a se desenvuelva, y al adulto que medie ese aprendizaje.

“...favorecemos más el desarrollo sensorial que el desarrollo cognitivo en los niños de la primera infancia, por lo menos en esta etapa que nosotros tenemos ahora: del bebé hasta los cinco años. Entonces, para nosotros, es mucho más importante eso, porque eso va a llevar al niño a abrir las ventanitas en el cerebro para que adquiera los futuros aprendizajes. Entonces, siento que hay algunas diferencias, pero que dependen de las motivaciones que tengan las familias...” (Educatora mapuche 2).

“entonces, yo siento, sobre todo en esta etapa, se ha escolarizado mucho, dejando de lado los otros aprendizajes, y por eso, puede haber una diferencia entre los aprendizajes de los niños que vienen a este jardín, de los que van a otro más convencional, pero no entre etnias, sino por las oportunidades que el adulto le entrega al niño para que desarrolle su aprendizaje...” (Educatora mapuche 3).

Para las familias mapuche, en la etapa de la primera infancia, el niño/a debe jugar y desarrollar habilidades que le permitan construir bases sólidas en su desarrollo afectivo y socioemocional, preocupándose por potenciar la interacción con el otro/a, la obtención de valores como la empatía y unión familiar, reconocimiento de sus derechos, y potenciar un trabajo solidario y cooperativo.

“...más emocional, más social, que tiene que ver con la interacción con el otro, con los valores, los derechos, tienen mucho diálogo, muchas cosas de hacer uno, con las manos, desarrollar el trabajo solidario, trabajo cooperativo, desarrollar habilidades artísticas, que tienen mucho que ver con el lenguaje, con la expresión...” (Educatora mapuche 3).

También les hace sentido que los niños/as mapuche no logren desempeños que se encuentren en la categoría avanzada en las dimensiones cognitivas, puesto que la cultura mapuche no considera pertinente potenciar que el niño/a consiga logros que corresponden a otras etapas del desarrollo. Esto implica presionar al niño/a a adquirir ciertos aprendizajes a pesar de que no cuentan con la madurez biológica necesaria. En cambio, para la cultura chilena es “bien visto” que el niño/a obtenga logros que corresponden a edades más avanzadas.

“...la cultura chilena prioriza que los niños aprendan rápido elementos cognitivos, a eso le dan más importancia y por eso mismo los estimulan más en ese sentido...” (Educatora mapuche 1).

De acuerdo a lo expresado por las educadoras, las diferencias en el área cognitiva se atribuye a que las familias mapuche, consideran relevante despertar otros aprendizajes en los niños/as, más que el aprendizaje cognitivo o intelectual o de adquisición de conocimientos fuera de un contexto.

“...yo creo que el área socio-afectiva, y en el área de la motricidad hay algunas diferencias. Pero, que tienen que ver con las motivaciones que la familia le va entregando, entre una población y otra. Quizás en el área de la cognición, en la primera infancia haya una diferencia, porque hay familias que valoran mucho más que el niño aprenda elementos cognitivos, que elementos que tienen que ver con la motricidad, con el área socio-afectiva, artística...” (Educatora mapuche 1).

Según las educadoras, debido a las distintas motivaciones y valores en las familias mapuche, se crean diferencias cualitativas en el aprendizaje, ya que a los niños/as mapuche les va a interesar aprender otras cosas y estar más cerca de sus familias.

De acuerdo a lo anterior, a las educadoras de ascendencia mapuche, les hace sentido que los niños/as alcancen mejores niveles de logro en la dimensión socioemocional que cognitiva. Esto se relaciona a que la cultura chilena favorece y estimula más los aprendizajes cognitivos y valores relacionados con el sistema, como la competitividad y acumulación de conocimientos, independiente si tienen sentido o no para el niño/a.

Respecto a los porcentajes de riesgo presentes en los niños/as mapuche, afirman que éstos se deben a variables de contexto y a las oportunidades que tiene cada niño/a.

4. DIFERENCIA ENTRE EDUCADORAS MAPUCHES Y NO MAPUCHES

4.a) Percepción de prejuicios hacia lo mapuche.

Las educadoras de ascendencia mapuche entrevistadas, mencionaron que como sociedad estamos llenos de prejuicios sobre los mapuche, los cuales han ido creciendo, volviéndose historia y finalmente naturalizándose entre las personas.

“...por eso existe, y yo lo escuchaba de chica: ‘no, los mapuches son todos borrachos’, pero no es así, y el prejuicio va creciendo, se vuelve historia y se naturaliza. A lo mejor, le cuesta más, porque vienen con otro sistema, otras formas de aprender, van más despacio. Todo tiene que ver cómo lo voy dando las experiencias...” (Educadora mapuche 2).

Según su percepción, esto es difícil de erradicar puesto que es con la estructura que se forman la mayoría de las personas en nuestro país, por lo tanto implica una desestructuración para poder cambiar.

“...ahora, en este momento, hay mucha gente así: no puede sacarse esos prejuicios, porque esa es la estructura con la que se formaron, y mientras no se desestructuren, no van a cambiar...” (Educadora mapuche 1).

Esta situación, muchas veces se repite en los establecimientos educativos y en sus educadores, existiendo prejuicios negativos hacia la cultura mapuche. Según su opinión, el prejuicio nace debido a la falta de información y conocimiento, lo que conduce a caer en errores de percepción respecto a la cultura mapuche.

Comentan, que han sido testigos como educadoras y directoras tienen prejuicios sin siquiera ser consciente de ello, a través de comentarios que generalizan características de una persona como propias de toda la cultura mapuche.

‘...hablaba una directora, que la educadora que ella tenía en su jardín llegaba atrasada, y cuando la educadora no iba, no le avisaba a ella, sino que a la supervisora de la JUNJI, como que ella no la tomaba en cuenta; y dice: ...bueno, como así es su cultura, qué más le vamos a pedir’. Entonces, yo le dije: ‘pero tú eres directora y hablas así, con todos los prejuicios que manejas en estos momentos. Cómo puedes trabajar en un jardín intercultural, si piensas que una persona desde ya actúa así, porque es la cultura, porque es mapuche o porque es aymara...’ (Educadora mapuche 1).

“...se debe a que como sociedad, estamos llenos de prejuicios, hacemos juicios que no tienen mucha relación con la realidad...” (Educadora mapuche 2).

“...con mis colegas, yo creo que el prejuicio nace porque no se conocen las cosas: cuando uno no conoce las cosas, cae en muchos errores, y los errores, yo creo que tienen que ver con falta de

conocimiento, porque no hay un conocimiento claro, entonces, de ahí viene todo lo otro, todo es como una rueda...” (Educatora mapuche 3).

4.b) Sistema occidental chileno.

Solamente las educadoras con ascendencia mapuche se refirieron al sistema occidental chileno y sus características como obstaculizador de la formación.

Consideran que éste favorece y estimula la adquisición de valores que alejan al ser humano de lo humano. Conducen en que es un sistema que potencia el materialismo, el individualismo y la competencia con el otro/a. Esto repercute en una educación mecánica que prioriza la acumulación de conocimientos, centrándose más en los resultados que en el proceso de aprendizaje. De esta manera, existe una tendencia a escolarizar la educación inicial, exigiendo a los niños/as aprendizajes memorizados y estándares, obviando la mayoría de las veces la particularidad de cada uno/a.

“...el principal obstáculo que tenemos es el tema con el sistema en general de la sociedad. Porque, favorece y estimula la adquisición de valores que alejan al ser humano de lo humano. Está en un tema de materialismo e individualismo, de la competencia con el otro, de ganarle al otro; y si queremos competir con el otro, tenemos que meternos cosas que nuestros niños no tienen por qué vivirlas...” (Educatora mapuche 1).

“...el sistema nos forma de otra visión: todo es mecánico. Yo creo que la educación es así, mecánica, clásica. Tienes que aprender esto y esto, es como todo fuera de contexto, en realidad no junta ni pega...” (Educatora mapuche 3).

“...yo siento, sobre todo en esta etapa, se ha escolarizado mucho, dejando de lado los otros aprendizajes, y por eso, puede haber una diferencia entre los aprendizajes de los niños que vienen a este jardín, de los que van a otro más convencional, pero no entre etnias, sino por las oportunidades que el adulto le entrega al niño para que desarrolle su aprendizaje. Te lo digo con mucha propiedad, yo no creo que tenga que ver la etnia. Tiene que ver con las experiencias que el adulto significativo le entrega al niño...” (Educatora mapuche 2).

Según sus percepciones, la cultura chilena apura y presiona al niño/a para adquirir nuevos aprendizajes, y muchas veces los niños/as no están preparados biológicamente para incorporarlos. Para el sistema chileno, es bien visto que los niños/as tengan habilidades y capacidades de niños/as más grandes, es decir, que estén “adelantados” para su edad. Por lo tanto, no considera las diferencias en los ritmos de aprendizaje distintos en todos los niños/as.

“...pero, cada niño tiene su propio ritmo. De hecho, yo miro a los niños y digo ‘cómo les voy a imponer leer’, como uno le va a imponer ‘tienes que leer, tiene que hacer esto’. Si a veces, sus

dientes están en desarrollo. Entonces, es lo mismo que la naturaleza: si uno quiere que un árbol, que recién está creciendo, quiere que de sombra, es imposible. Creo que en la cultura chilena se presiona al niño para que adquiera los aprendizajes rápido y a veces no están listos para aprender esas cosas...” (Educatora mapuche 3).

De acuerdo a lo anterior, el sistema occidental tradicional, considera que las formas de aprendizajes son para todas las personas iguales, distanciándose del proceso de construcción de los aprendizajes, distintas en todos los niños/as. A esto agregan, que el sistema de educación inicial tradicional, limita el aprendizaje de los niños/as, ya que dificulta el desarrollo de su imaginación, creatividad e identidad.

“...si yo siempre le entrego que tiene que estar sentado, que tiene que respetar; que si le digo que la flor es verde, él la tiene que pintar verde. Entonces, yo lo estoy limitando a ir más allá, a desarrollar su imaginación, su creatividad, desarrollar su identidad, porque yo lo limito. Si el niño, no está limitado y tiene la oportunidad de elegir si le gusta este trabajo, o puede elegir otro en su espacio, va a ir desarrollando mucho más aprendizaje, que estar pintando en un cuaderno como el adulto le dijo que pintara, o de los colores que le dijo el adulto que pintara...” (Educatora mapuche 3).

“...si yo lo limito a un solo tipo de aprendizaje, netamente cognitivo, obviamente, la otra gama de aprendizajes no los va a ir desarrollando. Va a ir pasando de etapa a etapa limitado, porque siempre me dijeron lo que tenía que hacer, nunca dejaron que yo decidiera lo que quería hacer; cómo yo quería construir mis aprendizajes. Siento que va por ahí la limitación de aprendizajes, o por qué lo niños van construyendo su aprendizaje...” (Educatora mapuche 2).

Consideran que las familias y la JUNJI están identificadas con ese sistema, lo que dificulta e interfiere una adecuada aplicación de las prácticas interculturales. Enlentece la evolución de lo que realmente implica el trabajo con la interculturalidad, puesto que no tienen incorporado considerar como primordial la particularidad de cada persona.

“...entonces, las familias también están metidas en este tema del sistema. La educación misma. La misma JUNJI, por ejemplo, yo me pregunto: ¿por qué perdemos tanto tiempo en tanto papeleo, que al final se guarda en la oficina?, a nosotros nos pide papeles y papeles, y uno pierde mucho tiempo en eso... Es tanta la pérdida de energía personal, podríamos concentrar nuestras energías y nuestra atención, en lo que realmente se necesita: los recursos que necesitamos, la dotación de personal bien capacitado que necesitamos, porque trabajar con treinta y dos niños, una educadora y dos técnicos es muy poco. Los espacios son muy chicos, porque con treinta y dos niños en una sala, tendría que ser un tremendo espacio...” (Educatora mapuche 1).

VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La experiencia pedagógica de las educadoras entrevistadas, tiene como pretensión avanzar hacia una educación inicial de naturaleza intercultural, terreno en el que los referentes teóricos y prácticos se están construyendo formalmente a partir de la década de los noventa, cuando el Estado chileno reconoció oficialmente la existencia de etnias indígenas, siendo los mapuche los que representan la etnia más numerosa de nuestro país.

El presente estudio nos da luces respecto a las diferencias existentes en la percepción que tienen las educadoras de educación intercultural, dependiendo de su origen étnico, respecto a temas como la misma interculturalidad; reflejando estos resultados el nivel de desarrollo inicial que tiene la educación intercultural actualmente.

La interculturalidad en Chile

Respecto al concepto de interculturalidad, las educadoras entrevistadas perciben que este concepto no está bien fortalecido en el ámbito educativo de nuestro país, sino que se ha ido incorporando de a poco en los programas educativos de los distintos establecimientos que imparten la educación parvularia intercultural. Incluso afirman, que existen casos con ausencia de un proyecto educativo intercultural en el establecimiento en el cual trabajan (recordar que todas trabajan en jardines interculturales), o bien son proyectos educativos poco elaborados y difundidos dentro del establecimiento escolar.

Existe un evidente desconocimiento y falta de capacitación que las educadoras mapuche y chilenas manifiestan en torno a las temáticas interculturales y saberes de la cultura mapuche. Este ámbito constituye un desafío para las instituciones formadoras de educadores, pues para avanzar en una educación intercultural auténtica, debe existir un capital humano preparado para estos fines. Según una investigación realizada en la región del BíoBío, ello implicaría una educación intercultural para empoderar tempranamente el habitus vital del niño/a y de su familia, con estrategias pedagógicas que van más allá del entendimiento y reducción de una cultura originaria a aspectos de su folclore (Moreno, 2010).

En relación a lo anterior, las políticas educativas chilenas están enfocadas principalmente en la lengua, rescatando lo intercultural a partir de lo bilingüe. El objetivo ha sido que los estudiantes no indígenas adquieran conocimientos de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios a través de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural (MINEDUC, s/f).

La formación inicial de los educadores debiese considerar el hecho inevitable de que avanzamos hacia un mundo cada vez más global y fragmentario, por lo cual las políticas educativas debiesen establecerse a partir de la dialéctica entre inclusión y diferencias. Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de conducir la labor de un nuevo tipo de escuela, que valore la heterogeneidad cultural, los esfuerzos de inclusión y convivencia. De esta manera, cobra relevancia el discurso de las educadoras en exigir una formación académica que incluya la interculturalidad en la malla curricular. Mencionan la cantidad de educadoras de párvulo que llegan a trabajar a jardines infantiles interculturales y no saben –debido a que no fueron formadas en el tema- lo que significa el concepto de interculturalidad ni como aplicarlo a sus prácticas diarias.

De acuerdo a Lopez y Kuper (1999), la educación a la población indígena, tenía características más bien paternalistas con una orientación compensatoria y hegemónica. En este sentido, las educadoras mapuche entrevistadas consideran que el Estado chileno ve como un favor hacia las culturas indígenas el instalar jardines infantiles interculturales, y para ellas la interculturalidad debiese vivirla la población entera y no focalizar la inclusión sólo en los espacios educativos con proyectos interculturales.

En relación a lo anterior, Terrén (2001) plantea que el principal desafío teórico y político de la educación intercultural, es el ofrecer un modelo que permita la defensa de la igualdad de oportunidades a través de la inclusión y, a la vez, la defensa del derecho a la diferencia y al reconocimiento de las identidades culturales no mayoritarias. En este sentido, la labor que cumple el docente al llevar a cabo este desafío es crucial, ya que si el educador se enfoca principalmente en el aspecto bilingüe pierde el valor que realmente tiene una educación intercultural. Las educadoras mapuche entrevistadas consideran que existe un alto porcentaje de educadoras que centran el aprendizaje en la enseñanza del mapudungún o en la cosmovisión de los pueblos originarios, en cambio para las educadoras mapuche trabajar

con interculturalidad engloba el buen trato, los derechos de los niños/as, la inclusión y respetar al ser humano en su totalidad, independiente del pueblo originario o nacionalidad.

Para las educadoras mapuche, la interculturalidad no consiste en aprenderse los colores en alguna lengua indígena, conocer las comidas típicas y vestirse como indígena en la celebración de rituales, sino que basar las situaciones de aprendizaje en relación a la interculturalidad durante toda la jornada. Lo principal del trabajo con la interculturalidad consiste en aceptar la diversidad, reconocerse y potenciar el concepto de identidad en cada niño/a.

Se observa una mayor reflexión por parte de las educadoras mapuche respecto a lo que implica trabajar con la interculturalidad, puesto que no la reducen a la enseñanza o preservación de la lengua indígena o a la celebración de rituales propios de la cultura mapuche, sino a contribuir a mejorar los logros de aprendizaje de todos los niños/as a partir del fortalecimiento de una identidad en el niño/a. Mejorar los logros de aprendizaje, apunta a multiplicar las oportunidades de desarrollar plenamente las potencialidades de los niños/as.

Una educación verdaderamente intercultural (en el sentido de producir un intercambio entre culturas), debiese incluir a todos los niños/as chilenos, con el propósito de lograr que los alumnos no indígenas valoren las raíces indígenas del país y las perciban como recursos y viceversa.

Para las educadoras mapuche entrevistadas, toda la educación –inicial, escolar y superior– debiese ser intercultural, de modo que la totalidad de los niños/as debiera recibir una educación que trate respetuosamente la historia de los pueblos indígenas y que valore su tradición y cultura en el pasado y el presente. Esto plantea el desafío de lograr una educación que habilite a los niños/as a reconocer y aceptar las diferencias, a la comprensión y el diálogo intercultural y a proveer una educación inclusiva. Sin embargo, esto cobra especial relevancia en la educación inicial, debido a la importancia de los primeros años de vida en la constitución de las personas. Por lo tanto es una oportunidad para desarrollar desde pequeños la valoración a los derechos humanos y a la diversidad.

Percepciones de las educadoras: educadoras mapuche, educadoras chilenas, dos cosmovisiones.

Según la percepción de ambos grupos de educadoras entrevistadas respecto al desarrollo y aprendizaje infantil, cuando los niños/as presentan niveles de aprendizaje inferiores o retrasos en algunas áreas, se debe a variables afectivas adversas de su contexto familiar y social específico (ej.: abandono, soledad, violencia, abuso, etc.) o a un trastorno específico del aprendizaje y/o desarrollo (ej.: trastornos del espectro autista, del lenguaje, motor, déficit cognitivo, etc.), pero no a la variable etnia en sí misma.

Sin embargo, los discursos de las educadoras entrevistadas, arrojaron diferencias entre las educadoras con ascendencia mapuche y las educadoras sin ascendencia indígena, observándose una mayor motivación, reflexión y profundización de parte de las educadoras mapuche a las preguntas realizadas. Por su parte, las educadoras chilenas se limitaron a responder exclusivamente lo que se les preguntaba, lo que refleja un discurso más acotado y menos crítico respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños/as mapuche y a las demás categorías que surgieron.

De acuerdo a lo anterior, con las educadoras chilenas fue necesario indagar y contra preguntar respecto a si percibía alguna diferencia en el aprendizaje y desarrollo de los niños/as mapuche. Fue necesario especificar que las diferencias podían ser positivas o negativas ya que su discurso consistía en redundar que el desarrollo y aprendizaje de los niños/as mapuche era igual al de otro niño/a. A medida que se contra preguntaba y se les solicitaba describir el desarrollo por dimensión, comenzaban a aparecer las diferencias a favor de los niños/as mapuche, especialmente en el desarrollo socioemocional.

Las educadoras mapuche, describieron espontáneamente la existencia de diferencias cualitativas en el desarrollo socioemocional de los niños/as mapuche, lo cual coincide con los resultados de la prueba TADI, donde los resultados muestran que esta área está más fortalecida en los niños mapuche en relación a los niños/as no indígenas.

De esta manera, las educadoras mapuche tendrían una percepción más ajustada a la realidad y a lo que la literatura plantea respecto al desarrollo y aprendizaje infantil. Las tres educadoras con ascendencia indígena entrevistadas consideraban que todos los niños/as

tienen ritmos de aprendizajes distintos, unos antes y otros después, por lo tanto es necesario ir observando el ritmo de cada niño/a para poder ir ofreciendo los aprendizajes y evaluarlos de acuerdo a la particularidad de cada uno/a. Lo anterior lo explica Vygotsky (1978 en Molina, 2006) al decir que en el niño, el desarrollo nunca sigue al aprendizaje escolar de manera automática y predecible. En realidad, hay relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos de desarrollo y los de aprendizaje que no pueden ser comprendidas por una formulación hipotética rígida.

En este sentido, para las educadoras mapuche entrevistadas era fundamental entregar los aprendizajes considerando la etapa del desarrollo del niño/a y sin presionarlos a conseguir logros de niños/as más grandes, como la lectura o escritura, destrezas motoras finas o gruesas, y/o habilidades matemáticas enseñadas a través de métodos escolares propios de la educación primaria y secundaria (ej.: ábacos, cuadernos, etc.).

Según el discurso de las educadoras con ascendencia mapuche, si bien los niños/as en educación parvularia deben aprender habilidades cognitivas, motoras y del lenguaje, éstas deben enseñarse a través de metodologías pertinentes a su etapa del desarrollo y relacionadas a la vida cotidiana, de esta manera estarán preparándose para adquirirlas formalmente cuando ingresen a la educación primaria. Lo anterior, se vincula con lo expuesto por Vygotski (1978), quien afirma que todo aprendizaje escolar tiene una prehistoria, tal que antes de aprender matemáticas, por ejemplo, se han realizado aprendizajes en torno a cuestiones matemáticas relacionadas con la vida diaria (Vygotsky, 1978 en Molina, 2006).

Respecto a las habilidades socioemocionales, las educadoras con ascendencia mapuche consideran que debiesen tener exclusividad en la primera infancia ya que por una parte, colaboran a que el niño/a esté mejor preparado para ir adquiriendo habilidades más relacionadas a lo cognitivo, debido a que se le estimula su interés por aprender, autonomía, seguridad y confianza en sí mismo, y por otra colaboran a que sean niños/as emocional y socialmente competentes.

Como se mencionaba anteriormente, las educadoras de ascendencia mapuche percibieron espontáneamente la presencia de diferencias positivas en el aprendizaje socioemocional

mapuche, las que se deben a las distintas motivaciones y valores que posee cada familia, y a lo que valora la sociedad.

Así, según las educadoras de ascendencia mapuche, en la cultura chilena predominan los valores culturales como la eficiencia, el rendimiento y el éxito, lo que se refleja en el énfasis desproporcionado que los sistemas educativos han puesto en el conocimiento y rendimiento académico. Por su parte, la cultura mapuche opta por fortalecer la habilidad para comprender, manejar y expresar los aspectos sociales y emocionales de la vida, en formas que permitan una gestión exitosa de las tareas de la vida, tales como el aprendizaje, la formación de relaciones, resolver problemas cotidianos y la adaptación a las complejas demandas de crecimiento y desarrollo.

Las educadoras mapuche, destacan la relevancia de que los aprendizajes sean significativos y tengan sentido para el niño/a, poniendo el foco en el proceso de aprendizaje más que en un resultado. En otras palabras, las diferencias encontradas se refieren a conceptos culturales y a elementos que discursivamente constituyen la identidad de un grupo.

Las educadoras mapuche entrevistadas, reconocen elementos particulares de la cultura chilena, como lo es la eficiencia, el éxito y el rendimiento entre otros. Esto explicaría que el estándar utilizado por el sistema educativo chileno se centra en estos elementos, los que se alejan de los valores otorgados por la cultura mapuche a la educación en la primera infancia, que están más ligados con la comprensión de los aprendizajes, formación de relaciones con el otro, mejora de los aspectos sociales, entre otros.

En relación a lo anterior es que las educadoras con ascendencia mapuche explican los altos niveles de logro alcanzados por los niños/as mapuche en la prueba TADI en la dimensión socioemocional, y el alto porcentaje de riesgo que aparece en la dimensión cognición. Como recién se mencionaba, las familias mapuche ponen el énfasis en el aprendizaje de las habilidades sociales y emocionales durante la primera infancia. La cultura mapuche opta por estimular las habilidades cognitivas, pero dentro de un contexto pertinente para el niño/a y acorde a su edad, y no es presionado a adquirir habilidades y conocimientos ajenos a su etapa del desarrollo.

Se puede concluir, que las educadoras con ascendencia mapuche realizaron una mayor reflexión respecto al desarrollo infantil, coincidiendo tanto con los resultados del TADI como con la literatura respecto de los aspectos relevantes del desarrollo en edades tempranas. Por su parte, y de acuerdo a los riesgos que implica el reconocimiento de los particularismos étnicos planteados por Terrén (2001), las educadoras chilenas reflejaron un discurso más superficial respecto del desarrollo y aprendizaje infantil y de la tolerancia que requiere desempeñarse en contextos interculturales, lejano a un examen exhaustivo de los procesos cognitivos y sociales a través de los que se produce la diferencia étnica.

Expectativas y prejuicios de las educadoras

Otro aspecto importante a destacar a partir de los resultados, son las expectativas que tienen las educadoras chilenas entrevistadas respecto de los niños/as mapuche, puesto que a pesar de que las educadoras chilenas no percibían diferencias en el desarrollo y aprendizaje infantil mapuche, tuvieron dificultades para considerar las diferencias cualitativas en el desarrollo y aprendizaje a favor de los niños/as mapuche, y para destacar sus fortalezas como diferencias positivas, puesto que para ellas hablar de diferencia implicaba mencionar aspectos negativos.

Lo anterior permite concluir que las educadoras chilenas entrevistadas, esperarían que los niños/as mapuche tuviesen un desempeño más deficiente, al hablar de diferencias, en el desarrollo y aprendizaje. Por lo tanto, a pesar del intento realizado por las educadoras chilenas para ocultar sus prejuicios, éstos aparecen implícitamente en sus discursos.

Esto cobra importancia al recordar el rol de liderazgo que tiene la educadora, al ser quien regula las relaciones que se establecen dentro del aula, fomenta prácticas específicas y contribuye a la socialización de los estudiantes activamente; reconociéndole como referente en tanto modelo a seguir (Parsons, 1990). Por consiguiente, es ella quien hace evidentes las expectativas sociales, institucionales y hasta familiares, frente a los niños y niñas (Adonis et al, 2009).

Según Adonis et al (2009), el educador es quien potencia el desempeño, sueños e imaginarios de sus estudiantes, por tanto son fundamentales las expectativas que el docente deposita en sus alumnos/as. Por consiguiente, uno de los riesgos está en las diferencias que

marcará el educador con cada uno de los niños/as, de manera que expectativas negativas respecto a sus alumnos/as podrían entorpecer su proceso de aprendizaje.

En este sentido, y como se mencionaba con anterioridad, al preguntarles a las educadoras no indígenas si existían diferencias de aprendizaje con los otros niños/as respondían que tenían un desempeño muy similar al de cualquier otro niño/a, pero cuando describían el desarrollo por áreas (cognitivo, del lenguaje, socioemocional y motor) comenzaban a describir diferencias a favor de los niños/as mapuche, especialmente en el área socioemocional y del lenguaje. Incluso algunas respondían que nunca habían reflexionado sobre las diferencias a favor de los niños/as mapuche sorprendiéndose al ver los resultados del TADI que reflejaban altos porcentajes de logro en el desarrollo socioemocional.

Al existir una dificultad por reconocer como positivas las diferencias percibidas respecto del desarrollo y aprendizaje infantil mapuche, uno de los riesgos estará en las diferencias que marque la educadora con cada uno de los niños/as. La dinámica de creencias y atribuciones respecto a la diferencia cultural, podría transformar las expectativas de una educadora acerca del rendimiento de sus estudiantes (Good y Brophy, 1991 en Terrén, 2001). La labor de la educadora, es influir positivamente en la consecución de metas y expectativas cada vez más altas en cada uno de los niños/as.

No es menor que el sexo, la clase social, el grupo étnico, entre otras, sean características tan relevantes para la formación de las expectativas como lo es el rendimiento del estudiante. Así, la medición de características extra-biológicas del estudiante en la búsqueda de aquellos que tienen mejores resultados académicos, tiene como dificultad la influencia que ejerce el efecto Pygmalión en ellos, a partir de características que son propias de la constitución de aquel estudiante como individuo perteneciente a un grupo étnico específico (o clase social, etc), lo que se complejiza en espacios educativos de diversidad cultural, manteniendo sin embargo los resultados.

Es un desafío para la educación intercultural, por lo tanto, que las educadoras se posicionen como líderes educativos, superando las barreras etnocéntricas y aprovechando su posición dominante para desarrollar todas las oportunidades de sus estudiantes, promoviendo la diversidad y el entendimiento interétnico, y los recursos de las culturas indígenas. La

formación docente y la necesidad de programas interculturales adecuados en educación inicial, se convierten en una herramienta clave para la superación de las dificultades antes mencionadas.

Por último, es importante destacar, que las oportunidades que el adulto significativo le entrega al niño/a para que desarrolle sus aprendizajes es esencial, por lo tanto las diferencias en el aprendizaje van a estar atribuidas al contexto, las circunstancias en que el niño/a se desenvuelva, y al adulto que medie ese aprendizaje. En relación a esto último, el rol de la educadora es fundamental, puesto que pasa a ser el adulto significativo para el niño/a que asiste a educación inicial, y por lo tanto la mediadora de sus aprendizajes.

Según Vygotski (1978), el aprendizaje se potencia en función de la ayuda de las personas que rodean al niño/a, por lo tanto es indispensable que tanto la educadora como un adecuado enfoque de educación intercultural se centren en generar desarrollo y aprendizaje en todos los niños/as.

En este sentido, es importante destacar que si el foco no está puesto en la calidad de la educación intercultural que se está entregando, lo que incluye una dotación docente capacitada para trabajar con interculturalidad, los genuinos esfuerzos que se hagan por aumentar la cantidad de jardines infantiles interculturales no serán suficientes para que niños y niñas se beneficien de una educación parvularia intercultural.

De acuerdo a lo anterior, las educadoras mapuche entrevistadas, afirman que muchas veces se dice que un jardín infantil es intercultural porque tiene un canelo, y se celebran fiestas indígenas, pero no existe una vivencia diaria y durante todo el día. Según su discurso, esto se debe a que no hay un trabajo de analizar la situación, de reflexionar, sino que se hace el trabajo por cumplirlo y para que siga siendo “intercultural”.

Para las educadoras mapuche es fundamental el cómo se entregan las situaciones de aprendizaje, las distintas alternativas que existen para evaluar los procesos de aprendizaje y que haya un aprendizaje integrado. Para ellas lo que favorece el aprendizaje en la primera infancia es el movimiento, las relaciones afectivas con sus adultos significativos, con sus pares y con su entorno social y natural. Cuando el niño/a siente que es significativo lo que está haciendo, va a favorecer sus aprendizajes. Lo anterior coincide con lo planteado por

Molina (2006), quien afirma que el individuo humano es un ser que—activamente—conquista y asimila su entorno sobre la base de sus propios procesos internos, por lo tanto la educación y la transmisión cultural que les son propias se limitan a ofrecer los elementos de una construcción posible para el sujeto, frente a la cual el sujeto selecciona, elige y asimila sólo aquello que le es significativo (Molina, 2006).

Adonis et al (2009) plantean algo similar, afirmando que no es suficiente con que niños y niñas obtengan buenos resultados cuantitativos, ya que la tarea primordial es que esos buenos resultados signifiquen que los alumnos/as están siendo educados integralmente como personas (Adonis et al, 2009).

Según las educadoras mapuche, se olvida que el trabajo con la interculturalidad en educación inicial se está entregando a los niños, cayendo muchas veces en la escolarización y en los aprendizajes de memoria y repetitivos. Para ellas, los niños/as no aprenden de esa manera, ya que ellos van construyendo, decidiendo si quiere ese aprendizaje, y si no lo quieren, se les presenta otra situación de aprendizaje que sí le haga sentido. Por lo tanto es relevante que el educador sea generador de contextos amigables, basados en la expresión libre, el respeto por los derechos ajenos, la aceptación mutua y la búsqueda por espacios de dignidad.

El valor del desarrollo socioemocional

Tanto el análisis cuantitativo del TADI como el análisis cualitativo de las entrevistas, confirman que el área socioemocional es la que se encuentra más fortalecida en los niños/as mapuche, por lo tanto es interesante profundizar y discutir sobre los aspectos que constituyen el desarrollo y aprendizaje socioemocional infantil y la relevancia que tiene para el desarrollo de las personas y para el aprendizaje posterior de las otras áreas.

El desarrollo y aprendizaje socioemocional refiere a la capacidad de conocer, expresar y regular las propias emociones, y empatizar con las emociones de los otros, relacionándose adecuadamente con otras personas (Elias, 1997; Kagan, Moore y Bredekamp, 1995) y la capacidad de conocerse, apreciarse y valerse por sí mismo (Kagan, Moore y Bredekamp, 1995). Estas definiciones coinciden con las percepciones de las educadoras, quienes reconocieron que los niños/as mapuche son más empáticos, presentan mayor libertad en la

expresión y reconocimiento de sus sentimientos y emociones, y eran niños/as más cariñosos/as. Por su parte, los resultados del TADI también arrojaron altos porcentajes de logro en la comprensión e internalización de valores y normas, lo que contribuye a una convivencia sana. También demostraron habilidades para reconocer y apropiarse de valores como el respeto mutuo, verdad, solidaridad, justicia y valoración a la diversidad.

Por otra parte, el desarrollo y aprendizaje socioemocional se relaciona positivamente con la velocidad del aprendizaje tanto en el jardín infantil como en la escuela. Las destrezas emocionales en la primera infancia predicen un adecuado desarrollo y aprendizaje posterior (Armus, Duhalde, Oliver y Woscoboinik, 2012). Esto coincide con el discurso de las educadoras, exclusivamente mapuche, quienes afirmaron que es necesario ir fortaleciendo primero el desarrollo socioemocional en la primera infancia, puesto que prepara a los niños/as para ir relacionándose positivamente con las demás personas y para ir adquiriendo habilidades posteriores. Según su discurso, si el sistema afectivo y emocional del niño/a está equilibrado, preparará al niño/a para ir adquiriendo los futuros aprendizajes relacionado más a lo cognitivo.

Lo anterior también lo plantea Elias (1997), quien afirma que las emociones son fundamentales para el desarrollo de las personas, cruzando prácticamente todos los aspectos de la actividad humana. De esta manera, según el autor, la manera como un niño/a explore, conozca y se enfrente a nuevas tareas estará siempre influido por su estado emocional, su grado de seguridad personal, por su habilidad para interactuar con otros y por el conocimiento de si mismo.

Kagan et al (1995) plantean algo similar, diciendo que el aprendizaje socioemocional está íntimamente ligado con el bienestar, es decir, con el grado en que el niño/a tiene sus necesidades básicas y emocionales cubiertas puesto que le va a permitir mayor comodidad y seguridad para enfrentar diversas tareas del desarrollo. Un niño/a necesita sentirse seguro para explorar el mundo por lo tanto si presenta altos montos de ansiedad su aprendizaje se verá interferido (Armus et al, 2012). En este sentido, las educadoras entrevistadas, mapuche y no mapuche, consideran que justamente son los problemas relacionados a variables afectivas lo que interfiere el aprendizaje y desarrollo, y muchas veces genera dificultades de

aprendizaje, puesto que no se sienten seguros para aprender y poco motivados con su aprendizaje.

Todas estas características mencionadas anteriormente podrían ser el estado natural de las personas si se proporcionan entornos de apoyo durante todo el desarrollo, y especialmente en educación inicial que es cuando se comienza a formar la futura persona. En este sentido, las educadoras mapuche plantean que la educación inicial es el momento oportuno para comenzar a potenciar este tipo de habilidades en los niños/as, y para transmitirlo a los padres de manera que lo refuercen en sus hogares.

Debido a que las habilidades sociales y emocionales son una dimensión natural de los seres humanos, debemos considerar para la promoción de estas habilidades la interacción de una amplia gama de factores: las personas, las familias, las comunidades, las instituciones y la cultura en su conjunto. Sin embargo, el sistema educativo, donde la mayoría de las personas pasan gran parte de su infancia, tiene un papel importante que desempeñar en la promoción de la conducta prosocial entre la población.

De esta manera, es relevante que los espacios educativos creen contextos que permitan a los niños/as desarrollar sus naturales características sociales y emocionales positivas, tales como el altruismo, la capacidad de reconocer las emociones propias y de los demás y actuar en consecuencia, y la capacidad para regular sus emociones, entre otras.

Las educadoras mapuche entrevistadas, afirmaron que un niño/a con un adecuado desarrollo socioemocional va a estar mejor preparado para entrar a la escuela, debido a la estrecha relación que existe entre el aprendizaje socioafectivo y cognitivo. Esta percepción es corroborada por la literatura especializada, así, Valiente, Swanson, y Eisenberg (2011) argumentan que la emotividad puede afectar el rendimiento académico a través de mediadores, como los procesos cognitivos, mecanismos motivacionales y recursos interpersonales. Así, un niño/a que experimenta una emoción positiva como la alegría, es más probable que mantenga su atención (proceso cognitivo), participe en clases (procesos motivacionales) y establezca relaciones con los compañeros y alumno-profesor de gran calidad (recursos interpersonales). Por lo tanto estaríamos hablando de niños/as más

comprometidos con su aprendizaje y más conectados con los educadores y la escuela (Zins et al, 2004).

Además, desarrollar y promover las habilidades emocionales y sociales en los niños/as conduce a una mejora en las actitudes de los niños/as acerca de uno mismo, los demás y la escuela. Eso significa que los niños/as construyen relaciones positivas y más fuertes con ellos/as y los demás en el momento en que experimentan un sentido de pertenencia a la escuela y se sienten más motivados para aprender (Zins et al 2004; Durlak et al, 2011). Esto se vincula con la percepción de las educadoras mapuche respecto al mayor interés por aprender que observan en los niños/as mapuche, debido a que estimular el desarrollo socioemocional en la primera infancia genera confianza en las habilidades de los niños/as, sintiéndose respetado en sus intereses y capacidades lo que concluye en un mayor compromiso con su aprendizaje.

Por lo tanto, de acuerdo al discurso de las educadoras mapuche, las capacidades como el reconocimiento de emociones, la regulación emocional, y la construcción de relaciones con los compañeros y los educadores dan sentido a los aprendizajes y a la futura experiencia escolar. De esta manera, para Kagan et al (1995), un niño/a social y emocionalmente competente no sólo permite que aumenten sus oportunidades de socialización y de disfrutar de más éxitos académicos y sociales una vez que ingrese a la escuela, sino que también tendrá una mejor transición al entrar a la escuela, que a su vez le proporcionará una base estable para comenzar su vida académica.

A partir de lo anterior, nos damos cuenta que la cultura mapuche valora y potencia el desarrollo de las habilidades socioafectivas desde muy temprana edad debido a la importancia que éstas tienen para las relaciones interpersonales y por la implicancia en las otras áreas. Según el discurso de las educadoras con ascendencia indígena, la cultura mapuche estimula a los niños/as durante la primera infancia para ser personas emocionalmente competentes, con sentido común, empáticos e inclusivos, lo que además permite estar mejor preparados para el aprendizaje de las otras habilidades y para entrar a la escuela.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, G. (2002). Mapuche de Santiago. Rupturas y continuidades en la recreación cultural. *Revista de la Academia*, n° 7. Santiago.
- Acuña, M. (2012). Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de lengua indígena. UNICEF: Serie de Educación e Interculturalidad. Recuperado desde:
[http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201304021519250.Documento_trabajo_perfil_dupla_SLI\(2012\).pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201304021519250.Documento_trabajo_perfil_dupla_SLI(2012).pdf)
- Adonis, Antúnez, Muñoz y Negrete (2009). Liderazgo de la educadora de párvulo, como factor preponderante, en la implementación de la reforma en educación parvularia. Seminario para optar al título profesional de educadora de párvulos y escolares iniciales. Universidad de Chile.
- Antoranz, E., Villalba, J. (2010). Desarrollo cognitivo y motor. Servicios socioculturales y a la comunidad. Editex.
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., Woscoboinik, N. (2012). Desarrollo emocional: clave para la primera infancia. Fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF) y Fundación Kaleidos. Argentina.
- Baños, I. (2010). El efecto Pygmalión en el aula. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BAÑOS_GIL_01.pdf.
- Barría, C., Becerra, S., Orrego, C. y Tapia, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de Prácticas pedagógicas de exclusión. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol 3, pp. 165-179. Chile.
- Barnett, S.W. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved from <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education>.
- Becerra, S. & Flores, V. (2010). Prejuicio étnico y desgaste docente: un desafío en contextos de pobreza. *Revista electrónica diálogos educativos*. (20), 15 – 41.
- Becerra, S.; Beldaño, C.; Castro, A.; Coñuepan, J. (2011). Prejuicio y discriminación étnica docente hacia niños indígenas en la escuela. *Revisión de Teoría y Práctica da Educação*, v. 14, n. 1, p. 07-17, jan./abr. 2011.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo*. Editorial Médica Panamericana.
- Berk, L., E. (2004). *El desarrollo del niño y del adolescente*. (M. P. Del Río, Trad.) Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Blasco, T. & Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la entrevista. *Nure investigación* 33, 1-5, Marzo-Abril.

Extraído de internet el 5 de Agosto de 2013 desde http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/formet_332622008133517.pdf

- Bourdieu, P (1982). La distinción. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp. Frankfurt am Main. [Traducido al español por Tanja Rother]
- Bourdieu, P. (1997). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur. Hamburg: VSA-Verlag. [Traducido al español por Sylvia Meichsner]
- Brommer, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. Revista Enseñanza de las Ciencias, 1988, 6 (1), 19-29 http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/formacion_docente/bromme_conocimientos_profesionales_profesores.pdf
- Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. Social Policy Report, 17(1), 1-15.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. Early Childhood Research Quarterly, 9, 289-309.
- Capponi, R. (1987). Psicopatología Y Semiología Psiquiátrica. Santiago, Chile.
- Condemarin, M., Chadwick, M. y Milicic, N. (1996). Madurez Escolar. Editorial Andrés Bello, Santiago.
- Cosacov, E. (2007) Diccionario de Términos Técnicos de la Psicología, Córdoba, Argentina, Edit. Brujas.
- Cummins, J. (1988) From multicultural to anti-racist education. En: Skutnabb-Kangas y Cummins, (Eds.) Minority education. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Da Fonseca, V. (2006). Psicomotricidad. Paradigmas del estudio del cuerpo y de la motricidad humana. Editorial Trillas: México D.F.
- Díaz-Aguado, M.J.; Baraja, A.; Royo, P. (1996) Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En: Díaz-Aguado, M.J. Escuela y tolerancia. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. & Andrés, M. (s/f.) Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos. Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa para 1994. <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/educacion-intercultural-aprendizaje-cooperativo?documentId=0901e72b80841e4a>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Edwards, M. y Pardo, M. (2013). Manual TADI: Test de aprendizaje y Desarrollo Infantil de 0 a 6 años. Santiago. Editorial Universitaria.
- Elias, M. J. (1997). Promoting social and emotional learning: guidelines for educators. Alexandria, Va., USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Espinoza, S. (1993). Alteraciones Conductuales por Deprivación Visuo-Kinestésica en Ratas. *Revista de Psicología* Vol 6. 9 – 13.
- Fernald, L., Kariger, P., Engle, P. & Raikes, A. (2009). Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children on the First Five Years of Life. Washington DC: The World Bank.
- Figuroa, V. (2012) La realidad de los pueblos indígenas en Chile: Una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes. *Revista Anales, Séptima Serie*, 3, 139 – 153.
- Fuentes, L. (2010). Integración del Pueblo Mapuche a la Educación Chilena. Pontificia Universidad Católica de Chile. Sede Villarica, Campus Monseñor Paul Wevering.
- Held, R. & Hein, A. (1958) Adaptation of disarranged hand-eye coordination contingent upon re-afferent stimulation en *Perceptual Motor Skills*. 8, 87-90.
- Huenchullán, C. (2005). Factores socioculturales asociados al aprendizaje en el marco de la educación intercultural bilingüe. *Estudios en EIB*. Universidad de Chile. Centro interdisciplinarios de Estudios de Género. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Ibañez, N y Díaz, T. (2009). El contexto interaccional en el aula de educación inicial: Estudio comparativo entre dos culturas. Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación.
- Jadue, G. (2008). Factores de riesgo para elevar la calidad de la educación pública. En *Revisa Investigaciones en Educación 2008*, vol VIII, n° 1, pp. 33-50.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kagan, S.L., Moore, E., & Bredekamp, S.E. (1995). Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary. Washington, DC: National Education Goals Panel, 95-03, Goal 1 Technical Planning Group.
- Kagan, S.L.; Britto, P.R.; Kauerz, K. & Tarrant, K. (2004) Washington State Early Learning and Development Benchmarks. A guide to young children's learning and

- development: from birth to kindergarten entry. Review Draft. National Center for Children and Families, Teachers College, Columbia University.
- Kochanoff, A., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. y Weinraub, M. (2003). Using Science to Inform Preschool Assessment: A summary report of Temple University Forum on Preschool Assessment. Philadelphia.
- Leseman, P.P.M. (2002). Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds, OECD.
- López, M. (2008). Efectos del Aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007. Tesis doctoral disponible en (PDF): http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11068/1/tesis_lopez.pdf
- Lopez y Kupper (1999). <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>
- Magnuson, K.A., Ruhm, C., &Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review* 26, 33–51.
- McCarthy, C. (1994). Racismo y curriculum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza. Ediciones Morata.
- Merino, M. (2004). El prejuicio étnico desde una perspectiva del análisis del discurso. Universidad Católica de Temuco.
- MINEDUC (s/f) Educación intercultural Disponible en: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=28&id_seccion=3442&id_contenido=14010.
- Molina, V. (2006). Educación, evolución e individuación: Aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación. *Revista PRELAC*. Proyecto nacional de educación para América Latina y El Caribe. N°2, Febrero 2006. UNESCO.
- Moreno, L. (2010). Educación parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del BíoBío. Universidad de Concepción. Chile.
- Musitu, G., Moreno, D. y Martínez, M. (2005). La escuela como contexto socializador. *Ser Adolescente Hoy*. FAD. Madrid. http://www.fad.es/sala_lectura/CSAHoy_MR6.pdf
- Ortega, J. (2006). Bajo rendimiento escolar. Bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento. Madrid. Edit. Incipit.
- Pardo, M. & Edwards, M. (2010). Validación de contenido de los items preliminarmente seleccionados para instrumento de evaluación del desarrollo de niños de 0 a 6 años, en relación con la ascendencia étnica de los niños. Informe de avance. Proyecto CIAE N°07/2009.

- Papalia, D.E; Wendkos, S. & Feldman, R.D. (2001). *Desarrollo Humano*. Octava edición. Colombia: McGraw-Hill.
- Papalia, D.E. (2009). *Psicología del desarrollo*. Mcgraw-hill / interamericana de Mexico.
- Parsons, T. (1990) *El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana*. Educación y Sociedad.
- Perrenoud, J. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnica de análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística* 3(1), 1-42. Extraído de internet el 5 de Agosto de 2013 desde <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mdcs/A.Contenido.pdf>
- Ramirez, M. Castañeda, A. (1974) *Cultural democracy, biocognitive development and education*. New York: AcademicPress.
- Rother, T. (2005). Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe para el Pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara editor, S.A. México.
- Shore, R. (1997) 'What have we learned?' in 'Rethinking the brain'. New York: Families and Work Institute.
- Snow, C. (2008). What Counts as Literacy in Early Childhood?. En Kathleen McCartney & Deborah Phillips (Ed.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp.274-295). Blackwell Publishing.
- Snow, C. y Van Hemel, S., Eds. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What, and How?* National Research Council of the National Academies. Washinton, D.C. En: <http://www.nap.edu/catalog/1246.html> [recuperado: enero 2009].
- Terrén, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers* 63-64, 83-101.
- UNESCO (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2011). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 0(0), 1-7.
- Valle A. & Núñez, C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de Educación* núm 290, 293-319.
- Varela, F. (1996) *Ética y Acción*. Edit. Dolmen Ensayo.
- Vygotsky Lev, S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.

- Weber, E. (1984). Ideas influencing early childhood education. A theoretical analysis. New York: Teachers College Press.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds), Building academic success on social and emotional learning: what does the research say? New York: Teachers College Press.
- Zuluaga de Prato, R. (2006) Sistematización, pensamiento relacional y transformación social. Disponible en (PDF): http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num16/01_06/SISTEMATIZACION,_PENSAMIENTO_RELACIONAL_Y_TRANSFORMACION_SOCIAL.pdf

IX. ANEXOS

EDUCADORA CHILENA 1

Te agradecería que me contaras cuál es tu labor al interior de la escuela.

Soy educadora de párvulo y estoy encargada del nivel de sala cuna menor, tengo dos niveles a cargo, una sala cuna menor que comienza desde los 3 meses hasta el año y la otra del año hasta el año cinco meses más menos. Esta última es una sala heterogénea. Estoy encargada de ambas salas, tengo 6 técnicos a cargo, 3 en cada sala y yo soy la responsable de planificar, de evaluar, de preparar plan de aula de la sala, todo lo que tiene que ver con lo pedagógico y además guiar las labores de los técnicos, también la atención de apoderados y todo lo que incluye el estar cargo de dos salas.

¿Cuántos niños tienen por sala?

El tope son 22 niños por sala pero no tenemos completa la matrícula en ninguna de las dos salas, en una tenemos 18 niños y en la otra tenemos 16.

Desde tu experiencia personal, ¿cuál ha sido el aprendizaje que has adquirido durante este tiempo?

Mira yo he adquirido hartos aprendizajes porque de partida este es mi primer año que yo trabajo en sala cuna, entonces como que uno cuando aprende en la universidad o trabaja con niños más grandes es súper fácil realizar las actividades, los niños lo que uno propone ellos lo realizan en cambio ahora con la nueva experiencia que he tenido en sala cuna, este es mi primer año, uno como que tiene que hacer un cambio de giro y poder empezar a entender como las guaguas aprenden, y eso ha sido bien enriquecedor, entretenido y muy lindo, como que retrocedes a lo que aprendiste y ahora recién estoy aplicando esa parte. Además que aquí en el jardín como es intercultural usamos una metodología bien diferente, usamos la metodología de la Emmi Pickler, tenemos harta libertad con los niños, mucho movimiento de los niños, entonces aprender a conocer y a observar es lo que más he aprendido, como observar muchos a los niños, como logran ciertos pequeños avances, pero he aprendido mucho a observar más, aprender a observar yo creo que ha sido lo básico, lo principal.

¿Con qué oportunidades y obstáculos te has encontrado?

A veces cuesta un poco que la familia como que se comprometa con lo que uno está haciendo, no sé si es porque no lo entienden o por qué no se dan el tiempo de hacerlo pero la cosa es que cuesta un

poco el trabajo con ellos, como complementar el trabajo con nosotros por parte de las familias. Aunque en realidad eso pasa más al principio, luego que entran en confianza comienzan a participar más y empiezan a ser un aporte para nosotros, como que llegan más retraídos pero después se sueltan y se transforman en un apoyo para el jardín, especialmente en la parte intercultural.

¿Cuál es tu percepción respecto del desarrollo y aprendizaje infantil mapuche?

Mira yo no tengo mayores diferencias con los niños, no hay una diferencia con respecto al aprendizaje, ellos no son más lentos ni tienen dificultades, la verdad es que es bastante parejo. Si a veces con otras etnias de fuera del país me ha pasado, pero es por una cosa de cultura familiar, hay ciertos avances que son diferentes pero no tampoco que no los logren sino que son en otros tiempos. Pero con respecto a los niños mapuche yo no he notado ninguna diferencia con el resto de los niños, ni en los bebés ni cuando he trabajado con niños más grandes (3-5 años).

¿Cuáles son las ventajas de los niños mapuches?

Yo creo que igual traen una cultura ellos, entonces traen como otros conocimientos, son un poco más sensibles, algunos traen lengua entonces enriquecen un poco el trabajo acá, nosotros acá en el jardín le damos mucha importancia a la lengua mapuche entonces ellos enriquecen esa parte, porque ellos reconocen palabras que sus propios papás hablan entonces como que saben ellos y ellos aportan, entonces también es súper importante, cuando son más grandes y uno les canta canciones, ellos saben que significa, entonces han sido un aporte en realidad para los niveles que nosotros hemos trabajado. Con los chiquititos es diferente pero ahí está la familia, la familia igual cuando necesitamos hacer algo ellos nos cuentan historias, nos relatan cosas que ellos han vivido entonces se transforman en una parte importante de lo que nosotros trabajamos como interculturalidad aquí en el jardín.

¿Percibes algún obstáculo de estos niños?

En los niños no fíjate, yo creo que no, los niños son niños entonces yo creo que por el hecho de ser tan chicos también no existe por ejemplo la burla en contra de ellos, no existe nada porque son muy pequeños, en los niños más grandes, de 7 años hacia arriba, puede que empiece recién a surgir como algunas cosas en contra de ellos por su color de piel, curiosidad por parte de otros niños, ese tipo de cosas. Pero eso es cuando son más grandes, aquí en el jardín todavía son muy pequeños entonces no surgen todavía ese tipo de cosas.

En caso que hayas tenido la oportunidad de trabajar con población no mapuche ¿Existen similitudes y/o diferencias de aprendizaje entre los niños mapuche y no mapuche?

No para mí no, nunca he notado una diferencia en el aprendizaje. De hecho hay niños que no tienen ascendencia mapuche y tienen dificultades de aprendizaje, pero no necesariamente por el hecho de ser mapuche tengan esa dificultad, yo no he notado una desventaja respecto al resto de los otros niños que no son mapuche. Me parece que son bastante similares, que tienen las mismas capacidades, hay algunos que tienen problemas pero pueden ser de cualquier ascendencia o de ninguna, no he notado que ese grupo sea el que tenga mayores problemas, es bien parejo el desarrollo.

¿Y cuándo te ha tocado usar métodos de evaluación, tanto en el aula con evaluar aprendizajes que ustedes esperan lograr o de aplicar pruebas estandarizadas?

Acá la verdad que muchas pruebas estandarizadas no aplicamos, pero como te digo al momento de evaluar y de ver los niños no hemos notado diferencias en los resultados.

¿Notas alguna diferencia en alguna de las áreas principales del desarrollo (cognición, motricidad, lenguaje, socioemocionalidad)?

Puede que en la socioemocional podría haber una pequeña diferencia, los niños mapuche son más sensibles a la naturaleza y más cariñosos, más conectados con el otro. Al principio son un poquito más fríos de repente, como que son un poquito más lejanos, entonces les cuesta un poco como relacionarse al principio, ser como más de piel, en ese tipo de cosas se nota un poco de diferencia. Pero después que entran en confianza es todo lo contrario, son súper cariñosos. También son súper respetuosos.

¿Si bien el área socioemocional tienen que ver con la expresión de los afectos pero también tiene que ver con autonomía, independencia, formación valórica etc., tú notas diferencias en todas esas áreas?

No, yo creo que es más en la expresión de las emociones, en ese sentido yo creo que es más notorio, porque en lo demás como en la autonomía son bastante autónomos, no hay mayores problemas.

¿y en lenguaje?

No, en lenguaje no, en general la mayoría de los niños que yo tengo se han desarrollado bien en lenguaje.

¿Cuándo te pregunto si hay diferencias también pueden ser diferencias que tú observas que por ejemplo hayan habilidades que tengan más desarrolladas los niños mapuche...

Bueno en lenguaje, los niños mapuche tienen la facilidad, algunos, no todos tampoco, porque no todos traspasan herencia en el lenguaje mapudungún, pero sí los que lo tienen poseen esa facilidad para aprender y tienen la facilidad de adquirir otros idiomas si es que les dieran esa oportunidad. Acá nosotros tenemos niños que hablan mapudungun y español, entonces en esos casos tendríamos un desarrollo del lenguaje a favor de ellos. En motricidad y cognición no he encontrado diferencias.

¿A qué atribuyes estas diferencias en el área socioemocional?

Yo creo que va por el lado de la familia, no se si es parte de su cultura o de su manera de ser criado, como que viene de ese tipo de traspaso de familia de generación de cultura, porque uno nota en ellos también que a ellos les cuesta como aceptarnos al principio, como que les cuesta llegar, entonces como que les cuesta extenderse un poquito más al principio. Entonces obviamente el niño al ser criado de esa manera también es un poco más cerrado con el resto y más desconfiado al comienzo.

¿y con sus pares?

No, son súper empáticos y les gusta hacer amigos. Como te decía al comienzo son más recelosos pero luego establecen más conexión y se relacionan sin problema.

¿De qué manera estas diferencias favorecen o afectan el aprendizaje de los niños mapuche?

No creo que les afecte su aprendizaje, ya que es solamente que tienen otro ritmo para adaptarse y su proceso de relación es quizás más lento pero al final más seguro. Tampoco se ve en todos los niños, no es una cosa que clásicamente estos niños sean así, yo creo que muchos grupos mapuche como se han venido a la ciudad hace mucho tiempo están más compenetrados con el resto y no pasan estas cosas, yo creo que son algunos que vienen con esta cultura y con estas tradiciones que les cuesta un poquito más sociabilizar al principio. Mira nosotros de a poco hemos tratado de que las familias vayan conociendo bien acá, de hacerlos que participen más con nosotros, con las familias hemos tratado de que ellos se suavicen y que ellos se abran y hacerlos participar mucho y darles mucha importancia a su cultura, entonces el hecho de que ellos se sientan importantes dentro de lo que nosotros estamos trabajando ellos empiezan a entregarnos información y a participar y ahí a la vez obviamente los niños empiezan a notar la confianza que la familia va dejando en nosotros y ellos van adquiriendo confianza con respecto a nosotros. Ahora también es una cosa de tiempo porque

igual a principio de año parten reticentes a trabajar y como que un poco alejaditos y de a poco nosotros los vamos trayendo y ahí se relajan y como a mitad de año todo empieza a fluir, ellos empiezan a entregarnos su información y nosotros podemos empezar a trabajar más en concordancia con ellos, entonces ahí se vuelve más fluido todo. Yo creo que con los niños por ese lado nos hemos ido, convencerlos, convencer a la familia con lo que nosotros estamos haciendo para que ellos sientan la confianza y de ahí hacia el niño.

Tú siempre has trabajado en contextos interculturales?

No siempre, he trabajado en contextos con población no mapuche solamente.

¿y para ti fue una diferencia cuando te enfrentaste al contexto intercultural?

Sí, porque la metodología es diferente, el trabajo es diferente, uno aprende cosas nuevas aquí en especial en lo que es metodología.

¿Les hacen una capacitación sobre interculturalidad?

Sí, nosotros hemos sido capacitados y siempre se nos está entregando información, y nosotros como equipo con la directora ella nos va entregando sus conocimientos, ella es mapuche entonces ella tiene hartos conocimientos con respecto a la cultura. También tenemos a una “Elci”, que es una educadora de lengua y cultura indígena, que ella viene nos capacita, está en contacto con los niños, ella nos enseña mapudungún entonces ahí nos hemos ido puliendo con la cultura. Es súper entretenido. Y ahí hemos ido aprendiendo porque uno al no pertenecer a esa cultura no sabe muchas cosas. También tenemos el apoyo de la comunidad porque hay harta comunidad mapuche alrededor, entonces también han visto el trabajo que se ha hecho acá y ellos se han ido acercando y ahí hemos obtenido de varias partes conocimientos de la cultura, ha sido bien enriquecedor.

¿Con respecto a esa sensibilidad que tú me hablabas que tienen los niños mapuche, me puedes hablar un poco más de eso?

Lo que pasa es que ellos son más sensibles a la tierra, a los olores, a los gustos, a los tactos, a todo lo que tenga que ver con la naturaleza, son muy sensibles a la naturaleza. Eso es súper notorio en ellos. Ellos saben hacer pan y esas cosas entonces están en un ambiente distinto, se han criado de una manera diferente entonces tienen esa sensibilidad con respecto a todas esas cosas. Ellos se crían con los abuelos, entonces si los abuelos salen a cosechar salen con ellos, tienen una vida más campestre, ellos le dan mucha importancia a la naturaleza y siempre le agradecen a la tierra por las

cosas que les da, entonces todo eso, entonces todo ese contacto los hace ser más sensibles que los niños de la ciudad que son más fríos en esos aspectos.

¿Algo más que agregar respecto a tu percepción del aprendizaje infantil mapuche?

Eso, tienen mucha sensibilidad respecto al cuidado de la naturaleza y de la tierra, la importancia del cuidado de la tierra, todas esas cosas que el resto de la comunidad no lo tiene, entonces ellos son bastante conscientes de lo que ellos tienen. Y eso creo que favorece el aprendizaje ya que el hecho de tener consciencia de donde vienen las cosas, por qué agradecer, como cuidar las cosas les favorece en ciertos aprendizajes, porque también lo aplican a darle sentido a las cosas que aprenden, el por qué aprender ciertas cosas, entonces creo que tienen un aprendizaje más estable en el tiempo, no se olvidan de lo que aprenden.

¿Mira estos resultados, te hacen sentido los niveles de logro alcanzados por los niños mapuche en la prueba TADI, la cual fue validada culturalmente, con lo que me dices respecto al dº y ap de los niños mapuche?

Sí, me hace sentido, porque como te decía creo que todos los niños tienen las mismas capacidades de aprendizaje, yo no he notado diferencias entre niños mapuche y no mapuche respecto a su rendimiento en el aula. Las diferencias son más cualitativas, es decir en el cómo lo aprenden y eso no significa que tengan dificultades sino que es distinto no más, es otro ritmo, y eso se da en todos los niños, independiente de la etnia. Ellos son más sensibles y aprenden lo que tienen que aprender los niños a esta edad. Igual como te decía antes aquí no usamos muchas pruebas estandarizadas, porque muchas veces no reflejan los procesos de aprendizaje, cuando las usamos es para ver si el niño alcanzó ciertos logros que se esperan que alcancen, entonces las adaptamos a lo que nos interesa saber específicamente, pero no nos basamos en ellas para decir si un niño está bien desarrollado o no, no hacemos conclusiones de ese tipo. Nosotras evaluamos más los procesos, y eso se hace en el aula, además hay veces que los niños no muestran lo que saben cuando uno se los pregunta, entonces es mejor observarlos en su contexto para ver que han ido aprendiendo y logrando.

EDUCADORA MAPUCHE 2

Desde tu experiencia personal, cuál ha sido el aprendizaje que tú has adquirido durante este tiempo?

Acá he aprendido mucho, porque acá hay un trabajo que tiene que ver con la interculturalidad, es un trabajo ya mucho más sistematizado, porque yo anteriormente trabajé la interculturalidad, pero sin tener un concepto de interculturalidad. No se hablaba de esto todavía. Nosotros lo trabajamos en otro proyecto, que tenía que ver con una fundación alemana, y principalmente trabajamos la cultura mapuche, con lo alemán y lo chileno. La experiencia que yo tuve ahí, la traje para acá cuando llegué aquí, pero yo llegué como educadora, después me hice cargo del jardín. En la elaboración del proyecto educativo, porque este jardín es muy nuevo, no tenía un proyecto educativo en interculturalidad, no sabían cómo lo podían hacer, cómo llevarlo a la práctica, qué elementos incorporar, que curriculum ir aplicando. Y, la verdad, es que el curriculum lo tenemos que crear nosotras, en base a distintas disciplinas, en las que una va buscando la unión donde esas disciplinas se encuentran en el trabajo con el ser humano. Porque estamos con el ser humano, en su primera etapa de desarrollo, en eso tenemos que centrar nuestra atención. Y qué nos entregan los pueblos originarios a todo esto, porque la interculturalidad en Chile y Latinoamérica, va abocada a lo que nosotros tenemos en nuestros territorios, a los que están acá: los pueblos originarios y la población que se fue formando después. Entonces, tenemos que centrarnos en lo que tenemos, en lo que contamos y en qué nos pueden aportar. Entonces, buscando estas enseñanzas que nos entregan los pueblos originarios, más lo que nos entregan otras disciplinas que han estudiado al ser humano y el aprendizaje de los niños, fuimos buscando donde estaban de encuentro. Con eso, fuimos armando este proyecto educativo. Entre esas disciplinas, estaba la Pedagogía Waldorf, y por qué nosotros tomamos elementos de ella: porque comprende al ser humano en todas sus dimensiones, lo físico, lo anímico y lo espiritual; y nuestros pueblos originarios, toman al ser humano en todas sus dimensiones. El trabajo con la naturaleza, también estaba dentro de esta pedagogía, y este trabajo con la naturaleza, lo tienen los pueblos originarios de por sí. Entonces, empezamos a ver: 'bueno, tenemos esto, tenemos lo otro... pero cómo aprenden los niños', cómo podemos ir entregando estos elementos, que nos van a ayudar también, y cómo podemos, de alguna manera, sustentar nuestro trabajo en algo que sea comprobable: y nos apoyamos en el tema de la neurociencia. Como se han ido descubriendo tantas cosas en relación a los aprendizajes humanos, sobre todo en la primera infancia, también tomamos en cuenta esos elementos, más lo que nos entregaban los autores del constructivismo en el tema del aprendizaje y la psicología humana. Entonces, fuimos uniendo elementos, y de ahí fuimos sacando nuestro trabajo.

Las normas de crianza de los pueblos originarios nos presentan un trabajo que se ha ido haciendo por siglos, y que se puede comprobar la sabiduría que poseen mediante la ciencia: que tiene que ver con la neurociencia, la psicología. En el fondo, corroboran lo que los pueblos originarios nos entregan. Entonces, eso es lo que sentimos, que va por ahí.

Entonces, ese ha sido tu mayor aprendizaje en ese sentido.

Claro. El poder ir investigando y profundizando mejor y mucho más el trabajo con la primera infancia.

¿Y con qué obstáculos y oportunidades te has encontrado? Porque ha sido innovador.

Con oportunidades, es que llegamos acá a la fundación, y que está en la misma parada. Está con los lineamientos de los derechos humanos, del buen trato, de la interculturalidad, de ir trabajando con los centros educativos estos mismos lineamientos. Entonces, es como decir: ‘mira, yo traigo esta propuesta’, y dicen: ‘perfecto, hagámoslo, nosotros también queremos eso’. Entonces, eso para mí es una tremenda oportunidad, y que la gente sienta que aquí puede venir a aprender, porque vamos juntos construyendo un camino hacia la educación de la primera infancia. Entonces, para mí, es lo que me mantiene en este lugar. Porque, aparte yo hago otras cosas: hago trabajos artísticos, tengo que ver con el arte, con la creación, y eso también a mí me ha ayudado, y me ha dado frutos. Entonces, siento que, claro, yo estudié Educación Parvularia, sin tener noción de a dónde iba a llegar estudiando esto, en la Universidad de Chile, en plena dictadura militar. Pero siento igual que la universidad, no alcanzaron a cortarle las alas totalmente, entonces, alcancé a agarrar las alas que venían de antes, y eso me ayudó. Yo creo que fue así. No caí en la mitad, fue en el inicio, entonces, no alcanzaron a cortar las mallas curriculares. Tuve una experiencia muy rica mientras estudié. Tuve experiencias en hospitales, en diferentes realidades sociales, y podría hacer las comparaciones. Entonces, el hecho de yo ser mapuche, y vivir en la interculturalidad desde que nací, me fue ampliando la visión de lo que es la relación humana, porque yo tuve que vivir en la comunidad mapuche de mi familia paterna y la comunidad huinca o chilena de mi familia materna. Tenía que unir esas dos realidades y vivir en esas dos realidades, como mucha gente lo está haciendo ahora, y aprender a relacionarme en las dos partes de la mejor forma, y aprender de las dos partes, lo que a mí me ayudaba para la vida. Siento que eso también me ayudó a crecer como educadora, y a tener otra visión de la educación. Eso, es lo que yo le quiero transmitir a la gente joven y a la gente que llega a trabajar acá.

¿Y te has encontrado obstáculos?

El principal obstáculo que tenemos es el tema con el sistema en general de la sociedad. Porque, favorece y estimula la adquisición de valores que alejan al ser humano de lo humano. Está en un tema de materialismo e individualismo, de la competencia con el otro, de ganarle al otro; y si queremos competir con el otro, tenemos que meternos cosas que nuestros niños no tienen por qué

vivirlas. Entonces, las familias están metidas en este tema. La educación misma. La misma JUNJI, por ejemplo, yo me pregunto: ‘¿por qué perdemos tanto tiempo en tanto papeleo, que al final se guarda en la oficina?’ (Interrupción, Marta 2 minuto 3.41)

Íbamos en el tema de los obstáculos del sistema

Yo siento, que es el mayor obstáculo, pero uno de apoco tiene que ir aprendiendo a manejar las herramientas que el mismo sistema entrega, pero en favor de lo que uno quiere hacer...

Nos ponías el ejemplo de la JUNJI

Por ejemplo, a nosotros nos pide papeles y papeles, y uno pierde mucho tiempo en eso. Es tanta la pérdida de energía personal y del medio ambiente, porque podríamos concentrar nuestras energías y nuestra atención, en lo que realmente se necesita: los recursos que necesitamos, la dotación de personal que necesitamos, porque trabajar con treinta y dos niños, una educadora y dos técnicos es muy poco. Los espacios son muy chicos, porque con treinta y dos niños en una sala, tendría que ser un tremendo espacio.

Entonces, esas son las cosas que uno se da cuenta y dice: ‘pucha, yo quisiera hacer tantas cosas, pero me encuentro con estas limitaciones’. Pero, de estas limitaciones, yo tengo que sacar algo también, pero es un doble esfuerzo para el equipo, que se agota, de hecho, ya estamos con licencias médicas, ya estamos con problemas a la columna. Esto es porque la gente se agota. Además, tenemos como obstáculo la preparación de los docentes, la formación de los docentes y los técnicos, que están en colegios técnico-profesional, que es una formación muy básica. Entonces, debes comenzar prácticamente de cero: formar de nuevo, y eso es una limitación muy grande, porque ellas son las que están todo el día con los niños: entregando valores, entregando lenguaje, lo poco y nada que tienen. Entonces, es muy delicado trabajar.

Bien, ahora quería preguntarte Marta ¿Cuál es tu percepción respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños mapuches? Yo sé que acá tienen niños de varias etnias, pero la investigación tiene que ver particularmente con los niños mapuches. Entonces, si puedes conectarte con el aprendizaje de ellos, y decirme cuál es tu percepción al respecto, con ventajas y desventajas.

Yo he trabajado muchos años con niños mapuches, en diferentes sectores de Santiago y también en la Isla de Chiloé. Bueno, en la Isla de Chiloé es otra realidad, porque es en el campo. Pero en Santiago, en realidad, entre las desventajas que tienen las familias mapuches en el tiempo, porque

yo me acuerdo de niños que tuve cuando egresé y hasta ahora, en diferentes lugares: escuelas, jardines donde estuve. En un principio, años atrás, las familias estaban muy desprotegidas de recursos económicos, eran muy pobres, con poca formación académica, muchos padres alcohólicos; y los niños muy temerosos, tímidos, de bajo perfil. Así los veía yo a ellos. Ahora, ha cambiado un poco la cosa, porque los mapuches se han ido reivindicando, han ido empoderándose en la sociedad, de los derechos que tienen; las familias se ven más seguras, han tenido más logros en el tema de los estudios, hay mucha gente que tiene estudios superiores, y los niños están mucho más seguros. Pero, igual siento que en las familias hay cierto temor a manifestar abiertamente que ello proviene de una familia mapuche ¿por qué? Porque hay mucha gente que ha perdido el apellido. Antes, no. Era mucho más fácil distinguir quien era mapuche y quien no, porque tenían los apellidos, y los rasgos estaban mucho más marcados: morenos. Ahora no, hay muchos niños que son rubios, y han perdido los apellidos, pero son mapuches. En esas familias jóvenes, tú tienes que indagar para saber: tu familia, tu mamá, tu abuela, y te dicen: ‘mi abuela era mapuche’, ‘entonces, si tu abuela era mapuche, tú también lo eres. Tienes que ir conociendo tu historia’. Tienes que ir fortaleciendo a la gente en que se identifique, que sienta que tiene una identidad, que viene con una herencia ancestral y que es necesario conocerla, porque es un valor. No reconocerla porque tienes que sentirte orgulloso, sino porque es un valor que tiene que tener la gente. Porque tienes una herencia que tienes que conocer, que es importante, porque tiene sabiduría, espiritualidad; tiene una lengua y una historia hacia atrás. Y eso es lo uno tiene que ir entregándole a la gente. Pero la gente que tiene más formación académica, y que ha tenido relación con las organizaciones indígenas, viene más fortalecido, y ellos les ponen nombres mapuches a sus hijos, se cambian a veces los apellidos, quieren que los niños aprendan la lengua, y quieren aprender más ellos también. Siento que las delimitaciones han ido transformándose. Aún hay limitaciones, porque hay mucho resentimiento con lo “chileno”, y eso también limita en la relación, y ellos transmiten ese resentimiento; más ahora, que hay una situación muy crítica con los mapuches y el Estado. Las familias jóvenes tienen un resentimiento muy grande con el pueblo chileno por eso, pero sobre todo con el Estado chileno. Y eso, se lo van transmitiendo a sus hijos, y tienen toda la razón. Porque, te puedo decir, yo vivo aquí en Santiago, pero tengo familia en el sur que está sufriendo los allanamientos, y las faltas de respeto por el ser humano, y eso es muy doloroso. Eso hay que vivirlo para comprenderlo. Las acusaciones y los maltratos que recibe la gente. Eso es doloroso. Entonces, uno tiene que estar apaciguando las aguas, para que la gente no reaccione, y no diga: ‘a mí no me interesa nada de estado Chile, por lo tanto, no me interesa que vaya a la escuela’. Pero, es necesario que vaya a la escuela, porque va a encontrar las herramientas para luchar, por lo que considera injusto. A eso voy.

Por otro lado, las fortalezas que encuentro en los niños mapuches, es que son más sensibles. Más sensibles con el tema de la naturaleza, en todo lo que tiene que ver con el arte, hay mucha sensibilidad. Son más receptivos con el cariño que uno le puede entregar, con el afecto. Porque si tú le entregas afecto y confianza a una persona, va a ser mucho más apoyador, muy colaborador en el tema de la educación. Esa sensibilidad, y esa apertura a la sensibilidad, es algo que también le va a entregar capacidades de aprendizaje, porque hay una cosa emocional que le está favoreciendo en el aprendizaje, porque le gusta aprender, se siente respetado en el tema de sus intereses, sus capacidades. Por lo tanto, es mucho más receptivo para aprender. En ese sentido, yo encuentro que hay una fortaleza.

Y eso tú lo observas considerablemente en los niños en contacto con la naturaleza...?

Y en los niños que están con los pueblos originarios, que han sido fortalecidos en el tema de que tienen una identidad. Entonces, qué rico. Yo te digo, porque vienen familias acá y les pregunto: '¿eres mapuche? Sí. Qué bueno que eres mapuche, que bueno que nos encontremos. Yo también soy mapuche'. Empezamos a conversar, y se van abriendo. Pero, ser mapuche no significa que vienen de un pueblo luchador. No, porque el mapuche no era así. El mapuche tuvo que luchar, y tuvo que hacerlo porque le estaban quitando la tierra, y estaban avasallando a su familia. Y, yo creo, que cualquier ser humano puede reaccionar así. Pero no porque fuera peleador, o luchador en sí... sino en defensa. Y, porque la tierra es parte de la vida de uno. La tierra, uno es de la tierra. No es que uno sea de un terreno, si no que es de la madre tierra, de este planeta, es parte de este planeta, como todos los seres vivos. Entonces, uno tiene que cuidar lo que es de este planeta. Tiene sus espíritus protectores, como los espíritus del bosque, los espíritus del agua, y que uno tiene que respetar, porque son fuerzas y energías que están protegiendo este planeta. Si uno cree en eso, uno lo va a defender. Y eso es parte de la espiritualidad, uno tiene que entender esa cosmovisión, para poder entender a las personas. Siento que eso es una fortaleza en los niños, porque los encuentro mucho más sensibles a lo que pasa en su entorno, a las relaciones humanas, a lo artístico, y a lo que es el medio ambiente.

Una de las debilidades, es que hay mucho resentimiento y desconfianza.

Tú has tenido la oportunidad de trabajar con población no mapuche, acá también tienen niños chilenos, la pregunta es si tienen o existen similitudes o diferencias de aprendizaje entre los niños mapuches y no mapuches.

Yo creo que las similitudes, es que todos los seres humanos, todos los niños, tienen las mismas capacidades de aprendizaje. A no ser que vengan con algún problema específico. Tienen la misma capacidad de aprendizaje.

Las diferencias son en el tema cultural, porque lamentablemente la cultura chilena, que se homogeneizó, porque no hay una cultura chilena, eso fue algo que se implantó, favorece los intereses hacia lo material: la adquisición de bienes, la competitividad. Y una persona que no tiene una identidad, que no tiene una fortaleza, que no sabe de dónde viene, o que siente que su identidad está fuera de este territorio: en España, en Francia, o no sé dónde; va a querer ir con el sistema, porque siente que esa es la representación de su ser. Pero un niño, una familia mapuche, tiene una identidad, por lo tanto, no se va a dejar “engrupir” por lo que el sistema le está entregando. Ellos están desconfiando de ese sistema. Entonces, ahí se crea la diferencia, porque la familia va a defender otros valores en ese niño. Que no tiene que ver con valor de mall. Va a fortalecer un valor que tiene que ver con la espiritualidad, la cosmovisión que tiene ese pueblo; y la otra familia le va a fortalecer los valores que el sistema le entrega. Por supuesto, que se vana ir produciendo diferencias en lo que están aprendiendo, porque a ese niño le van a interesar otras cosas. Por ejemplo, yo veo niños mapuches y aymaras, que tienen su identidad clara; ellos, no se van a ir preocupando de cómo se andan vistiendo, de andar a la moda, no, se preocupan de otras cosas: de estar más cerca de su mamá, de su familia. Entonces, son los valores los que van cambiando a las personas. Ahí se crean las diferencias.

Las principales dimensiones de la psicología del desarrollo, es la motricidad –lo principal que se desarrolla en los niños pequeños-, la cognición, el lenguaje y lo socioemocional. Son las cuatro áreas principales del desarrollo ¿tú observas diferencia, ya sea positiva o negativa, en esas áreas entre una población y la otra?

Yo creo que el área socio-afectiva, y en el área de la motricidad hay algunas diferencias. Pero, que tienen que ver con las motivaciones que la familia le va entregando, entre una población y otra. Quizás en el área de la cognición, en la primera infancia haya una diferencia, porque hay familias que valoran mucho más que el niño aprenda elementos cognitivos, que elementos que tienen que ver con la motricidad, con el área socio-afectiva, artística. Ahí puede haber una diferencia, porque si ves tú, por ejemplo, familias que son chilenas quieren tener un computador para el niño, la televisión, todo lo que sea, y que va favoreciendo la parte intelectual de los niños. En cambio, las familias que tienen que ver con los pueblos originarios, qué es lo que quieren fortalecer: que el niño sea sensible, respetuoso, que tenga ejercicios al aire libre, que salgan a caminar. Porque son niños que viajan, salen a ver a sus familias, van al campo, conocen animales, tienen otras motivaciones.

Entonces, la parte de tecnología no les interesa tanto. Entonces, los aprendizajes son diferentes. Depende de lo que valore la sociedad. En este jardín, nosotros queremos que haya un aprendizaje integrado, pero que tenga que ver con lo que pasa en la primera infancia. Qué es lo que favorece el aprendizaje en la primera infancia: el movimiento, las relaciones afectivas que puede haber; los niños con su entorno, ya sea un entorno natural o social, pero esa relación afectiva, sienta que es significativo lo que está haciendo, y eso le va a favorecer los aprendizajes, que más adelante lo va a ir igual logrando. Quizás, los logre mucho mejor, porque va a estar favorecido en su ser anímico espiritual. Nosotros como trabajamos elementos Waldorf, favorecemos más el desarrollo sensorial que el desarrollo cognitivo en los niños de la primera infancia, por lo menos en esta etapa que nosotros tenemos ahora: del bebé hasta los cuatro años. Entonces, para nosotros, es mucho más importante eso, porque eso va a llevar al niño a abrir las ventanitas en el cerebro para que adquiera los futuros aprendizajes. Entonces, siento que hay algunas diferencias, pero que dependen de las motivaciones que tengan las familias...

¿A eso atribuyes tú las diferencias?

Siento que van por ahí.

Que era lo que me mencionabas antes: que la población no mapuche está interesada en el sistema. No así la población mapuche que está preocupada de otras cosas para el desarrollo del niño ¿Atribuyes a algo más esas diferencias que mencionas?

Fíjate que no. Siento que no. Con toda las experiencias que he tenido, de más de treinta años en educación, siento que no. Siento que voy corroborando, porque, yo siempre voy hacia atrás: a lo que viví como educadora, cómo yo vi a mi pueblo, en los niños que yo tuve, en las diferencias sociales: gente muy pobre, en su mayoría nanas que trabajaban en las casas particulares, y que traían a sus niños a alojar a la escuela, porque yo también trabajé en escuelas: en la población La Bandera, yo tuve muchos niños mapuches; padres que trabajaban de obreros, pero que caían en el alcoholismo, pero por un tema de depresión, porque hay mucha discriminación, mucha soledad; y dejar su tierra, dejar su familia también es doloroso, es como estar exiliado. Entonces, ahora siento que ha ido cambiando, porque la gente ha tenido más acceso a la educación; ha tenido más acceso a la educación superior; hay mucha gente que tiene otra realidad social, otra realidad económica también. Hay mucha pobreza también, pero también hay gente de esas familias, que han logrado salir adelante. Y tienen otra conciencia, exigen otras cosas. Entonces, ha ido cambiando la gente, ya no es el mismo mapuche de antes. Ahora hay otro mapuche, que está más consciente de sus derechos.

¿Y tú sientes que al motivar o incentivar las otras habilidades del ser humano, lo deja en desventaja a nivel cognitivo, cuando ingresa a educación primaria?

Siento que no. Yo lo viví con mi hijo. Mi hijo se crio en un jardín en que estaban trabajando la pedagogía Waldorf, y nunca lo apuré en nada, nunca le enseñé yo a leer, ni le compraba libros para que aprendiera, para nada; él jugó, jugó y jugó, y lo pasó muy bien cuando chico; y cuando entró al colegio, tampoco le costó adaptarse al colegio, porque él había tenido mucha relación humana con sus pares, y le fue muy bien. El Lorenzo, ahora está en cuarto medio en el Instituto Nacional, le va muy bien: tiene arriba de seis y tanto de promedio, y yo jamás he estado metida encima de él, lo ha hecho solo. Así como él, yo he conocido –él es mapuche, porque su padre es mapuche- otros niños mapuche, que han vivido en el campo, a “pata pelá” y han salido adelante, sin ningún problema de aprendizaje, pero no así en niños con problemas de violencia intrafamiliar, que han vivido abandono, soledad. A eso voy, porque toda su afectividad está equilibrada. Pero si un niño, no tiene equilibrio en su sistema afectivo, en su apego con la familia, a ese niño dónde esté le va ir mal, el niño que sea. No porque sea mapuche o sea de lo otro. Va a tener que luchar mucho más para salir adelante...

¿A tú juicio, qué debería hacerse para enfrentar o mejorar la integración de ambas culturas?

Yo creo que el trabajo en educación, con la interculturalidad. Creo que esto no debería venir como un favor, de tener jardines interculturales contados con los dedos de las manos, porque esto es lo que está pasando. Hay que mejorar la cantidad, y la formación de los educadores en cuanto a la interculturalidad. Por lo menos, debería haber una asignatura en su formación académica –que no tienen-, debería existir para que esa persona no llegue: ‘no tenía idea que existía esto’. Porque, yo he conversado con educadoras que vienen a postular, y no tienen idea de lo que significa la palabra interculturalidad, que ahora está en boga. Entonces, siento que ya hay algo que se está oponiendo para poder llegar a una relación más fluida entre las distintas culturas. Siento que tiene que ver con una cuestión de Estado, no como un favor que se hace: ‘bueno, vamos a hacer un jardín intercultural para que vayan niños mapuches’, porque la interculturalidad tiene que vivirla la población entera, porque estamos viviendo en un país que es pluricultural, y no hay conciencia de eso.

¿Y se nota en la relación de la educadora de párvulos con los niños?

Se nota en la relación, cuando la educadora de párvulos no ha tenido vivencias de otro tipo, que tenga que ver con sus propios intereses personales: participar en otras actividades, hacer otras cosas con su vida y no sólo a ser educadora de párvulo en un jardín e ir y venir de su casa al jardín. Se

nota cuando una educadora de párvulo ha tenido una conciencia social e intereses de otro tipo. Porque, hay una diferencia enorme entre una educadora y otra, aquí mismo en el jardín. Hace poco se fue una educadora, que yo sentía que había hecho un trabajo con ella, pero que ella optó por irse a un lugar tradicional, porque en el fondo era un peso para ella estar preocupándose de la relación con la interculturalidad. Ella se fue, porque prefiere trabajar en un lugar donde no le exijan nada, donde puede seguir haciendo lo que hacía antes. Entonces, eso tiene que ver con la persona. Siento que si en formación académica hubiera habido algo que la incentivara a buscar otras cosas, por último a estudiar sociología o antropología, donde tenga más conciencia de lo que pasa este momento aquí, más cultura general, sería distinto. Pero yo siento que la formación académica tiene mucho que ver con la relación que tiene después la educadora con los niños a su cargo.

Me ha tocado ver educadoras que tienen prejuicios, por ejemplo: en directoras de jardines infantiles interculturales, me ha tocado verlo. Hace poco, hace un mes que estuve en una reunión, me decían: hablábamos por ejemplo, de las educadoras de lengua que llegaban a los jardines, nosotros tenemos una acá trabajando, que es una niña mapuche, que además es psicóloga, y ella está entregando la lengua acá, viene en las tardes. Y, hablaba una directora, que la educadora, que ella tenía en su jardín llegaba atrasada, y cuando ella no iba, no le avisaba a ella, sino que a la supervisora de la JUNJI, como que ella no la tomaba en cuenta; y dice: 'bueno, como así es su cultura, qué más le vamos a pedir'. Entonces, yo le dije: 'pero tú eres directora y hablas así, con todos los prejuicios que manejas en estos momentos. Cómo puedes trabajar en un jardín intercultural, si piensas que una persona desde ya actúa así, porque es la cultura, porque es mapuche o porque es aymara'. Entonces, si la directora es así, qué se puede esperar de los demás. Y, ahora, en este momento, hay mucha gente así: no puede sacarse esos prejuicios, porque esa es la estructura con la que se formaron, y mientras no se desestructuren, no van a cambiar.

En el fondo les enseñan que el desarrollo es prácticamente lineal, siendo que es un espiral: a veces se retrocede, a veces se avanza.

Yo no sé por qué están enseñando esto, si todos somos iguales, y al final todos tienen que aprender inglés, porque el inglés les sirve. Hay mucha gente que piensa así todavía. Entonces, llega una familia mapuche y pregunta: 'acá el niño puede aprender su cultura', la respuesta es: 'acá todos tienen que aprender lo mismo, no va a haber diferencia entre un niño y otro, son todos iguales'. Y no somos todos iguales, los seres humanos somos todos diferentes, como la naturaleza. Entonces, ya está manifestándose un prejuicio, y esa relación, que va a tener con ese niño va a ser igualándolos a todos. Ya ahí hay una falta a los derechos humanos, porque los está mirando a todos con el mismo lente, no está diferenciando que este niño es así, o que viene de una u otra familia, que hay formas

de relaciones distintas, que uno tiene que aprender a conocerlos primero y después a relacionarse con ellos. Esto, porque para relacionarse con alguien, hay que empezar a conocerlo. Pero si uno da por hecho de que todos son iguales, que a todos los vamos a tratar igual. Eso no significa que voy a tratar distinto a un niño mapuche, chileno o aymara, rapanui, sino que voy a tener en cuenta de que ese niño viene de una cultura distinta, de una familia distinta, y que a lo mejor, yo tengo que conocer más de su cultura para poder favorecer mejor esos aprendizajes. A eso voy yo.

Para ir terminando Marta, mira estos resultados, ¿Te hacen sentido los niveles de logro alcanzados por los niños mapuche en la prueba TADI, la cual fue validada culturalmente, con lo que me dices respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños mapuche?

Sí, como te decía, el aprendizaje mapuche está más centrado en fortalecer la estructura emocional del niño antes que la cognitiva, y mira ahí los resultados, les va mucho mejor en la dimensión socioemocional que en la cognitiva que tiene más porcentaje de riesgo. De todos modos tampoco hay porcentajes de retraso, entonces, como te decía, tienen que ver con considerar su contexto, su historia. También con lo que te decía antes, la cultura chilena prioriza que los niños aprendan rápido elementos cognitivos, a eso le dan más importancia y por eso mismo los estimulan más en ese sentido. Ahora yo no me baso mucho en las pruebas estandarizadas, no dicen mucho, porque por eso mismo, son estandarizadas, y nosotras acá la base es que todos los niños son distintos, con ritmos de aprendizajes diferentes, entonces eso es difícil medirlo con una prueba. Igual está bien que se actualicen estos test porque los que tenemos son súper antiguos y hay cosas que ya no se usan o que no son aplicables a la actualidad de hoy me entiendes? Entonces aunque nosotras no usemos mucho esas pruebas o mas bien no basamos en esas pruebas si el niño está bien desarrollado o no o si adquirió ciertos aprendizajes, porque depende del día de ese niño y un montón de otros factores. Ahora, vuelvo a decirte lo que te decía cuando conversamos la primera vez no sé si te acuerdas, uno tiene que aprovechar esas herramientas a favor de uno y de lo que uno quiere hacer, entonces está bien que por lo menos la hayan validado culturalmente, ya que eso ayuda a ir despejando trabas en este tipo de evaluaciones. Además que igual existen ciertos hitos en el aprendizaje que se tienen que ir logrando, entonces yo la ocupo para ver eso más que nada. Y si te fijas al parecer que sí porque no hay casos de retraso en ninguna de las dimensiones que aparecen ahí.

EDUCADORA MAPUCHE 3

Me gustaría, que me contaras cuál es tu labor al interior del jardín.

Yo soy educadora de párvulos del nivel medio-mayor “luna”, que son los niños de tres años y seis meses a cuatro años y un mes. Tengo a mi cargo dos técnicas y con ellas constituimos el equipo “luna”. Mi rol es guiar al equipo, para entregar situaciones de aprendizaje, y que los chiquillos vayan construyendo ellos mismos su aprendizaje, de acuerdo a sus intereses y necesidades. Es un rol más de guía dentro del jardín en general; y dentro de la educación, para mí siempre ha tenido un rol más transformador en la sociedad. Porque, esta etapa, la etapa inicial del ser humano, es aquí donde se forma el futuro ser humano para toda la vida. Entonces, lo que uno haga o deje de hacer en esta etapa, es muy importante, vital. O sea, va a quedar de aquí en adelante. Por eso, para mí es un rol transformador, más que de enseñanza. Siento que uno entrega, facilita ciertas situaciones para que los niños y niñas vayan construyendo su aprendizaje en esta etapa, la etapa inicial.

Importante la labor que tienen ustedes... Desde tu experiencia personal ¿cuál ha sido el aprendizaje que tú has obtenido durante este tiempo?

¿Desde mi experiencia en lo laboral o cuándo llegué acá?

Acá... ¿Primera vez que trabajas en jardines interculturales?

Primera vez. Llegué el año pasado a este jardín, y siempre había estado en el sistema antiguo, donde usamos cuadernos, los cuadernos marcados. Es eso un poco: darle la vuelta a cómo entrego esas situaciones de aprendizaje, que no porque los niños estén sentados con un cuaderno pintando, respetando los límites, que tiene que hacer la línea por la línea punteada; eso no significa que esté bien, o que no haya otra forma de desarrollar lo mismo, que en este sentido, es la motricidad fina. En especial, en este jardín, que es intercultural, que la interculturalidad no tiene que ver con la enseñanza del mapudungun, o con la cosmovisión del pueblo originario con el cual están trabajando, sino que engloba el buen trato, los derechos de los niños, inclusión. Entonces, la interculturalidad, en el sentido de respetar al ser humano en su totalidad, independiente del pueblo originario, que sea chileno, peruano, aymara. Porque, generalmente, los jardines interculturales repiten: ‘ya, ahora tienen que aprenderse los colores en mapudungun, o en aymara; y pinta la lámina que corresponde’. En ese sentido, es muy transversal: durante todo el día, nosotras estamos entregando, y estamos basando nuestras situaciones de aprendizaje en relación a la interculturalidad. Lo que al final del día es legitimar al otro, eso es interculturalidad. En la enseñanza del lenguaje, de las comidas típicas, eso es una añadidura, un detalle. Y eso, para mí, es la interculturalidad, lo principal. Primero, yo acepto la diversidad, entrego a los niños esa herramienta: que ellos se puedan mover a futuro dentro de la diversidad, que existen personas de

distinto color, que se reconozcan; potenciar el “quién soy yo”: soy chileno, soy peruano, soy mapuche, soy aymara: la identidad. Eso es en general.

¿Con qué oportunidades y obstáculos te has encontrado?

En la caso de las oportunidades, en este jardín, tenemos mucho apoyo de las culturas, sobre todo de la cultura mapuche. La comunidad mapuche trabaja mucho con nosotros, tenemos una ELSi, que también trabaja con nosotros, que ella nos da la base, porque hay cosas que uno no sabe, como “winka”, como chileno, y de repente, uno comete errores, porque no sabe en totalidad la cosmovisión de los pueblo. Entonces, ella también es una guía muy importante para nosotras como equipo, para que nosotras lo transmitamos a los niños y a las familias. También las familias, las familias están muy interesadas, les gusta la forma de trabajo que aquí se desarrolla, eso es una ventaja muy importante. Porque la gente viene a matricular, sabiendo que es un jardín intercultural, o viene a matricular reconociéndose como mapuche; y que aquí tienen esa cabida, sean mapuche, peruano, aymara, pascuense, y que digan: ‘yo soy mapuche, tía’; entonces, ellos sienten que se le va a dar la importancia. Entonces, eso es una ventaja que se ha dado mucho en este jardín.

Por otro lado, una limitante es el sistema de cómo se entrega la interculturalidad, nosotros trabajamos junto con la CONADI, y no todos tienen esa visión de interculturalidad, es como lo que te decía: repetir como lorito los números en mapudungun, pero los niños no tienen el sentido: ‘¿por qué celebramos el Wiñoy Tripantu? ¿Qué es el Wiñoy Tripantu? ¿Qué pasa con la tierra en el Wiñoy Tripantu?’. Ellos sólo tienen que bailar, por ejemplo, para presentar a los papás, y se visten como mapuches, o se visten como aymara, en el caso de los aymaras, pero esa es la limitante: ¿cuál es el sentido de la interculturalidad? En esa área, falta mucha capacitación, en lo que es CONADI, a las personas que contratan para trabajar con interculturalidad. Entonces, en ese sentido, se pierde con quien estamos trabajando: estamos trabajando con niños, se pierde esa visión, a quién le estamos entregando las cosas. Se integra la interculturalidad, pero con el sistema de cuadernos, de la lámina, no hay un contacto directo, de forma transversal, durante todo el día, con los diferentes ritmos que tienen los niños con la interculturalidad. Entonces, a veces nos decepcionamos de eso, se escolariza mucho ese trabajo; entonces, le presentamos al niño unas llamas rojas en goma eva, pero no estamos entendiendo que el niño no conoce esas llamas, entonces, va a tener una concepción, una conciencia diferente a lo que es la llama, y va a decir: ‘bueno, hay llamas rojas y verdes, porque a mí me la están presentando así dibujadas’. Se olvida mucho de que la interculturalidad, de que el trabajo se está entregando a los niños. Entonces, se escolariza mucho: mucho cuaderno, mucha lámina, mucha cosa aprendida de memoria, y los niños no aprenden así, ellos van construyendo, van decidiendo si quiere ese aprendizaje, y si no lo quieren, le presentamos otra situación de

aprendizaje, otra experiencia que puedan vivir. No hay un trabajo, una unión de criterio: estudiar bien al niño, con quienes trabajamos, e ir incorporando los otros elementos. Es como el nombre intercultural, porque tenemos un canelo, y hacemos todas esas fiestas, o lo presentamos como un taller, no es una vivencia diaria, durante todo el día. Esa es una limitante que he encontrado en torno a la interculturalidad. Porque yo soy la encargada de la interculturalidad aquí en el jardín, soy encargada de la ELSI, y conjuntamente nosotras planificamos, vamos a las reuniones, y hacemos todo lo que tiene que ver con el trabajo de interculturalidad aquí en el jardín, con el equipo, con los niños y la familia.

Gran limitante

Sí. Porque no hay un trabajo de analizar la situación, de reflexionar un poco, o sea, yo hago el trabajo por cumplirlo y para que siga siendo intercultural, es como eso. Por ejemplo, a nosotras nos trajeron, adquirimos la ruca, pero qué significa la ruca para la cosmovisión mapuche: ahí se junta la familia junto al fuego; ahí los sabios, que son los abuelos, les contaban sus relatos a los más jóvenes. Entonces, adquirimos la ruca, y todos querían venir a visitarla; pero la ruca no es un museo, es un lugar de encuentro, algo simbólico, algo sagrado para la familia mapuche. Entonces, todos los otros jardines quisieron hacer una ruca ¿Pero por qué queremos tener la ruca en nuestro jardín? ¿Qué le queremos entregar a las familias, a las niñas, a los niños?

Es decir ¿cuál es el sentido?

Claro ¿Cuándo podemos ocupar nosotros la ruca? Para contar el “epeu” diario, que es el cuento, pero lo relatamos, tampoco lo contamos con láminas. Entonces, eso se aleja de lo que realmente es el trabajo intercultural, y sobre todo con los niños mapuches que son de ciudad, que nunca han vivido eso; y la familia: sus papás, los abuelos, lo vivieron, pero por un tiempo, porque se tuvieron que venir a la ciudad. Entonces, es rescatar eso, y a las familias mapuches le importa mucho eso, se acercan y se emocionan, y dicen: ‘tía, esto me recuerda a mi abuela, cuando hacía fuego; cuando iba al gallinero, a darle comida a los animales. Que rico que mi hijo pueda vivir esto acá, en la ciudad’. Aunque sea un espacio pequeño, pero está viviendo lo que sus papás vivieron, y esa es la forma de transmitir sabiduría, historia, transmitir interculturalidad en ese sentido.

La otra limitante, es que esto se acaba aquí, los niños después se van al colegio, sobre todo a colegios municipales, donde optan la mayoría de nuestros niños, porque son vulnerables, de nivel socioeconómico empobrecido. Llegan a colegios municipales, pero nunca más tienen esta experiencia. El hablar de nuestros antepasados, de nuestros pueblos originarios, se ve muy lejano,

como otro conocimiento que le paso, pero que no le traspaso, y él tiene que aprender para una prueba, para una investigación, pero queda ahí, no como parte de mi historia, sino que como otro contenido que tengo que pasar. Esa es una de las limitantes más grandes que yo siento, a nivel nacional. Nosotras somos jardines interculturales, pero qué pasa con los demás pasos de la educación. Queda todo truncado, y las mamás se desesperan: ‘tía, dónde lo voy a poner. A mí me encanta que trabaje con el mapudungun, que sea cercano a la tierra, que aprenda de la naturaleza los colores, que sepa por qué es invierno, por qué el suelo está húmedo’, y no que sea por un libro. Entonces, eso es una limitante muy importante, y también una forma de entregar nuestra lengua materna, el mapudungun. Nosotros, aunque no le guste a la mayoría, pertenecemos a ese pueblo originario, que son los mapuches. Es muy desilusionante que quede todo acá, pero estamos con la convicción de que esta es la etapa más importante. Entonces, van a tener las alternativas de elegir, se van a ir con esas herramientas desarrolladas. Lo que siempre decimos con Marta: ‘no los preparamos para el colegio, a los niños y niñas, para que no caigan en la droga, para que entiendan cuando son violentados, para cuando sean un poco más grandes, puedan opinar’. Para eso preparamos nosotros, porque aprender a escribir o leer, tienen dos años: primero y segundo básico. Entonces, eso es lo que nos importa a nosotros, y eso tiene que ver mucho con la interculturalidad.

Independiente de la etnia, a nivel transversal en la sociedad, con la diferencia, poder ponerse en el lugar del otro. Respecto a los mapuches ¿cuál es tu precepción acerca del desarrollo y aprendizaje de los niños mapuches? Descriptivamente la percepción que tú tienes.

En relación al grupo, yo tengo nueve niños mapuches. En relación a todo el grupo, no me gusta hablar de normalidad, pero hay ciertas etapas que ellos deben ir avanzando. Ellos, van desarrollándose en las distintas etapas. Lo que sí, a lo mejor, pueden tener un poco más de sensibilidad y emociones, en relación, por ejemplo, es muy diferente un niño que vive en un departamento, a uno que ha estado en contacto con la tierra, el agua, el barro. Son más sensibles en ese sentido, pero en cuanto a la construcción de aprendizaje están al mismo nivel de otros niños que no son mapuches, van construyendo igual, tienen los mismos intereses: jugar, a veces pelean, a veces se enojan. A veces, siento que son más sensibles con los animales: hay familias que han ido tratando de que no pierdan esa relación con los animales, con la naturaleza. Pero, en cuanto a la construcción netamente intelectual, cognitiva, en esta experiencia, yo no he encontrado ninguna diferencia. Más bien, yo creo que la diferencia tiene que ver con el buen trato que se les puede dar en la casa; eso puede influir en la construcción de su aprendizaje, en la alimentación; pero por ser mapuche, no. Yo no he observado.

Positiva o negativa

No, no he observado.

Positiva, sí. Que son más sensibles.

Sí, pueden ser un poco más sensibles en ese sentido, pero en cuanto a lo cognitivo, no. Ni positivo, ni negativo.

Si desglosamos el desarrollo infantil, la psicología plantea cuatro áreas principales del desarrollo, que son: lo cognitivo, lo motor, el lenguaje y lo emocional. Tú cómo lo ves ahí, desglosándolo en esas cuatro áreas.

En cuanto a lo socioemocional, un poco en lo que tiene que ver con la socialización, es por historia familiar: llegan tímidos, porque la familia llega tímida también. Primero, la familia llega sin identificarse como mapuche, con un poco de temor; parecido a lo que le pasa a los niños inmigrantes, llegan tímidos o les cuesta socializar un poco al principio, se pasan un poco la etapa de adaptación, que nosotras tenemos: veinte días, veinticinco días al que le cuesta más. Pero, a ellos les cuesta socializar más de los veinte días, por ejemplo un mes o un mes y medio. Primero van conociendo, adaptándose; son un poco más tímidos, pero una vez que saben, nos conocen, conocen a sus amigos, conocen de donde vienen, se adaptan al ritmo diario, comienzan a soltarse. Yo creo que es por las familias, que las familias llegan tímidas.

El desarrollo socioemocional incluye autorregulación, independencia, formación de valores, expresión de los sentimientos, etc.

Claro, pero en cuanto a eso, los niños tienen un desarrollo normal, como todo niños de tres años y medio. De acuerdo a las experiencias que uno le va entregando, el niño se va desarrollando...

Yo tengo catorce años de experiencia con niños. Entonces, dentro de estos catorce años con niños, me ha tocado trabajar con niños pobres, con más alcance en lo económico, otros no tanto, que son mapuches, que son alemanes, que son japoneses. Pero no, con niños mapuches, no. No he tenido esa experiencia de que a ellos les cueste más, o menos.

Has tenido la oportunidad de trabajar con población no mapuche, me dices que no hay diferencias ni similitudes entre los niños mapuches y no mapuches?

Tienen que ver con lo que uno le ofrezca a los niños, con qué situaciones de aprendizaje yo les voy a ofrecer. Entonces, si la situación de aprendizaje que le estoy ofreciendo, primero hay que poner los criterios: qué me está pidiendo el niño a esta edad; qué necesita; qué le interesa a esta edad;

entonces, yo creo que no tienen que ver si el niño es mapuche o no, sino que con la experiencia que el adulto le entrega al niño o la niña en este nivel. Porque, si yo siempre le entrego que tiene que estar sentado, que tiene que respetar; que si le digo que la flor es verde, él la tiene que pintar verde. Entonces, yo lo estoy limitando a ir más allá, a desarrollar su imaginación, su creatividad, desarrollar su identidad, porque yo lo limito. Si el niño, no está limitado y tiene la oportunidad de elegir si le gusta este trabajo, o puede elegir otro en su espacio, va a ir desarrollando mucho más aprendizaje, que estar pintando en un cuaderno como el adulto le dijo que pintara, o de los colores que le dijo el adulto que pintara. Esa es la diferencia, por eso se dan otros tipos de aprendizaje, a lo mejor, por eso se les dificulta el aprendizaje o no hay aprendizajes globales o más generales, que abarquen no sólo lo cognitivo, porque, por eso, se desarrollan solo los aprendizajes de la cognición, pero también nosotras, debemos ver el área artística, lo que tiene que ver con lo corporal, el área emocional, de los valores que le puedo entregar a través de la experiencia que les ofrezco. Entonces, claro, si yo lo limito a un solo tipo de aprendizaje, netamente cognitivo, obviamente, la otra gama de aprendizajes no los va a ir desarrollando. Va a ir pasando de etapa a etapa limitado, porque siempre me dijeron lo que tenía que hacer, nunca dejaron que yo decidiera lo que quería hacer; cómo yo quería construir mis aprendizajes. Siento que va por ahí la limitación de aprendizajes, o por qué lo niños van construyendo su aprendizaje.

Tú antes me mencionabas que en lo socioemocional veías una diferencia

Sí, son más sensibles.

Por ejemplo, a veces más tímidos ¿A qué crees que se debe esa diferencia?

Por las experiencias que cada ser humano trae. Generalmente, los papás que llegan acá, lo hacen directamente del sur. Entonces, es muy diferente vivir en un lugar donde hay muchos árboles, llueve mucho, donde yo puedo estar en contacto con la vaca verdadera –no con la foto-, con la gallina; entonces, ahí estás despertando otros aprendizajes, que los niños de ciudad no los tienen. Entonces, esos también son aprendizajes, y por eso, los niños son más sensibles. Y, eso es lo que tratamos de buscar acá, teniendo la ruca, teniendo los animales, teniendo el huerto; en cómo desarrollamos las actividades, porque estoy buscando otros aprendizajes, que son mucho más importantes para la vida, que el niño tiene que adquirir ahora, porque después se nos van y se preocupan de otras cosas: solo lo cognitivo, lo racional, con la operación matemática; pero lo otro también son aprendizaje: yo

puedo enseñar matemática a través del arte; también desarrollamos motricidad fina haciendo pan, estamos enseñando geometría, porque tenemos un todo, que se puede dividir, y es un pan que él mismo elaboró. Entonces, yo siento, sobre todo en esta etapa, se ha escolarizado mucho, dejando de lado los otros aprendizajes, y por eso, puede haber una diferencia entre los aprendizajes de los niños que vienen a este jardín, de los que van a otro más convencional, pero no entre etnias, sino por las oportunidades que el adulto le entrega al niño para que desarrolle su aprendizaje. Te lo digo con mucha propiedad, yo no creo que tenga que ver la etnia. Tiene que ver con las experiencias que el adulto significativo le entrega al niño.

Generalmente en la casa, es el papá o la mamá, pero en la escuela son ustedes...

Claro. Y, en este momento, no debiera ser así, pero la escuela se ha vuelto vital para la familia. Entonces, si en la casa no se hace, y en la escuela tampoco, se van perdiendo los chiquillos, después es muy tarde, están muy dañados en ese sentido.

De qué manera las diferencias que mencionas, como lo de lo socioemocional, podrían favorecer o afectar el aprendizaje de los niños.

Lo favorece en el sentido, de que esas experiencias que uno ofrece en el lado más emocional, más social, que tiene que ver con la interacción con el otro, con los valores, los derechos, tienen mucho diálogo, muchas cosas de hacer uno, con las manos, desarrollar el trabajo solidario, trabajo cooperativo, desarrollar habilidades artísticas, que tienen mucho que ver con el lenguaje, con la expresión. O sea, les facilita mucho más, si yo les desarrollo el hemisferio derecho, que tiene que ver con lo emocional, con la socialización; entonces, el otro hemisferio, solito va a ir encauzándose para ir aprendiendo matemática, lenguaje, en el sentido de aprender a leer, es la base. Desarrollar la sensibilidad del trabajo, del hacer con las manos, del estar presente, estoy con otro. Y, así desarrollo las normas de convivencia, de escuchar al otro, escucho el “epeu”, escucho al otro, desarrollo más adelante la comprensión lectora, porque sé escuchar, porque tengo respeto por escuchar lo que otro está hablando. De respetar al otro, porque si lo respeto, el otro me va a respetar a mí, y así vivir en convivencia. La habilidad con las manos, que después me va a ayudar a tomar el lápiz, para aprender a escribir. El amasar el pan y después dividirlo, las habilidades matemáticas, todo eso tiene que ver con la sensibilidad, de respetar el sol, que me da energía, por qué me entrega energía: por las plantas, que me dan oxígeno, estoy aprendiendo ciencias; establecer sencillas hipótesis, hacerme preguntas. O sea, siento que la sensibilidad, hacerme preguntas, respetar al otro; me está enseñando a desarrollar todas las áreas que interesa que desarrolle, más que el uso del computador, donde me lo dan todo fácilmente, entonces me acostumbro a lo fácil. Entonces, después me hacen leer un

libro, y leo un resumen, porque es más fácil, es más rápido. Mientras, que si voy construyendo, voy elaborando mi propio alimento, por ejemplo, voy a limpiarle las gallinas, porque me gusta como canta el gallo, porque a los grandes, voy a ver cómo nació un conejo; voy desarrollando sensibilidades, y a mí me cuesta, me cuesta que los chiquillos mantenga la sala limpia: el viernes nos toca limpieza, y ellos tienen que limpiar los espacios, porque tienen que hacer esos espacios. Entonces, no es algo facilista. Si un día, me dan un libro a leer, lo voy a hacer, porque me puedo acordar que las tías me enseñaron a que tenía que hacer el trabajo completo: si queremos comer pan, tenemos que amasar el pan, tenemos que traer harina. Es como la base para aprender todo lo otro, las otras áreas que tenemos que aprender.

Para ir terminado, quería mostrarte estos resultados, ¿Te hacen sentido los niveles de logro alcanzados por los niños mapuche en la prueba TADI, la cual fue validada culturalmente con lo que me dices respecto al desarrollo y aprendizaje infantil mapuche?

Claro, que es cómo debiera ser la evaluación en todos los jardines, interculturales o no, porque cada jardín tiene su contexto, tiene su propia realidad, los niños tiene su propio ritmo y sus propias formas de aprender. La prueba estandarizada no sirve, pero uno la adecúa al contexto en el cual estás trabajando, porque los niños de La Faena no aprenden como los niños de Las Condes, porque sus vivencias y sus contextos son diferentes; y es así, porque los humanos somos diferentes todos, pero iguales en derechos. Estos resultados que me muestras, si te fijas no hay casos de retraso en los niños mapuche que es lo que yo te decía respecto a que todos tienen las mismas capacidades. Y mira aquí, en lo socioemocional salen súper bien, de hecho es el porcentaje más alto según lo que veo aquí. Entonces todo depende de los aprendizajes que el adulto le entrega al niño, lo que se quiere estimular o promover. Entonces, se debe a que como sociedad, estamos llenos de prejuicios, hacemos juicios que no tienen mucha relación con la realidad. Por ejemplo, nosotros, no sé si has visto el documental “El Despojo”, muy interesante de ver, cómo un niño que vive en la montaña en Ercilla, rodeado de naturaleza, muy humilde, porque en general son muy pobres, siempre han escuchado de sus ancestros el mapudungun, que su mamá, que vive en un choza, después lo llevan al colegio y le muestran a Arturo Prat, siendo que ha tenido una vida totalmente diferente. De nuevo, vuelvo a lo mismo: a las experiencias que el adulto le entregue, por qué un niño que viva en la cordillera tiene que aprender necesariamente de Arturo Prat, cuál es la pertenencia que tiene con ese niño, o cual es la pertenencia de tener que cantar la canción nacional con la mano en el corazón, y si no lo hace, es porque no está aprendiendo ciertos valores cívicos. Entonces, yo siento que es porque no nos enfocamos con quien estamos trabajando, por cumplir ciertos estándares olvidamos lo más importante, que es el niño; y yo te hablo desde nivel inicial hasta la media. Nos olvidamos

que, por ejemplo, viene un niño peruano, le va a costar un poco más, porque no conoce nuestra historia, porque aquí le presentan nuestra historia, y si yo no tengo interés, no tengo relación. Lo mismo le pasa a los mapuches. Para mí, la autoridad del pueblo mapuche no es el presidente, es el lonko, es la machi, pero yo quiero mostrarle otro camino, pero sin dejar de lado el suyo, su experiencia, su historia, su propia realidad. Yo le puedo mostrar todos esos aprendizajes: estamos aprendiendo matemática, pero estamos contando las semillas para sembrar, pero qué pasa: yo le estoy enseñando matemática en un cuaderno, con un ábaco. Entonces, yo puedo enseñar los mismo, las mismas situaciones de aprendizaje, pero sin apartar su realidad, su contexto. Yo siento, que el sistema me dice que son más lentos para aprender, porque los saco de su contexto, de su entorno, y quiero que adquiera inmediatamente el nuevo entorno, que no tiene nada que ver con su realidad, y quiero que vaya dando resultados inmediatamente, pero mucho mejor es presentar los mismos aprendizajes, respetando su entorno, su experiencia, su vida y la vida que tiene para atrás, y el peso de historia también. Entonces, yo vengo a La Faena, yo me tengo que adecuar al contexto. No tengo por qué regañar aun niño si me dice: ‘oh, que bakán’, porque ese es su lenguaje, su contexto familiar, su contexto comunal, familiar. Y, si yo limito, niego eso, le estoy negando su esencia, su familia. Lo que uno hace como adulto, es entregarle que existen otras formas de expresarse para decir lo mismo. Por eso existe, y yo lo escuchaba de chica: ‘no, los mapuches son todos borrachos’, pero no es así, y el prejuicio va creciendo, se vuelve historia y se naturaliza. A lo mejor, le cuesta más, porque vienen con otro sistema, otras formas de aprender, van más despacio. Todo tiene que ver cómo le voy dando las experiencias, nos olvidamos con quien estamos trabajando, más que aprendan diferente. Y, así los chilenos, los mapuches, los peruanos, los aymaras, todos vienen con una experiencia, y eso el colegio lo está olvidando. Todos tenemos nuestra historia, tú ves la vida desde tú historia, yo la veo desde la mía y mi realidad. Entonces, si yo la veo desde mi realidad, puedo entender la del otro, su realidad, su experiencia, su vida, y así la puedo respetar: eso es interculturalidad, saber que cada uno tiene su historia, sus aprendizajes previos, que muchos dicen respetar, pero no es así, porque implantamos ciertos sistemas. Lo podemos implantar igual, pero tomando el contexto, su historia, su realidad, Yo siento que, como el sistema entrega, como la escuela entrega el contenido, facilita su aprendizaje, se aleja mucho de la realidad de los niños, no son pertinentes. Por ahí va el tema de los prejuicios. Y, si en el jardín infantil nos estamos escolarizando, porque eso está pasando con la educación inicial, y eso, a las que trabajamos acá, nos asusta, porque no somos escuela. Ahora, le están pidiendo al niño de pre kínder que tiene que saber leer, pero por qué, si no está dentro de su desarrollo emocional, cognitivo ¿por qué a esa edad tiene que aprender a leer? Si nos estamos escolarizando nosotras, no le podemos pedir más a los más grandes, porque todo es cosa de resultados, todo es muy rápido, todo deprisa, inmediato, y nos

estamos olvidando de los niños. Eso es lo que nos importa a nosotras, si vienen para acá, ver si se puede cambiar esto, por el bien de los niños. Deja de estar la calidad que debe tener la educación, porque tenemos que estar llenando papeles. O sea, en qué momento estamos escuchando a los niños, conversando con ellos. Pero la JUNJI se está dando vuelta la chaqueta con nosotros: hoy vinieron a visitarnos la encargada de educación de la JUNJI, y otra persona, y quedaron maravilladas, diciendo que este era un jardín verdadero: en lo intercultural, y que no estaban pegadas todas las cosas: las letras y los números, las cosas que lees.

EDUCADORA MAPUCHE 4

Para ir soltándonos, primero me gustaría que me contaras cuál es tu labor al interior del jardín infantil.

Bueno, mi nombre es Samanta Silva Lefpangui. Yo soy mapuche por parte de mamá, mi familia es de Osorno hacia el interior. Llegué acá por un enfoque hacia la interculturalidad: he trabajado en lo que es Pedagogía Intercultural, conozco el tema. Mi mamá fue la primera dirigente acá en Santiago. Entonces, la intención de trabajar en los jardines interculturales nace desde la visión de que soy mapuche, manejo el tema, en qué se puede aportar. Además, es un referente curricular que JUNJI incorporó en su curriculum. Y, yo creo que desde la visión que se incorporó en la investigación, todos los niños tienen la misma capacidad de aprendizaje. Lo que cambia, a lo mejor en el contexto de las emociones, del ambiente donde se sitúen los niños, porque tienen otro tipo de características, otros tipos de afectos. Por ejemplo, acá en Santiago, la forma de aprendizaje que tienen los niños, es para todos igual.

Antes de meternos en ese tema, que es el que me interesa. Para ir contextualizando, descríbeme lo que haces tú acá en el jardín, concretamente.

Lo que nosotros hacemos acá es enseñar desde la visión de los pueblos originarios, de una manera no a través de libros, no a través de una manera clásica y tradicional, si no de una manera como lo enseñan los pueblos originarios: de una manera verbal, a través de canciones, de una manera acogedora, como una familia que cotidianamente lo hace, el servirse una once. Nosotros, acá, hacemos lo mismo. Solamente lo contextualizamos al nivel de los niños, trabajamos desde los ritmos de la naturaleza, los ciclos de la naturaleza los llevamos a concreto, lo planificamos con el contenido curricular, con las bases curriculares. Todo el trabajo que hacemos, es un trabajo con la familia, considerando a los inmigrantes, acá todos los niños, es un jardín de puertas abiertas. De hecho, todos los inmigrantes tienen la prioridad para estar acá. Y, bueno, la labor de nosotras como

educadoras, es hacer un modelo para la gente educativa, para los niños de una manera no esquematizada, si no que de una manera más libre.

Perfecto. Entonces, tú eres educadora de párvulos de...

Nivel medio a menor, nivel “alihuén”, que significa “árbol”.

¿Tú estás a cargo de esa sala?

Sí, junto con dos tías técnicas.

Desde tu experiencia personal Samanta ¿Cuál ha sido el aprendizaje que tú has adquirido durante este tiempo, trabajando aquí?

Yo creo que un aprendizaje como un fortalecerse profesional. Porque, por lo menos mi formación como mapuche, es una formación que puedo replicar acá: ciertos valores, ciertos principios que mi familia me enseñó, los he podido replicar con los niños, porque, al ser intercultural, se trabaja desde todas las culturas, desde todos los pensamientos, desde todas las visiones. De cómo yo poder rescatar lo mejor de cada persona, para llevarlo a aprendizaje más significativo, que sea valioso, que tenga el respeto sobre la naturaleza. Y, yo creo, que como profesional es todos los días ir adquiriendo nuevos valores, que crecen en el fondo con la formación que acá se nos entrega en el jardín. Con una orientación que la entrega también la directora: que nosotras tenemos que investigar mucho. O sea, este tema de la interculturalidad no está bien fortalecido dentro de nuestro país, si no que está de a poquito. Y, yo creo que más que nada ser una investigadora frente al tema intercultural y a la labor diaria: todos los días tenemos que estar haciendo nuevas cosas.

Dentro de lo mismo, para ir contextualizándonos ¿con qué oportunidades –como la de ir investigando, que recién me habías mencionado-, y con qué obstáculos te has encontrado?

Yo creo que, a ver, el trabajo con familia, es un trabajo que uno tiene que hacerlo, si uno trabaja con niños pequeños, es algo de lo que uno no se puede desligar. El primer núcleo que los niños traen son sus hogares, y a veces, poder, a lo mejor, educar la labor que nosotros hacemos como jardín intercultural, y conocer. Yo creo, que varias cosas se complementan: el tiempo, porque nosotras estamos todo el día con los niños. Nos falta reflexionar más frente a las familias, conocer más, saber cuáles son sus pautas de crianza más a fondo. Yo creo, que la dificultad está más en los tiempos que en la disposición: nosotras sabemos lo que tenemos que hacer, ahora, cómo lo hacemos es el problema.

¿Cuál es tu percepción respecto del desarrollo y aprendizaje de los niños mapuche? Es una opinión. Si tú pudieras expresarme cómo ves el desarrollo y aprendizaje de los niños mapuches.

De los niños mapuches, es muy complejo. Los niños mapuches que viven en la ciudad... el niño mapuche que vive en una comunidad, vive una dualidad: el mundo occidental y el mundo de su cultura. Acá, por ejemplo, hay muchos niños que tienen ciertas conductas, o tienen cierto conocimiento, que lo han sabido llevar, desarrollar por su familia, por sus abuelitos, pero la cultura en sí no la llevan por completo. De partida, los niños que nosotros trabajamos acá y que son mapuches, no manejan el idioma. Por lo tanto, manejan cotidianamente, tenemos todos el mismo idioma, no hay alguien que maneje su lengua nativa, no la tiene. Por lo tanto, eso no sería un impedimento para ellos. Que podría ser una de las disyuntivas, que uno podría decir: 'tiene otro idioma, no comprende el mío', pero no pasa eso. Quizás esto puede pasar en una comunidad, donde un niño se desenvuelve dentro de su cultura, maneja su lengua materna, su idioma; quizás por ahí podrían haber ciertas complicaciones, en términos de que le cueste comprender ciertas características. Pero mayormente tienen el mismo aprendizaje.

¿Eso cómo lo describes tú?

Tienen un aprendizaje global: todos aprenden de la misma manera, no hay diferencia de uno a otro, que uno no entienda... quizás los ritmos son diferentes: unos antes y otros después, porque el aprendizaje es algo que se da toda la vida, no es algo que se aprenda todos iguales. Cada persona lo vive desde su corazón.

Específicamente me interesa saber cómo percibes el aprendizaje de los niños mapuche.

Yo creo, más que nada, que la diferencia no es malo hacerla, porque yo conozco niños mapuches, he trabajado en las comunidades en el sur, viví un año allá y trabajé. El fondo de todo esto, puede ser lo espiritual, la espiritualidad. Quizás, la visión de un niño mapuche va a ser distinta, a la de un niño de una ciudad. Porque, la espiritualidad en la cual ese niño se vio expuesto, se vio criado es otra, y quizás el aprendizaje le va a llegar de otra manera. Lo digo, porque, nosotros los mapuches lo vemos desde este punto de vista, nosotros, a lo mejor, cortar una ramita de un árbol dentro de lo que uno hace es cotidiano para cualquier persona, no causa mayor incidencia o algo tan grave, pero para nosotros, todo lo que existe en el planeta o en el entorno en que uno está, tiene una esencia, un significado. Yo creo, que más que nada, esa es la diferencia que podría darte. Tiene que ver con la espiritualidad de los niños.

Explicame un poco más eso...

Son más sensibles. Hay una sensibilidad mapuche que marca el aprendizaje.

¿Cómo?

En cómo concibe las cosas, en el sentido que les da. Porque, para cualquier persona las cosas son cosas, pero para el mapuche no existe el término cosa. Yo te estoy hablando desde un niño, que a lo mejor, tiene conocimiento de su cultura. Porque, cuando no los hacemos conscientes de las cosas, pasan inadvertidas, están en el aire. Pero de las cosas, de la naturaleza, de cada objeto que está, quizás son objetos, pero siguen teniendo para mí un significado diferente a cómo lo ve otra persona.

En caso de que hayas tenido la oportunidad de trabajar con población no mapuche ¿la has tenido acá o en otros jardines? ¿O éste es el primer jardín donde trabajas?

No, he trabajado en otros, ocho años.

¿Son todos interculturales o has tenido la oportunidad de trabajar...?

Sí, en escuelas de párvulos y jardines clásicos.

Entonces, como tuviste la oportunidad de trabajar con población no mapuche, acá nos podemos poner hablar de las diferencias y similitudes, desde tu percepción ¿existen similitudes o diferencias en el aprendizaje entre los niños mapuche y no mapuche?

A ver, yo he estado en jardines clásicos, donde la metodología de trabajo es diferente, no es intercultural, donde hay una población... incluso trabajé en Colina, que es un lugar muy vulnerable, cerca de la cárcel, y dentro de Santiago también hay mucha población mapuche, que se queda en Santiago por diversos motivos. Y, yo creo que la similitud es que todos tienen las mismas capacidades de aprendizaje. Las diferencias pueden ser en los valores, porque las familias mapuches tienen muy conformados los valores, los valores de crianza, y lo otro, es el afecto. La familia es muy importante. En cambio acá en Santiago las familias son más dispersas, por muchos factores no están mucho juntas, por temas de trabajo. En cambio, los niños que vienen desde la formación de una familia mapuche, todo es más constituido.

Esas diferencias puedes ver. ¿Y en el aprendizaje has notado similitudes y/o diferencias? Por ejemplo, en la manera en que aprenden en el aula.

Ninguna.

¿Y esa sensibilidad que hablabas de los niños mapuches hace que tengan un aprendizaje distinto?

La sensibilidad, sí, en el cómo lo aprende. Porque, como te decía antes, hay cosas que cuando niño uno nunca aprende, y la vida te lo va enseñando, porque no es todo tan cuadrado, tan esquemático. Hay cosas que se aprenden en la infancia, y se aprenden porque se tienen que aprender, pero hay otras que quizás no la vas a aprender en la infancia, pero con el pasar de la vida lo vas a tener que adquirir igual. Ahora, mejor o menor medida, yo creo que eso es muy variable de medir, porque el aprendizaje... cómo tú mides eso. Si tú lo ves desde la sensibilidad, de cómo yo, no tiene comparación, no se mide, desde mi visión. Pero desde una visión occidental, el aprendizaje tiene medición: todos los test, las tablas, todos los instrumentos de medición y evaluación, están basadas en eso: en medir el coeficiente intelectual. En cambio, de lo que yo te estoy hablando es de la sensibilidad, de cómo el niño mapuche concibe el aprendizaje, tiene que ver con la espiritualidad de cómo recibe ese aprendizaje ¿Me entiendes? Por ejemplo, si yo le hablo del sol a un niño que es criado en la ciudad, es el sol y que está arriba. En cambio, yo le voy a enseñar eso a un niño mapuche, que está criado en una cosmovisión, el sol va a ser algo mayor de lo que lo entendió el otro niño. Tiene que ver con los entendimientos, no tiene que ver con el “este lo aprendió, este no lo aprendió”. Los niños mapuches son más sensibles y no aprenden por acumular conocimiento, si no que aprenden en la medida en que son significativos para ellos. Trabajan desde la visión del ser humano, más que de la visión de un texto, o de una cosa que no tiene que ver con el ser mismo.

Esa diferencia –que está saliendo, ahora en esta conversación-, en qué áreas tú las observas más fuertemente. Porque si bien, volviendo a lo occidental, lo dividen en aprendizaje cognitivo, aprendizaje motor, del lenguaje y socioemocional ¿En qué áreas tú observas más diferencias y similitudes, de esas cuatro que te menciono?

Me pones en un plano tan complicado cuando me hablas de similitudes y comparaciones porque desde mi formación, es tan diferente, porque trato de no hacer diferencias dentro. Como te digo, tiene que ver con la formación mía. Ahora, no es que no la maneje, pero creo que la parte emocional. En realidad, yo creo que el aprendizaje de los niños mapuches se ve más evidenciado en lo emocional... Porque tiene que ver más con el apego hacia la mamá, hacia la familia y el ambiente, lo sociocultural. Quizás, ahí se ve más marcado, por ejemplo, en el tema del juego: ahí uno puede observar conductas, y no solamente en ambos niños, si no en forma global.

Lo que más te llamó la atención de las cuatro áreas, fue lo socioemocional. Pero lo socioemocional no es solo relacionarse con las personas, si no también implica la capacidad de

empatía con el otro, independencia, o de autorregulación, de autonomía, de expresar sentimientos ¿Tú sientes que ahí hay una fortaleza?

Sí, yo creo que hay una fortaleza, pero también se puede transformar en una debilidad, porque es muy angosta la brecha de eso. Porque, la emocionalidad, lo digo 'desde yo, niña mapuche, que me crié con todas mis costumbres, y he estado en colegios tradicionales'. Y yo creo, que a una la marca mucho, porque yo manejo los dos idiomas: mi mamá me enseñó mi lengua materna, y nunca me costó aprender, pero si en la parte emocional había ciertas cosas en que era más reflexiva, más reticente, un poco tímida. Y, yo creo que, eso que tiene que ver con las emociones, o el carácter, que es muy importante de considerarlo, puede jugar en contra al momento de enfrentarse a cosas tan esquemáticas. Puede que ahí pase algo que no deje que uno fluya de una manera natural. A la larga, eso genera problemas, porque uno no se desenvuelve en lo que tiene que hacer. De ahí, vienen muchas cosas más fuertes. Por ejemplo, el mismo tema de la discriminación, el mismo tema de sentirte diferente. Esas cosas, también van marcando el aprendizaje.

Sí, por supuesto. De hecho, esa es mi motivación para entrevistarlas a ustedes: las educadoras de párvulos pasan a ser el adulto significativo para el niño durante el día. Tienen un rol demasiado importante, y la sociedad no lo ve de esa manera, o no lo valora. No se dan cuenta de la importancia que tiene. Entonces, tú sientes que de esas áreas del desarrollo el área emocional, es en la que más tú podrías encontrar distinciones entre ambos niños...

Sí, para la cultura mapuche es importante formar una estructura emocional fuerte en el niño, ya que eso le va a permitir después aprender lo que él quiera, es la base.

Retomando eso, si bien lo dijiste un poquito, a ver si lo puedes explicar un poco más ¿a qué atribuyes tú esas diferencias, en ese desarrollo socioemocional?

Las diferencias socioemocionales, se dan por la familia, del núcleo del cual están los niños. Yo creo, que para todo tipo de familia, lo principal que debe haber es la formación de valores, seguridad, autonomía. Esos, creo que son los pilares que deben traer incorporados, y que a veces están incorporados de una manera débil. Y que uno acá en el jardín, o sistema educativo en el que estén, si el establecimiento no brinda esa seguridad, eso es una desventaja para los niños. A veces, en el aprendizaje, los que somos adultos somos los que tenemos la mayor responsabilidad, frente al aprendizaje de los niños: qué aprenden, cómo aprenden.

Entonces, tú sientes, que esas diferencias que se han formado en lo socioemocional, se deben a la familia de origen de cada niño.

Claro. En el fondo, la familia tiene el deber de poder fortalecer en realidad eso. Son pequeñas cosas que marcan la diferencia, y que uno acá en el jardín, las ve y las observa, trata de fortalecer esa conducta en los niños, para que puedan ir avanzando de una manera más proyectiva. Todos los niños tienen ritmos diferentes de aprendizaje. Yo misma lo veo, o sea, con las chicas podemos observar cuáles niños, más emocionalmente, tienen conductas de apego, que niño es mucho más agresivo. Trabajamos en base a las conductas de los niños, porque a todos se les enseña igual. Yo no tengo diferenciación, no planifico diferido, no planifico en base a 'tres niños piensan así, planifico en base a ellos', no. Yo creo que el desafío del aprendizaje: uno tiene que entregar un aprendizaje de manera global, cada cual tiene que ir fortaleciendo de a poco lo que tiene en déficit.

Y eso no tiene que ver con la etnia?

No tiene que ver, para nada, sino que con el proceso de aprendizaje de cada niño.

Para ir terminado, quería mostrarte estos resultados, ¿Te hacen sentido los niveles de logro alcanzados por los niños mapuche en la prueba TADI, la cual fue validada culturalmente, con lo que me dices respecto al desarrollo y aprendizaje infantil mapuche?

Me parece súper bien que estén haciendo pruebas validadas, por lo menos algo estamos avanzando en ese ámbito, y claro ahí en esos resultados tú observas que la mayoría de los niños tienen un desarrollo normal, los que están en riesgo seguramente se deben a las variables de su contexto y no a su etnia. Entonces coincide con lo que te decía que todos los niños tienen las mismas capacidades de aprendizaje.

Pienso que en el tema de las evaluaciones, es un tema complejo, algo que realmente nos cuesta. Pero, yo no estoy mucho de acuerdo con eso, con ese tipo de instrumentos de evaluación.

Es complicado, es como evaluar el arte. Es como la estética: lo que para mí es bello, no sé si para ti lo es. Yo creo que en crecimiento también. De partida, tenemos una base de que todos somos seres humanos, parte de la naturaleza, esa es una parte importante para poder evaluar. De cómo nos desenvolvemos en nuestros medios también es una variable para poder evaluar. Pero, cada niño tiene su propio ritmo. De hecho, yo miro a los niños y digo 'cómo les voy a imponer leer', como uno le va a imponer 'tienes que leer, tiene que hacer esto'. Si a veces, sus dientes están en desarrollo. Entonces, es lo mismo que la naturaleza: si uno quiere que un árbol, que recién está creciendo, quiere que de sombra, es imposible. Creo que en la cultura chilena se presiona al niño para que adquiera los aprendizajes rápido y a veces no están listos para aprender esas cosas. Faltan criterios, que sean concretos, que sean verdaderos para poder hacer realmente algo que pueda medir

lo que somos, y eso, creo que es algo de mucho estudio. Y la educación va cambiando, la sociedad va cambiando rápidamente, todo va cambiando. Yo encuentro que es un tema de mucha discusión, es un tema que requiere bastante análisis, y estamos en eso. Hasta para nosotras es complicado.

El sistema nos forma de otra visión: todo es mecánico. Yo creo que la educación es así, mecánica, clásica. Tienes que aprender esto y esto, es como todo fuera de contexto, en realidad no junta ni pega.

Se deja de lado la particularidad de cada uno, o sea, que un niño no haga lo que otro hace, no significa que no lo vaya a hacer nunca, o que esté mal que no lo haga. Porque todo depende de la sanidad, o de cómo él se desenvuelve. También de cómo se sienta. Yo creo que el sentir es lo principal. En la mañana, yo llego y los miro a todos y de inmediato me doy cuenta cómo se sienten. Dentro de mi cultura, también somos así, por lo que trato de aplicar ciertas cosas que favorezcan la rutina, lo cotidiano y los observo. Por ejemplo, en mi cultura existe mucho el respeto, y mucho el diálogo. Con los niños, por ejemplo, si alguno quiere decir algo, no lo hacemos callar ni nada, él puede hablar, decir lo que siente y retoma su lugar. Es como darle el espacio, pero espacio con respeto. Tiene que ver un poco con lo que sienten las personas, es lo mismo que nosotros los adultos, los niños son igual, solamente que son más pequeños. En el fondo el trato, es un trato más sensible: yo lo veo en la mañana y digo 'él llegó mal, él llegó bien'. Entonces, bajo esa condición uno empieza a trabajar. Y yo digo, o sea, a veces trabajamos con treinta niños, pero tienes que trabajar casi en forma individual, de una manera, cada cual tiene sus características. En el fondo, para todos es igual, pero el sentido, uno como adulto, tiene que tener esa capacidad, esa sensibilidad de ver: 'este niño, mira lo hizo así, mañana hay que estar más pendiente porque lo puede hacer de otra manera'.

Y eso, encuentras tú que lo enseñan o lo dicen en tu formación inicial como educadora en la universidad. La pregunta es: lo que me estás diciendo ¿lo aprendiste ahí? O lo aprendiste trabajando en el jardín intercultural.

Yo creo que es un complemento. En sí, la formación académica está centrada, si bien es cierto los paradigmas de la educación han cambiado mucho: antes, el aprendizaje se centraba en el adulto, y ahora se centra en los niños, y uno es el acompañante, el observador. También es un modelo de referencia, pero dentro de mi formación como educadora, puedo decir que tuve una muy buena formación, con docentes, que también eran diferentes, y eso se complementó con mi cultura, y así una dupla en general, con el jardín y todo, con las colegas y con las tías.

Desde “yo”, cómo lo veo: siempre me he encontrado algo autista, bastante solitaria. Todos me dicen que me relaciono con mucha gente, pero yo, en mi ser, me siento como muy sola. Pero tiene que ver con esa reflexión que uno nace, he compartido con muchos hermanos mapuches y somos casi todos iguales, tenemos como esa visión de la vida. Con mis colegas, yo creo que el prejuicio nace porque no se conocen las cosas: cuando uno no conoce las cosas, cae en muchos errores, y los errores, yo creo que tienen que ver con falta de conocimiento, porque no hay un conocimiento claro, entonces, de ahí viene todo lo otro, todo es como una rueda...

Sí, se va reproduciendo.

Exactamente. Ahí hay que tener cuidado y ojo. Acá, me ha tocado, cuando recién comenzamos a trabajar, fuimos puras educadoras mapuches, todas éramos mapuche, manejábamos el tema y todo, y también habían problemas, también existen diferencias. Cada cual tiene su forma de trabajar, en cosas más espirituales, teníamos ciertas diferencias. Pero, ese caso, a mí siempre me han dicho que soy “mapuchista”, porque definiendo mi cultura...

A ustedes se les ve identidad...

Cuando uno se siente con su identidad y sabe que es uno, de dónde viene, quiénes fueron tus abuelos, qué hicieron tus abuelos, cuál fue la lucha que dieron, y hasta el día de hoy... tú caminas por la vida, con un orgullo, con una identidad...

Con seguridad...

Con seguridad. Tú te puedes parar en cualquier parte del mundo y decir: yo soy esto. Y lo que yo soy, tiene una historia para atrás, y comienzas a ver el presente y el futuro, ambas cosas, y eso es bonito. Eso es lo que le falta a la cultura chilena, en realidad, yo soy mestiza, pero tengo un poco más incorporado mi cultura, por un tema de enseñanza.

Yo siento igual, que la sociedad, o un porcentaje de gente está haciéndose consciente de esto que estamos hablando y se empiezan a buscar. A los cuarenta años, o a la edad que sea, la verdad que nunca es tarde para encontrarse. Pero es algo tan bello, pero es algo que se podría desarrollar desde el principio, las cosas serían más simples, en el caso de la seguridad en si mismo, de dónde viene.

Sí, sabes, hace unos años atrás yo era mucho más explosiva, más revolucionaria. Pero sabes que ahora, que está el boom de muchas cosas en la sociedad, que estamos viviendo cambios muy rápidos, muy bruscos en todos los ámbitos: educacionales, políticos, sociales, a nivel salud, todo. Siento que la cultura ha crecido mucho, la cultura mapuche. De hecho, el reconocimiento que se le

está dando a los pueblos originarios, ahora, detrás de una lucha que ha sido muy grande, y que ha existido siempre con el Estado chileno y el pueblo mapuche. En el fondo, la lucha que nosotros tenemos es frente a la “madre tierra”, de poder prevalecer en nuestras guerras, nuestra ideología, hacerla viva y todo. Pero, yo creo que a medida que la gente va siendo más consciente, a mí, a veces, me atemoriza un poco, los ritmos que se den muy rápidos y se comiencen a dar mal. Por eso, que para mí es tan importante estar donde debo estar, no estar en cualquier parte. Yo lo digo, y a lo mejor suene feo, pero para mí es importante estar acá, el tiempo que sea, pero estar con un fundamento, por qué estar aquí.

Darle sentido.

Exactamente. Porque la creación de los jardines interculturales, no nació de una idea magnífica del gobierno, si no de una lucha, una política, que el mapuche luchó para esto. Así como las becas indígenas, el tema de las organizaciones, muchas cosas que han sido bajo la lucha de movimientos mapuches y que se tienen que ir fluyendo de una manera positiva. O sea, no se saca nada con tener jardines interculturales, si no se enseña cultura, no se enseña la base de una cultura. Por eso es importante estar acá.

EDUCADORA CHILENA 5

Te agradecería que me contaras cuál es tu labor al interior de la escuela.

Yo trabajo con el nivel transición 1. Es un nivel donde tenemos la zona mapuche, nuestra sala es sala mapuche y en la cual se va inculcando el mapudungún. Yo he trabajado en jardines interculturales y tengo conocimiento ya de eso, por lo tanto lo he ido inculcando de a poco la lengua, la lengua mapudungún y hemos ido conociendo un poco más de ellos, y ellos lo han tomado muy bien, de hecho han aprendido un montón de palabras ya y les gusta. Los niños son dispersos, mi curso es más complicado el tema de conducta. Yo soy la educadora de la sala y trabajo con una técnico más, son 32 niños en la sala.

¿Cuál ha sido el aprendizaje que has adquirido durante este tiempo?

Bueno aquí el jardín más que nada tiene un enfoque social, comunitario, por lo tanto hay niños con alta vulnerabilidad, es complejo, porque su situación es muy diferente, hay que tener mucho en cuenta su vida, su parte familiar, por ejemplo tú no puedes decir “no griten como en la feria” porque aquí hay varios papás que trabajan en la feria entonces hay que tener mucho tino en varios comentarios, hay varios niños que no tienen sus papás al lado, muchas mamás con depresión, o

mamás que no sabían si estaban embarazadas o no, entonces hay que tener mucho ojo con cada uno de los apoderados porque la verdad es que aquí se ve de todo. Lo otro es que los papás también tienen otra educación, por ejemplo no leen el informativo, siempre hay que decirles todo de manera oral, acostumbrarlos a que lean el mural y leen sólo el centro, no siguen un orden, por lo que hay que trabajar mucho con los padres.

¿Con qué oportunidades y obstáculos se ha encontrado?

La verdad es que yo he aprendido mucho. Obstáculos, en ellos un poco por el tema de que como viven... es que mi nivel ha tenido varias historias pero ellos sí tienen, como el curso es complejo, ellos tienen una cierta barrera respecto a “ok, cuando te vas a ir”, porque las educadoras han durado poquito en este nivel. Por ejemplo si yo faltara ellos dicen “ah ya se va a ir”, pero la verdad es que de a poquito nos hemos ido conquistando mutuamente. Pero en general ellos son complicados, a ellos les gusta parece complicar más las cosas, pero también ven que el tema del jardín, el tema por ejemplo de colaborar no lo asimilan mucho porque aquí les dan todo, entonces cuesta de que ellos se involucren, son muy pocos los papás que ceden. En general te ven a ti como la principal responsable y se percibe que ellos piensan que “tú verás cómo lo haces”, se desligan mucho de repente. Pero como hemos ido conversando, entrevistando, preguntándoles, ya uno los va conquistando de a poco. Además ya me conocen, saben que me voy a quedar, entonces han ido bajando un poco las revoluciones. Niños y padres te ponen a prueba, tienen todo un tema respecto a que pensaban que te ibas a ir, que los ibas a dejar. Pero ahora ya se desligó un poco ese tema y ahora estamos mucho más afianzados como curso.

¿Cómo definirías el proyecto educativo de este jardín?

Nosotros tenemos como proyecto la interculturalidad. Las salas tienen diferentes nombres, tenemos la sala mapuche, la sala aymara, la sala rapa nui, abajo está la sala Chiloé, Valparaíso. Entonces cada una ve su zona fuertemente y después se van cambiando, van conociendo pedacitos de Chile. Y bueno, también tenemos alta concentración de niños con ascendencia étnica.

¿Y oportunidades?

Conocer cada día más, saber trabajar con ellos, yo creo que cada día es levantarte y decir ya voy a hacer esto, pero es plantearte todo los días algo diferente. Y con el tema de la interculturalidad no se me ha hecho complejo, los que tienen ascendencia están súper contentos los papás de que se les enseñe, de hecho siempre te van diciendo que aprenden súper rápido, porque yo empecé a

enseñarles la primera semana que llegué mapudungún y se nota al tiro, los papás te dicen tía están hablando y súper bien.

¿Cuál es su percepción respecto del desarrollo y aprendizaje infantil mapuche?

La verdad es que yo no encuentro diferencias entre uno y otro. Porque la verdad es que los niños tienen ascendencia más que nada en los abuelos, no son mapuche puros que hayan llegado de Nueva Imperial, ni en este jardín ni en el otro jardín intercultural en que trabajé. Pero no encuentro que les cueste más o menos.

¿Cuáles son las ventajas y obstáculos de estos niños?

La ventaja de ellos es que las familias son súper apoyadoras, más comprometidas. Y como ahora yo tengo sala mapuche a ellos les gusta mucho más, porque sienten su cultura más cercana, de hecho ellos tampoco la conocen mucho ya que si bien tienen recuerdos de su infancia (los papás) ya están muy alejados entonces les gusta ir recordando. Pero obstáculos, no siento que los hayan. Sería diferente, si fuesen niños mapuche que vinieran del sur, porque ahí sería un cambio cultural más grande pero ellos han vivido siempre en Santiago, incluso hay algunos que ni siquiera han viajado a La Araucanía a conocer su ascendencia.

¿Y ventajas respecto a su aprendizaje en sí?

No tengo ningún problema con ellos. Los niños con ascendencia mapuche son más querendones, más carismáticos. Pero para mí la verdad es que son todos iguales. Es decir, cada uno tiene sus necesidades, su personalidad pero no es que tú los mires y te des cuenta de algo distinto por ser de ascendencia mapuche.

¿Existen similitudes y/o diferencias de aprendizaje entre los niños mapuche y no mapuche?

No. La verdad es que en el nivel mío sí tengo niños que les cuesta más pero por un tema de asistencia, pero los demás están todos súper bien. Por lo menos en mi nivel, tengo a 8 niños que están más desnivelados pero por un tema de inasistencia pero no por capacidades y menos por ser mapuche.

Según la psicología del desarrollo, las cuatro áreas principales del desarrollo son la cognitiva, del lenguaje, motora y socioemocional ¿tú observas diferencias, ya sea positiva o negativa, en esas áreas entre una población y otra? ¿Observas similitudes y/o diferencias?

Los que tienen ascendencia son súper aplicados, son súper sociales. Tengo un niño con ascendencia mapuche que derivamos al neurólogo pero porque tiene algo súper específico, pero en realidad no veo mayor diferencia para nada, ni positiva ni negativa. Tal vez podría decir que los niños que tengo mapuche son más amorosos, son más de piel, la Pauli por ejemplo siempre está al lado tuyo, siempre me expresa que me quiere, la Fernanda igual, entonces tal vez son más de piel ellos que el resto, más apegados a uno, que te abrazan más, en eso podría decir que si hay más diferencia. Lo otro es que nosotros no los separamos jamás por etnias, uno trabaja con el grupo entero. De hecho cuando hemos hablado de los mapuche ellos no se sienten identificados por ejemplo, no se aluden por el apellido, saben que tienen ascendencia pero no tienen un tema con el que sea parte de ellos o que defiendan para nada. Yo creo que las familias no han promovido mucho su ascendencia o de rescatar su cultura, les gusta eso sí, de hecho me han hecho notar que están contentos que se les enseñe la lengua.

¿A qué atribuyes esas diferencias? Por ejemplo el hecho de que en lo socioemocional sean más querendones?

Lo que pasa es que igual los mapuche viven más en familia, son de familias grandes, de compartir más de estar más en casa, de juntarse más. Si uno pudiera rescatar lo de ellos es que ellos viven más juntos. Los santiaguinos vivimos todos separados, si no te llaman no te llamó no más esa persona, en cambio los mapuche no, ellos viven más en comunidad, viven todos cerca, tienen todo un tema de familia que nosotros hemos ido perdiendo. Ellos son más familiares. También como hace frío ellos pasan más juntos, acá en Santiago cada uno hace su vida, no tenemos redes o algo que nos junte, somos más independientes del otro y de las familias. Entonces yo creo que eso los niños mapuche lo tienen más por su ascendencia, le dan valor a estar con el otro y compartir más.

¿De qué manera estas diferencias favorecen o afectan el aprendizaje de los niños mapuche?

Lo favorecen en el ámbito relacional y social. Ellos siempre ayudan al otro, ellos son los que si se cae uno por ejemplo, son los que van a hacerle cariño al compañero, es decir son mucho más empáticos con los otros. Son más empático en el tema social, ahí se nota más en ellos. Pero esa sería la principal diferencia, en general mi curso se divide por las inasistencias y no por dificultades en el aprendizaje. Los que están desnivelados es porque desaparecen dos semanas, no están desnivelados por un tema de etnia. No siento que porque sean de ascendencia mapuche son diferentes, además que yo tampoco hago diferencias entre ellos, ni siquiera con este niño que puede que tenga una discapacidad, todos andamos en las mismas, todos jugamos todos juntos, nos sentamos todos juntos en círculo, nos abrazamos etc., nunca nos hemos separado por ninguna característica en particular,

ni por género. Siempre estamos fomentando el buen trato y no hacemos diferencias ni siquiera por aprendizaje, todos juntos no más, todos achoclonados, favoreciendo que sean buenos compañeros.

Me podrías describir un poco más eso...

Yo siento que los niños mapuche tienen las mismas capacidades que los demás niños, es que ellos tienen ascendencia no más. Por ejemplo, yo cuando me cambié a vivir a Santiago, porque yo soy del sur, claramente hay un cambio cultural, allá la gente vive distinto que en la ciudad, por ejemplo acá llueve y se suspenden las clases, allá los niños tienen que caminar a veces 4 km bajo la lluvia para asistir al colegio o jardín, allá llueve un mes completo entonces la lluvia no es un obstáculo para ir a clases. Entonces como mis niños tienen ascendencia principalmente de los abuelos, no siento que ellos tengan un cambio cultural tan fuerte.

Mira estos resultados, ¿Te hacen sentido los niveles de logro alcanzados por los niños mapuche en la prueba TADI, la cual fue validada culturalmente, con lo que me dices respecto al d° y ap de los niños mapuche?

Sí, porque como te decía, yo no encuentro que ellos tengan diferencias en su aprendizaje, sino que la prueba con que se los evaluaba tenía características que ellos no tenían incorporadas. Por ejemplo mostrarles un hervidor, claramente en el sur los niños no sabían lo que era eso porque allá se hierve el agua en teteras u ollas. Pero en mis niños no existe eso porque son santiaguinos. Con los niños del sur es distinto, porque existe más diferencia de vida entre el sur y Santiago. Acá la gente no comparte mucho, cada uno tiene su vida, entonces como nadie habla no te queda más alternativa que ponerte los audífonos, allá la gente se saluda, con el chofer de la micro, con el señor del almacén, etc. De todos modos, creo que los aspectos esenciales de la cultura mapuche ellos los tienen incorporados aunque no vivan en el sur, como por ejemplo esto de la empatía que te decía. En ese sentido son más sensibles y les gusta estar al aire libre, hay uno que siempre me dice “tía salgamos al patio a trabajar”, en cambio los otros ni se enteran. Cuando entran en confianza les encanta conversar y saben mucho vocabulario, especialmente de la naturaleza, entonces eso yo creo que lo traen incorporado o que las familias se lo van transmitiendo a ellos.

¿Qué opinas de los niveles de logro?

Me hacen sentido, como te decía al principio yo los encuentro iguales y aquí aparece eso, están en la categoría de normal, tienen un desarrollo normal, y no aparecen niños con retraso, entonces creo

que cuando aparecen déficit en los aprendizajes se deben al contexto y no porque sea mapuche, es decir un niño mapuche o no si está en un ambiente adverso le va a costar más pero no porque sea mapuche.

EDUCADORA CHILENA 6

Te agradecería que me contaras cuál es tu labor al interior de la escuela.

Yo soy educadora del nivel medio mayor, niños entre 3 y 5 años, y soy la subrogante de la directora. Tengo dos técnicos que trabajan conmigo en la sala, trabajo con un grupo de 32 niños y niñas.

Desde tu experiencia personal, ¿cuál ha sido el aprendizaje que tú has adquirido durante este tiempo?

Ha sido hartito aprendizaje, el trabajo que yo hacía antes era más bien implícito, era como bien oculto, nosotros trabajamos más desde una visión desde la integración, que hay que respetar al niño porque es niño, pero no con un nombre de interculturalidad y dándole la importancia que tiene valorar la cultura de los niños y de las niñas, entonces acá como que aprendí a darle un nombre a eso, y obviamente eso se explicita en el pi que hay en el jardín, en las planificaciones, hay un proyecto de interculturalidad entonces es como darle más seriedad y nombrar, y darle nombre a lo que es el trabajo con interculturalidad.

¿Con qué oportunidades y obstáculos te has encontrado?

Bueno acá hay harta población mapuche, hartos niños y niñas con ascendencia mapuche, la dificultad es que muchos de ellos no lo asumen, de hecho hay una pregunta en la ficha de inscripción de la junji en la que se pregunta si tienen ascendencia de algún pueblo indígena, y muchos de ellos dicen que no y sus apellidos sí son mapuche, uno les pregunta pero si su apellido es mapuche y ahí se sueltan un poco y dicen bueno es que mi abuelo era del sur... pero cuesta mucho que lo digan y otros dicen rotundamente que no. De hecho yo debo tener alrededor de 12 niños y niñas con apellidos mapuche y sólo 7 de ellos me dijeron que sí tenían ascendencia mapuche. Sólo una familia afirmó estar orgullosa de su cultura. Otro obstáculo ha sido el personal, las tías técnico que todavía no valorizan la importancia de trabajar con las niñas y los niños el tema de la interculturalidad, sacar provecho de eso, como que todavía no lo han hecho parte de ellas. Y el desconocimiento también por parte de uno porque hablando de la cultura mapuche que es tan amplia y tienen tanto conocimiento y están rica en muchas cosas y uno no sabe todo eso, entonces

me gustaría aplicar muchas cosas en mi aula, y las familias que viven acá son más urbanas entonces no tienen mucho conocimiento de la lengua, de los rituales, entonces siento que me falta más información de la cultura mapuche para poder transmitírsela a los niños y niñas.

¿Y oportunidades?

Bueno, la corporación tiene un jardín que empezó con este proyecto de interculturalidad y ahí nos hemos ido sumando el resto de los jardines de la corporación, por lo menos desde esa perspectiva lo veo yo. Entonces este primer jardín, que es el pewmayén, ellos trabajan con lo de interculturalidad, se manejan en el tema y son muy profesionales al respecto. Entonces, como la corporación ha ido incorporando esto dentro de sus lineamientos, entonces nosotras nos hemos ido subiendo y ha sido muy rico la oportunidad de aprendizaje al respecto, ha sido un aprendizaje común para todas las personas que trabajan aquí. Hemos ido aprendiendo, nos hemos ido interesando entre todas. La corporación nos ha ofrecido la oportunidad de aprender más sobre este tema. En la universidad a uno no le pasan mucho sobre este tema, lo ven más como... claro uno sabe y uno estudia esto porque uno respeta y tiene una admiración tremenda a los niños, entonces uno sabe que tienes que respetarlos por lo que es pero darle el nombre de que tú estás trabajando con la interculturalidad, que tienes que sacarle provecho a las culturas de los niños, eso yo creo que ha sido un concepto nuevo al menos para mí, yo no lo vi en la universidad como interculturalidad.

¿Cuál es su percepción respecto del desarrollo y aprendizaje infantil mapuche?

En general, son niños como cualquier otro, no veo mucha diferencia en la sala. Por ejemplo en lenguaje no veo una diferenciación por el hecho de tener ascendencia mapuche. No veo mayores diferencias, de hecho tengo dos niños que son los mejores de la sala y tienen ascendencia mapuche y el resto está dentro del promedio de la sala y del nivel.

¿Cuáles son las ventajas y obstáculos de estos niños?

Me cuesta un poco contestar esta pregunta porque al hacerlo siento que los estoy apartando de los otros niños de la sala y justamente lo que se nos ha enseñado es hacer lo contrario, es decir trabajar con el grupo como totalidad, sin hacer diferencias de ningún tipo. Pero a ver, haciendo el ejercicio, siento que una de sus ventajas son sus familias, porque ellos han nacido acá, por lo menos los de mi sala no han vivido su cultura realmente, entonces las familias nos han ayudado en relación a ciertos temas y se sienten orgullosos y nos apoyan y se contentan cuando hacemos cosas relacionadas a la cultura mapuche. También son niños que les fortalecen el aprendizaje en la casa, son los que más enganchan cuando les enseñamos sobre la cultura mapuche o de otras etnias. Están más

comprometidos con su aprendizaje. El año pasado nos tocó hacer un baile mapuche entonces nos saludábamos en mapudungún y todo eso, y luego cuando volvimos de las vacaciones los niños mapuche eran los únicos que se acordaban de lo que habíamos hecho y lo que habíamos aprendido porque a ellos les había hecho sentido ese aprendizaje. Respecto a los obstáculos, no encuentro ninguno.

En caso que hayas tenido la oportunidad de trabajar con población no mapuche ¿Existen similitudes y/o diferencias de aprendizaje entre los niños mapuche y no mapuche? Si consideras que las hay, ¿en qué áreas observas esas similitudes/ diferencias? (cognición, motricidad, lenguaje, socioemocionalidad).

No encuentro que hayan diferencias en ninguna de las áreas que me mencionas. Las veces que he encontrado diferencias en los niños de mi sala ha sido porque ha habido una historia detrás que lo ha justificado pero que no ha tenido que ver con la etnia en si misma. Hay niños que son más inquietos, que tienen problemas de agresividad, tienen problemas de comportamiento pero son niños que han tenido historias bien complicadas en su vida.

¿Existe algo distinto en los niños mapuche que favorezca o afecte el aprendizaje?

No. Tal vez los niños que viven en zonas más rurales se presenten más diferencias pero debido más a condiciones del entorno. Aquí los niños mapuche son bastante urbanizados entonces no se observan diferencias particulares por su etnia, por lo menos yo no las veo.

Para ir terminando, mira estos resultados, ¿Te hacen sentido los niveles de logro alcanzados por los niños mapuche en la prueba TADI, la cual fue validada culturalmente, con lo que me dices respecto al dº y ap de los niños mapuche?

Sí claro que me hace sentido. Ellos son niños y punto, y son iguales, porque van a tener una diferencia, no es más que eso. Mira la mayoría tienen un dº normal, ninguno tiene retraso. Creo que es porque las otras pruebas no tomaban en cuenta su cultura. Los mapuche tienen una educación mucho más conectada con la naturaleza, un respeto por la vida, por la familia, se aprende haciendo, es mucho más espiritual, son más conectados con la tierra, con las raíces, es observar el entorno, es aprender de la naturaleza, ser agradecidos de lo que te rodea, etc. Esto favorece el aprendizaje porque respeta el ritmo de los niños, el ritmo del ser humano tiene que ver con el ritmo de la naturaleza, entonces tenemos que rescatar un montón de cosas de eso, entonces es respetarlos. Es guiarse por el ritmo de los niños y las niñas, no por un ritmo externo o estandarizado. Somos parte de la naturaleza, tenemos que aprender de ella, de observarla, de mirarla, porque nosotros

respondemos a eso también. Esto es esencial, yo creo que tenemos que aprender mucho sobre eso, sobre todo en jardines así. Entonces respetar el ritmo de cada uno es fundamental y no exponerlos a exigencias externas.

Entonces, según lo que me dices, si hay una diferencia, me nombraste muchas cualidades que al parecer la cultura chilena no tiene tan desarrollado...

Bueno desde ese punto de vista claro, sí puede ser, pero esas diferencias se notan más en la forma de ser de las personas.

Pero me decías que favorecía el aprendizaje ya que por ejemplo respetan los ritmos...

Sí es cierto, y claro al estar más conectados con la naturaleza son más sensibles en todo sentido, pero especialmente a aprender porque se les desarrolla un interés por lo que aprenden, le dan sentido, no aprenden porque hay que aprenderlo. Mirando de nuevo estos resultados, mira en el área socioemocional salen súper bien, debe ser por lo que te digo, ya que a pesar de que sean niños más urbanizados, yo creo que la cultura va en la sangre, entonces se transmite implícitamente, como que lo tienen incorporado. Sabes que nunca había reflexionado sobre esto, y es súper importante porque debemos fortalecerlo en ellos y en todos los niños... Me alegran que se hagan pruebas así para que quede en evidencia que por ser mapuche no tienen ninguna dificultad de aprendizaje.