

¿Demasiado poco – demasiado tarde? Diversidad e inclusión en aulas preescolares interétnicas en contexto Mapuche en el sur de Chile

Too little – too late? Diversity and inclusion in interethnic preschool classrooms in the Mapuche context in the south of Chile

<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.05>

Recibido: 1 de febrero de 2021. Aceptado: 7 de junio de 2021. Publicado: 24 de enero de 2022.

Regina Tahirih Lohndorf 

Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago (Chile)

regina.lohndorf@uc.cl

Para citar este artículo:

Lohndorf, R. (2022). ¿Demasiado poco – demasiado tarde? Diversidad e inclusión en aulas preescolares interétnicas en contexto Mapuche en el sur de Chile. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 75-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.05>

Resumen

Introducción: En contextos indígenas el derecho humano de la transmisión intergeneracional de la cultura y lengua no siempre está garantizado. Este estudio investigó en qué grado se implementaron prácticas pedagógicas para promover la aceptación de la diversidad e inclusión de la cultura y lengua Mapuche en 62 aulas preescolares compartidas por niños indígenas Mapuche y niños no-indígenas en el sur de Chile, y examinó si el grado de implementación difiere entre establecimientos educacionales (EE.EE.) municipales y particulares-subvencionados. **Metodología:** Se utilizó una escala de calificación cuantitativa para medir el grado de promoción de la aceptación de la diversidad y de la inclusión de la diversidad étnica basado en observaciones extendidas de las aulas y entrevistas con las educadoras. **Resultados:** En 90,3% de las aulas se promovió la aceptación de la diversidad y la inclusión de la cultura y lengua Mapuche en un grado inadecuado o mínimo. No obstante, los resultados fueron significativamente más favorables para los EE.EE. municipales comparados con los EE.EE. particulares-subvencionados. **Conclusiones:** Los hallazgos proveen nueva evidencia de la necesidad urgente de mejorar la educación intercultural para niños preescolares en contextos interétnicos en Chile para impedir la invisibilización de las culturas indígenas y la desvaloración de los conocimientos indígenas..

Palabras clave: Diversidad cultural e inclusión educativa; educación intercultural bilingüe; prácticas pedagógicas interculturales en la educación inicial; aulas interétnicas de niños indígenas mapuche y niños no-indígenas en Chile

Abstract

Introduction: In indigenous contexts the human right of intergenerational transmission of culture and language is not always guaranteed. This study investigated to which degree pedagogical practices were implemented to promote the acceptance of diversity and the inclusion of Mapuche culture and language in 62 preschool classrooms shared by indigenous Mapuche and non-indigenous children in the south of Chile and examined whether the degree of implementation differs between public and private-subsidized educational establishments (EE). **Methodology:** A quantitative rating scale was used to measure the degree of promoting acceptance of diversity and inclusion of ethnic diversity based on extended classroom observations and preschool teacher interviews. **Results:** In 90,3% of the classrooms the acceptance of diversity and inclusion of Mapuche language and culture was promoted to an inadequate or minimal degree. Nevertheless, the results were significantly more favorable for public EE compared to private-subsidized EE. **Conclusions:** The findings provide new evidence of the urgent need to improve the intercultural education for preschool children in interethnic contexts in Chile to impede the invisibilization of indigenous culture and devaluation of indigenous knowledge.

Keywords: Cultural diversity and inclusive education; intercultural and bilingual education; intercultural pedagogical practices in early education; interethnic classrooms of Mapuche indigenous and non-indigenous children in Chile

INTRODUCCIÓN

Contextualización

La expresión cultural y lingüística y su transmisión intergeneracional es un derecho humano básico, cual fue gravemente violado en el pasado y en la actualidad todavía no está garantizado en muchos contextos indígenas (Boccaro, 2002; Loncón, 2010; Ray, 2007). La población indígena global se compone de 370 millones de personas y 5 000 distintas culturas, viviendo en todos los climas, desde el círculo polar ártico al bosque tropical y, aunque constituyen sólo el 5% de la población mundial, representan el 95% de la diversidad cultural de la tierra. Sus territorios cubren 25% de la superficie terrestre de nuestro planeta y albergan 80% de la biodiversidad (Garnett et al., 2018; Sobrevila, 2008). La expropiación de tierras ancestrales y restricción de acceso a recursos naturales no sólo ha traído empobrecimiento económico a los pueblos indígenas, sino también la pérdida de su identidad y representa una amenaza a su sobrevivencia cultural (Coates & Coates, 2004). Según la Organización de las Naciones Unidas-ONU (2018), la mayoría de las lenguas amenazadas son lenguas indígenas y si una lengua desaparece, se pierde esta riqueza de la vida humana transmitida a través de milenios sin posibilidad de retorno.

A pesar del aumento drástico de la pérdida cultural y lingüística por cada generación indígena que no recibe una educación contextualmente pertinente, la preservación y revitalización de las lenguas y culturas indígenas ha recibido poca atención del ámbito académico, educativo y político en Chile. Por lo tanto, el tema de la educación indígena no se puede enfatizar lo suficiente. Es imperativo generar y sistematizar conocimientos sobre educación en contextos indígenas en Chile. No se sabe qué ocurre realmente en las aulas en un contexto interétnico. No se sabe si se siguen las orientaciones de los programas pedagógicos y bases curriculares elaborados por el Ministerio de Educación-MINEDUC para aulas interculturales, y no se sabe si existen diferencias de fidelidad a estos documentos del MINEDUC según dependencia administrativa (municipal o particular-subvencionado) del Establecimiento Educacional-EE.EE. Este estudio aborda este vacío de conocimiento y busca arrojar luz sobre prácticas pedagógicas interculturales en las aulas preescolares interétnicas compartidas por niños indígenas Mapuche y niños no-indígenas en el sur de Chile en EE.EE municipales y particulares-subvencionados. Se espera que los resultados sean informativos y relevantes para el ámbito de educación, psicología del desarrollo y políticas públicas.

Chile es un país multiétnico, patria de pueblos originarios y descendientes de inmigrantes europeos. Según el censo de 2017, la población de Chile consiste en un 12.8% de personas pertenecientes a algún pueblo indígena (2 185 729 de 17 076 076), de las cuales 79.8% son Mapuche (Instituto Nacional de Estadísticas-INE, 2017). A pesar de formar un grupo numeroso de la población nacional, los pueblos indígenas no han sido reconocidos constitucionalmente en Chile, lo que significa que la existencia de las culturas indígenas ha sido negada (oficialmente solo residen chilenos en Chile). El estudio actual se enfoca en el pueblo Mapuche, porque constituyen la minoría étnica más grande del país. Conquistas coloniales y posteriores campañas militares del Estado chileno han conducido

a severas reducciones territoriales. Consecuentemente, los Mapuche se retiraron al sur de Chile, particularmente la región de la Araucanía es el baluarte actual de la cultura Mapuche con una población indígena de 33.1% (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional-CASEN, 2017). En Chile, una familia indígena tiene casi dos veces más probabilidad de vivir en pobreza o extrema pobreza que una familia no-indígena (CASEN, 2017). No sorprendentemente, la región de la Araucanía es, en promedio, la región más pobre del país con 28.5% de pobreza multidimensional (CASEN, 2017). La gran mayoría de los Mapuche ha sido sometida a procesos de urbanización y asimilación a la cultura chilena y, por lo tanto, son indistinguibles de miembros del grupo mayoritario chileno de la misma clase social (Caniguan, 2012). Consecuentemente, los Mapuche luchan por su sobrevivencia cultural y su lengua *Mapuzungun* está en peligro de extinción, porque los niños no lo hablan (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, 2013). Programas e iniciativas de revitalización de la lengua y cultura Mapuche para la generación actual de niños son cruciales para revertir los procesos destructivos que han perjudicado la población indígena en el pasado y que los siguen perjudicando en el presente.

Revisión de la Literatura

La historia nos enseña que la *educación occidental* instalada por las culturas coloniales y Estados-naciones típicamente ha significado un genocidio cultural y lingüístico para los pueblos indígenas en todos los continentes invadidos por las potencias europeas (Hong, 1995; Neeganagwedgin, 2013; Soto, 2009; Williamson, Pérez, Modesto, Coilla y Raín, 2012). La educación occidental de corte eurocéntrica es monocultural, homogeniza el estudiantado y es un proceso de educación formal entre profesores y estudiantes con el fin de la reproducción de información con un foco central en lenguaje, matemáticas y ciencias (con poca atención a humanidades, música, arte, deportes). Al contrario, la *educación indígena* se enfoca específicamente en enseñar conocimientos, modelos, métodos y contenido indígena en un contexto no-formal (familia y comunidad). En otras palabras, se trata de una educación de indígenas para indígenas. En el mundo Mapuche se construye el conocimiento mediante el *kimeltuwün* (acción educativa de la educación familiar) transmitido de generación en generación por los *kimches* (sabios mapuches) basado en cinco principios educativos clave: *kümeyawael* (ser persona de buen comportamiento), *yamüwael* (ser persona que estima la familia y la comunidad), *küme che geael* (ser buena persona) y *kim che geael* (ser persona sabia). Estos principios están orientados desde la naturaleza, el medio social y espiritual (Quilaqueo y Quintriqueo, 2016). La *educación intercultural* ocurre en un contexto formal (escuela) de dos o más culturas en el cual no sólo se enseña a los niños conocimientos de todas las culturas que habitan el mismo espacio geográfico, sino también normas, valores y competencias necesarias para poder integrarse en una sociedad multicultural. La educación intercultural es una respuesta a la diversidad cultural en el aula con el objetivo de eliminar las desigualdades y avanzar más allá de una coexistencia pasiva, buscando desarrollar una manera sustentable de convivir en sociedades multiculturales a través de la creación de comprensión mutua, respeto y un diálogo productivo entre los diferentes grupos culturales.

Para contrarrestar la significativa pérdida cultural y lingüística debida a siglos de predominio de culturas invasoras en las tierras nativas de los pueblos originarios, surgieron algunas propuestas de Educación Intercultural Bilingüe-EIB para los niños indígenas en Chile durante las últimas dos a tres décadas. Después de la promulgación de la *Ley Indígena (1993)* se creó en el MINEDUC, el Programa de Educación Intercultural y Bilingüe-PEIB. En específico la ley estipula que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-CONADI en coordinación con el MINEDUC, “promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas” (*Ley Indígena, 1993, art. 28*), y además indica que:

La CONADI, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de EIB a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (*Ley Indígena, 1993, art. 32*).

Esta definición ya no plantea la EIB como un tema “de” indígenas, sino del Estado organizando actividades “para” y podría ser “con” los pueblos indígenas, pero no “de” éstos (*Williamson, 2004, p. 25*). Esta propuesta de EIB demuestra que el Estado Chileno no logra crear un espacio de educación intercultural, porque: (a) el sistema será desarrollado por el Estado nación colonizador, (b) no hay participación indígena en el proceso del desarrollo del EIB. La *Ley General de Educación (2009)* incluye el principio de la interculturalidad, y señala que: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”. Esta ley crea un gran desafío para el sistema educativo chileno, que históricamente ha tratado de negar la diversidad de las distintas culturas que cohabitan en el espacio geográfico llamado Chile con el objetivo ideológico de homogenizar la población para la unificación de la patria (*Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012*). Los Gobiernos han impulsado estrategias de asimilación privilegiando una serie de valores y principios que han buscado consolidar una visión “occidental” de desarrollo (*Lagos, 2015*). Se puede concluir entonces que las iniciativas educativas Estatales hasta ahora han privado a los niños indígenas del derecho de tener su propia vida cultural, practicar su propia espiritualidad y emplear su propio idioma, estipulado en el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF, 1989).

El PEIB se instaló como política pública dependiente del MINEDUC durante las últimas dos décadas con un foco mayoritariamente en niños de enseñanza básica entre 6 y 13 años. El MINEDUC lanzó el PEIB entre 1996 y 2000 con una etapa piloto y desde el 2001 se implementó gradualmente cada vez a una escala más grande. Según el MINEDUC, 13.6% ($n = 25\,789$) de todos los niños indígenas matriculados ($N = 190.036$) en la enseñanza básica en Chile cursaron la asignatura “Lenguas indígenas” en 2016 (*MINEDUC, 2017*). Las estadísticas demuestran que en términos de cobertura (cantidad) el programa es bastante limitada. A continuación, se revisarán algunos estudios que han examinado el PEIB en el nivel de enseñanza básica. Durante las últimas dos décadas el PEIB se evaluó regularmente con el objetivo de mejorar la calidad (*Guitart y Yañez, 2017*). El PEIB fue evaluado por el MINEDUC y el estudio reveló (*Carvajal y González, 2011*): a) falencias en el sistema burocrático de administración; b) problemas de comunicación entre directores, sostenedores y funcionarios del MINEDUC; c) “discriminación” desde las distintas esferas gubernamentales

hacia el PEIB, cual impide su desarrollo favorable; d) una considerable falta de recursos humanos en el ministerio y en el cuerpo de profesores; e) una capacitación deficiente de los profesores que implementan el programa. Otro estudio (Lagos, 2015) encontró que el PEIB: 1) no es una herramienta de revitalización de las lenguas indígenas, por sus carencias conceptuales y metodológicas; 2) no es intercultural, porque no hay un diálogo simétrico entre las dos culturas en contacto, los niños indígenas están obligados por ley a asistir a la enseñanza básica, en la que son socializados en la lengua y cultura dominante, mientras que para los niños no-indígenas es optativo aprender de la cultura indígena; 3) no cumple con su promesa de ser bilingüe, porque todos los niños y jóvenes llegan a y salen de la escuela como monolingües en castellano; 4) se transforma en una herramienta de discriminación que abra la brecha social en lugar de cerrarla, porque el PEIB obliga a escuelas marginales a dedicar tiempo a contenidos que son irrelevantes para el currículo, el SIMCE y la sociedad. La implementación del PEIB dentro del sistema educativo chileno es problemática, porque este mismo sistema ha sido y sigue siendo una de las principales agencias de aculturación y pérdida cultural implementada por el Estado nación (Guitart y Yañez, 2017). Además, el programa PEIB ha sido criticado porque: 1) promueve una identidad indígena estática y estereotipada, 2) tiende a favorecer conocimientos occidentales y 3) adolece de un desconocimiento de saberes indígenas (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014; Quintrileo, Yañez y Valenzuela, 2013).

A pesar de la gran importancia de la infancia temprana (0-6 años) para la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la identidad cultural, las políticas públicas para la EIB en esta etapa crítica de la vida son marginales, su implementación en la educación parvularia insuficiente y la investigación del impacto de estos programas es prácticamente inexistente. Según un informe del MINEDUC, en 2014 solo 2.2% de los niños preescolares del país en el nivel de transición recibieron enseñanza con un enfoque intercultural y bilingüe, de los cuales menos de la mitad eran indígenas (Bustos, Cariman, Díaz y Merino, 2014). Las cifras demuestran un gran déficit de cobertura del programa, lo que socava su objetivo y su eficiencia.

Un estudio que revisó documentos normativos oficiales desarrollados entre 2007 y 2016 de la Junta Nacional de Jardines Infantiles-JUNJI, la Red de Salas Cuna y Jardines Infantiles-INTEGRA, el MINEDUC y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-CONADI, con respecto a la educación intercultural en la primera infancia, reveló que todavía quedan tareas importantes para las políticas públicas de educación intercultural (Becerra-Lubies, Mayo y Fones, 2019), como: 1) reconocer la diversidad y la heterogeneidad de las familias y comunidades indígenas, porque no todos los Mapuche pueden o quieren colaborar en el proceso de revitalización de la cultura y lengua; 2) fomentar que la revitalización de culturas y lenguas indígenas sea un proceso de cambio social y un acto de ‘descolonización’, ‘sanación’, y ‘resistencia’ y no solo un acto funcional; 3) promover políticas bilingües, que son inexistentes en la actualidad, que es preocupante si se considera que la pérdida de la lengua materna está asociada a riesgos en el ámbito del desarrollo personal, emocional y cognitivo (Cummins, 2000; Fillmore, 2000). En síntesis, los intentos del MINEDUC de implementar una EIB en la enseñanza básica y preescolar enfrentaron grandes dificultades en el ámbito cuantitativo y cualitativo. Por consiguiente, es de suma importancia aumentar los esfuerzos y recursos para expandir el alcance de los programas EIB en Chile y mejorar su calidad en la enseñanza básica y especialmente en la educación parvularia.

En Chile la educación parvularia se divide en tres niveles y 54.8% de los niños de 0 a 6 años asistieron a la educación parvularia en 2018 (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020): 1) al Nivel Sala Cuna asistieron 20.1%, de los niños de 0 a 2 años; 2) al Nivel Medio asistieron 49.4% de los niños de 2 a 4 años y 3) al Nivel de Transición asistieron 92.4% de los niños de 4 a 6 años (NT1 y NT2). La matrícula del nivel Sala Cuna se concentra principalmente en las dependencias de la JUNJI (69.33%) y Fundación Integra (28.49%), mientras en la matrícula del Nivel Medio ya se observa una tendencia hacia dependencias particulares-subvencionados (26,41%), aun así, JUNJI (45.22%) e INTEGRA (23.21%) siguen proporcionando tres cuartos de la oferta (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). En contraste, la matrícula del Nivel de Transición se distribuye mayoritariamente en EE.EE. particulares-subvencionados (59.45%) y sólo un poco más que un tercio de los niños van a EE.EE. municipales (26.39%) y particulares-pagados (9.19%).

El MINEDUC elaboró el Programa Pedagógico de la educación parvularia para el Nivel de Transición y en el ámbito de “Relación con el medio natural y cultural” existe el núcleo de aprendizaje “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes”. Se especifica como objetivo de aprendizaje “Apreciar su vida personal y familiar y las formas de vida de otros, identificando costumbres, tradiciones y acontecimientos significativos del pasado y el presente” (MINEDUC, 2008). Además, en las bases curriculares para la educación parvularia con respecto a la EIB se encuentra el siguiente objetivo: “propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y los niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades” (Bustos et al., 2014). Es importante destacar que estas orientaciones del MINEDUC para la educación parvularia en contextos interculturales son vinculantes para todos los EE.EE. en Chile independiente de la dependencia administrativa y de la implementación de alguna variante de la EIB. Por lo tanto, ciertas condiciones mínimas se tienen que cumplir en aulas interculturales o interétnicas sin excepción, por ejemplo: la no-discriminación, la eliminación de prejuicios, la promoción de la aceptación de la diversidad como algo positivo y enriquecedor, y la inclusión de todas las culturas presentes. Sin estas condiciones mínimas no se puede salvaguardar el desarrollo y aprendizaje favorable de los niños, porque no sólo afectaría su proceso de desarrollo personal (formación de identidad y personalidad), sino también su desarrollo socioemocional (la discriminación afecta el bienestar y la autoestima de los niños) y su desarrollo cognitivo (niños excluidos, infelices y estresados no aprenden bien) (Cvencek, Fryberg, Covarrubias & Meltzoff, 2018; Covarrubias & Fryberg, 2015; Okonofua & Eberhardt, 2015; Skinner, Meltzoff & Olson, 2017; Yeager et al., 2014; Zirkel, 2002). Según un informe de las Naciones Unidas el rendimiento académico más bajo de niños indígenas en escuelas Estatales tiene múltiples razones: la internalización del estigma social de la inferioridad, la descontextualización del currículo en relación con la cultura local, la exclusión de las lenguas indígenas y el desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas para la realidad cultural de los niños indígenas (ONU, 2009). En consideración a toda esta información, es necesario investigar si efectivamente se cumplen las condiciones mínimas en las aulas interétnicas del sur de Chile —independiente de la implementación oficial de un programa de EIB. La creación de espacios pedagógicos que promueven la inclusión activamente y acogen y valoran la diversidad cultural son fundamentales para que cada

niño puede sentirse parte integral del grupo, puede desarrollar su autoestima, tenga oportunidades de desarrollo y experiencias de aprendizaje contextualmente pertinentes y adquiere las habilidades para insertarse en una sociedad multicultural.

Objetivo e hipótesis

El objetivo de este estudio es generar conocimientos sobre prácticas pedagógicas interculturales en aulas preescolares en Chile. Se buscó responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se relaciona la dependencia administrativa (municipal o particular-subvencionado) del EE con la promoción de la aceptación de la diversidad y la inclusión de la cultura y lengua Mapuche en el Nivel de Transición? Es el primer estudio en testear la siguiente hipótesis con el objetivo de orientar políticas públicas y guiar sus implementaciones, basado en datos cuantitativos de observación directa de aulas interétnicas compartidas por niños indígenas Mapuche y niños no-indígenas en el sur de Chile, y entrevistas con sus educadoras:

1. Se espera que ambos EE.EE. municipales y particulares-subvencionados implementan las prácticas pedagógicas interculturales estipuladas en las bases curriculares y programas pedagógicos elaborados por el MINEDUC para la educación parvularia, es decir, que promuevan la aceptación de la diversidad e inclusión de la cultura y lengua Mapuche en aulas interétnicas del Nivel de Transición.

METODOLOGÍA

El estudio utilizó una metodología cuantitativa y un enfoque ético para el trabajo de campo, lo que significa que se registró el comportamiento humano observado de forma neutra, en este caso las prácticas pedagógicas interculturales de las educadoras en las aulas. El enfoque ético, que es empírico, permite ser más objetivo y más libre de sesgos culturales, porque se lleva a cabo desde una perspectiva intercultural para aprender acerca de la universalidad de los comportamientos humanos (por ejemplo, en cada cultura un niño se desarrolla mejor si no está excluido o discriminado).

Muestreo

La muestra del estudio actual es parte de un estudio longitudinal sobre la primera infancia, que comenzó en febrero 2012 y terminó en octubre 2016 (Cárcamo, Vermeer, Van der Veer & Van IJzendoorn, 2015). El objetivo del estudio longitudinal fue entender cómo los contextos culturales, socioeconómicos, educativos y familiares impactan el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños (0-5 años). El diseño del estudio es descriptivo, prospectivo y correlacional, combinando observación naturalista, entrevistas, cuestionarios y pruebas de rendimiento. La muestra se siguió a través de cinco años y se tomaron medidas repetidas en cuatro tiempos de medición. La muestra inicial se escogió de tres consultorios y registros de 19 salas cuna en la región de La Araucanía y la región de Los Lagos en Chile. Las familias eran elegibles (a) si tenían un hijo que había nacido entre septiembre de 2011 y diciembre de 2011 y (b) si eran Mapuche indígenas o no-indígenas/chilenas. De las

370 familias contactadas 110 madres con sus respectivos infantes de 6 meses aceptaron la invitación de participación al estudio. A través de los años varias madres discontinuaron su participación, por distintos motivos como temas familiares o cambio de domicilio a lugares lejanos o desconocidos. En el estudio actual se incluyen datos recopilados durante el cuarto momento de medición (agosto a octubre 2016) del estudio longitudinal. De la muestra inicial de 110 diadas madre-hijo, 78 diadas continuaron su participación en el año 2016 cuando la edad promedio de sus hijos fue 61 meses. Estas 78 madres matricularon sus respectivos hijos en 49 EE.EE. diferentes de la región de La Araucanía y la región de Los Lagos, por lo tanto, la muestra de este estudio se compone de las aulas del nivel de transición de los 78 niños del estudio longitudinal. Las familias participantes del cuarto momento de medición son de niveles socioeconómicos bajos y pertenecen a la minoría étnica Mapuche ($n = 31$) y a la mayoría étnica chilena ($n = 47$). Para una descripción detallada de las características de las madres e hijos de este estudio longitudinal (Lohndorf, Vermeer, Cárcamo, De la Harpe & Mesman, 2019).

Muestra de aulas preescolares y procedimiento

De los 49 EE.EE. participantes, 11 tenían más de un aula a la cual asistió por lo menos un niño del estudio (9 EE.EE. tenían 2 aulas y 2 EE.EE. tenían 3 aulas). Esto resultó en 62 aulas observadas, de las cuales 14 aulas tenían más de un niño (12 aulas tenían 2 niños y 2 aulas tenían 3 niños). Ochenta y siete por ciento de las aulas eran del NT1 (4-5 años) y 13% del NT2 (5-6 años). Los niños tenían en promedio 2 educadoras (1 educadora y una asistente de párvulo) y en promedio 22 compañeros de curso. Ningún aula ofreció un programa de EIB. Cuarenta y nueve por ciento de las aulas pertenecieron a EE.EE. municipales y 51% a EE.EE. particulares-subvencionados. En Chile 38,6% de los EE.EE. de la enseñanza básica (incluyendo los niveles preescolares de transición) son municipales, 53.5% son particulares-subvencionados y 7.4% son particulares-no-subvencionados (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). La muestra actual de EE.EE. entonces es bastante representativa para el sistema educativo nacional. La **Tabla 1** resume las características de las aulas observadas.

TABLA 1.
Estadísticas descriptivas de características de las aulas preescolares observadas en el nivel de transición (N = 62)

		Media	DS	Mín	Máx
Número de educadoras		2.12	.69	1.00	4.00
Niños matriculados		22.64	7.55	9.00	45.00
		N		%	
Dependencia administrativa del EE.	Municipal	29		46.80	
	Particular-subvencionado	33		53.02	
Número de estudiantes por nivel	Nivel de transición 1	54		87.10	
	Nivel de transición 2	8		12.90	

Fuente: Autores.

La autora y tres estudiantes de psicología de la Universidad Católica de Temuco (Chile) realizaron las observaciones en las aulas preescolares. Cada colegio se visitó una vez entre agosto y octubre de 2016. Durante la visita al colegio se observó el aula del niño participante por 3 horas y se entrevistó a su educadora por media hora para inventariar los tipos de experiencias a las cuales los niños están expuestos. La mayoría de las aulas se observó durante la mañana, y sólo en el caso de que los niños no asistieran en la mañana, se realizaron observaciones en la tarde. Antes de las visitas, los directores de los EE.EE. fueron contactados (por teléfono, correo o personalmente) por el equipo de investigación para pedir autorización para la observación del aula. También se proveyó información por escrito sobre las visitas al colegio y el propósito del estudio antes que firmaran el consentimiento informado. Los padres de los niños participantes también firmaron el consentimiento informado después de haber sido informados por una asistente de investigación y los padres de los niños no-participantes fueron informados por la educadora.

Instrumentos

Para evaluar la promoción de la aceptación de la diversidad e inclusión en aulas preescolares se usó la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised-ECERS-R). Esta escala mide la calidad del proceso, el que se refiere a las experiencias de los niños en la educación inicial (Harms, Clifford & Cryer, 1998; Harms, Clifford y Cryer, 2002). La escala de calificación es adecuada para medir la experiencia en el aula de niños entre 2.5 y 5 años y ha demostrado buena confiabilidad y validez internacionalmente, incluyendo Chile (Clifford, Reszka & Rossbach, 2010; Mathiesen, Merino, Herrera, Castro y Rodríguez, 2011). La escala de calificación consiste en una observación del aula de 3 horas, seguida por una entrevista de 30 min con la educadora principal. La escala de calificación está compuesta de 43 ítems organizados en 7 subescalas: 1) espacios y muebles, 2) rutinas del cuidado personal, 3) lenguaje-razonamiento, 4) actividades, 5) interacción, 6) estructura del programa y 7) padres y personal. Todos los ítems de la escala de calificación se evalúan en una escala de Likert de 7 puntos: *uno* indica una calidad de proceso inadecuada, *tres* una calidad mínima, *cinco* una buena calidad y *siete* una excelente calidad. El entrenamiento de los investigadores, los datos psicométricos y los resultados de estas mediciones, indicando la calidad global de las experiencias en el aula para los niños de los Niveles de Transición fueron reportados anteriormente (Lohndorf et al., 2019).

El estudio actual se enfocó en un ítem específico de la subescala ‘actividades’ llamado “Promoción de la diversidad e inclusión”. Este ítem incluye dos conceptos principales: 1) la promoción de la aceptación de la diversidad y 2) la inclusión de la diversidad étnica en actividades de la rutina diaria y en el juego. A continuación, se explican ambos conceptos detalladamente según la definición de los autores del ECERS-R.

La *promoción de la aceptación de la diversidad* significa que en lugar de ver las diferencias como algo malo, se vean como una fortaleza, que permita que todos contribuyamos de maneras únicas a nuestra comunidad y enriquezcamos nuestra convivencia. Idealmente, los niños aprenden que las diferencias existen y las respetan, valoran y disfrutan en lugar de que les generen miedo y/o antipatías y que conduzcan a una segregación social futura. La

enseñanza se enfoca en las semejanzas que nos unen como humanos y no en las diferencias que nos dividen. Se fomenta el diálogo y entendimiento entre las culturas. El ambiente del aula debería ser libre de prejuicios y estereotipos sobre culturas minoritarias. Los materiales y libros en el aula demuestran la diversidad humana de una manera positiva y no de una manera discriminatoria.

La inclusión de la diversidad étnica (en este caso de la cultura y lengua Mapuche) en actividades de la rutina diaria y en el juego se puede manifestar de las siguientes maneras en el aula: a) niños y educadoras se saludan, despiden o conversan en Mapuzungun, b) se incluyen conocimientos y valores indígenas (cosmovisión y espiritualidad), c) se escucha música Mapuche, se canta en Mapuzungun o se aprende a tocar instrumentos Mapuche (pifilca, trompe o trutruca por ejemplo), d) se usan técnicas de expresión artística Mapuche (telar, tallar madera, etc.), e) se aprenden bailes indígenas, se practican juegos o deportes tradicionales, f) se celebran los días festivos de la cultura minoritaria (wetxipantu, guillatún), g) se cuenten cuentos, leyendas Mapuche (epeu), h) se preparan y sirvan comidas étnicas, i) se usan o exhiben vestimentas y accesorios étnicos, j) niños ven videos o documentales sobre la cultura Mapuche, k) se organizan actividades en el aula que celebran la diversidad.

Análisis de Datos

La prueba U de Mann-Whitney se utiliza para comparar si existe una diferencia significativa (en otras palabras, que no se debe al azar) en la variable dependiente para dos grupos independientes. Es una prueba no paramétrica, que se aplica si la variable dependiente es ordinal o continuo y la variable independiente consiste en dos grupos categóricos independientes (es decir, una variable dicotómica). En este estudio la variable independiente es la dependencia administrativa del establecimiento educacional (municipal o particular subvencionado) y la variable dependiente ordinal es el grado de promoción de la diversidad e inclusión medido en una escala de Likert de 1-7. Se investigó si existe una diferencia en el grado de promoción de la diversidad e inclusión entre los niños preescolares que asisten a un EE.EE. municipal en comparación con los niños preescolares que asisten a un EE.EE. particular-subvencionado. La hipótesis es que no existen diferencias entre los EE.EE. según dependencia administrativa, porque todos los EE.EE. en Chile deberían implementar las prácticas pedagógicas interculturales estipuladas en las bases curriculares y programas pedagógicos elaborados por el MINEDUC para la educación parvularia de igual manera.

RESULTADOS

Primero se presentan los resultados de la muestra completa (de todos los EE.EE. participantes) y después los resultados comparando EE.EE. municipales con EE.EE. particular-subvencionados. La **Figura 1** ilustra los resultados descriptivos de la muestra completa de aulas observadas ($N = 62$) en la región de la Araucanía y la región de Los Lagos: se observó que 58.1% de las aulas no promovieron la aceptación de la diversidad e inclusión de contenidos étnicos, 11,2% lo hicieron de una manera bastante inadecuada, 21.0 % de una manera mínima, 6.5% de manera neutra, 1.6% de una buena manera, 1.6% de una muy buena manera y ningún EE. fue calificado de manera excelente ($M = 1.87$; $DS = 1.21$).

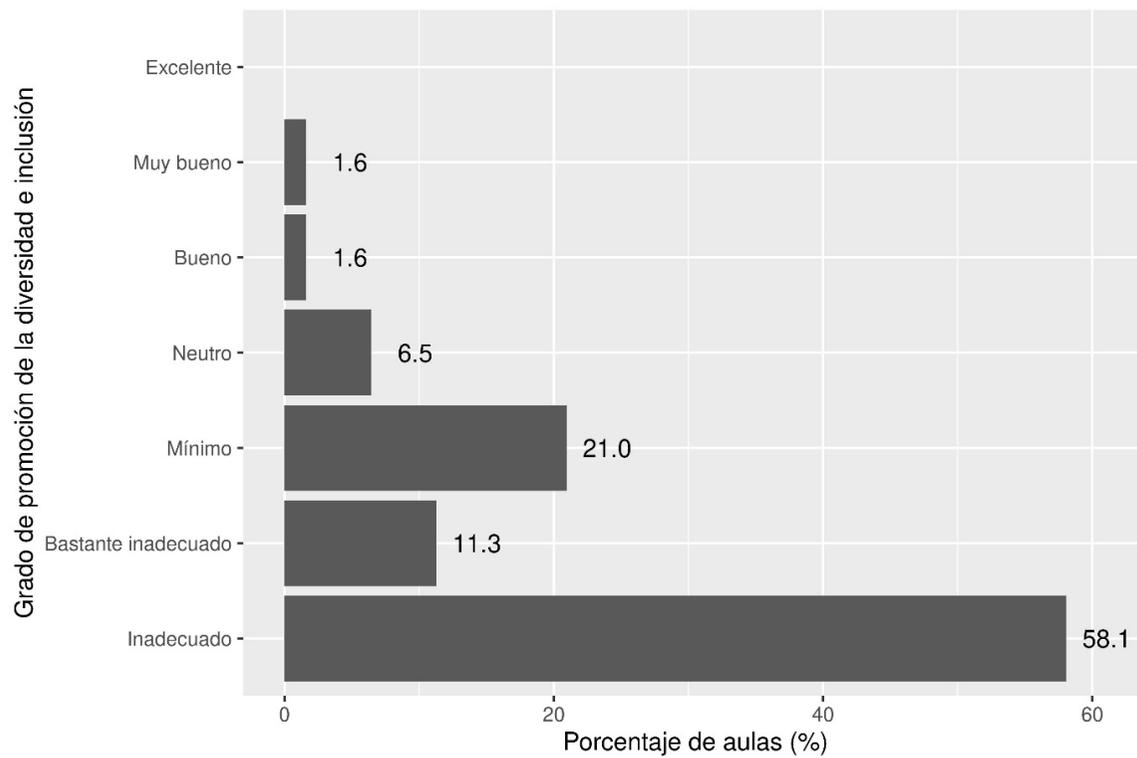


Figura 1. El grado de la promoción de la aceptación de la diversidad e inclusión de la cultura y lengua étnica en la muestra completa de aulas observadas ($N = 62$).

Fuente: Autores.

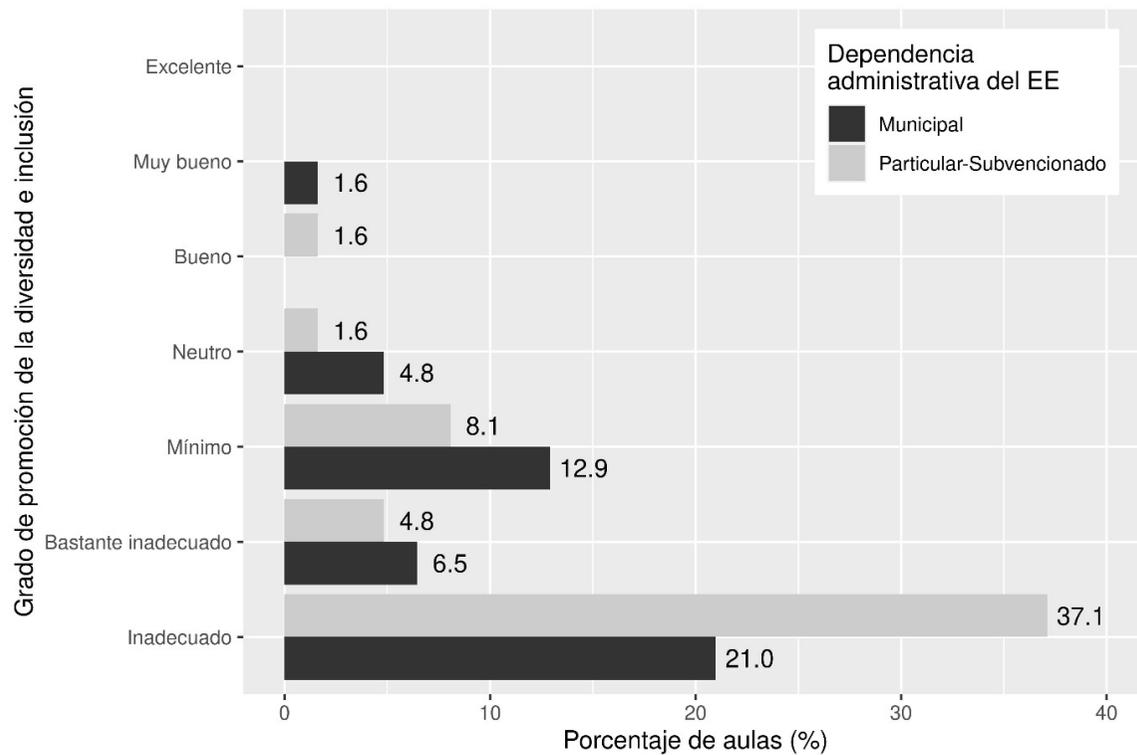


Figura 2. El grado de la promoción de la aceptación de la diversidad e inclusión de la cultura y lengua étnica en el aula según dependencia administrativa del establecimiento educacional ($n = 29$ municipal y $n = 33$ particular-subvencionado).

Fuente: Autores.

La **Figura 2** demuestra los resultados de la promoción de la aceptación de la diversidad e inclusión de contenidos étnicos en las aulas según dependencia administrativa del EE. Los 29 aulas observadas de EE.EE. municipales demostraron una calidad bastante inadecuada de la promoción de la aceptación de la diversidad e inclusión ($M = 2.17$; $DS = 1.31$) y los 33 aulas observadas en EE.EE. particulares-subvencionados demostraron una calidad inadecuada ($M = 1.60$; $DS = 1.06$). La prueba de la U Mann-Whitney indicó que el nivel de promoción de la aceptación de la diversidad e inclusión era significativamente mayor en los niveles de transición en EE.EE. municipales ($Mdn = 2$) que en EE.EE. particulares-subvencionados ($Mdn = 1$) [$U = 603$, $p = 0.0495$].

DISCUSIÓN

Los resultados proporcionan información sobre la implementación de prácticas pedagógicas interculturales como la promoción de la aceptación de la diversidad e inclusión de la cultura y lengua Mapuche en aulas del nivel de transición de la educación parvularia en un contexto interétnico en el sur de Chile. Se encontró en la muestra completa que en ligeramente más de dos tercios (2/3) de las aulas observadas no se promovió la aceptación de la diversidad y no se practicó la inclusión de cultura y lengua Mapuche (o sólo de manera bastante insuficiente e inadecuada). En ligeramente menos de un tercio (1/3) de las aulas se promovió la aceptación de la diversidad e inclusión de manera mínima o neutra y sólo en 2 aulas (3%) se promovió de una buena o muy buena manera. En ningún aula se logró un nivel excelente de inclusión educativa de la diversidad cultural. Estos hallazgos son consistentes con el pequeño cuerpo de investigación sobre la EIB a nivel de la enseñanza básica indicando distintas falencias cuantitativas y cualitativas (Guitart y Yañez, 2017; Lagos, 2015; Quilaqueo et al., 2014; Quintrileo et al., 2013).

Sin embargo, los análisis revelaron que en las aulas de EE.EE. municipales se promovió la aceptación de la diversidad e inclusión de la cultura y lengua Mapuche significativamente más que en aulas de EE.EE. particulares-subvencionados, lo que significa que la hipótesis de este estudio no se confirmó. Estas diferencias se deben posiblemente al hecho que en Chile los EE.EE. municipales están más cercanamente supervisadas por el MINEDUC que los EE.EE. particulares-subvencionados y privados, por lo tanto, se espera más fidelidad a las bases curriculares. Además, los niños indígenas están sobre-representados en EE.EE. municipales por procesos de segregación socioeconómica y escolar (Treviño, Valenzuela & Villalobos, 2019), por lo tanto, es más probable que temas de aceptación de diversidad e inclusión surgen en aulas municipales y que las educadoras y los profesores busquen ofrecer prácticas integrativas para evitar discriminación y prejuicios.

No obstante, los resultados evidencian un gran déficit general en el ámbito de la EIB a nivel de la educación parvularia en el sur de Chile y demuestran que las orientaciones del programa pedagógico desarrolladas por el MINEDUC (2008) no han llegado a la realidad educativa de los niños en las aulas del nivel de transición. Esto significa que los niños indígenas ni reciben educación indígena ni educación intercultural en el sistema

educativo chileno, sino exclusivamente una educación occidental. La dominación de la educación occidental es congruente con estudios anteriores que encontraron una falta de reconocimiento y valoración de la EIB e indica que las comunidades indígenas tienen poco control sobre la educación de sus hijos que fue extraída de su contexto natural (lof) y fue trasladado a un lugar artificial de enseñanza (escuela) (Becerra & Mayo, 2017; Lagos, 2015). Los hallazgos del estudio actual son sumamente preocupantes considerando que esta investigación se realizó mayoritariamente en la región de la Araucanía, donde 1 de cada 3 niños es Mapuche y en la región de los Lagos, donde 1 de cada 5 niños es Mapuche.

Considerando que una gran parte de la población en el sur de Chile es Mapuche, la EIB merece especial atención en este espacio geográfico. Es esencial que los niños Mapuche tengan oportunidades de ser socializados en su contexto indígena para preservar su cultura y lengua. Evidentemente, el contacto con la cultura indígena debería ocurrir desde el nacimiento para no repetir patrones históricos de colonialismo y genocidio cultural y lingüístico. La formación de la identidad cultural naturalmente comienza en la infancia temprana y la educación intercultural otorgada por los EE.EE. no puede reemplazar la transmisión intergeneracional de espacios más íntimos y cercanos como la familia o la comunidad indígena. Sin embargo, si la enseñanza en los EE.EE. es monocultural los niños Mapuche no desarrollan un sentido de orgullo por su cultura ancestral y aprenden que el único modelo válido de vida es el occidental, urbano y consumista y consecuentemente internalizan el estigma social de inferioridad. El documento de políticas públicas para la educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural publicado por el MINEDUC especifica (Bustos et al., 2014):

En la medida en que el niño(a) reconozca que su escuela acepta y respeta su identidad cultural, desarrollará una autoestima positiva que le permitirá identificarse con su comunidad. [...] En el caso de establecimientos con enfoque intercultural, es necesario conocer en profundidad las características, costumbres, pautas de crianza, alimentación, normas, creencias, y expresiones culturales-espirituales propias del pueblo originario al que pertenece cada niño(a) (p. 27).

El documento muestra una conciencia hipotética de la importancia de la educación intercultural en contextos interétnicos y sugiere un camino a seguir. No obstante, en la práctica recién se están tomando unos primeros pasos sin tener la dirección muy clara y el camino por delante es largo y cubierto por muchos obstáculos. Los principales son la falta de herramientas pedagógicas para crear un ambiente intercultural cálido y enriquecedor para los procesos de aprendizaje debido a una preparación pedagógica insuficiente de las educadoras (se evidenció en este estudio), falta de conocimientos de las educadoras no-indígenas sobre las culturas indígenas, la escasez de educadores tradicionales, falta de involucramiento de las comunidades indígenas y la compleja relación de trabajo de la dupla pedagógica (Alvarado, 2016; Dueñas, 2019; Lagos, 2015; Muñoz, Quintriqueo y Essomba, 2019). Es un panorama desafiante y lo único que se sabe con certeza es que hay un sentido de urgencia, porque con cada generación indígena que no recibe una educación pertinente se profundiza la pérdida cultural y lingüística de manera irreversible.

En este contexto es importante destacar que la educación indígena es un derecho según la "*Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*" adoptada en Nueva York en 2007 (Chile votó a favor) en la Asamblea General de la ONU (2007):

Los pueblos indígenas, en el ejercicio de su derecho a la libre determinación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de medios para financiar sus funciones autónomas (Artículo 4). Los pueblos indígenas, tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje (Artículo 14). Los pueblos indígenas, tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública (Artículo 15) (p. 4; p. 7).

Es imperativo que el Estado chileno garantice estos derechos humanos de los pueblos originarios y que las políticas públicas educativas se ajustan a las necesidades de los niños indígenas.

Sugerencias para investigaciones futuras

Una fortaleza de este estudio es la muestra de aulas preescolares de EE.EE. municipales y particulares-subvencionados en un contexto interétnico en el sur de Chile, que suele ser subrepresentada en las ciencias de educación. Otras fortalezas del estudio son el uso de un instrumento con propiedades psicométricas sólidas y datos cuantitativos recopilados a través de observación extendida del aula y entrevistas con las educadoras. Según una extensiva revisión de la literatura, es primera vez que se recopilaron datos cuantitativos sobre qué ocurre en aulas preescolares interétnicas en contexto Mapuche. Sin embargo, el estudio también tiene una debilidad: el tamaño de muestra (62 aulas de las cuales 29 en EE.EE. municipales y 33 en EE.EE. particulares-subvencionados). Se trata de una muestra relativamente pequeña, pero que sirve como punto de partida. No obstante, se recomienda en el futuro observar un número mayor de aulas preescolares para corroborar los resultados. Además, es de gran importancia inventariar la cobertura de los Programas de EIB a nivel preescolar (cantidad) y evaluar su calidad y el impacto sobre los niños en Chile. Todavía no existen instrumentos válidos y confiables que midan el nivel de adquisición lingüística en Mapuzungun o que evalúen los conocimientos étnicos a nivel parvulario o básico. Sería de gran utilidad desarrollar estos instrumentos para cuantificar los resultados directos de los programas y no sólo depender de relatos anecdóticos de educadores, profesores, apoderados o agentes de políticas públicas. La evaluación de impacto es imprescindible para invertir los limitados recursos públicos sólo en programas de EIB que hayan demostrado su eficacia.

Implicancias para políticas públicas

Este estudio puede guiar el desarrollo y la adecuada implementación de políticas públicas educacionales en contextos interculturales, porque confirma que la cantidad y calidad de la promoción de la aceptación de diversidad e inclusión de cultura y lengua étnica son

insuficientes e inadecuadas en los niveles de transición en la educación parvularia en el sur de Chile. El gobierno de Chile, a través del MINEDUC, ha tomado pocas iniciativas para la revitalización de las lenguas y culturas indígenas en la infancia temprana en los últimos diez o veinte años (JUNJI, 2017). Considerando la gran deuda histórica del Estado chileno con los pueblos originarios y el hecho que la lengua Mapuzungun está en peligro de extinción, esto parece demasiado poco y demasiado tarde. Para no perder la carrera contra el tiempo, hay que intensificar los esfuerzos y movilizar recursos humanos y económicos rápidamente para aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la EIB en la educación parvularia en Chile. El momento para actuar es ahora para invertir el proceso de pérdida cultural y lingüística mientras todavía es posible.

Entonces ¿Cuáles son los próximos pasos?

1. La libre-determinación y la autonomía son derechos de cada pueblo originario y un predictor de la salud mental de sus familias (Chandler & Lalonde, 2008; Kirmayer, Simpson, & Cargo, 2003). Consecuentemente, cualquier propuesta de educación parvularia en contextos interétnicos e indígenas tiene que respetar estos derechos y contar con el liderazgo o por lo menos la participación activa del pueblo Mapuche.
2. Es imperativo que un programa pedagógico intercultural y bilingüe a nivel preescolar sea una experiencia integral para los niños y no sólo se componga de algunas actividades desvinculadas del contenido pedagógico regular (es decir, occidental), sin una secuencia de aprendizaje significativa y sin un objetivo de aprendizaje definido. En este contexto, es de suma importancia que no se enseñe la cosmovisión Mapuche de manera folclorizada, sino como una forma de vida igualmente válida y valorizada que la de la cultura dominante. Chile siempre ha sido un país multiétnico y gracias a la ola reciente de inmigrantes es cada vez un país más multicultural. Es tiempo entonces que se aprenda y se enseñe a celebrar la diversidad humana como una fortaleza y riqueza de la vida y que se dejen los prejuicios y la discriminación en el pasado para avanzar hacia un futuro más igualitario y justo para todos los integrantes de la sociedad chilena.
3. Las horas de dedicación a la EIB se tienen que aumentar. Actualmente los educadores tradicionales imparten clases dos veces a la semana, lo que sin duda es insuficiente, especialmente para la revitalización de la lengua indígena.
4. Se requiere el apoyo de las familias y comunidades. Las bases curriculares del MINEDUC reconocen esta necesidad, pero en la práctica hay muy pocas salas cuna y jardines que logren una conexión favorable para el aprendizaje intercultural entre los EE.EE., las familias y las comunidades. El documento del MINEDUC estipula:

Respecto a los conocimientos culturales, se deberán generar las condiciones para que éstos sean transmitidos en un ambiente significativo, auténtico y pertinente a la realidad social y cultural de los niños y las niñas, siendo el principal soporte para esta transmisión los padres, madres, apoderados y las comunidades indígenas (Bustos et al., 2014, p. 16).

En este contexto se debe notar que es difícil lograr el vínculo entre los EE.EE. y los agentes socializadores indígenas, por distintas razones: falta de tiempo (padres trabajando en contextos urbanos o rurales), falta de interés (hay padres Mapuche que aceptaron la cultura dominante como su nueva forma de vida y no desean cambiarla), falta de recursos humanos (familias o comunidades no tienen suficientes conocimientos de su cultura y lengua) y falta de recursos económicos. Para una educación intercultural exitosa es imperativo generar más formas de participación y más instancias significativas donde estén involucradas las familias y comunidades indígenas como co-constructores activos en su proceso de aprendizaje (el cual no sólo puede depender del profesor).

5. Además, la cobertura de la EIB debería ser 100% incluyendo a todos los niños del país independiente de su origen, para lograr una educación intercultural bilateral y un diálogo simétrico entre culturas. Un compromiso sincero con la inclusión cultural de los pueblos indígenas en el sistema educacional va a fortalecer la identidad, la autoestima y el rendimiento académico de los niños indígenas. Mientras la inclusión no se ancle en la ley y las políticas públicas, el modelo colonial va a persistir.
6. Otro punto importante es avanzar con la EIB en el nivel de sala cuna (0-2 años) y en el nivel medio (2-4 años). En el nivel de transición (4-6 años) existen ligeramente más experiencias. Con los niños más pequeños se sugiere trabajar con los “nidos de lengua” para la inmersión lingüística, una técnica de revitalización que se ha implementado con gran éxito en otros contextos indígenas (Aguilera & LeCompte, 2007).

CONCLUSIONES

Este estudio, a pesar de sus limitaciones, extiende considerablemente los conocimientos sobre prácticas pedagógicas interculturales en aulas preescolares del nivel de transición en EE.EE. municipales y particulares-subvencionados en el sur de Chile. Se encontró que en 9 de 10 aulas observadas se promovió la aceptación de la diversidad y la inclusión de la cultura y lengua Mapuche en un grado inadecuado o mínimo. Sin embargo, los datos revelaron resultados más favorables para los EE.EE. municipales, los cuales promovieron la aceptación de la diversidad e inclusión de la cultura y lengua Mapuche significativamente más que los EE.EE. particulares-subvencionados. En otras palabras, los EE.EE. municipales investigados demostraron más fidelidad a las bases curriculares y programas pedagógicos elaborados por el MINEDUC para la educación parvularia en aulas interculturales.

Los hallazgos proveen nueva evidencia de la necesidad urgente de fomentar la aceptación de la diversidad cultural y promover la inclusión educativa en aulas preescolares interétnicas en el sur de Chile para eliminar prejuicios, discriminación, marginalización y segregación. La creación de espacios pedagógicos caracterizados por igualdad de oportunidades, respeto, valoración de la diversidad, dialogo y comprensión mutua requiere la implementación de prácticas pedagógicas interculturales de parte de las educadoras. Estas competencias se tienen que adquirir durante la formación universitaria en asignaturas cómo “diversidad e inclusión” y se complementan idealmente con un minor en “educación

intercultural” o “internacionalización” (ejemplos de contenidos: cambios de paradigma, comunicación intercultural, globalización, conocimientos básicos de la diversidad cultural y religiosa de los niños en las aulas nacionales).

Chile nunca ha sido un país monocultural y con la nueva ola de inmigrantes las aulas escolares se vuelven cada vez más diversos aún. El mundo en el siglo XXI está cambiando rápidamente y la pedagogía no se puede quedar atrapado en siglos pasados. Es tiempo de evolucionar y celebrar la diversidad como una gran oportunidad de aprendizaje que puede enriquecer la vida de todos y todas.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto 72140048 otorgado a la autora por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica-CONICYT, realizado entre 2014-2018. La autora agradece especialmente la participación de las familias y de las educadoras del nivel de transición. Además, se agradece la buena disposición de los directores de los colegios y la colaboración del equipo de investigación de la Universidad Católica de Temuco (Chile).

CONFLICTO DE INTERÉS

La autora declara no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS

- Aguilera, D. & LeCompte, M. D. (2007). Resiliency in Native languages: The tale of three-Indigenous communities' experiences with language immersion. *Journal of American Indian Education*, 46(3), 11–36. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/24398541>
- Alvarado, M. E. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1), 1–16. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>
- Becerra, R. y Mayo, S. (2017). Alianzas en Jardines Interculturales Bilingües y Comunidades Mapuche en la Región Metropolitana, Chile: Negociaciones en una Zona de Contacto. *Education Policy Analysis Archives*, 25(114), 1–24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2518>
- Becerra-Lubies, R., Mayo, S. & Fones, A. (2019). Revitalization of indigenous languages and cultures: critical review of preschool bilingual educational policies in Chile (2007–2016). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24, 1147–1162. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1563584>
- Bocara, G. (Ed.). (2002). Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (siglos XVI-XX). [Vol. 148]. Quito: Abya Yala. Disponible en https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/34/

- Bustos, C., Cariman, A., Díaz, Z. y Merino, M. E. (2014). *Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12365/469>
- Caniguan, N. (2012). Infancia mapuche y migración en el Budi. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 4, 135–141. Disponible en <https://programainfancia.uam.mx/>
- Cárcamo, R. A., Vermeer, H. J., Van der Veer, R. & Van IJzendoorn, M. H. (2015). Child-care in Mapuche and non-Mapuche families in Chile: the importance socioeconomic inequality. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 2668–2679. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0069-3>
- Carvajal, R. y González, B. (Eds.) (2011). *PEIB-Orígenes, Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2107>
- Chandler, M. J. & Lalonde, C. E. (2008). Cultural continuity as a protective factor against suicide in First Nations youth. *Horizons*, 10(1), 68–72. <https://doi.org/10.1177/2F136346159803500202>
- Clifford, R. M., Reszka, S. S. & Rossbach, H. G. (2010). Reliability and validity of the early childhood environment rating scale. [Working paper]. Available from <http://ers.fpg.unc.edu/sites/ers.fpg.unc.edu/files/ReliabilityEcers.pdf>
- Coates, K. S. (2004). *A global history of indigenous peoples*. New York: Palgrave Macmillan.
- Covarrubias, R. & Fryberg, S. A. (2015). The impact of self-relevant representations on school belonging for Native American students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(1), 10–18. <https://doi.org/10.1037/e527772014-590>
- Cummins, J. (2000). Negotiating intercultural identities in the multilingual classroom. *The Catesol Journal*, 12(1), 163–178. Available from http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ12_cummins.pdf
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R. & Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child Development*, 89(4), 1099–1109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12802>
- Dueñas, S. (2019). Mapuche Families and their Chilean Schools: Mapuche’s Search for Education and Respect. In: A. Gaete & V. Gómez, *Education and Poverty* (pp. 29–48). Cambridge: Cambridge Scholars.
- Fillmore, L. W. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory into Practice*, 39(4), 203–210. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904_3
- Garnett, S. T., Burgess, N. D., Fa, J. E., Fernández-Llamazares, Á., Molnár, Z., Robinson, C. J., Watson, J. E. M., Zander, K. K., Austin, B., Brondizio, E. S., Collier, N. F., Duncan, T., Ellis, E., Geyle, H., Jackson, M., V., Jonas, H., Malmer, P., McGowan, B., Sivongxay, A. & Leiper, I. (2018). A spatial overview of the global importance of Indigenous lands for conservation. *Nature Sustainability*, 1, 369–374. <https://doi.org/10.1038/s41893-018-0100-6>

- Guitart, S. y Yañez, N. (Eds.) (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- Harms, T., Clifford, R. M. y Cryer, D. (2002). Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana. [*Edición Revisada*]. Nueva York: Editorial del Instituto de Enseñanza.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College Press.
- Hong, E. (1995). The impact of modernization on indigenous peoples: the case of the Sarawak. In H. Norberg-Hodge, P. Goering & S. Gorelick (Eds.), *The future of progress: Reflections on environment and development* (pp. 129–140). Foxhole: Green Books.
- Kirmayer, L., Simpson, C. & Cargo, M. (2003). Healing traditions: Culture, community, and mental health promotion with Canadian Aboriginal peoples. *Australian Psychiatry*, 11(s1), 15–25. <https://doi.org/10.1046/j.1038-5282.2003.02010.x>
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*, 52(1), 84–94. Disponible en <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26085>
- Loncon, E. (2010). Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (7), 79–94. recuperado de https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_%20pueblos_indigenas/Derechos_educativos_y_linguisticos_de_los_pueblos_indigenas_de_Chile.pdf
- Lohndorf, R. T., Vermeer, H. J., Cárcamo, R. A., De la Harpe, C. & Mesman, J. (2019). Preschoolers' problem behavior, prosocial behavior, and language ability in a Latin-American context: The roles of child executive functions and socialization environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.005>
- Mathiesen, M. E., Merino, J., Herrera, M. E., Castro, G. y Rodríguez, C. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 147–160. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200009>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S. y Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche (Chile). *Revista Espacios*, 40(19), 1–11. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n19/a19v40n19p21.pdf>
- Neeganagwedgin, E. (2013). A critical review of Aboriginal education in Canada: Eurocentric dominance impact and everyday denial. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 15–31. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580461>
- Okonofua, J. A. & Eberhardt, J. L. (2015). Two strikes: Race and the disciplining of young students. *Psychological Science*, 26(5), 617–624. <https://doi.org/10.1177/0956797615570365>

- ONU. (2018). *Indigenous Languages*. New York: ONU. Available from <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/04/Indigenous-Languages.pdf>
- ONU. (2009). The state of the world's indigenous people. [ST/ESA/328]. New York: Department of Economic and Social Affairs. Available from http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_web.pdf
- ONU. Asamblea General. (2 de octubre de 2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. [A/RES/61/295]. Disponible en <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html>
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2016). *Métodos educativos Mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco. Recuperado de https://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/METODOS_EDUCATIVOS_MAPUCHE-PDF.pdf
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46(2), 271–284. <https://doi.org/10.4067/s0717-73562014000200008>
- Quintrileo, C., Yáñez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), 45–61. Disponible en <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/201>
- Ray, L. (2007). *Language of the land: The Mapuche in Argentina and Chile*. (No. 119). Copenhagen: IWGIA. Disponible en <https://www.iwgia.org/en/resources/publications/305-books/2574-language-of-the-land-the-mapuchein-argentina-and-chile.html>
- República de Chile. INE. (2017). *Síntesis de resultados censo 2017*. Santiago de Chile: INE. Recuperado de <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- República de Chile. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2017). Síntesis de resultados. [CASEN]. Disponible en <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>
- República de Chile. Ministerio de Educación. JUNJI. (14 de abril de 2017). Aprueba contrato de "suministro por servicio de flete Junta Nacional de Jardines Infantiles, región de Araucanía. [Resolución Exenta No. 15/0974]. Recuperado de http://gobiernotransparente.junji.gob.cl/portal/transparencia/actos_resoluciones/regiones/araucania/2018/512.pdf
- República de Chile. MINEDUC. (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2010-2016)*. Santiago: Ministerio de Educación/Gobierno de Chile. Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

- República de Chile. Gobierno de Chile. (17 de agosto de 2009). Ley General de Educación. [*Ley núm. 20.370*]. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- República de Chile. Gobierno de Chile. (5 de octubre de 1993). Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. [*Ley Indígena Núm. 19.253*]. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- República de Chile. MINEDUC. (2008). *Programa Pedagógico. Primer y Segundo Nivel de Transición. NT1 & NT2*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/Gobierno de Chile. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/programa-pedagogico-primer-y-segundo-nivel-de-transicion/programa-pedagogico-nt1-y-nt2-2/>
- República de Chile. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Informe de caracterización de la educación parvularia. Cierre 2019. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile*. Santiago: Subsecretaría de Educación Parvularia. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14480>
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880). Santiago: Taurus.
- Skinner, A. L., Meltzoff, A. N. & Olson, K. R. (2017). “Catching” social bias: Exposure to biased nonverbal signals creates social biases in preschool children. *Psychological Science*, 28(2), 216–224. <https://doi.org/10.1177/0956797616678930>
- Sobrevila, C. (2008). *The role of indigenous peoples in biodiversity conservation: The natural but often forgotten partners*. (No. 44300). Washington, D.C.: The World Bank. Recuperado de <http://documents1.worldbank.org/curated/en/995271468177530126/pdf/443000WP0BOX321onservation01PUBLIC1.pdf>
- Soto, E. (septiembre, 2009). La escolarización de los mapuche de Chile y la nueva mirada del estado. Presentado al XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://cdsa.aacademica.org/000-062/2277.pdf>
- Treviño, E., Valenzuela, P. & Villalobos, C. (2019). Segregation of indigenous students in the Chilean educational system and its relation to socioeconomic segregation. In: A. Gaete, & V. Gómez (eds), *Education and poverty* (pp. 321–347). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- UNESCO. (2013). Endangered languages atlas. [*Online*]. Disponible en https://scriptsource.org/cms/scripts/page.php?item_id=source_detail&uid=nlyntc3m3e
- UNICEF. (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2, 23–34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>

- Williamson, G., Pérez, I., Modesto, F., Coilla, G. y Raín, N. (2012). Infancia y adolescencia mapuche en relatos de la Araucanía. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (15), 135–152. <https://doi.org/10.18172/con.659>
- Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., Hesse, W. T., Williams, M. E., & Cohen, G. L. (2013). Breaking the Cycle of Mistrust: Wise Interventions to Provide Critical Feedback Across the Racial Divide. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 804–824. <https://doi.org/10.1037/a0033906>
- Zirkel, S. (2002). Is there a place for me? Role models and academic identity among white students and students of color. *Teachers College Record*, 104(2), 357–376. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00166>

Regina Tahirih Lohndorf es profesora asistente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD en Desarrollo Infantil desde una Perspectiva Cultural y Educacional del Centro de Estudios de la Educación y el Niño-Universiteit Leiden (Países Bajos). M.A. en Psicología Clínica de la Radboud Universiteit (Países Bajos). La autora investiga cómo el entorno de crianza y enseñanza temprana influyen en el desarrollo cognitivo y socioemocional de niños preescolares, con especial interés en niños de contextos indígenas y/o de bajos niveles socioeconómicos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1254-4887>