



Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile

Emotional Dimension in the Pedagogical Relationship in Intercultural Education in Chile

Dimensão emocional na relação pedagógica na educação intercultural no Chile

Katerin Arias-Ortega*  orcid.org/0000-0001-8099-0670

Segundo Quintriqueo**  orcid.org/0000-0002-7228-4095

Para citar este artículo: Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2023). Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (88), pp. 349-369. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13907>



Recibido: 26/05/2021
Evaluado: 10/03/2022

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco. karias@uct.cl.

** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Extremadura España, España. Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco. squintri@uct.cl.

Resumen

El artículo de investigación expone resultados sobre la dimensión emocional de la relación educativa entre el profesor, educador tradicional, asistente de la educación y estudiantes indígenas en la implementación de la educación intercultural, en La Araucanía, Chile. La metodología de investigación es cualitativa y se utilizó un enfoque descriptivo, participó un profesor mentor, un educador tradicional, un asistente de la educación y 19 estudiantes de una escuela situada en comunidades mapuches del borde costero de La Araucanía. Los principales resultados informan que existe una relación educativa conflictuada, que limita el desarrollo emocional entre el profesor mentor y el educador tradicional. Y, entre ambos hacia los estudiantes mapuches. Esto, producto de tensiones interétnicas e intraétnicas en la educación escolar. Concluimos que esta tensión entre los actores educativos incide negativamente en los estudiantes mapuches, afectando su desarrollo emocional y la construcción de su identidad sociocultural.

Palabras claves

relación profesor-alumno;
relación estudiante-escuela;
educación intercultural;
desarrollo afectivo; aprendizaje
socioemocional

Keywords

teacher-student relationship;
student-school relationship;
intercultural education; affective
development; socio-
emotional learning

Abstract

The article exposes research results on the emotional dimension of the educational relationship between the teacher, traditional educator, educational assistant, and indigenous students in the intercultural education in La Araucanía, Chile. The research methodology is qualitative, and it uses a descriptive approach. The participants were a mentor teacher, a traditional educator, an education assistant, and 19 students from a school in the Mapuche communities of La Araucanía. The main results show a conflicted educational relationship, which limits the emotional development between the mentor teacher and the traditional educator. And, between the two towards Mapuche students, a product of inter-ethnic and intra-ethnic tensions in school education. We conclude that this tension between educational actors hurts Mapuche students, affecting their emotional development and the construction of their sociocultural identity.

Resumo

O artigo expõe resultados de pesquisas sobre a dimensão emocional da relação educativa entre o professor, educador tradicional, assistente educacional e alunos indígenas na implementação da educação intercultural, em La Araucanía Chile. A metodologia da pesquisa é qualitativa, com abordagem descritiva, com a participação de uma professora mentora, uma educadora tradicional, uma auxiliar de educação e 19 alunos de uma escola localizada em comunidades Mapuche de La Araucanía. Os principais resultados mostram que existe uma relação educacional conflituosa, o que limita o desenvolvimento emocional entre o professor tutor e o educador tradicional. E, entre os dois, para os alunos mapuche, produto de tensões interétnicas e intraétnicas na educação escolar. Concluimos que essa tensão entre os atores educacionais tem um impacto negativo sobre os alunos Mapuche, afetando seu desenvolvimento emocional e a construção de sua identidade sociocultural.

Palavras-chave

relação professor-aluno;
relação aluno-escola;
educação intercultural;
desenvolvimento afetivo;
aprendizagem socioemocional

Introducción¹

La relación educativa es definida como el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el docente y los estudiantes donde se estimulan las características cognitivas y afectivas, para lograr la consecución de objetivos de aprendizaje en la escuela (Flores, 2019; Postic, 2001). En ese contexto, la relación educativa implica el desarrollo de un sistema de apego que promueve la seguridad y el acompañamiento por parte del profesor, educador tradicional y asistente de la educación hacia los estudiantes, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La relación educativa es posible de estudiar de acuerdo al modo en el que surge, las formas de organizar el entorno social y los contenidos educativos en la situación de aprendizaje, para estudiar las relaciones educativas que surgen entre personas, grupos e instituciones de una sociedad determinada (Henon, 2012; Postic, 2001). En efecto, el estudio de la relación educativa en la educación escolar se ha focalizado en las interacciones comunicativas entre el profesor y los estudiantes, dejando por fuera otros elementos como la dimensión emocional, el desarrollo espiritual y afectivo entre los actores que intervienen en la educación escolar, y que inciden en la formación integral de los niños y jóvenes (Arias-Ortega, 2022).

La dimensión emocional refiere al desarrollo de los estudiantes en los aspectos cognitivos, afectivos y espirituales, que contribuye al fortalecimiento integral de los individuos, en todos los ámbitos que afectan al sujeto (Arias-Ortega *et al.*, 2022). Es así como las emociones se relacionan con nuestra forma de comprender el mundo, como posturas políticas e ideológicas que están a la base de las relaciones sociales que orientan nuestras emociones y expresiones objetivas, subjetivas e intersubjetivas en los procesos educativos, tanto en el medio educativo como familiar y comunitario (Nobile, 2019). Asimismo, nos permiten interpretar nuestras relaciones con los agentes educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea como experiencias en las cuales los sujetos se sienten reconocidos, o, por el contrario, se sienten omitidos o invisibilizados en las relaciones sociales (Nobile, 2019). En este sentido, la dimensión emocional se relaciona con el desarrollo de la sensibilidad de los sujetos en la relación con el otro que puede ser diferente social y culturalmente. Por lo tanto, en las relaciones sociales, los tonos de voz, la forma de expresar el humor, los sentimientos, la solidaridad y el entusiasmo para participar en una situación de aprendizaje permean la vida social y cultural de los sujetos.

1 El artículo es parte de los resultados de investigación del Proyecto Fondecyt de Iniciación N.º11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Agradecimientos a los proyectos Fondecyt N.º 1221718, Fondef ID21110187.

En efecto, las emociones, afectos y relación de apego están estrechamente relacionados, por lo cual potencian la sensación de que la persona es dueña de su propio destino, permitiendo sostener un proyecto de vida propio que tiene influencia cultural y social (Nobile, 2019). En las prácticas educativas, el desafío es construir vínculos entre profesor mentor, asistente de la educación, educadores tradicionales y los estudiantes, para configurar experiencias pedagógicas que aseguren el éxito escolar y educativo, donde los estudiantes construyan el sentido de la escuela y la educación como un lugar propio. Lo anterior, tanto en el proceso de construcción de su identidad como en el desarrollo de su sensibilidad, permitiéndoles a los estudiantes que identifiquen, expresen, pero también aprendan a regular sus emociones para reconocerlas en sí mismos o en los demás, desde un alto compromiso y empatía con el otro, avanzando progresivamente a un adecuado desarrollo socioemocional.

En esa perspectiva, resultados de investigación dan cuenta de que la relación educativa tiene las siguientes características: 1) el profesor es quien realiza una mayor cantidad de interacción en el aula para la transmisión de contenidos escolares (Henon, 2012); 2) el profesor es quien dirige, monitorea y evalúa la situación de aprendizaje en los momentos y tiempos que estima conveniente (Postic, 2001); 3) la relación educativa es de orden jerárquico, en la que prima la dimensión cognitiva para la adquisición de aprendizajes (Arias-Ortega, 2022; Henon, 2012; Postic, 2001); 4) la dimensión emocional en la relación educativa es invisibilizada, por considerarla opuesta a lo racional en el desempeño académico de los estudiantes (Riquelme *et al.*, 2016); y 5) el profesor es quien administra el poder en la relación educativa en los niveles comunicativo, actitudinal y comportamental, dejando de lado lo emocional (Pacheco *et al.*, 2015).

En contextos de diversidad social y cultural, la dimensión emocional se constituye en un contenido central para vincular aspectos subjetivos e intersubjetivos que provienen de procesos históricos, políticos, económicos, sociales y espirituales más amplios que establecen el orden social, moral y del saber (Arias-Ortega, 2022; Arias-Ortega *et al.* 2022). Es así como en contexto indígena, el orden moral y social es asumido y reproducido como creencia religiosa occidental, lo que incide en la lógica de concebir el progreso de la ciencia y la razón, según las sociedades dominantes y colonizadoras (Muñoz, 2021). El orden del saber eurocéntrico occidental niega otras epistemes, invisibilizando otras formas de manifestar las emociones y conductas que no sean las hegemónicas en el medio educativo y social, lo que se expresa en un desacuerdo epistemológico con el conocimiento indígena (Arias-Ortega *et al.* 2022). Estas son órdenes que en contextos de colonización son establecidas de modo histórico, lo que se expresa en una forma de legitimar el conocimiento y las formas de comprender la realidad, convirtiendo a los indígenas en grupos

subalternizados y desprovistos intelectualmente dentro de las estructuras del colonialismo (Arias-Ortega *et al.* 2022). Este desacuerdo epistemológico sobre las dimensiones del orden social, moral y del saber aumenta el poder del profesor en la relación educativa. Esto obliga a los estudiantes en situación de subalternidad a someterse a una negociación, consciente o inconscientemente, para regular sus emociones en las estructuras del poder colonial instituido en la educación escolar, abandonando sus propios marcos sociales y culturales.

Sostenemos como tesis que en la relación educativa la dimensión emocional emerge como una condición fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que asegura adecuadas relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes, aun cuando el orden social, moral y del saber se mantiene en las estructuras coloniales (Arias-Ortega, 2022). De esta manera, para generar vínculos de apego e interdependencia en la relación educativa, es esencial la regulación emocional del profesor, educador tradicional, asistentes de la educación y estudiantes (Fragoso-Luzuriaga, 2022; Pacheco *et al.*, 2015). Sin embargo, en contexto indígena la regulación emocional está en referencia con el territorio, la tierra y el medioambiente.

En la educación indígena la relación educativa es holística y se desarrolla en interdependencia con las dimensiones espirituales, físicas, intelectuales y emocionales, expresada en una relación de reciprocidad con la familia, la comunidad y el medioambiente (Campeau, 2021; Toulouse, 2016). En efecto, una conceptualización de la relación educativa que considere la dimensión emocional desde un pluralismo epistemológico mejoraría sustantivamente el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes en perspectiva intercultural. El éxito escolar refiere al dominio de saberes que son certificados en la escuela, producto de haber finalizado un recorrido de escolarización formal. El éxito educativo refiere al desarrollo integral del estudiante considerando las dimensiones del ser y del saber a nivel cognitivo, espiritual, emocional, físico y social (Arias-Ortega, 2022). La relación educativa se constituye, entonces, en un factor relevante para mejorar la convivencia escolar desde un enfoque de respeto y valoración por la diversidad social, cultural, lingüística y espiritual en el aula. De esta manera, los niños, jóvenes y adultos tienen la posibilidad de desarrollar sus habilidades en espacios educativos respetuosos que permitan fomentar la identidad social, cultural y territorial, facilitando el bienestar y equilibrio con su medio sociocultural.

En consecuencia, en contextos indígenas el estudio de la relación educativa es de vital importancia, porque permitiría comprender las interacciones sociales, culturales y afectivas que establecen sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, durante el desarrollo de una situación de aprendizaje. Esto es relevante si consideramos que la

institución escolar, históricamente, ha construido la discriminación étnica, el prejuicio y el racismo institucionalizado hacia el indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en las prácticas pedagógicas como en el currículum escolar (Blanco y Arias-Ortega, 2022). Esta realidad educativa sustentada en el racismo y la monoculturalidad eurocéntrica occidental hacia el indígena ha afectado las relaciones interétnicas, incidiendo de forma negativa en la construcción de la identidad sociocultural de los estudiantes indígenas en la colonialidad del saber. Esto se constituye en un factor que ha limitado el desarrollo emocional de estudiantes indígenas, para desenvolverse tanto en el contexto familiar y comunitario como en la sociedad global.

El artículo tiene como objetivo exponer cómo la dimensión emocional incide en la relación educativa entre el profesor, educador tradicional y estudiantes indígenas durante la implementación de la educación intercultural en una escuela de La Araucanía.

Dimensión emocional en la relación educativa

La revisión de la literatura científica de los últimos 20 años muestra la importancia de incorporar la dimensión emocional en la relación educativa entre el profesor, educador tradicional y estudiantes indígenas, para asegurar el éxito escolar y educativo en la educación intercultural (Ariza-Hernández, 2017; Bisquerra y Chao, 2021; Milicic y Alcalay, 2020; Tripailaf *et al.*, 2022). La dimensión emocional en la relación educativa intercultural involucra un proceso educativo continuo y permanente, como base del desarrollo cognitivo de los profesores, educadores tradicionales, asistente de la educación y estudiantes, desde una perspectiva de bienestar social (Bisquerra y Chao, 2021; Blanco y Arias-Ortega, 2022).

En el contexto de La Araucanía, el desarrollo de la dimensión emocional en la relación educativa entre el profesor mentor, el educador tradicional, la asistente de la educación y los estudiantes implica: 1) tomar consciencia de sus propias emociones y las de los demás en un contexto sociocultural determinado, el que necesariamente incide en las interacciones entre los sujetos (Bisquerra y Chao, 2021). 2) La regulación emocional, está referida a la capacidad del profesor, educador tradicional y estudiantes, para regular sus emociones de forma apropiada, tomando consciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, según el marco sociocultural en el cual se sitúan los individuos. Con esto se adquieren estrategias de afrontamiento para autogenerarse emociones positivas, según su propio marco sociocultural (Fragoso-Luzuriaga, 2022). 3) La autonomía personal, refiere a la capacidad de autogestión como la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad

para analizar críticamente las normas sociales y la capacidad para buscar ayuda y recursos que le permitan desenvolverse de forma adecuada en la sociedad (Bisquerra y Chao, 2021; Serina-Karsky, 2019). 4) La inteligencia interpersonal, refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, dominando habilidades sociales como la capacidad para la comunicación efectiva, el respeto, las actitudes pro-sociales y la asertividad en un contexto sociocultural determinado (Fragoso-Luzuriaga, 2022; Maluenda *et al.*, 2020). 5) Las habilidades de vida y bienestar, refiere a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables en la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales (Bisquerra y Chao, 2021; Razeto, 2017). En este sentido, en la relación educativa la dimensión emocional desde la primera infancia permite una educación integral para la vida (Arias-Ortega, 2022), lo cual implica el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objeto de capacitar al individuo para afrontar de mejor manera los retos que se plantean en la vida cotidiana.

En esa perspectiva, resultados de investigación han puesto de manifiesto la relevancia de la dimensión emocional en la educación escolar en contexto indígena e intercultural (Campeau, 2021; Fragoso-Luzuriaga, 2022; Tolouse, 2016). Es lo que observamos, por ejemplo, en Finlandia, Suecia, Dinamarca y Canadá donde prima el desarrollo educativo del estudiante indígena tanto a nivel social como cultural, espiritual y emocional, lo que ha traído como resultado una mejora progresiva del éxito escolar y educativo. Con esto se aporta al desarrollo del estudiante, lo que facilita su incorporación a la sociedad global, pero al mismo tiempo con arraigo social y territorial (Ariza-Hernández, 2017; Serina-Karsky, 2019).

En contextos educativos indígenas e interculturales, la dimensión emocional en la relación educativa constituye un eje central, lo que se expresa a través del comportamiento del individuo, la comunicación verbal y no verbal, y la autoestima y seguridad que se entrega a los estudiantes, para lograr aprendizajes de calidad (Campeau, 2021; Razeto, 2017; Serina-Karsky, 2019; Tripailaf *et al.*, 2022). En el caso indígena, adicionamos la espiritualidad como un componente que apoya la construcción de una consciencia de sí mismo y una conciencia social, como base para la construcción de la identidad social y cultural de los estudiantes (Campeau, 2021; Tolouse, 2016). Esto favorece el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la educación familiar articulada con la educación escolar, como un aspecto central para la formación de ciudadanos sensibles y respetuosos con el medioambiente, la sociedad local y global.

En América Latina, en países como México, Ecuador y Chile, constatamos estudios como los de Milicic y Alcalay (2020) o Tripailaf, Fernández y Arias-Ortega (2020), que sostienen la relevancia de considerar la dimensión emocional como factor preponderante en el éxito escolar

y educativo de todos los estudiantes (Fragoso-Luzuriaga, 2022). Así, se asume que en contextos indígenas e interculturales, a mayor desarrollo emocional vinculado a los componentes espirituales, físicos, intelectuales y emocionales, mejores son los resultados de aprendizajes en los estudiantes (Campeau, 2021). Sin embargo, en contextos indígenas observamos una baja visibilización de la dimensión emocional de la relación educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pacheco *et al.*, 2015). Por ejemplo, en México, los procesos de escolarización de los estudiantes indígenas se caracterizan por la ausencia de vínculos afectivos entre profesor y estudiantes, limitando el éxito escolar. En Ecuador, se parte de una relación educativa entre profesores y estudiantes indígenas conflictuada, donde la invisibilización de la dimensión emocional afecta el aprendizaje de los estudiantes, lo cual genera un clima educativo tenso y bajo éxito escolar, aumentando así la deserción escolar (Arias-Ortega, 2022).

En esa perspectiva, en contextos de colonización, la educación escolar parte de la base de que todos los estudiantes interactúan de la misma manera, por lo que tienen un mismo interés educativo, que escuchan y se expresan de la misma forma. Esto debido a que en las clases existe una preocupación por aprender a leer, escribir y hablar un idioma hegemónico, sin dejar espacios para aprender a escuchar, según la oralidad y tradición oral indígena (Montero, 2014). Sin embargo, para la sociedad indígena aprender a escuchar y expresarse es el inicio para aproximarse al otro, para lograr un entendimiento y establecer un diálogo real, que permite respetar y ser respetado en las diferencias (Montero, 2014).

En contexto indígena observamos una dificultad histórica de los profesores para escuchar a sus estudiantes, por lo que desconocen su propia manera de atender, reaccionar y comprender la forma como manifiestan sus emociones. Esto, porque el profesorado está preparado para responder a un prototipo de estudiantes que se ajustan al desarrollo emocional eurocéntrico occidental (Gutiérrez-Saldivia *et al.*, 2019). En este proceso los estudiantes tampoco hablan, puesto que saben que lo que digan tampoco será atendido si no es una reproducción textual de lo que el profesor espera escuchar, según la racionalidad del conocimiento y la cultura escolar.

El diálogo intercultural que posibilita la construcción de un conocimiento en este contexto es interrumpido, porque en la educación escolar solo importa la racionalidad eurocéntrica occidental y la lengua dominante para ofrecer una enseñanza-aprendizaje como una transmisión e imposición del saber hegemónico, en lugar de concebirla como un proceso de construcción de significados consensuados (Gueijman, 2018; Ossa, 2014). Esto deja de manifiesto la falta de participación, la desmotivación y la ausencia de los estudiantes indígenas en el aprendizaje escolar. De igual forma, los profesores no se sienten escuchados, porque los estudiantes no prestan atención y permanecen en silencio cuando se les pregunta sobre

las materias. Por ejemplo, cuando a los estudiantes indígenas se les dice que hagan una cosa, ellos hacen otra, es decir, “se espera de ellos, lo que no se hace con ellos” (Foley, 2004; Montero, 2014).

Según la literatura americana, en contextos interculturales el silencio de los niños constituye un hecho que en el medio escolar tiene distintas interpretaciones, donde las voces, las palabras y los saberes de los niños indígenas no aparecen expresados en las situaciones de aprendizaje (Foley, 2004; Novaro, 2016). Es así como en la relación educativa entre profesores y estudiantes en contexto indígena, el silencio es percibido como un rasgo independiente de la situación educativa, lo que se mantiene al margen de la reflexión que hacen los profesores, por lo que no se interviene el problema de incomunicación (Novaro, 2016). Por lo tanto, los niños ‘silenciosos’ obstruyen la reflexión de los profesores con respecto a su propia responsabilidad social, política, ética y epistémica en relación con el silenciamiento de los estudiantes indígenas, manteniéndose como una imagen naturalizada (Novaro, 2016). En este sentido, según Foley (2004), “la imagen del indio silencioso y que rinde menos de lo posible es una de las más constantes en la literatura educacional” (p. 11). Para los profesores no indígenas e incluso para los propios profesores de ascendencia indígena, el silencio de los estudiantes indígenas en las prácticas educativas es visto como una evidencia de poca motivación, falta de competencia en la lengua oficial, baja capacidad cognitiva, de un estudiante distraído, poco expresivo emocionalmente e incapaz de expresarse en clases.

En Chile, un estudio desarrollado por Milicic y Alcalay (2020), señala que existen inhibidores del desarrollo emocional tanto en los profesores como en los estudiantes, lo que trae como consecuencia episodios de violencia escolar, autoritarismo de los profesores, relaciones jerárquicas y unidireccionalidad, donde la atribución del poder solo está asumida en el profesorado. En esa misma línea, Arias-Ortega (2022) sostiene que las relaciones educativas del docente hacia los estudiantes mapuches en Chile se sustentan en un prejuicio étnico. De esta manera, la discriminación, el prejuicio étnico y el racismo generan un impacto negativo en los niños y adolescentes limitando su desarrollo psicosocial (Riquelme *et al.*, 2016). Se construye así una predominancia de la emoción occidental, generando choques culturales en los estudiantes de origen mapuche con base en una relación educativa perjudiciada que afecta negativamente el desarrollo académico y educativo de los estudiantes indígenas.

Para responder a estas problemáticas de discriminación, bajos resultados y desigualdades educativas entre estudiantes indígenas y no indígenas es que, desde el Ministerio de Educación de Chile, se han implementado políticas educativas como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta modalidad educativa se concibe como una forma de reparación histórica y social de parte del Estado con los pueblos indígenas (Ministerio de

Educación de Chile, Mineduc, 2018). A través de este programa se busca incorporar la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el programa de EIB se incorpora la figura del educador tradicional, quien es un sabio indígena reconocido por la comunidad que ingresa a la escuela, para que en colaboración con el profesor constituyan una dupla pedagógica encargada de enseñar la lengua y la cultura indígena a todos los estudiantes (Mineduc, 2018).

Metodología

La metodología empleada es cualitativa y tiene como propósito la construcción social del conocimiento, desde los significados atribuidos por los propios sujetos (Gauthier y Bourgeois, 2016). El enfoque utilizado es descriptivo, busca comprender y explicar los fenómenos educativos “desde adentro” con base en la subjetividad, lo que favorece la comprensión de la dimensión emocional en la relación educativa entre el profesor, educador tradicional, asistente de la educación y estudiantes en la implementación de la EIB (Govea *et al.*, 2011).

El estudio se sitúa en el contexto territorial mapuche, específicamente en una escuela rural multigrado del Magisterio de La Araucanía del borde costero del Océano Pacífico. La escuela se caracteriza por ser atendida por un solo profesional de la educación, quien desarrolla todas las asignaturas del currículum escolar. Este profesional recibe apoyo del educador tradicional, quien es definido como un sabio mapuche que se incorpora a la escuela, para apoyar la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el aula (Arias-Ortega, 2022). El educador tradicional puede o no tener estudios profesionales. Sin embargo, lo vital de su presencia en la escuela es ser un portador de saberes y conocimientos educativos indígenas sustentados en la memoria social, para establecer el vínculo entre la familia, la comunidad y la institución escolar. El propósito es transmitir sus saberes y conocimientos educativos a los niños indígenas y no indígenas en la educación escolar.

El educador tradicional debe apoyar al profesor, quien no posee los conocimientos indígenas producto de su formación inicial monocultural eurocéntrico occidental. En la escuela también existe una asistente de la educación que tiene estudios técnicos en educación, quien acompaña al profesor y al educador tradicional en la implementación de la educación escolar. La escuela se ubica en la comuna de Saavedra, Chile. La selección de la escuela se justifica porque está adscrita al programa de educación intercultural bilingüe, se sitúa en una comunidad mapuche desde 1940, donde el 95 % de sus estudiantes son de ascendencia indígena, con una alta vitalidad lingüística del *mapunzugun* (lengua mapuche). Asimismo,

porque el profesor, educador tradicional y asistente de la educación aceptan participar voluntariamente en el estudio. Además, porque se cuenta con el consentimiento informado de los padres, madres y apoderados, así como el asentimiento informado de todos los estudiantes.

En la investigación participaron un profesor mentor, un educador tradicional, una asistente de la educación y 19 estudiantes mapuches. El profesor mentor tiene 45 años, quien, aun cuando es de ascendencia indígena, reconoce no tener dominios de la lengua y cultura mapuche. Este profesor se desempeña en la escuela desde hace más de 15 años. El educador tradicional tiene 56 años y se desempeña en la escuela desde hace 10 años, posee un dominio de la lengua y cultura mapuche. La asistente de educación tiene 25 años de edad y se desempeña en la escuela desde hace dos años. Los 19 estudiantes son de origen mapuche. La población de estudiantes se distribuye de 1° a 6° año de Educación Básica, quienes comparten un mismo espacio áulico y sus edades fluctúan desde los 8 hasta los 13 años.

La construcción del corpus se realiza a partir de la técnica de observación participante sobre las prácticas pedagógicas del profesor mentor y el educador tradicional en la implementación de la educación intercultural, desde marzo a agosto del 2018. En el estudio se han observado un total de 7 clases de 90 minutos cada una, las que son realizadas en lengua española y en lengua mapuche. Dichas observaciones han sido registradas en audio y a través de notas de campo, para su posterior transcripción en español, lo que facilita su análisis. Durante la observación participante se interactuó con los estudiantes y se realizó una intervención en el desarrollo de las clases, para generar una situación de aprendizaje en relación con el conocimiento sobre el parentesco, normas y formalidades que inciden en una adecuada comunicación e interacción entre sujetos, relevando la dimensión espiritual y emocional, según los principios de la educación familiar mapuche. Su uso se justifica porque permite documentar acciones de forma explícita o latente en la relación entre el profesor, el educador tradicional, la asistente de la educación y los estudiantes en el aula. Así, a través de las observaciones es posible dar cuenta de prácticas, comportamientos e interrelaciones complejas que emergen en la relación educativa que establecen.

La técnica de análisis empleada es el análisis de contenido, que a través de una codificación abierta identifica las unidades de sentido y significado explícitos y latentes presentes en las observaciones de las clases (Gauthier y Bourgeois, 2016). El análisis de contenido se lleva a cabo a través de una lectura inicial del texto para develar núcleos de contenidos dotados de sentidos. Aparecen así códigos que se constituyen en un conjunto de datos que construyen un sentido y significado explícito y/o latente sobre la relación educativa entre los participantes. Para ello, en

la transcripción literal la investigadora subraya con distintos colores los núcleos (códigos) de contenidos de orden abstracto que se relacionan entre sí. En efecto, se identifican las citas que representan cada código, de manera tal, que puedan emerger del texto las abstracciones y conceptos que la investigadora adjudica a un hecho o contenido determinado. De este modo, se obtiene de manera reiterativa una lista de códigos que resumen los datos e información que surgen de la transcripción literal, los cuales componen las categorías centrales.

Posteriormente, se realiza un ordenamiento conceptual de los contenidos, para describir de forma detallada la relación educativa con respecto a la dimensión emocional, lo cual permite a la investigadora comprender y explicar la dimensión emocional en la relación educativa. En suma, con este análisis de contenido se identificaron categorías, dimensiones e indicadores, para construir conceptos centrales en relación con el objeto de estudio. Con el propósito de codificar las observaciones de las clases y sus participantes, se utilizó como nomenclatura los siguientes símbolos: 1) ETEL (Educador Tradicional escuela *lafkenche*); 2) PMEL (Profesor Mentor escuela *lafkenche*) y 3) AEEL (Asistente de Educación Escuela *lafkenche*).

Resultados

El análisis de las observaciones de las clases nos ha permitido describir cómo incide la dimensión emocional en la relación educativa, durante la implementación de la educación intercultural en contexto mapuche.

Lo emocional en la relación educativa entre profesor y educador tradicional

Los resultados muestran que en la relación educativa entre el profesor mentor, el educador tradicional y los estudiantes existen tensiones y conflictos en las situaciones comportamentales y comunicativas. Esto incide negativamente en la situación de aprendizaje, afectando la dimensión emocional de los agentes educativos.

Entre las situaciones comportamentales observadas en aula, se destaca el comportamiento del profesor quien expresa un desinterés en establecer espacios de colaboración entre él y el educador tradicional, para la planeación de la enseñanza y la elaboración de material didáctico. Esto, por considerar ‘flojo’ al educador tradicional, lo que se expresa en su testimonio: “Yo le he dicho al tío [educador tradicional] que trabajemos juntos, pero él es ‘florejito’. Tengo guías que me conseguí con un amigo, porque el tío no hace nada” (PMEL, observación etnográfica clase N.º 1 escuela *lafkenche*).

En las observaciones en clases, se ha podido constatar un comportamiento de descalificación y violencia hacia el educador tradicional, lo que se expresa en voz alta y es escuchado por los estudiantes como un acto reiterativo, tanto dentro como fuera del aula, tal como se ve en el siguiente relato: “Tío se parece un chanco, cómo es tan cerdo para comer su almuerzo y postre en un mismo plato... (...) No pienso darle almuerzo” (PMEL, observación etnográfica clase N.º 2, escuela *lafkenche*). Este tipo de actitudes generan una relación educativa tensionada entre los agentes educativos, e incide, además, en la actitud que los estudiantes asumen hacia el educador tradicional.

Así, el comportamiento del profesor hacia el educador tradicional es de rechazo y reproche respecto de su capacidad como persona y profesional, cuestionando de modo reiterativo la mala calidad del material educativo, frente a los estudiantes. En efecto, las observaciones en aula nos han permitido constatar que este comportamiento del profesor genera en los estudiantes un cambio de actitud y rechazo hacia el educador tradicional. Por ejemplo, “en faltas de respeto” y burlas hacia el educador tradicional (ETEL), observación etnográfica clase N.º 2, escuela *lafkenche*). Esta actitud genera que el educador tradicional salga de la sala de clases para dirigirse al baño, dejando que los estudiantes continúen con sus conversaciones, con lo cual se pierden más de 20 minutos de clases de un total de 90 minutos, desde el inicio al cierre.

En suma, podemos constatar que, por una parte, el profesor mentor con sus actitudes y gestos incide directamente en el comportamiento de los estudiantes, quienes reproducen sus mismas prácticas e ignoran al educador tradicional. Asimismo, los estudiantes asumen una actitud de rechazo hacia la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en el aula, expresando su desinterés por aprenderla. El educador tradicional continúa con una actitud de pasividad y sumisión, evitando con ello, según él, conflictos con los padres y apoderados de los estudiantes.

Las situaciones comunicativas que inciden en la dimensión emocional de la relación educativa entre profesor y educador tradicional se reflejan, por ejemplo, en las constantes discusiones que ocurren entre ambos actores educativos en la situación de aprendizaje, en presencia de los estudiantes. Observamos que la relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional es conflictiva, pues el profesor mentor, generalmente, manifiesta “estar cansado de la baja responsabilidad que asume el educador tradicional”. A partir de estos argumentos, el profesor mentor se justifica por llevar a cabo la planificación de manera individual. En el aula constatamos que el profesor mentor desarrolla sus guías de aprendizaje, sin compartirlas con el educador tradicional. Y este último, por su parte, elabora sus propias guías de aprendizaje, sin compartirlas con el profesor mentor, por lo que ambos actores presentan un mundo distinto a los estudiantes.

Es lo que observamos en el siguiente relato, cuando el profesor mentor cuestiona al educador tradicional:

¡Bucha tío! (aumentando el tono de voz), ese es otro problema suyo, todas las guías se las lleva, no les deja nada a los estudiantes, para que estudien en la casa. Además, sus guías están con muchas faltas de ortografía, usted solo copia de Internet la información y la copia mal. ¡Bucha, entonces no sé po', qué van a aprender los chiquillos! [estudiantes], cómo va hacer tan mal su trabajo, no es capaz de pensar un poquito. (PMEL, observación etnográfica clase N.º 2, escuela *lafkenche*)

En esa misma perspectiva, otra situación que hemos observado en el aula está referida a la falta de confianza que tiene el profesor mentor respecto del educador tradicional. Por ejemplo, en una clase el profesor mentor debe ausentarse de la escuela, justificando que tiene trámites personales que realizar en la ciudad. Por ello, solicita a la asistente de educación que asuma y lidere el desarrollo de las actividades de aprendizaje. De esta manera, le niega al educador tradicional la oportunidad para asumir un liderazgo y confianza para el desarrollo de las clases de lengua y cultura mapuche. Sin embargo, es el educador tradicional quien es reconocido “oficialmente” como la persona encargada de desarrollar el sector de aprendizaje de lengua indígena en la escuela. Constatamos que la asistente de educación decide suspender las actividades de aprendizaje, para iniciar otra asignatura, aun cuando el tiempo corresponde a la enseñanza de la lengua mapuche *mapunzugun*.

En otro caso particular, el profesor mentor manifiesta su descontento con el bajo rendimiento de los estudiantes y la mala calidad de sus trabajos. Expresa su desacuerdo con la planificación del educador tradicional, por lo que toma la dirección del grupo para explicar en sus propios términos lo que falta realizar en sus trabajos. A continuación, exponemos un extracto de este cuestionamiento:

¡Buta ohhh! ¡No me gustó nada esto! ¡Yo no saco nada con escribir tal cual, qué saco! ¿Cuál es el aprendizaje? ¡Mire, lo hizo tal cual tío, mire!

¡Pongan atención acá! (levantando el tono de voz). El profesor mentor comienza a dibujar en la pizarra un árbol genealógico, para ir explicando a los estudiantes que debe ir completando con los nombres de sus familiares. Para ello coloca en un cuadrado la noción *lamgen*, agregando un guión a la palabra hermana. Les dice a los estudiantes que en ese recuadro deben colocar el nombre de su hermana. (PMEL, observación etnográfica clase N.º 1, escuela *lafkenche*)

En un primer momento, el profesor mentor le muestra al educador tradicional el trabajo de un estudiante, haciéndole saber que copió de manera literal la actividad que aparecía en la guía de trabajo, sin comprender lo

que debía realizar. De acuerdo a la observación en el aula, identificamos dos problemas: 1) el rechazo y cuestionamiento a la gestión e intervenciones del educador tradicional; 2) el choque cultural que se produce entre ambos agentes educativos, cuando usan la noción de *lamgen*. La noción en *mapunzugun* hace referencia al trato que se realiza entre dos mujeres y/o entre un hombre y una mujer en la cultura mapuche. En tanto, desde la lógica eurocéntrica occidental, la noción aplica tanto para referirse a un hermano como a una hermana. Sin embargo, se impone la posición del profesor mentor, como la persona que posee el conocimiento verdadero, negando de esta forma, la validez del conocimiento educativo mapuche que porta el educador tradicional. Esto podría explicar por qué los estudiantes luego de presenciar estas tensiones y conflictos entre ambos agentes educativos comienzan a conversar elevando sistemáticamente el tono de voz, sin considerar las instrucciones del profesor mentor y del educador tradicional. Con ello se demuestra una clara situación de desmotivación por el aprendizaje sobre la lengua y la cultura mapuche en el aula.

Lo emocional en la relación educativa: profesor y estudiantes mapuches

Las observaciones de aula nos permiten comprender que existe una ausencia de comunicación entre el profesor mentor y los estudiantes, cuestión que ha quedado de manifiesto en los constantes episodios en los que predominan los gritos y amenazas hacia los estudiantes. Dichas amenazas se focalizan en la aplicación de evaluaciones, como formas de “castigo” para impedirles salir a los recreos, llamar a los padres y apoderados u otras formas de trabajo para desarrollar. En el siguiente extracto de un registro de clases se evidencia lo anterior:

¡Buta ohhhh!, ¿Qué pasa hoy?, ¡Están todos flojos!, ¡Querían recreo y ni siquiera han terminado! ¿Cómo es eso? (el profesor mentor utilizando un tono de voz bastante elevado).

¡Ya apúrense ohhh! ¿Cómo tan flojos y lentos? ¡Buta ohhh qué cosa no entienden! ¿Cómo tan lentos?

¿Cuántas veces quieren que les repita las mismas cosas a ustedes? Los sustantivos propios van con mayúscula ¿Por qué me escriben con minúscula los sustantivos propios? ¡No se pueden olvidar de eso!, porque yo no soy una grabadora ¡Por flojos se quedaron sin recreo!, anoten en su cuaderno que la próxima semana tienen prueba de esto. (PMEL, observación etnográfica clase N.º 2, escuela *lañkenche*)

Estos episodios, lejos de estimular y motivar un clima propicio para el aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche, favorecen la intimidación

y el miedo como contenidos centrales de la cultura escolar, hecho que naturaliza y reproduce el educador tradicional. Tal es el caso que hemos identificado en el desarrollo de una clase:

¡A ver! ¡A ver! ¡Un poquito de atención por favor! ¿Qué se hace al comenzar en la mañana?, ¡*Ajkütuaymün!* ¿Nos saludamos hoy día o no? ¡A ver!

¡A ver les dije que se callen! (a gritos solicita el silencio). Los alumnos continúan ignorando al educador tradicional, hasta que es el profesor mentor quien, a través de un solo grito hace que los estudiantes se pongan en silencio. (ETEL, observación etnográfica clase N.º 3, escuela *lafkenche*)

En clases observamos que para llamar la atención de los estudiantes el educador tradicional golpea sus manos, generando un ruido fuerte y amenazador, complementando dicho llamado de atención con un tono de voz bastante elevado. En esta dinámica de relación educativa que establece el educador tradicional con los estudiantes es difícil realizar la situación de aprendizaje en forma adecuada. Mucho menos, seguir los principios de la pedagogía y educación indígena para focalizar su relación educativa desde la inteligencia emocional de los estudiantes. Con ello, se busca construir un sujeto indígena silencioso, como resultado de una relación educativa que lo inhibe en su propia dimensión emocional. Pensamos que esta es una racionalidad del educador tradicional aprendida en el marco de la cultura escolar, por lo que suprime su propia racionalidad educativa. En ausencia del educador tradicional observamos que la situación de aprendizaje es delegada a la supervisión de la asistente de educación. Esta última, para controlar la situación en el aula, asume una postura extremadamente rígida y autoritaria, utilizando gritos, lo que genera tensiones y disconformidad, tal como observamos en el siguiente testimonio:

(...) Eres un cochino [sucio], tienes todas las manos sucias ‘con *piñen*’, le vas a decir a tu mamá que te lave las manos todos los días. El estudiante le comenta a la asistente de educación que él se lava sus manos todos los días, pero que no le sale. (AEEL, observación etnográfica clase N.º 2, escuela *lafkenche*)

En el extracto de la clase, podemos evidenciar que la asistente de educación se comunica a gritos y con descalificaciones hacia un estudiante de primer año básico, por considerar que está demasiado sucio y que eso es falta de higiene en el hogar. En este sentido, podemos constatar que tanto el profesor mentor como el educador tradicional y la asistente de educación, sin tomar consciencia de sus propios actos, han generado un clima tensionado emocional y epistemológicamente entre ellos y ellos con sus estudiantes.

Conclusiones

De acuerdo a la problematización que se plantea en el artículo, los resultados nos permiten constatar una ausencia de acompañamiento sistemático en la relación educativa que establece el profesor mentor con el educador tradicional, la asistente de educación y los estudiantes. Reflejo de esto es la ausencia constante de la dimensión emocional propia de los estudiantes en la relación educativa y un desconocimiento de parte del profesor mentor, del educador tradicional y la asistente de educación, con respecto a la episteme propia de los estudiantes mapuches. Lo anterior es coherente con la tesis que hemos planteado en relación con la necesidad de incorporar la dimensión emocional de estudiantes indígenas como un foco central en los procesos educativos escolares en perspectiva intercultural. Esto plantea que en los planes de estudios se integren los saberes y conocimientos indígenas asociados al aspecto emocional y espiritual para desarrollar las emociones desde el propio marco de referencia de los estudiantes. Ello posibilitaría establecer un modelo educativo que promueva un diálogo entre culturas diferentes en el aula, donde las emociones y sus formas de expresión desde lo eurocéntrico occidental e indígena puedan articularse en las prácticas pedagógicas, para potenciar la dimensión emocional desde un enfoque de pertinencia sociocultural. Se muestra con esto, la urgencia de implementar la educación intercultural, desde un pluralismo epistemológico para mejorar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes.

En este sentido, sostenemos que, en general: 1) la relación educativa en contexto mapuche no incorpora la dimensión emocional, especialmente la inteligencia emocional, ni los principios de la pedagogía y educación indígena, para estimular y motivar un clima propicio de aprendizaje para todos los estudiantes. 2) Evidenciamos una invisibilización de los conocimientos previos asociados a las dimensiones espirituales, físicas, intelectuales y emocionales, lo que podría incidir de forma negativa en el éxito escolar, educativo y en la construcción de la identidad sociocultural de los estudiantes. 3) Constatamos que el orden moral, social y del saber, en el marco de las estructuras de poder de la sociedad eurocéntrica occidental, orienta constantemente el quehacer educativo del profesor mentor, del educador tradicional, de la asistente de educación y, en consecuencia, de los estudiantes. Desde una dimensión epistemológica, esta es la causa principal de las tensiones, conflictos, violencia (explícita o implícita), descalificaciones, y naturalización de prácticas y de saberes que se construyen como verdad en la cultura escolar y que limitan un desarrollo emocional en perspectiva intercultural. Esto permea de modo sistemático la relación educativa disociada de un proyecto de educación común entre la escuela, la familia y la comunidad en la implementación de la EIB. 4) Constatamos

una incomunicación entre el profesor mentor, el educador tradicional, la asistente de la educación y los estudiantes, producto del desacuerdo epistemológico entre los distintos participantes. Esto debido a las relaciones de poder hegemónico que ejerce el profesor, silenciando el ser, el saber y el hacer indígena en la educación escolar, lo cual limita una formación fundada en el bienestar social de todos los estudiantes.

El estudio nos permitió constatar un conjunto de expresiones del profesor hacia el educador tradicional que reprimen lo emocional en la relación educativa. Ejemplo de dichas expresiones son: flojo, él es flojo, el tío no hace nada (en referencia al educador tradicional), el tío parece chancho para comer, cómo va a hacer su trabajo tan mal, no es capaz de pensar. Observamos empíricamente que el educador tradicional no reacciona ante el trato verbal y gestual recibido de parte del profesor mentor. En este sentido, el silencio constante del educador tradicional es una forma de acumular las tensiones en la relación educativa. Al mismo tiempo, constatamos que el silencio naturaliza el desprecio epistemológico, emocional y espiritual, por lo que el educador tradicional se observa suprimido en su aspecto emocional y no genera una comunicación que le permita exponer sus propios argumentos para justificar su forma de actuar y comprender el mundo. En el caso de la relación profesor-estudiante, estas son algunas de las expresiones que ilustran la represión emocional: están todos flojos, cómo son tan flojos y lentos, no entienden, no se deben olvidar de eso, les dije que se callen (lo que se solicita a gritos), eres un cochino (por el color de la piel). Comprobamos que al igual que el educador tradicional, los estudiantes mapuches no reaccionan por el trato que reciben en las prácticas educativas y no expresan argumentos que justifiquen su actuación ni su forma de expresar sus emociones. En consecuencia, nuestros hallazgos son coherentes con la discusión bibliográfica, que desde distintos contextos, estudios y experiencias educativas sostienen que el silencio, la imposibilidad del estudiante indígena para escuchar y comunicarse, va construyendo la imagen de un sujeto limitado emocional e intelectualmente para lograr el éxito escolar y educativo en contexto de colonización.

Pensamos que lo anterior es producto de un racismo institucionalizado hacia el ser mapuche que es negado y ocultado en el discurso del profesor mentor, pero que emerge en sus prácticas cotidianas en el aula. A la vez, observamos que es un racismo que se transmite de forma consciente o inconsciente, en las actitudes que los estudiantes van construyendo sobre la base de una relación educativa que niega sus saberes y conocimientos propios.

Concluimos que el educador tradicional aun cuando debiera empoderarse y asumir un rol de liderazgo, para la revitalización de su lengua y cultura indígena en el aula, ha sido colonizado de modo progresivo por la

cultura escolar, lo que se manifiesta en la adquisición de comportamientos similares de violencia implícita hacia los estudiantes indígenas. Asimismo, los estudiantes en esta dinámica expresan una constante desmotivación para realizar las actividades previstas en las guías de aprendizaje de lengua y cultura mapuche. A lo anterior, se suma la baja calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que, al parecer, el sentido de la escuela en territorio indígena, más que aportar al desarrollo y transformación crítica para la formación de nuevos ciudadanos, se sustenta en la reproducción de la violencia y racismo hacia el indígena, aumentando la desigualdad social, cultural y territorial, característica de La Araucanía.

Referencias

- Arias-Ortega, K. (2022). Voces de educadores tradicionales mapuches sobre la educación intercultural en la araucanía, Chile. *Diálogo andino*, 67, 31-41.
- Arias-Ortega, K., Samacá, J. y Riquelme, L. (2022). University Education in an Indigenous Context: the Mapuche case in Chile. *Educação & Realidade*, 47. <https://doi.org/10.1590/2175-6236120674vs02>
- Ariza-Hernández, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210.
- Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de educación emocional y bienestar*, 1, 9-29.
- Blanco, L. y Arias-Ortega, K. (2022). Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas. *Formación universitaria*, 15(2), 71-82.
- Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52-70.
- Flores, J. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 35, 174-186.
- Foley, D. (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 11-28.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2022). Inteligencia Emocional en las aulas universitarias: prácticas docentes que promueven su desarrollo. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 36, 49-75.
- Gauthier, B. y Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.

- Govea, V., Vera, G. y Vargas, M. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17(2), 26-39.
- Gueijman, P. (2018). Hacia una ontología del escuchar. Fundamento del diálogo intercultural. *Cultura-hombre-sociedad*, 28(1), 207-233.
- Gutiérrez-Saldivia, X., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2019). Carácter monocultural de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales en contexto mapuche. *Educação e Pesquisa*, 45, e200049, 29.
- Henon, S. (2012). *Percevoir, comprendre et analyser la relation éducative: identification de schèmes d'action & transformation de l'habitus relationnel*. UFR Sciences de l'Homme et de la Société Département Sciences de l'Education. Canadá.
- Maluenda, J., Flores-Oyarzo, G., Varas, M. y Díaz, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 145-161.
- Milicic, N. y Alcalay, L. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En M. Corvera y G. Muñoz, Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno (pp. 53-62). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (Mineduc, 2018). *Programa de educación intercultural bilingüe*. Chile.
- Montero, I. (2014). Lo emocional en la formación del profesorado. En F. Santos, J. Soler y L. Aparicio. *Inteligencia emocional y bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 235-243). Universidad de Zaragoza.
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 391-407.
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 6-14.
- Novaro, G. (2016). **¿Desafíos interculturales o una interculturalidad desafiada? Experiencias en escuelas con población migrante boliviana en Argentina.** *Temas de Educación*, 21(2), 381-390.
- Ossa, M. (2014). Hacia un diálogo intercultural en la investigación: recuperación de espacios creativos e intelectuales. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 35(76), 145-164. <https://doi.org/10.28928/ri/762014/aot1/ossaparram>
- Pacheco, P., Villagrán, S. y Guzmán, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Revista Estudios Pedagógicos*, 41(1), 199-217.

- Postic, M. (2001). *La relación educativa: Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Narcea.
- Razeto, A. (2017). Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 61-76.
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Loncon, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532.
- Serina-Karsky, F. (2019). *Bien-être scolaire: des clés pour demain*. L'Harmattan.
- Toulouse, P. (2016). What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement. *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto, 1-23.
- Tripailaf, C., Fernández, C. y Arias-Ortega, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 272-286.