

Juegos escolares mapuche en el patio de recreo en una escuela rural Mapuche Children's Play on the Playground in a Rural School

Paula Alonqueo Boudon, Maribel Loncón Raín, Fabiola Vásquez Moreno,
Javiera Gutiérrez, & Loreto Parada Silva

Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

El juego infantil es una actividad culturalmente estructurada por medio de la cual se representan implícita y explícitamente contenidos culturales relevantes (Lancy, 2015). La escuela es un espacio de socialización fundamental en el que se desarrollan variadas interacciones sociales destacando las que ocurren en el patio de recreo. El objetivo general de esta investigación fue describir las características del juego en el patio de recreo de niños mapuches pertenecientes a una escuela rural de la comuna de Freire, en la región de La Araucanía. Participaron en este estudio 16 niños entre 6 y 12 años de edad. Se utilizó un diseño basado en un enfoque etnográfico, usando la observación abierta para registrar seis episodios de recreo. Los resultados muestran que el tipo de juego observado es principalmente no competitivo y de ejercicio, predominando la interacción grupal entre niños de distintas edades, aun cuando se observó que niños y niñas tienden a ignorarse. El reglamento de los juegos generalmente es de carácter implícito y los artefactos son usados con la finalidad de compartir con otros niños. Se discuten estos datos con base en el concepto de constelaciones de prácticas culturales identificando características propias de la cultura mapuche.

Palabras clave: juego, niños mapuche, escuela rural, recreo.

Children's play is a culturally structured activity in which relevant cultural content is implicitly and explicitly represented (Lancy, 2015). The school is a space of fundamental socialization where varied social interactions occur, being those happening in the playground of vital relevance. The objective of this research was to describe the characteristics of play in the playground of Mapuche children attending a rural school in the commune of Freire, Araucanía Region. A total of 16 children between 6 and 12 years old participated in this study. An ethnographic approach was used employing open observation to register 6 break episodes. The results indicated that the type of play observed is mainly non-competitive and exercise, with group interaction predominating among children of different ages, even though it was observed that boys and girls tend to ignore each other. The rules of the observed plays were generally implicit and artifacts were used for the purpose of sharing with other children. These findings are discussed based on the concept of constellations of cultural practices identifying characteristics of the Mapuche culture.

Keywords: playground, Mapuche children, rural school, playtime.

Se agradece la colaboración de la comunidad educativa de la Escuela Dollinco de la comuna de Freire.

Contacto: P. Alonqueo Boudon, Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera, Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. Correo electrónico: paula.alonqueo@ufrontera.cl

Cómo citar: P. Alonqueo Boudon, P., Loncón Raín, M., Vásquez Moreno, F., Gutiérrez, J., & Parada Silva, L. (2017). Juegos escolares mapuche en el patio de recreo en una escuela rural. *Revista de Psicología*, 26(2), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47957>

Introducción

Actualmente, la perspectiva sociocultural se centra en la comprensión de los patrones culturales del desarrollo humano, examinando las regularidades que dan sentido a las diferencias o similitudes en las prácticas culturales (Miller, 2014). Cuestión que, según Gaskins (2015), ha creado una tensión entre dos principios de las teorías evolutivas. Por una parte, se asume que el desarrollo infantil es un fenómeno universal que presenta un patrón común, independiente del contexto. Por otra parte, la psicología cultural asume que el desarrollo es una resultante de la experiencia y la participación en determinadas prácticas culturales. En el marco de este último enfoque, una serie de autores (Greenfield & Suzuki, 1998; Keller, 2012; Rogoff, 2003) han propuesto un modelo ecocultural del desarrollo infantil. Según este el desarrollo consiste en la adaptación a demandas contextuales variadas, pues, si bien el proceso es de carácter universal, el contenido y el ritmo son específicos a cada cultura.

En este mismo sentido, a partir de una serie de trabajos empíricos realizados en distintos contextos ecosociales (Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens, & Dexter, 2014; Keller & Kärtner, 2013; Rogoff, Mejía-Arauz, & Correa-Chávez, 2015) se han podido identificar dos trayectorias de desarrollo específicas a la cultura o prototípicas. La primera corresponde a grupos y familias de clase media o clase media alta, con niveles de escolaridad elevados y residentes en ciudades posindustriales de Occidente; Rogoff (2003) denomina a este patrón como el *modelo euroamericano de clase media*. La segunda trayectoria sería la observada en grupos rurales indígenas y no indígenas, con bajos niveles de escolarización e insertos en una ecología agrícola basada en la subsistencia. Ambos tipos de trayectorias son igualmente adaptativas, pues permiten responder de manera coherente y organizada a las tareas del desarrollo en función de los desafíos que el niño y las familias deben enfrentar.

Según la trayectoria característica de clase media urbana, altamente escolarizada, el desarrollo infantil se concibe fundamentalmente como resultado del proceso de escolarización. Este modelo se caracteriza por la agrupación de los niños en función de la edad, la separación de las actividades adultas, y la preparación para la en-

trada posterior al mundo adulto. Los cuidadores se focalizan en actividades dirigidas especialmente a los niños, como juegos y conversaciones infantiles (Rogoff, 2016).

En contraposición, en la trayectoria evolutiva propias de las culturas indígenas de Meso y Latinoamérica, los niños se integran a las actividades de la vida cotidiana con la totalidad del grupo, sin existir separación en función de la edad (Mejía-Arauz, Rogoff, Dexter, & Najafi, 2007). Así, participan de diferentes eventos y conversaciones, aprenden mediante la observación, la atención aguda y simultánea, y la colaboración en actividades comunitarias (Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa-Chávez, & Angelillo, 2003); en esta dinámica social, los adultos ofrecen ayuda a los niños solo cuando lo estiman necesario (Paradise & Rogoff, 2009). La participación en este tipo de prácticas tradicionales se mantiene una vez que los niños ingresan al sistema de educación formal (Mejía-Arauz, 2015).

Pese a que en Chile la población infantil indígena representa el 2,3% del total de la población, y que 85,5% de esta pertenece al pueblo mapuche y se concentra en las regiones de la Araucanía, Metropolitana y Los Lagos (Ministerio de Desarrollo Social & Unicef, 2011) existen, hasta el momento, unos pocos estudios publicados sobre las trayectorias de desarrollo de la infancia mapuche. Los trabajos existentes dan cuenta principalmente de la variabilidad en los procesos de socialización y el aprendizaje entre pares. En una investigación realizada por Ibáñez (2010) se observa un patrón específico a la cultura según el cual la interacción entre la familia y el entorno natural y social es central. Los niños participan en prácticas culturales y sociales de la comunidad desde temprana edad, teniendo una mayor autonomía durante los primeros años; los niños junto con sus pares son agentes de su propio aprendizaje desarrollando, entre otras, la capacidad para resolver problemas. Sin embargo, Ibáñez-Salgado, Díaz-Arce, Druker-Ibáñez, y Rodríguez-Olea (2012) advierten que una vez que los niños ingresan a la escuela los contextos interaccionales distan de manera importante del modelo de aprendizaje prevalente en sus comunidades. El estudio de Murray, Bowen, Segura, y Verdugo (2015) revela que en la socialización infantil mapuche la exploración y acción intencional, observación e iniciativa, y la intención social fomentan

la participación en actividades sociocomunitarias desde la primera infancia. Por su parte, Szulc (2013) plantea que el aprendizaje contextual de los niños mapuche se caracteriza por su carácter autónomo y colaborativo, con escasas instrucciones explícitas, en el cual participan niños de todas edades y adultos.

Las conclusiones de este conjunto de trabajos muestran importantes similitudes con la trayectoria evolutiva descrita para otras poblaciones originarias, y que ya han sido comentadas en los apartados precedentes (Rogoff et al., 2015). Fundamentalmente se observa el aprendizaje cultural en el cual predomina la exploración e inserción desde temprana edad al contexto familiar y comunitario.

A pesar de los aportes de las investigaciones referidas, aún existe desconocimiento sobre aspectos importantes del desarrollo y el aprendizaje cultural de la infancia mapuche. Por ejemplo, en el ámbito educativo aún predomina un modelo hegemónico y monocultural que se expresa, entre otras cosas, en la distancia epistemológica de la racionalidad del conocimiento mapuche y el conocimiento escolar (Quilaqueo, 2012). Una consecuencia de este problema es la invisibilización de la trayectoria de desarrollo propia de los niños mapuche, cuestión que tiene como corolario final la aplicación de políticas públicas sin pertinencia cultural (Szulc, 2011; Williamson, Pérez, Modesto, Coilla, & Raín, 2012).

Una dimensión central del desarrollo infantil que ha sido escasamente investigada en niños de culturas originarias de América Latina es el juego. Destacan los trabajos recientes de Monteluisa, Valera, Frisancho, Frech, y Delgado (2015), y Torres y Ramírez (2012) que muestran que por medio de esta actividad lúdica el niño representa implícita y explícitamente contenidos culturales relevantes, del mismo modo como lo proponen Paradise (1985) y Lancy (2015). Según este planteamiento, es plausible proponer que el estudio del juego permitiría dar cuenta de algunas *constelaciones de prácticas culturales*. Este concepto acuñado por Rogoff et al. (2015) se refiere a la visión histórica de un conjunto de conocimientos y formas de actuar que se transmiten a lo largo de generaciones y que continúan siendo practicadas por las familias y los niños. Este fenómeno no sólo se ha observado en contextos indígenas tradicionales, sino que también se ha apreciado en

familias inmigrantes con *herencia indígena*, incluso en aquellas que no asumen una identidad como tales (Rogoff, 2016).

Por este motivo, resulta especialmente relevante centrarse en el estudio del fenómeno del juego en niños mapuche en edad escolar. La escuela es una instancia fundamental en el proceso de desarrollo infantil por cuanto existen variados espacios de interacción social como los momentos de colación, actividades deportivas, y especialmente el recreo y los juegos que se desarrollan en el patio escolar (García, Ayaso, & Ramírez, 2008; Hernández, 2010). De hecho, se ha descrito que la motivación personal más importante de los niños mapuche para asistir a la escuela es la posibilidad de jugar (Silva-Peña, Bastidas García, Calfuqueo Tapia, Díaz Llancafil, & Valenzuela Carreño, 2013).

En este punto, es necesario recordar brevemente las ideas centrales de las teorías del juego. Para autores clásicos como Piaget (1945/1961), Vygotsky (1967) y Bruner (1983), el juego es considerado como una actividad de interpretación que no solo se centra en el placer lúdico. Se ha descrito su importancia para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas, la resolución de problemas, y la adquisición del lenguaje (Linaza y Bruner, 2012). La teoría tradicional del juego ha asumido que es una conducta intrínsecamente motivada, de carácter universal y cualitativamente similar en todas las culturas (Gaskins, Haight, & Lancy, 2007).

De manera alternativa, y desde un enfoque histórico-cultural, Gaskins (2015) advierte que el juego observado en niños euroamericanos se ha considerado representativo de los juegos de todos los niños. No obstante, la autora señala que las características del juego están filtradas por contextos biológicos, socioculturales y ecológicos específicos del desarrollo. Por tal motivo, una comprensión teórica del juego requiere reconocer la influencia sociocultural y las diferencias resultantes de esta en la conducta de juego de los niños (Goncü y Gaskins, 2007). Como ya lo advirtiera Leontiev (1981), las diferencias culturales surgen de cómo se estructura el contexto, cómo se define el juego y el significado que se le atribuye. La variación se observa no solo a nivel del contenido del juego, sino también en el tipo de interacción experimentada, los recursos disponibles para jugar —objetos materiales, espacio y tiempo—, y la

relación del juego con otras actividades cotidianas (Lancy, 2015). Asimismo, Göncü y Gaskins (2007) plantean que cómo se juega y qué tipos de juegos se eligen, dependen, a lo menos en parte, de qué otras actividades estén disponibles para los niños.

Si solo se concibe el juego como una actividad motivada intrínsecamente se pierde la compleja red de estímulos y restricciones provenientes de contextos específicos. Las variaciones culturales y de clase en el juego no necesitan ser interpretadas desde una perspectiva de privilegio o de déficit, puesto que las diferencias se pueden comprender mejor en relación con los cánones sociales y culturales del contexto del niño. El juego euroamericano constituye una respuesta única a presiones culturales determinadas, y en este contexto constituye un medio para la expresión individual y un catalizador del desarrollo. Por el contrario, en culturas colectivistas se ha observado un patrón que enfatiza la cercanía y la interdependencia entre los jugadores (Cote & Bornstein, 2009; Greenfield & Suzuki, 1998).

La visión sociocultural de Vygotsky respecto del juego difiere de la propuesta piagetiana en algunos sentidos. Para Piaget (1945/1961) existirían tres grandes tipos de juego: a) el juego de ejercicio, que consiste en la repetición de movimientos que permiten desarrollar capacidades motoras, y que se observa en los primeros meses de vida hasta los dos o tres años; b) el juego simbólico, predominante entre los tres y seis años, que consiste en la imitación de la vida real con situaciones y objetos simulando que fueran otra cosa; y c) los juegos de reglas, jugados a partir de los seis años, y en los cuales la colaboración y el respeto de las reglas es central.

Sin embargo, en contraposición a la definición piagetiana, Vygotsky (1967) y Elkonin (1980) distinguen el juego simbólico del de reglas, pero argumentan sobre puntos de identidad en la composición de estas dos modalidades lúdicas (imaginación y reglas), y sobre las relaciones genéticas entre ellas. Para Vygotsky (1967) todos los juegos tienen reglas –y no solo los que se desarrollan en la etapa mencionada por Piaget (1945/1961)–, ya que toda situación imaginaria tiene ciertas reglas; por ejemplo, al jugar como si fuera una madre, el niño debe desempeñar las conductas que son aceptadas para ser una buena madre. Para estos autores el elemento que varía

es el énfasis en los componentes de ficción y regulación. Los juegos de ficción o protagonizados tendrían unas reglas que son implícitas, y la ficción sería explícita; por el contrario, en los juegos de reglas esta última se vuelve implícita, y las reglas aparecen explícitamente (Vygotsky, 1967).

Como ya se señaló, existen pocos estudios sobre el juego en niños de pueblos originarios. En el caso mapuche destaca el trabajo de Garoz y Linaza (2008) sobre el desarrollo del conocimiento de las reglas en jugadores del palin mapuche. Los autores concluyen que el contexto cultural le otorga una significación particular a este juego y lo transforma en un espacio de aprendizaje de significados vinculados con la identidad mapuche.

En un trabajo realizado desde una perspectiva intracultural, se concluye que los juegos propios de la cultura preparan a los niños y niñas para la vida adulta. Por ejemplo, el *füwkantun* (jugar a hilar lana) lo juegan las niñas y el *rukankantun* (construir casa), los niños; estos constituyen una imitación de las actividades de los adultos e incluyen materiales extraídos de la naturaleza (Arias, Moraga, & Strehlow, 2009).

Más recientemente Raín (2011) realiza un estudio observacional en un contexto natural sobre el juego de ficción “Las visitas” con 31 niños mapuche, entre 5 y 11 años. Los principales hallazgos muestran que existen niños que asumen el rol de adultos y otros de niños, aunque con algún nivel de desagrado de ser “los niños”, y poniendo resistencia a ser “hijos” y obedecer órdenes. Otros elementos presentes en el juego son la frecuencia y realismo con el que se reproducen las actuaciones de los adultos, entre los aspectos muy propios de su cultura como el anuncio de la visita, el sacrificio de animales para agasajar con comida a quienes son recibidos en la *ruka*, y la profunda asimetría entre padres e hijos. También se observó en los juegos de los niños la reproducción de los conflictos sociales entre el pueblo mapuche y el Estado chileno por la reivindicación de tierras.

De acuerdo con los antecedentes expuestos y asumiendo el enfoque teórico sociocultural, esta investigación se focalizará en el juego en el contexto escolar, específicamente en las actividades lúdicas que tiene lugar durante el período de recreo. Este se define como un lapso temporal en el cual los escolares realizan actividades espontá-

neas (Jarret, Waite-Stupiansky, & Welteroth, 2009). En este espacio, al igual que en el aula, se reproducen las dinámicas y significados culturales (Bourdieu & Passeron, 1981) y, por lo tanto, constituye un lugar privilegiado para observar algunas de las expresiones identitarias (García Guevara & Martínez Carbajal, 2013). Por ejemplo, en el recreo se manifiestan diferencias de género a través de reglas y rituales. Se ha observado que en el patio de recreo se manifiestan dominios territoriales y jerarquías para su uso, ya que los niños tienden a ocupar una mayor superficie para jugar y las niñas ocupan los espacios periféricos (García et al., 2008; Grugeon, 1995; Pavía, 2005).

La relevancia de este estudio está dada porque la descripción del juego infantil permitiría conocer las constelaciones de prácticas culturales que subyacen al aprendizaje cultural entre pares y que bien pudiesen ser incorporadas en los espacios de aprendizaje formal (Williamson et al., 2012). Al mismo tiempo, este estudio es una contribución a la visibilización de las características propias de la infancia mapuche.

De acuerdo con los antecedentes teóricos y empíricos presentados, el objetivo de esta investigación fue describir el juego entre niños mapuche de edad escolar en el patio de recreo en una escuela rural de la comuna de Freire, en la región de la Araucanía. Para lograr este propósito general se propuso como objetivos específicos: (1) describir el tipo de juego observado en escolares mapuche durante el período de recreo; (2) describir la interacción entre pares durante el juego en el patio de recreo; y (3) describir el uso y función de los artefactos en los juegos de los niños mapuche durante el período de recreo.

Método

Diseño

Se utilizó un diseño basado en un enfoque etnográfico, con un alcance descriptivo bajo la modalidad de estudio de caso colectivo. Este tipo de estudio resulta pertinente para investigar un fenómeno o población que requiere una comprensión general, y en el que se seleccionan varios participantes que se estudian intensivamente (Stake, 2005). En este estudio, se considera como caso los distintos juegos que realizaron los niños pertenecientes a la escuela Dollinco en sus horas

de recreo.

Participantes

La población estudiada corresponde a niños de etnia mapuche y no mapuche que asisten a la escuela municipal G-581, ubicada en Dollinco, en la comuna de Freire. Esta escuela es de modalidad multigrado de 1° a 6° básico, con un profesor jornada completa y dos de media jornada (Ministerio de Educación, 2016). La matrícula total corresponde a 19 alumnos cuyas edades fluctuaron entre los 6 y los 11 años.

La muestra estuvo compuesta por 16 estudiantes, quince mapuche y uno no mapuche, sumando un total de cuatro niñas y doce niños. De estos, nueve eran de primero básico, y siete niños se distribuían entre 2° y 6° básico.

El muestreo fue incidental-situacional (Angrosino, 2007/2012), ya que las observaciones fueron realizadas considerando a los niños que asistieron cada día. El criterio de inclusión fue que estuvieran matriculados en la escuela municipal Dollinco.

Técnicas de recolección y registro de datos

Se utilizó la observación abierta según la cual el investigador es un observador pasivo (Angrosino, 2007/2012). En este papel fue posible recoger información de los juegos espontáneos con la menor intervención posible de las observadoras.

Se utilizaron notas de campo, memo de síntesis y bitácora como técnicas de registro para recabar y mantener la información observada en el campo.

Resguardos éticos

Como señalan Frisancho Hidalgo, Delgado Ramos, y Lam Pimentel (2015) debido al bagaje cultural de quienes viven en comunidades indígenas, su falta de familiaridad con la investigación y los procedimientos que esta conlleva, el protocolo de consentimiento informado fue adaptado a una perspectiva intercultural. Las investigadoras participaron de una reunión de apoderados, en la cual se informó en qué consistía la investigación explicitando el carácter voluntario, anónimo y confidencial de la participación. El consentimiento informado para los padres y el asentimiento para los niños fue adaptado utilizando explicaciones sin tecnicismos. Finalmente, las investigadoras se presentaron ante los estudiantes en horario de

clases, para explicarles en qué consistía la investigación y su participación voluntaria en ella.

Al finalizar el proceso de investigación se realizó una visita a la escuela para efectuar la devolución de los resultados del estudio a la comunidad escolar. Como retribución a su participación en la investigación se entregó a los niños un paquete de golosinas.

Procedimiento

Se observaron seis períodos de recreo escolar durante un lapso de dos semanas, registrando dos horas y nueve minutos de observación. Las jornadas de recreo diario corresponden a 15 minutos en la mañana, 45 minutos a la hora de almuerzo y 15 minutos en la tarde. Durante estos se observaron los juegos realizados por la totalidad de los participantes.

Estas observaciones fueron realizadas por cuatro investigadoras, en el patio y comedor de la escuela Dollinco, quienes se ubicaron en distintos puntos para tener diferentes ángulos de observación. Una vez finalizado el período de recreo, en caso de existir dudas respecto de lo observado, las investigadoras solicitaban aclaraciones directamente a los niños.

Plan de análisis

La información fue traspasada a un documento para ordenar las observaciones. A continuación se realizó una lectura detallada de las notas de campo con el fin de identificar categorías emergentes y pertinentes. De la totalidad de observaciones se identificaron 31 episodios de juego, los cuales se clasificaron y agruparon en tres categorías principales: tipo de juego, tipos de interacción y uso de artefactos en el juego (ver figura 1). A su vez, estas se componen de un conjunto de subcategorías que se presentan en las figuras 2, 3 y 4. Por último, se realizó una descripción breve de cada categoría y subcategoría, y se extrajeron citas de las notas de campo para ejemplificarlas.

Para resguardar la comprobabilidad o fiabilidad de los datos se realizó una triangulación interobservadores, comprobando las transcripciones con otros investigadores. Se utilizó la triangulación teórica para la comprobación de las categorías con investigaciones realizadas en el tema (Gibbs, 2007/2012).

La credibilidad o validez de los datos se verificó mediante técnicas de observación persistente

y saturación de contenido. Asimismo, se utilizó la triangulación teórica y con otros investigadores, con el fin de evitar sesgos (Flick, 2007/2012).

Resultados

Contexto

La escuela se ubica en el sector rural de Dollinco específicamente en una comunidad o *lof* mapuche distante a 18 kilómetros de la ciudad de Temuco. El establecimiento dispone de dos salas de clases, una oficina y un comedor comunicados entre sí por un pasillo techado, al final del cual se ubican los servicios higiénicos (ver figura 5). Los recreos se desarrollan en un amplio patio de pasto sin techar, con un sector de juegos con balancines, resbalines, pasamanos, bancos y columpios. En la oficina de la dirección se encuentra disponible para los niños una caja con juguetes tales como paletas y pelotas de ping-pong, pelotas de fútbol y petos deportivos.

Tipos de juego

Esta categoría se refiere a las características de los juegos observados según fueran juegos de ejercicio, competitivo, no competitivo y simbólico. La descripción detallada de cada uno de estos se presenta en la figura 2.

Los juegos de ejercicio consisten en realizar movimientos y acciones de manera repetitiva (Piaget, 1945/1961) tal como se aprecia en el siguiente ejemplo: "...Todos se paran y comienzan a dar volteretas en el pasto, para posteriormente pararse y subirse a un palo y saltar diciendo *catapum* y *se cayó la vieja*. Lo realizan varias veces..." (NC04L¹).

El juego no competitivo se define por la ausencia de ganadores o perdedores (Cáceres García, Fernández Arranz, García Diez, & Velázquez Callado, 1995) como muestra la siguiente observación: "...golpean fuerte las pelotas con la pala de un lado a otro, 3 niños por un lado y 2 por el otro, frente a frente se tiran las pelotas desordenadamente... otro niño le dice *estamos haciendo guerra*... no llevan un conteo de las pelotas, la

¹ El código corresponde a: NC (nota de campo), 04 (no. De la nota), M (inicial de la investigadora). Aclaración válida para cada una de las anotaciones.

profesora les habla en voz alta diciéndoles que la campana tocó y que entren a la sala, tiran las pelotas y se van...” (NC04M).

La subcategoría de juego competitivo se refiere a que los jugadores compiten con el fin de ganar a un tercero (Cáceres García et al., 1995) como se presenta en este fragmento: “...Los niños dicen que van a jugar al fútbol... El arco del equipo rojo ... está compuesto por dos de los pilares de la construcción donde se encontraban los baños y la leñera. El arco del equipo azul ... está

situado entre un árbol y una pelota en el suelo ...” (NC01J).

Finalmente, la subcategoría de juego simbólico se define por la reproducción de escenas de la vida real, en que los artefactos adquieren significados simbólicos (Piaget, 1945/1961), cuestión que se aprecia en el siguiente extracto: “...la niña de moño con la niña de trenza juegan con dos calculadoras, mencionando que son teléfonos y poniéndoselos en las orejas y diciendo que llamarán a la policía...” (NC03J).

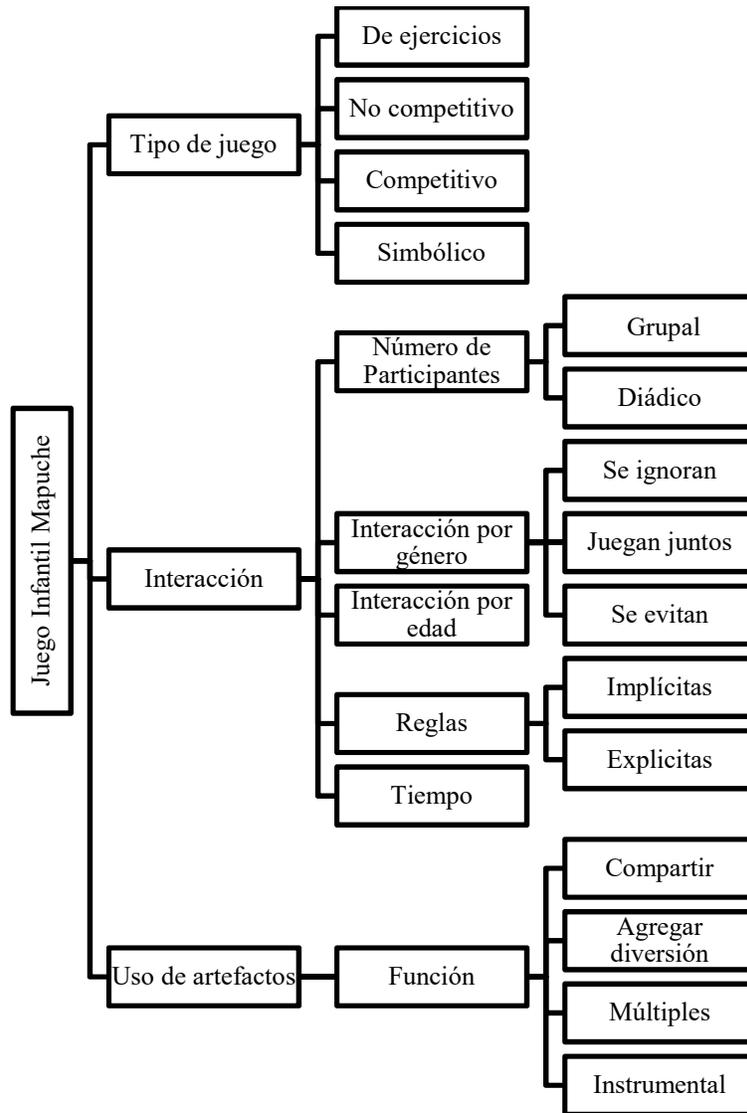


Figura 1: Árbol de categorías y subcategorías del juego infantil en el patio de recreo.

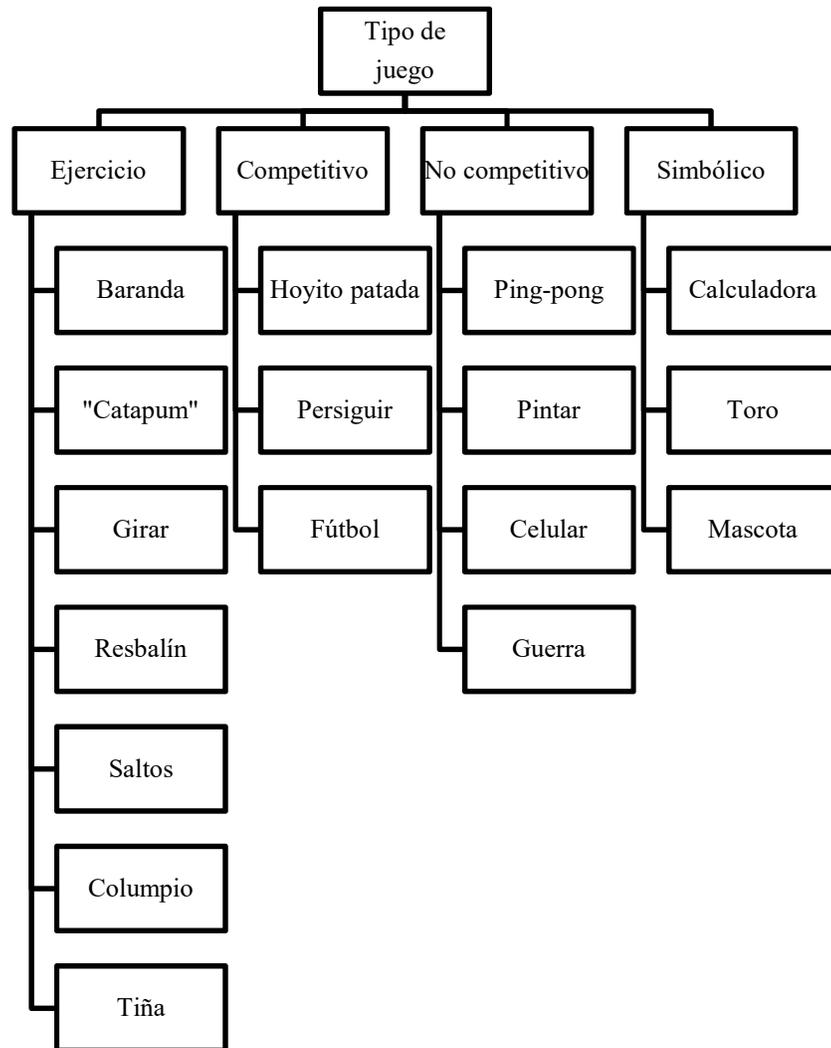


Figura 2: Árbol de categoría tipo de juegos y sus respectivas subcategoría y ejemplos.

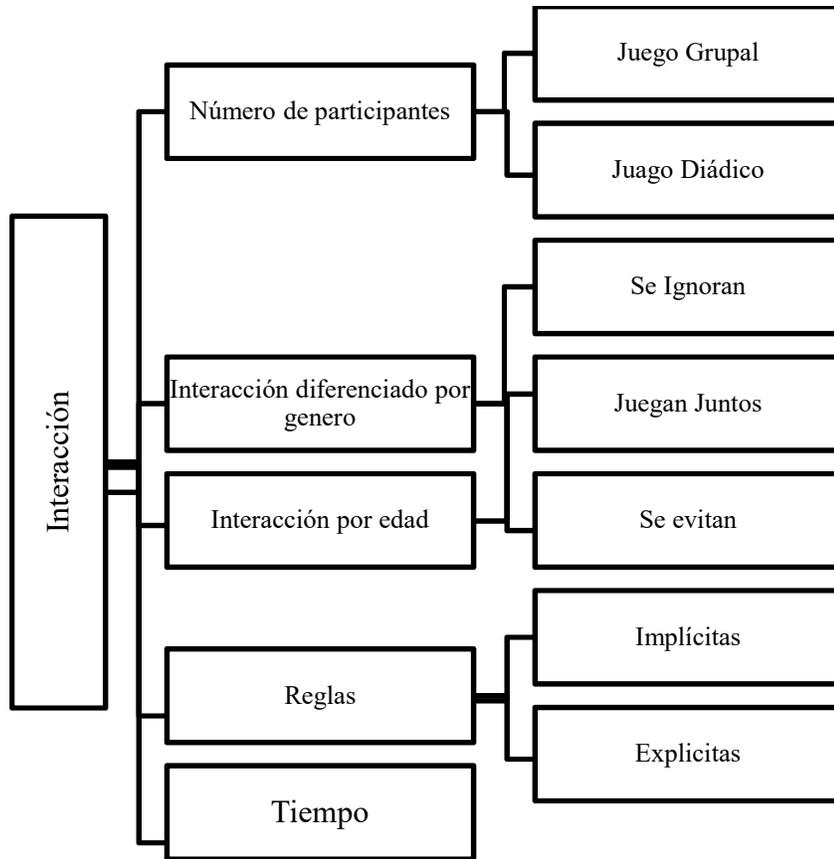


Figura 3: Árbol de categoría interacción y sus respectivas subcategorías.

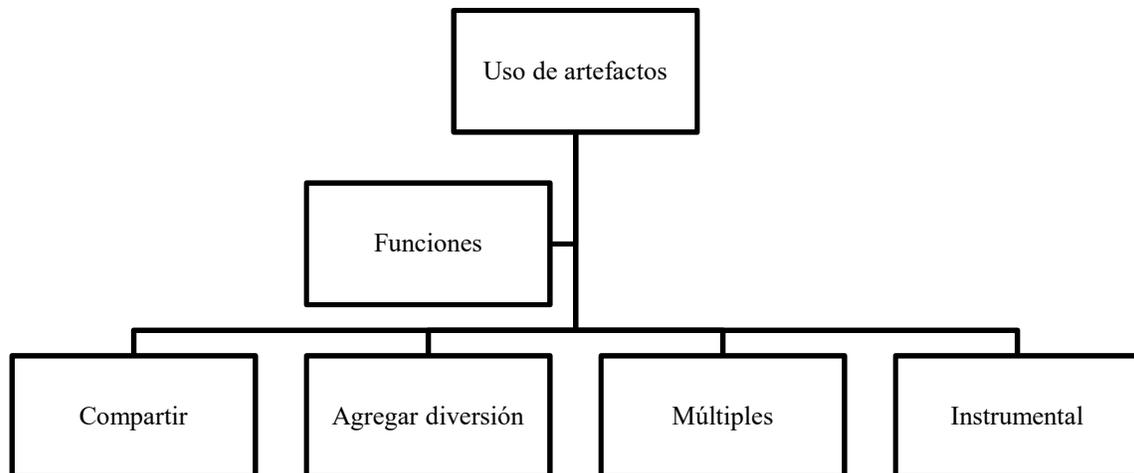


Figura 4: Árbol de categoría Artefactos en el juego y sus respectivas subcategorías.

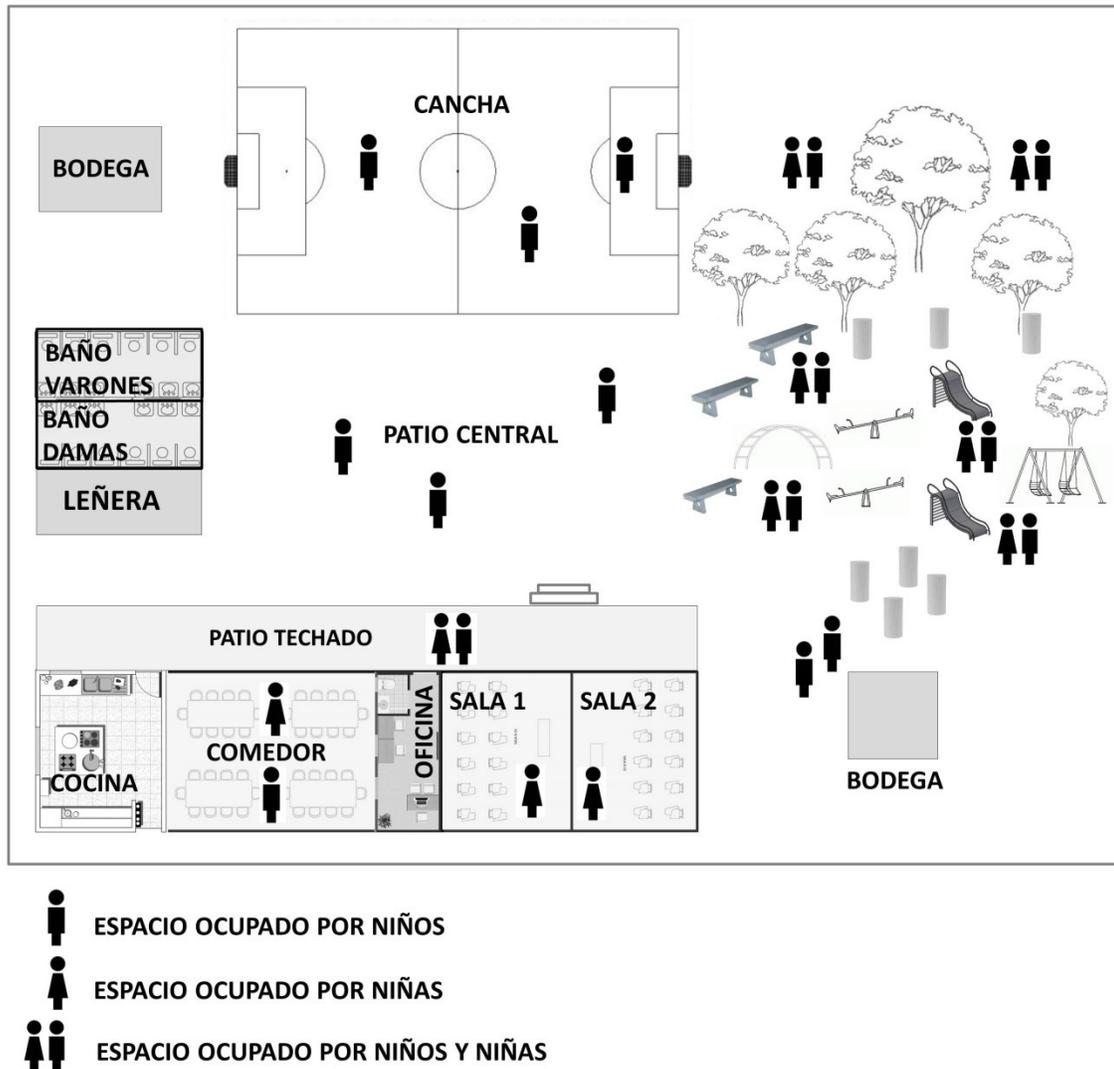


Figura 5: Croquis del patio de recreo e interacción entre los niños.

Interacción

Esta categoría se refiere a las características de la interacción entre los niños considerando la cantidad de participantes, la interacción diferenciada por género y edad, la presencia de reglas y el tiempo empleado en el juego (ver figura 3).

La subcategoría número de participantes se refiere a la cantidad de niños implicados en las interacciones, las cuales pueden ser grupales o diádicas. Es importante destacar que durante las distintas jornadas de recreo no se observaron juegos individuales, y que el único niño no mapuche de la escuela participó integradamente en los juegos. Es así como las observaciones reflejaron

que los niños tienden a jugar principalmente en grupos de tres o más integrantes: "... Se unen otros tres niños a jugar (en total 7), y todos van a la oficina de la directora a buscar petos de colores azul y rojo..." (NC01J).

También se apreciaron interacciones diádicas como en el siguiente caso: "...Dos niños corren por el pasillo tomándose del polerón... lo persigue diciéndole *te pillé* corren por el patio y el pasillo, lo agarra y le dice *ole, ole* corren y vuelven al comedor..." (NC03M).

Por otra parte, la subcategoría interacción entre géneros corresponde a juegos en los cuales niños y niñas se ignoran, juegan juntos o se evi-

tan. En la mayoría de los juegos, ambos géneros principalmente se ignoran y no juegan juntos. Por ejemplo, las niñas no participan del juego del fútbol con los niños.

También se incluyen situaciones en las que se aprecia el significado social que los niños atribuyen a determinados juegos o artefactos: "...El niño con máscara de lagartija saca una muñeca de pelo rubio despeinado, sin una pierna y sin ropa y se la ofrece al niño con máscara de mono diciendo *toma, esta es para ti*, a lo que el niño con máscara de mono responde *no, yo soy hombre, no juego con muñecas...*" (NC03J).

En otras situaciones se observó que niños y niñas interactuaron como parte del juego independiente de su género: "... Dos chicas y un chico se encuentran jugando a la tiña... una niña lleva la tiña y persigue a sus compañeros que corren a lugares altos de madera..." (NC02L).

Por último, en algunas ocasiones niños y niñas se evitan no apreciándose interacción entre ellos: "...Una niña de rosado le pregunta a otra si quiere ir a jugar con los niños a la cancha de fútbol. La niña le responde *¿con todos esos hombres?* La niña de rosado le dice *sí si son nuestros amigos*. La niña no va y se queda pintando con las demás en el pasillo de la escuela..." (NC02F).

Otra subcategoría es la interacción según la edad de los participantes considerando que el grupo total está formado por niños pequeños (seis años) y niños mayores en edad y estatura (nueve años y más). A excepción de los juegos como *la casita* o *colorear*, que son preferentemente jugado por los más pequeños, los niños tienden a jugar entre todos sin apreciarse una segmentación por edad. En el siguiente ejemplo se evidencia que los niños mayores ayudan a los más pequeños: "... todos van a la oficina de la directora a buscar petos de colores azul y rojo. Uno de los niños, al parecer de más edad, pregunta a otros dos niños más pequeños si saben ponerse la pchera, al responder ellos que no, él los ayuda diciéndole *sube el bracito* y le coloca los petos..." (NC01J).

En cuanto a la subcategoría tipo de reglas, se distinguieron la regulación implícita y explícita. La mayoría de los juegos surgían de manera espontánea y sin estructuras fijas. Las reglas utilizadas fueron de carácter implícito, es decir, con poca o nula verbalización de instrucciones tal como se aprecia en el siguiente ejemplo: "...Los

niños se balancean en el columpio, luego empiezan a perseguirse para jugar a la tiña..." (NC03M).

Por último, en cuanto al tiempo utilizado, teniendo como marco de referencia los horarios establecidos de la escuela para los recreos (15 minutos para el recreo de la mañana y tarde, y 45 minutos para el recreo de la hora de almuerzo), se observa que frecuentemente ni los profesores ni los alumnos respetan estos horarios, dando inicio y término más tarde o más temprano de lo estipulado, dividiendo el tiempo en momentos para realizar ciertas acciones (tiempo de almorzar, tiempo de jugar, entre otros) más que en bloques de horarios rígidos. Los siguientes extractos dan cuenta de aquello: "... La cocinera toca la campana son las 12:43 se acercan al comedor los niños que estaban al lado del baño, luego las niñas..." (NC01F); "...12.28 tocan la campana. Todos los niños salen de la sala y se dirigen al comedor. De igual forma los que se encontraban jugando..." (NC03L).

Uso de artefactos

La última categoría de análisis corresponde a los artefactos –juguetes u otros objetos– usados en el juego y su función. Se observó que hay presencia de artefactos en la mayoría de los juegos, distinguiéndose entre aquellos que son parte de la infraestructura disponible en el patio (columpios, resbalines y balancines) y otras dependencias (mesas, letreros), artefactos que se guardan en la oficina de la Dirección y que requieren ser solicitados para su uso (pelota de fútbol, paletas y pelotas de ping-pong, máscara, calculadoras), y aquellos artefactos que son propiedad de los niños (un celular, polerones) (ver figura 4).

En la mayor parte de los juegos, la finalidad de uso de estos artefactos fue principalmente para compartir un objeto para jugar todos juntos, incluso toman turnos para columpiarse o tomar otro tipo de objetos tal como se observa en el siguiente ejemplo: "...se prestan los lápices de colores y ahora hacen flores en los papeles..." (NC02F).

Otra finalidad de los artefactos fue agregar diversión al juego para hacerlo más entretenido o llamativo, como se ilustra en el siguiente fragmento: "... jugar a la tiña en alto... chico con calcetines verdes dice que *los vampiros no tocan los fierros porque se mueren*. Ambos niños extienden sus chaquetas de los buzos con las manos

tomándolas desde abajo. Las niñas corren escapando de *los vampiros...*” (NC04J).

También los artefactos tuvieron usos múltiples, es decir, la finalidad de uso incluye más de una función pues los artefactos cumplen con múltiples objetivos: “... Luego el niño que tiene un celular le grita a uno de los niños que se balancean en el columpio *¿querí jugar?*, el niño se dirige hacia él, toma el celular y se sienta en el piso, los niños que estaban ahí y los otros dos niños que estaban en el columpio observan cómo manipula el celular...” (NC01M).

A modo de síntesis, los principales resultados de este estudio muestran que el tipo de juego predominante es no competitivo y de ejercicio. A nivel interaccional, predomina la interacción grupal entre niños de distintas edades, aun cuando niños y niñas tienden a ignorarse. El reglamento de los juegos generalmente es implícito y la dimensión temporal en la que transcurre el juego no se ajusta estrictamente a los horarios establecidos. Por último, los artefactos están presentes en la mayoría de los juegos, y son usados con la finalidad de compartir con otros niños.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio permiten responder al propósito de describir las características del juego entre niños mapuche de edad escolar en el patio de recreo.

Respecto del tipo de juego se pudo apreciar el predominio del juego de ejercicio, en especial en los niños de seis a siete años. Este hallazgo resulta llamativo, ya que autores clásicos como Piaget (1945/1961) plantean que la predominancia de este tipo de juego se observa entre los dos y tres años. Es posible que el predominio del juego de ejercicio en la edad escolar esté dando cuenta de una trayectoria de desarrollo específica de la cultura mapuche que debiera ser considerada en la evaluación del desarrollo psicomotor de los niños pertenecientes a este pueblo. Por otra parte, también se identificó la presencia del juego no competitivo, y que tal como lo plantea Szulc (2013) podría responder a características culturales mapuche como la colaboración y la reciprocidad. Ello se relaciona también con el hecho de que no se observa juego individual, sino que las interacciones fueron grupales y en diadas, cuestión que corrobora el planteamiento de que en culturas de

tipo colectivista, como el caso de las culturas originarias, se propicia la interdependencia en el juego (Cote & Bornstein, 2009).

Respecto de la interacción entre géneros, al igual que lo descrito por García et al. (2008), niños y niñas tienden a ignorarse, observando que ellas ocupan el espacio alrededor del patio central, es decir, el pasillo y zona de juegos, mientras que los niños utilizan la mayor parte del patio para jugar fútbol. Del mismo modo, los estereotipos de género se evidencian en la preferencia por juegos cuyo contenido tienden a asociarse típicamente a niñas o a niños. En ambas situaciones, se puede apreciar que en los espacios de recreo se reproducen las relaciones jerárquicas de género (Pavía, 2005).

Otra dimensión importante se refiere a que niños de distintas edades juegan juntos, cooperan entre ellos, y los más grandes ayudan a los más pequeños. Esta situación concuerda con las características descritas para la socialización de niños mapuche según la cual estos se integran a actividades cotidianas con toda la comunidad, sin que exista una segregación según la edad de los participantes (Murray et al., 2015). Se destaca el hecho de que los niños de mayor edad enseñan a los más pequeños a realizar diversas acciones cotidianas (Szulc, 2013).

En relación con la regulación del juego, se constata que las reglas son de carácter implícito, lo que puede dar cuenta de algunos patrones culturales propios del pueblo mapuche; tal como lo expone Szulc (2013), el aprendizaje práctico se caracteriza por la escasa verbalización de las instrucciones, predominando la observación aguda como medio para aprender. Estos resultados concuerdan también con los datos obtenidos con niños indígenas de Mesoamérica, quienes participan de eventos aprendiendo mediante la atención aguda y simultánea (Mejía-Arauz et al., 2007) y sin la ayuda de los adultos (Paradise & Rogoff, 2009).

Con respecto a la dimensión temporal, fue llamativo apreciar que, si bien existe una campaña que marca el inicio y término del recreo, pocas veces se respetaron estos tiempos. Esta situación podría relacionarse con el planteamiento de Grebe (1987), que sostiene que en la vivencia subjetiva del tiempo en zonas rurales e indígenas predomina una visión cualitativa, según la cual las actividades cotidianas se organizan prescindien-

do, en parte, de sistemas de medición temporal cuantitativa.

En cuanto al uso de artefactos, es posible concluir que se incluyen aquellos que están disponibles para los niños (Lancy, 2015), observándose una preferencia por juguetes por sobre objetos del mundo natural. En ese sentido, es posible que la disponibilidad inmediata de otros objetos y artefactos sea más llamativa para los niños. Nuevamente, se observó una tendencia por compartir estos materiales con sus pares, poniendo en evidencia con ello el valor cultural de la colaboración.

Las principales conclusiones antes presentadas respaldan la idea de que el niño representa en el juego, implícita y explícitamente, contenidos culturales relevantes (Lancy, 2015; Paradise, 1985). Resulta interesante destacar el hecho de que, si bien en este estudio no se observaron juegos mapuche tradicionales, es posible que en los juegos observados los niños den cuenta de manera implícita de rasgos centrales de la cultura mapuche. Lo anterior se relaciona con el concepto de constelaciones de prácticas culturales (Rogoff et al., 2015) y que en este caso se referirían, principalmente, a la interacción grupal colaborativa entre niños de diferentes edades basadas en reglas implícitas.

Sin embargo, estas características no se encuentran presentes en el aprendizaje formal que se desarrolla durante las interacciones en la sala de clases. Por ejemplo, la transmisión de la información desde el profesor hacia los estudiantes contribuye a la descontextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rogoff, 2016). Tal como lo plantean Quilaqueo Rapimán, Quintriqueo Millán, y Torres Cuevas (2016), se evidencia una distancia epistemológica entre las constelaciones de prácticas culturales mapuche y la racionalidad subyacente al conocimiento escolar.

De esta manera, la descripción de las características del juego infantil y las constelaciones de prácticas culturales podrían aportar al diseño de prácticas pedagógicas que favorezcan un aprendizaje contextualizado basado en la colaboración, y que no privilegien el individualismo y la competencia (Williamson et al., 2012).

Dentro de las limitaciones del estudio, en primer lugar, se puede señalar que la escasa presencia de niñas dificultó profundizar en las interacciones intragénero. Por otra parte, desde un punto

de vista metodológico, la presencia de las investigadoras pudo afectar la conducta natural de los niños, razón por la cual en futuros estudios sería importante complementar la observación con otro tipo de técnicas.

Las proyecciones futuras de esta investigación debiesen contemplar la realización de nuevos estudios que permitan profundizar y verificar las características de las constelaciones de prácticas culturales del juego en otros contextos culturales y escuelas rurales del país. Al mismo tiempo, sería importante la observación de las prácticas culturales infantiles en las comunidades de origen de los niños para ampliar las observaciones realizadas en las escuelas.

Finalmente, es plausible considerar que las características del aprendizaje cultural propias de la socialización primaria mapuche se conserven en espacios escolares de carácter informal como es el patio de recreo. Es el desafío de la escuela favorecer la transición entre el contexto familiar comunitario y el contexto educativo articulando e integrando las maneras culturales de aprender.

Referencias

- Alcalá, L., Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., Coppens, A. D., & Dexter, A. L. (2014). Children's initiative in contributions to family work in indigenous-heritage and cosmopolitan communities in Mexico. *Human Development, 57*(2-3), 96-115. <http://doi.org/10.1159/000356763>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata (Trabajo original publicado en 2007).
- Arias, K., Moraga, M., & Strehlow, R. (2009). *Juegos infantiles como conocimiento educativo mapuche. Bases para el diseño de unidades didácticas interculturales en contexto mapuche*. (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D. F., México: Editorial Laia.
- Bruner, J. (1983). Play, thought and language. *Peabody Journal of Education, 60*(3), 60-69. <https://doi.org/10.1080/01619568309538407>
- Cáceres García, M. P., Fernández Arranz, M. I., García Diez, M. D., & Velázquez Callado, C. (1995). El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo escolar de educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*, 51-60. Recuperado de <https://goo.gl/2543Qw>

- Cote, L. R. & Bornstein, M. H. (2009). Child and mother play in three U.S. cultural groups: Comparisons and associations. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 355-363.
<http://doi.org/10.1037/a0015399>
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid, España: Visor.
- Flick, U. (2012). *El diseño en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata (Trabajo original publicado en 2007).
- Frisancho Hidalgo, S., Delgado Ramos, E., & Lam Pimentel, L. (2015). El consentimiento informado en contextos de diversidad cultural: trabajando en una comunidad Asháninka en el Perú. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(33), 26-35.
 Recuperado de <https://goo.gl/9CPYEL>
- García, C. T., Ayaso, M., & Ramírez, M. G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 169-192.
 Recuperado de <https://goo.gl/WaJgtu>
- García Guevara, P. & Martínez Carbajal, V. (2013). Niñas otomíes en el patio de recreo de una escuela de Guadalajara. *Diálogos sobre Educación*, 7, 1-16.
 Recuperado de <https://goo.gl/bojMfq>
- Garoz, I. & Linaza, J. (2008). Juego, deporte y cultura en la infancia: el significado del palín para el niño mapuche. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 103-121.
 Recuperado de <https://goo.gl/nrk12P>
- Gaskins, S. (2015). Childhood practices across cultures: Play and household work. En L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford handbook of culture and development* (pp. 185-97). New York, New York: Oxford University Press.
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. (2007). The cultural construction of play. En A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development. Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 179-202). New York, New York: Lawrence Erlbaum Associate.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata (Trabajo original publicado en 2007).
- Goncü, A. & Gaskins, S. (2007). An integrative perspective on play and development. En A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 179-202). New York, New York: Taylor y Francis.
- Grebe, M. E. (1987). La concepción del tiempo en la cultura mapuche. *Revista Chilena de Antropología*, 6, 59-74. Recuperado de <https://goo.gl/UNskxR>
- Greenfield, P. & Suzuki, L. (1998). Cultural and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. En I. E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 1059-1109). New York, New York: Wiley.
- Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En P. Woods & M. Hammerley (Eds.), *Género, cultura y etnia*. Madrid, España: Paidós.
- Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967.
 Recuperado de <https://goo.gl/lubX4f>
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 275-286.
<http://doi.org/b9dz6x>
- Ibáñez-Salgado, N., Díaz- Arce, T., Druker-Ibáñez, S. y Rodríguez-Olea, M. S. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 59, 215-240.
 Recuperado de <https://goo.gl/d2Ju2X>
- Jarrett, O., Waite-Stupiansky, S., & Welteroth, S. (2009). Recess-It's Indispensable! *YC Young Children*, 64(5), 66-69.
 Recuperado de <https://goo.gl/aDh3FE>
- Keller, H. (2012). Autonomy and relatedness revisited: Cultural manifestations of universal human needs. *Child Development Perspectives*, 6(1), 12-18.
<http://doi.org/fj8jjc>
- Keller, H. & Kärtner, J. (2013). Development the cultural solution of universal developmental tasks. *Advances in Culture and Psychology*, 3, 63-116.
<http://doi.org/chpn>
- Lancy, D. (2015). Mapping the landscape of children's play. En J. Johnson, S. Eberle, T. Henricks, & D. Kushner (Eds.), *The handbook of the study of play* (pp. 770-781). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Linaza, J. & Bruner, J. (2012). La importancia del contexto cultural en el desarrollo del juego infantil. En J. García, R. Kohen, C. Del Barrio, I. Enesco, & J. L. Linaza (Coord.), *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval* (pp. 245-259). Navarra, España: Editorial Aranzadi.
- Mejía-Arauz, R., Rogoff, B. Dexter, A., & Najafi, B. (2007). Cultural variation in children's social organization, *Child Development*, 78, 1001-1014.
<http://doi.org/c2fq69>

- Mejía-Arauz, R. (2015). Contrastes en el desarrollo sociocognitivo de niños en contextos urbanos y rurales o indígenas México. En R. Mejía-Arauz (Ed.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp. 13-43). Guadalajara, México: Iteso.
- Miller, R. (2014). Introducing Vigostky's cultural-historical psychology. En A. Yasnitsky, R. Van der Veer, & M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology* (pp. 9-46). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ministerio de Desarrollo Social & Unicef. (2011). *Incluir, sumar y escuchar*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social-UNICEF Chile.
- Ministerio de Educación. (2016). *Proyecto educativo institucional. Escuela básica Dollinco*. Recuperado de <https://goo.gl/1tvuBt>
- Monteluisa, G., Valera, V., Frisancho, S., Frech, H., & Delgado, E. (2015). Non Tsinitibo: juegos del pueblo shipibo-konibo y su uso pedagógico. *Educación, 24*(47), 49-68. Recuperado de <https://goo.gl/ArrpSg>
- Murray, M., Bowen, S., Segura, N., & Verdugo, M. (2015). Apprehending volition in early socialization: Raising "little persons" among rural Mapuche families. *Ethos, 43*(4), 376-401. <http://dx.doi.org/10.1111/etho.12094>
- Paradise, R. (1985). Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15*(1), 83-93. Recuperado de <https://goo.gl/mi28B3>
- Paradise, R. & Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos, 37*(1), 102-138. <http://doi.org/bdpsqn>
- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Piaget, J. (1961). *Formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1945).
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea, 505*, 79-102. <http://doi.org/chpq>
- Quilaqueo Rapimán, D., Quintriqueo Millán, S., & Torres Cuevas, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(1), 153-165. Recuperado de <https://goo.gl/schLZm>
- Raín, N. (2011). El juego de ficción la visita mapuche en el contexto socio-cultural. (Trabajo de Diploma de Estudios Avanzados inédito). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2016). Culture and participation: A paradigm shift. *Current Opinion in Psychology, 8*, 182-189. <http://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.12.002>
- Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., & Correa-Chávez, M. (2015). a cultural paradigm-learning by observing and pitching. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz, & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (pp. 1-18). Oxford, United Kingdom: Elsevier. <http://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.10.008>
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology, 54*, 175-203. <http://doi.org/csmbbx>
- Silva-Peña, I. Bastidas García, K. Calfuqueo Tapia, L. Díaz Llancafil, J., & Valenzuela Carreño, J. (2013). Sentido de la escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis, 12*(34), 243-258. <http://doi.org/chps>
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, (pp. 443-466 3rd ed). Thousand Oaks, California: Sage.
- Szulc, A. (2011). Esas no son cosas de chicos. Disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina. En D. Poveda, A. Franzé, & M. Jociles (Eds.), *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción* (pp. 77-107). Madrid, España: La Catarata.
- Szulc, A. (2013). "Eso me enseñé con los chicos". Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén. *Boletín de Antropología y Educación, 4*(6), 37-43. Recuperado de <https://goo.gl/do4DxD>
- Torres, A. & Ramírez, E. (2012). El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6*, 2, 65-89. Recuperado de <https://goo.gl/gbm3A6>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 5*(3), 6-18. Recuperado de <https://goo.gl/hBNr1q>
- Williamson, G., Pérez, I., Modesto, F., Coilla, G., & Raín, N. (2012). Infancia y adolescencia en relato de la Araucanía. *Contexto Educativo, 15*, 135-152. <http://dx.doi.org/10.18172/con.659>

Fecha de recepción: 26 de enero de 2017
 Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2017