

# Relación educativa intercultural en contexto indígena: Desafíos Epistemológicos en la escuela actual

## RESUMEN

El artículo discute la necesidad de repensar las relaciones educativas en contexto indígena, que históricamente se han caracterizado por tensiones epistemológicas entre el profesorado y los estudiantes indígenas, lo que limita dar respuesta a los desafíos de interculturalismo que caracterizan a la escuela y la sociedad actual. Las discusiones se enmarcan en un proceso de análisis e interpretación respaldado por un marco epistémico coherente y sistematizado de fundamentos teóricos como la pedagogía crítica, el constructivismo y el enfoque educativo intercultural. Estos fundamentos teóricos cuestionan la lógica hegemónica atribuida al sentido de la escuela y las relaciones educativas que históricamente han establecido relaciones de poder, asimetría e invisibilización de los marcos epistémicos propios de sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes los que han sido negados y minorizados en la educación escolar. De esta manera, sostenemos que repensar las relaciones educativas en contexto indígena desde un enfoque intercultural permitiría avanzar hacia un pluralismo epistemológico en la educación escolar en contextos de diversidad social, cultural y territorial. Concluimos la urgencia de una relación educativa en contexto indígena que permita formar a ciudadanos interculturales como desafíos del siglo XXI caracterizado por la diversidad social y cultural propio de la sociedad global.

Katerin Arias-Ortega<sup>i</sup>,  
Universidad Católica  
de Temuco, Chile.

Lázaro Blanco-  
Figueredo<sup>ii</sup>,  
Universidad Católica  
de Temuco, Chile.

**Palabras clave:** Relación educativa; Enfoque educativo intercultural; Interculturalidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, históricamente el estudio de las relaciones educativas en la educación escolar se ha enfocado en comprender las formas de interacción del profesorado con los estudiantes desde la perspectiva eurocéntrica occidental de la educación (Street et al., 2022). Por lo general, la descripción y práctica de las relaciones entre los actores educativos se asume desde el marco de la homogeneización social y cultural de todos los niños (Hetaraka, 2022). Esto, en general, sin considerar la incidencia de factores como el origen étnico (Schmelkes, 2013), las formas de educación familiar (Collins & Reid, 2012), la construcción del conocimiento según sus propios marcos

de referencia (Gaudry & Lorenz, 2018), las diferencias lingüísticas, religiosas y económicas de los estudiantes, entre otras, que afectan las relaciones educativas. De acuerdo con Harrison & Sellwood (2016) en las sociedades hegemónicas, en general, la diversidad social y cultural de los estudiantes se han considerado por la educación formalizada como factores conflictivos que limitan las relaciones de enseñanza y aprendizaje del contenido escolar. Sin embargo, son las prácticas educativas hegemónicas las que constituyen rezagos culturales e ideológicos que limitan las relaciones educativas interculturales en el marco de la educación escolar (Martínez, 2022). En consecuencia, en contexto indígena, los aspectos normativos, metodológicos y de funcionamiento de la escuela neocolonial han normalizado el carácter bilateral de las relaciones educativas entre profesores y estudiantes (Freire, 2005; Harrison & Sellwood, 2016). Es así como los educadores asumen la enseñanza desde una posición de poder, consecuente con los intereses de la cultura mayoritaria, ocultando bajo un discurso científico pedagógico la riqueza de los saberes y conocimientos indígenas en los procesos formativos de la personalidad (Walsh, 2019; Clemente, 2022). Esto ha incidido en que la escuela sea considerada por muchos actores educativos y sociales como un espacio hostil y lejano al contexto social y cultural de los estudiantes indígenas, sus familias y comunidades (Archibald & Parent, 2019; Campeau, 2021).

Estudios referentes a las relaciones educativas entre el profesorado y los estudiantes pertenecientes a grupos sociales ‘minorizados’, dan cuenta de que los prejuicios, la discriminación y el racismo están latentes en las actividades de enseñanza y aprendizaje debido a la vulnerabilidad económica de los estudiantes, su pertenencia cultural y lingüística (Baysu et al., 2021; Dillon et al., 2022), transformándose en un proceso de escolarización formal que hiere y perpetúa relaciones educativas de poder entre grupos indígenas y no indígenas (Kaplan y Sulca, 2023). Un estudio de la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2020) asegura que las relaciones educativas en contexto de diversidad social y cultural se basan en estereotipos y la estigmatización hacia los estudiantes indígenas, lo que incrementa la brecha en logros de aprendizaje de estos alumnos respecto a sus pares de la cultura dominante.

Asimismo, los resultados de investigación de Redding (2019), Kogachi & Graham (2020), Legette et al (2022) han constatado que al no considerarse en los currículos oficiales y en las metodologías de enseñanza las diferentes formas de comprender el mundo entre sujetos que pertenecen a sociedades con culturas diferentes, se establece un modelo de relación educativa lineal y uniforme entre el profesorado y los estudiantes indígenas, que invisibiliza la riqueza cultural y lingüística de los estudiantes, para lograr el éxito escolar y educativo.

En ese sentido, la expectativa por el éxito escolar resalta como resultado de las relaciones educativas entre profesores y estudiantes el dominio de los conocimientos occidentales y la negación de los saberes tradicionales indígenas (Bonnie, 2015). De este modo, el éxito escolar actúa como un mecanismo de reconocimiento formal de la jerarquía de la cultura dominante en las relaciones educativas (Postic, 2001), a través de la obtención de diplo-

mas y certificados de aprobación de un curso o nivel educativo (Perrenoud, 2007). En cambio, el éxito educativo refiere al desarrollo integral y óptimo de la persona, considerando las dimensiones de su ser a nivel cognitivo, espiritual, afectivo, físico y social (Feyfant, 2014). No obstante, en el contexto intercultural el éxito escolar se impone como éxito educativo (Escarbajal & Leiva, 2017; Schmelkes, 2013).

Contrariamente al régimen escolar actual, en los procesos educativos surgidos en contextos distintos a las formas escolarizadas europeas, las relaciones entre los que aprenden y los que enseñan se caracterizaban por una formación familiar, personal o comunitaria (Gauthier & Tardif, 2017). Sin embargo, estas formas ancestrales de asumir la instrucción y educación de las nuevas generaciones son negadas o ignoradas en el marco escolar occidental, impuesto en contexto de diversidad social y cultural (do Rego & Cornélio, 2021).

Se sostiene como tesis central de este ensayo que, en contexto de diversidad social y cultural, el profesorado asume una relación de dominación cultural hacia sus estudiantes indígenas (Martínez, 2022), debido a la posición jerárquica que posee como sujeto formador en la transmisión de conocimientos de base occidental (Freire, 2005). Esa posición de poder, otorgada por la cultura dominante al profesorado, limita el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco del reconocimiento de las relaciones interculturales (Archibald & Parent, 2019).

El artículo problematiza la importancia de repensar las relaciones educativas entre sujetos formadores y en formación en contexto indígena (Burrell-Craft et al., 2022), para avanzar hacia una educación intercultural crítica y descolonizadora que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Mintrom & O'Neill, 2022). En ese sentido, estas reflexiones se sustentan en un modelo de análisis compuesto por: fundamentos teóricos, ejes transversales y pilares de las relaciones educativas.

Los fundamentos teóricos que se asumen en este ensayo son la pedagogía crítica (Abdul, 2020; Freire, 2005; Gadotti, 2007) desde una postura decolonial (De Sousa, 2020; Tubino, 2015; Walsh, 2019); el constructivismo (González-Rey, 2014; Piaget, 1980; Vygotsky, 1986) y el enfoque educativo intercultural (Harrison & Sellwood, 2016; Schmelkes, 2013).

La pedagogía crítica asumida desde una postura decolonial (Campeau, 2021) es un referente que centra sus argumentos en el desarrollo integral de la persona como entidad única y a la vez social (Freire, 2004). Esto permite comprender que aspectos como el respeto y valoración por la diversidad (UNESCO, 2020), la utilización del diálogo como método para instruir y educar (Abdul, 2020), así como el desarrollo en las personas de posturas receptivas y sensibles hacia la cultura de los demás (Gaudry & Lorenz, 2018), poseen un significado para el desarrollo adecuado de las relaciones educativas en contextos indígenas. El constructivismo, basado en los trabajos de Piaget (1980) sobre la psicología del aprendizaje y también en los trabajos de Vygotsky (1986) sobre el lenguaje, la cultura y el aprendizaje, permite comprender que las relaciones educativas entre los sujetos que aprenden y los que enseñan en territorio indígena deben desarrollarse en el marco de la negociación epistémica y la mediación comunica-

tiva (Castillo et al., 2016), teniendo en cuenta los vínculos sociales (Schmelkes, 2013) y afectivos (Engels et al., 2021). Mientras que el enfoque educativo intercultural permite percibir la trascendencia que adquiere el saber, las costumbres y los métodos educativos indígenas en la transformación de las relaciones educativas interculturales para que los estudiantes adquieran aprendizajes integrales y contextualizados (Martínez, 2022; Harrison & Sellwood, 2016). Ese posicionamiento epistémico permite analizar de modo crítico las relaciones educativas monoculturales de carácter occidental, sistematizadas en contexto de diversidad social y cultural para redimensionarlas en concordancia con las demandas educativas de los pueblos indígenas (Mintrom & O'Neill, 2022).

## **2. DECOLONIZAR LAS RELACIONES EDUCATIVAS INTERCULTURALES**

La descolonización de las relaciones educativas interculturales parte del cuestionamiento de los paradigmas hegemónicos que han modelado el desarrollo de la sociedad desde un enfoque monocultural occidental y neoliberal, a través de la escuela (do Rego & Cornélio, 2021). Esto implica promover en el marco escolar un ambiente de respeto y valoración por la diversidad, partiendo del cuestionamiento de las asimetrías existentes en los procesos educativos (Campeau, 2021), para ir entretejiendo mundos desde la articulación de saberes otros y en posiciones simétricas para la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos (Lachapelle, 2019).

La descolonización pedagógica se entiende como el proceso de transformación de las bases epistémicas, ontológicas y praxeológicas de la educación escolar en contextos indígenas (Gaudry & Lorenz, 2018). Esto requiere, por una parte, incorporar contenido indígena al currículo escolar para integrarlo al conocimiento escolar (do Rego & Cornélio, 2021), además de transformar los métodos pedagógicos tradicionales en favor de un enfoque más dialogante (Freire, 2004). Por otra parte, demanda reexaminar la práctica educativa con el fin de superar la perspectiva crítica moderna occidental, para incorporar otras perspectivas educativas alternativas a la concepción eurocéntrica del mundo (Mintrom & O'Neill, 2022). Esto implica cuestionar la dominación de las estructuras de poder que deciden qué y cómo se enseña en la escuela, para incorporar al espacio educativo la participación de otros agentes educativos, como ancianos, sabios, autoridades tradicionales y espirituales de las comunidades (Harrison & Sellwood, 2016).

En ese contexto, descolonizar la educación escolar y las relaciones educativas interculturales se asume como una propuesta para revitalizar la autonomía, conocimientos y prácticas de todos aquellos sectores que históricamente han sido marginados e invisibilizados por la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental en las sociedades contemporáneas como los pueblos indígenas y campesinos (Hetaraka, 2022). Por lo que las relaciones educativas deben sustentar una formación que permita a las personas indígenas y no indígenas aprender a interactuar de modo armonioso,

equilibrado y de bienestar dentro del territorio (Kaplan & Sulca, 2023). El enfoque decolonial sugiere que las relaciones educativas interculturales deben comprenderse desde una postura crítica, receptiva y sensible, que transforme los métodos de enseñanza y los sistemas dominantes de conocimiento que históricamente han excluido las prácticas culturales indígenas del ámbito escolar (Martínez, 2022). Este enfoque implica una lucha contra-hegemonica para desarticular el elitismo y el racismo arraigado en las relaciones educativas (Fogarty et al., 2017), promoviendo una concepción relacional y comprensiva basada en saberes compartidos a través de acciones colectivas (De Sousa, 2020).

En esa perspectiva, la descolonización de la escuela debe integrar las experiencias de lucha social y comunitaria (Freire, 2004), abriendo así un amplio espectro de conocimientos, métodos y estrategias guiados por una democracia radical que no puede alcanzarse sin justicia social (Walsh, 2019). En esa perspectiva Gaudry & Lorenz (2018) asumen que la descolonización es ir más allá de una transformación sustancial. Esta implica establecer en el marco escolar relaciones educativas interculturales que transformen las históricas formas de dominación de la sociedad occidental con los pueblos indígenas. Por ende, demanda una reestructuración de los fundamentos ontológicos y praxeológicos del sistema educativo, que reoriente el orden, construcción y transmisión de saberes epistémicos y experienciales con base en relaciones educativas respetuosas y no jerárquicas entre indígenas y no indígenas (Street et al., 2022). Es así como la descolonización del sistema educativo es un proceso largo, complejo e incierto, pero esencial para la instauración de relaciones de reciprocidad, entre actores educativos de culturas distintas (Kaplan & Sulca, 2023). Su objetivo es avanzar en la toma de conciencia, comprensión y revitalización de los marcos de referencia indígenas, como otra forma también importante de comprender el mundo. Esto permitirá orientar las acciones, las finalidades educativas, perspectivas y objetivos propios de los indígenas y no indígenas hacia su emancipación y autodeterminación (Harrison & Sellwood, 2016). Para ello, es de vital importancia avanzar en procesos de deconstrucción de reflexión de nuestros prejuicios y comportamientos establecidos que tienen un arraigo colonial en las formas de relación educativa con el indígena (Lavoie et al., 2021).

En consecuencia, los procesos de descolonización del sistema educativo conciernen tanto a las personas no indígenas como indígenas y puede ser comprendido como un recorrido de cuestionamientos con base en la transformación de las estructuras pedagógicas coloniales en vista de poner fin a las inequidades sistémicas (De Sousa, 2020). Este proceso está orientado a la revalorización de la educación indígena. Se trata de reconocer y valorar sus saberes y conocimientos para avanzar en su emancipación (Tubino, 2015). Esto implica respetar las especificidades epistémicas y culturales individuales de cada pueblo y de cada miembro de sus comunidades (Fogarty et al., 2017).

### 3. ANTECEDENTES INTERNACIONALES DE LAS RELACIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS INDÍGENAS<sup>1</sup>

La revisión del estado del arte a nivel internacional da cuenta que las relaciones educativas entre sujetos formadores y en formación se plantea como un concepto polisémico y multidimensional dentro de las ciencias de la educación (Ouellet, 2015). Mayeda et al., (2022) y Campeau (2021) argumentan que en Nueva Zelanda las relaciones educativas entre el profesor y los estudiantes indígenas se caracteriza por esquemas de dominación cultural, prejuicios y discriminación. Este tipo de relación verticalista ha generado bajos niveles de escolarización y altos niveles de deserción del sistema educativo escolar de los estudiantes indígenas respecto a los no indígenas.

Investigaciones desarrolladas en Australia (McFarland et al., 2016; Hetaraka, 2022; Street et al., 2022) han demostrado que las relaciones educativas entre profesores y estudiantes de ascendencia maorí se ven afectadas negativamente por el desconocimiento del profesorado respecto al contexto social y cultural de los estudiantes indígenas. En Australia se ha propuesto como pistas de acción el formar a las nuevas generaciones de profesores en la sensibilización por los principios, métodos, prácticas de enseñanza y finalidades educativas de los pueblos indígenas, así como la incorporación de los conocimientos educativos indígenas al currículo escolar (Fogarty et al., 2017). Sin embargo, en las escuelas se continúan desarrollando relaciones hostiles entre profesores, estudiantes y miembros de las familias y comunidades indígenas (Mintrom & O'Neill, 2022).

Estudios realizados en Europa (Baysu et al., 2021) y América del Norte (Burrell-Craft et al., 2022; Woods-Jaeger et al., 2022) sostienen que, en contextos educativos interculturales, las relaciones educativas entre el profesorado y los estudiantes continúan dependiendo de la autoridad y de la estricta disciplina que el sujeto formador impone en el aula, lo que limita la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Engels et al., 2021; Legette et al., 2022). De este modo, el carácter vertical y asimétrico de las relaciones educativas del profesorado hacia los estudiantes, es uno de los elementos que desalientan y desvalorizan las experiencias propias de los estudiantes indígenas, las formas de conocimiento y la comprensión que han adquirido como resultado de la educación familiar (Nguyen & Le, 2022; Puccioni et al., 2022).

Estudios realizados en países de América Latina dan cuenta que un factor que incide en las relaciones educativas entre el profesor y los estudiantes indígenas es la falta de formación de los formadores para desempeñarse en contextos indígenas e interculturales (Turra et al., 2018). De esta manera, las relaciones educativas en los sistemas escolares formalizados latinoamericanos se sustentan fundamentalmente en los prejuicios y estereotipos que la educación occidental reproduce de forma continua entre las generaciones (Czarny, 2012). Otro factor que caracteriza las relaciones educativas entre profesores y estudiantes indígenas en América Latina es la imposición de un modelo educativo basado en la hegemonía de la cultura occidental, lo que resulta en la falta de reconocimiento de la diversidad social y cultural en el contexto escolar (Luna et al., 2018; Martínez, 2022). En ese sentido,

1. Precisamos que esta revisión de la literatura se desarrolla en profundidad en la tesis doctoral no publicada de Arias-Ortega (2019).

Velasco (2016) sostiene que en México las relaciones educativas del profesorado con los estudiantes en contexto indígena se ven afectada por el bajo compromiso ético y político de los formadores con los estudiantes, a quienes les atribuyen un menor coeficiente intelectual y un bajo potencial de éxito escolar, respecto a sus compañeros no indígenas. Esto provoca en estudiantes indígenas reacciones como bajas expectativas en el ámbito cognitivo, así como la negación de la cultura propia.

En Chile, desde el contacto histórico entre colonizadores e indígenas las interacciones entre los actores educativos en contexto de diversidad social y cultural se han fundamentado en el marco de las relaciones de dominación y exclusión<sup>2</sup> (Mansilla et al., 2016). Por cuanto, las relaciones educativas en el marco escolar chileno han sido de carácter verticalistas, directivas, asimétricas de poder, desiguales y orientadas a la asimilación cultural de las culturas indígenas por la cultura occidental (Turra et al., 2018). Un estudio de Webb y Radcliffe (2017) da cuenta que la relación entre el profesor y los estudiantes indígenas en Chile es afectada por el racismo sistémico (biológico, epistémico e institucional), presente en las relaciones sociales y transmitidas a las prácticas pedagógicas cotidianas del profesorado. Bajo ese tipo de relaciones coloniales es imposible que el logro de aprendizaje haya sido prioridad en la formación de los estudiantes indígenas (Mansilla et al., 2016).

Investigaciones desarrolladas en la región chilena de la Araucanía, una de las zonas con mayor presencia indígena del país, exponen que las relaciones educativas en contexto indígena mapuche se caracterizan por una relación de violencia implícita y explícita hacia niños y jóvenes mapuches (Luna et al., 2018), expresado en una menor cobertura curricular, bajas expectativas en los estudiantes y menosprecio a los saberes y conocimientos educativos propios, que en algunas ocasiones han generado el castigo físico (Fuenzalida, 2014). De esta manera, el sentido de la escuela en contexto indígena se aleja de la realidad, las necesidades y finalidades educativas de las familias en La Araucanía, Chile, lo que plantea el desafío de redefinir en este contexto las relaciones educativas entre el profesor y los estudiantes indígenas (Castillo et al., 2016).

#### 4. PERSPECTIVA INTERPERSONAL DE LAS RELACIONES EDUCATIVAS

La teoría constructivista comprende las relaciones educativas como un sistema social organizado por unidades psicológicas de origen cultural, cuya naturaleza se expresa en la unidad de lo afectivo y lo cognitivo (González-Rey, 2014). Entre los factores afectivos y cognitivos existe una relación de correspondencia recíproca, lo que dinamiza los intercambios educativos entre sujetos formadores y en formación (Vygotsky, 1986).

Desde el punto de vista afectivo, las relaciones educativas adquieren sentido a través de la interacción sujeto-sujeto, que argumenta la influencia recíproca entre las personas, a través de aspectos culturales, la intersubjetividad y el lenguaje (González-Rey, 2014; Freire, 2005). Así, los estu-

2. La realidad es que los grupos indígenas fueron expulsados en la historia, mediante la asimilación y la integración forzada a la sociedad nacional. No obstante, con la declaración de marcos normativos a nivel internacional como el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (OIT), consigna la pertinencia de una educación intercultural y medios de comunicación en lengua indígena (ver artículos 27, 28, 29, 30 y 31). A nivel nacional, encontramos la Ley Indígena N°19.253 del año 1993 en su Título IV, párrafo I, artículos 28, incisos (a), (c), (f), y en el párrafo II, artículo 32 mandata la instalación de un sistema de la EIB en los contextos donde exista alta densidad de población indígena. Este marco regulatorio se constituye en uno de los pilares fundamentales que sustentan en el año 1996, la promulgación de la educación intercultural como un programa educativo. Asimismo, la LGE manifiesta en el título I, normas generales los principios y fines de la educación en el artículo 3 inciso (b), (e), (l), plantea la incorporación de una educación que responda a los intereses de todos los estudiantes, desde un enfoque educativo intercultural.

diantes necesitan establecer una relación afectiva con sus profesores antes de aceptar aprender del profesor (Redding, 2019; Schmelkes, 2013). Los componentes afectivos que están en la base de la construcción de dicha relación son la confianza, la seguridad y el apego de los sujetos que están en interacción (Engels et al., 2021; Stern et al., 2022).

Desde la teoría del apego las relaciones educativas se definen como vínculos sociales y afectivos que se construye entre el estudiante y el profesor en la educación escolar (Dever et al., 2022; Neufeld, 2005). Dicha relación se construye de forma amable y progresiva según las necesidades de aprendizaje del estudiante (Stern et al., 2022). De este modo, una adecuada relación educativa demanda un alto grado de implicación del profesor en las problemáticas que afectan la sensibilidad de los estudiantes (Legette et al., 2022). Por esta razón, la urgencia de que en el marco escolar se consideren los principios de la pedagogía y educación propia (Luna et al., 2018), así como las normas valóricas que se establecen en las comunidades indígenas entre los sujetos, según edades y roles que orientan el sentir y forma de ser de los niños (Martínez, 2022). Por cuanto, para desarrollar relaciones educativas centradas en el desarrollo socioemocional de los estudiantes es de vital importancia, que los formadores adquieran un conjunto de aprendizajes integradores de los marcos de valores occidentales e indígenas (Gaudry & Lorenz, 2018).

#### 4.1. INTERACCIONES COMUNICATIVAS

De acuerdo con Vygotsky (1986) “la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación” (p. 13). Así, el diálogo es un elemento clave para el desarrollo de adecuadas relaciones educativas en el contexto indígena (Castillo et al., 2016). Mansilla y Garrido (2019) definen el diálogo como un proceso de intercambio comunicativo, que no se precipita a anular las diferencias entre los registros discursivos de los diversos campos de saberes que interactúan, pues el diálogo es la posibilidad de entender a los otros desde los discursos propios. En este sentido, el diálogo intercultural se convierte en un elemento mediador fundamental para alcanzar una comprensión mutua de las distintas culturas que interactúan en el contexto escolar (Chumaña, 2022).

Desde una perspectiva comunicativa intercultural, las relaciones educativas involucran el desarrollo de habilidades de comunicación tanto a nivel social, que se establecen de manera interactiva entre las personas (Chobaux, 1972), como a nivel interpersonal, vinculadas a la actividad mental interna del individuo cuando reflexiona de forma individual (Monereo, 2020). Las habilidades comunicativas sociales se emplean para la transmisión de conocimientos, comportamientos y actitudes (Vygotsky, 1986), por lo que es fundamental para orientar a los estudiantes indígenas hacia el éxito escolar y educativo (Castillo et al., 2016). Mientras que las habilidades de comunicación interpersonal, mediante la reflexión y la metacognición, son fundamentales para la asimilación de los contenidos educativos (Piaget, 1980).



Sin embargo, en la educación colonial, ha predominado un modelo educativo bancario que ha instituido relaciones educativas unidireccionales entre el profesorado y los estudiantes (Freire, 2004), a pesar de que tanto los sujetos formadores como los sujetos en formación se educan mutuamente y se transforman de forma recíproca en la interacción y en el diálogo. Como ha expresado Freire (2005) “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p. 61). En consecuencia, las relaciones educativas en contexto de diversidad social y cultural deben constituirse, en un proceso multilateral de aprendizajes mediado por el diálogo (Castillo et al., 2016), donde todos los individuos que interactúan en el proceso formativo reciban y transmitan influencias educativas a los demás, para comprender el mundo de las cosas que los rodean (Harrison & Sellwood, 2016). Aunque el currículo monocultural occidental, monolingüe y hegemónico ha constituido un obstáculo para el desarrollo de la perspectiva dialógica intercultural de las relaciones educativas (Fuenzalida, 2014).

Como desafío para la educación en contexto de colonización, la perspectiva dialógica intercultural de las relaciones educativas propone ubicar a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje (Dillon et al., 2022), mientras que los formadores deben convertirse en facilitadores del aprendizaje al mostrar las direcciones hacia al conocimiento (Fogarty et al., 2017). Así, en el marco de las relaciones educativas dialógicas de carácter multilateral el educador propone, no impone el contenido de aprendizaje, mientras que el estudiante comparte y propone el conocimiento que ha adquirido en su marco social y familiar (Gadotti, 2007). Como resultado no solo los estudiantes aprenden, también los académicos modifican de forma progresiva sus creencias en relación con la educación intercultural y comprenden la importancia de modificar, en términos de inclusión e interculturalidad, las prácticas educativas (Fogarty et al., 2017). En consecuencia, la perspectiva dialógica intercultural de las relaciones educativas pone en cuestionamiento y discusión el carácter subalterno, impuesto a la episteme indígena frente al conocimiento educativo en el contexto escolar (Gaudry & Lorenz, 2018).

#### 4.2. LO COGNITIVO EN LAS RELACIONES EDUCATIVAS

Otro elemento clave en las relaciones educativas es la interacción sujeto-objeto, a partir de la cual se argumentan las implicaciones de la teoría del desarrollo de la personalidad y la influencia del contexto en el proceso de las relaciones sociales (Piaget, 1980). La relación sujeto-objeto argumenta que las relaciones educativas se producen asociada al conocimiento de la realidad (Freire, 2004; González-Rey, 2014). Así, para comprender y explicar el funcionamiento de las relaciones educativas entre el profesor y el estudiante, es necesario considerar la interconexión existente entre el estudiante-profesor-conocimiento (Engels et al., 2021). Esta interconexión se constituye en la enseñanza y aprendizaje de contenidos y actitudes susceptibles de ser estudiados. El aprendizaje se constituye en el núcleo de articulación, entre el profesor-estudiante (pedagogía), el estudiante y los

contenidos educativos (saberes) (Gauthier & Tardif, 2017). Así, el aprendizaje se transforma en el desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas, valores y actitudes, mediante la utilización de métodos, actitudes, prácticas interculturales y las referencias epistémicas establecidas (Harrison & Sellwood, 2016).

En este sentido, las relaciones educativas entre el profesor y los estudiantes es un proceso de enseñanza y aprendizaje, mediado por un contenido o saber específico (Dever et al., 2022). Bajo este enfoque se han precisado dos estilos diferentes en las relaciones educativas: a) el directivo y b) el no directivo. En el estilo directivo, el profesor es quien entrega instrucciones a los estudiantes para desarrollar un proceso de aprendizaje de manera sistemática (Engels et al., 2021). En palabras de Freire (2004) el estilo directivo es consecuente con una educación bancaria.

En la educación bancaria el agente formador asume una posición de poder frente al conocimiento, pues es quien educa, es el único que sabe, es quien piensa, quien habla, quien disciplina, quien actúa y es quien define de forma unilateral los significados de los contenidos, que los sujetos en formación deben aprender (Gadotti, 2007). De esa forma los formadores son los sujetos del proceso mientras que los educandos, objetos del proceso son considerados seres desprovistos de conocimientos, los que deben comportarse como receptores pasivos del saber (Freire, 2004; Abdul, 2020). Lo anterior indica que los programas escolares que invisibilizan las tensiones sociales que generan la desigualdad o que ignora la realidad intercultural presente en el contexto social, sistematiza sin pretenderlo o no, una educación bancaria funcional a la ideología dominante.

El segundo estilo de las relaciones educativas es el no directivo, que ofrece al estudiante una relación educativa sustentada en la amabilidad y seguridad (Engels et al., 2021). El estilo no directivo considera como rol principal del profesorado la responsabilidad de motivar al estudiante en su proceso de aprendizaje. En consecuencia, el desafío de la educación decolonial es incorporar a las relaciones educativas entre las personas que aprenden y las que enseñan el pluralismo epistemológico del objeto de saber (Harrison & Sellwood, 2016). La incorporación de 'otros saberes' en los procesos escolares aportaría a los escolares indígenas la oportunidad de compartir, debatir y analizar sus ideas con los miembros del grupo en igualdad de condiciones educativas (do Rego & Cornélio, 2021). De este modo, la articulación entre saberes distintos permitiría establecer relaciones educativas interculturales que vinculen a las familias, comunidades indígenas y los actores del medio educativo, para repensar la educación en territorios colonizados (Gauthier & Tardif, 2017).

En continuidad a las ideas constructivistas, Piaget (1980) plantea que la forma en que se relacionan las personas con el mundo y con otras personas está en directa vinculación con la edad de los sujetos que aprenden y el perfil del maestro que enseña. Por cuanto, el profesorado para enseñar debe dominar las características biológicas, psicológicas, culturales y sociales de los estudiantes según las cuatro etapas del desarrollo humano: sensoriomotor (de 0 a 2 años), preoperatoria (de 2 a 6 años), de operaciones concretas (de 7 a 12 años) y de operaciones formales (a partir de los 12 años

y durante toda la vida adulta). En base a esa segmentación etaria asumida por la pedagogía occidental es importante que el profesor comprenda dos cosas: primero que los estudiantes se integran a las relaciones educativas, según su nivel de desarrollo sociocultural y personal para la adquisición (aprendizaje) del saber (Harrison & Sellwood, 2016).

Sin embargo, en contexto indígena, el desarrollo sociocultural de todos los niños no necesariamente se ajusta a las etapas de desarrollo descritas por Piaget (Houssaye, 1993). Autores como Bonnie (2015), Harrison & Sellwood (2016) han argumentado que los estudiantes de un grupo sociocultural diferente pueden presentar un ritmo de desarrollo distinto a los de sus pares occidentales en el lenguaje, en el estilo de comunicación verbal y no verbal, pues desarrollan otros estilos de aprendizaje y otras formas de comprender la realidad. Por cuanto, el tiempo de reflexión de los niños indígenas antes de responder a una pregunta, las formas de apoyo o ayuda que espera de su profesor, así como las formas de expresión de sus emociones ante la autoridad del profesor pueden ser distintas a las descritas por la pedagogía occidental (Campeau, 2021; Legette et al., 2022). En consecuencia, desde una perspectiva intercultural es importante considerar que las relaciones educativas en el proceso educativo se plantean en base al diagnóstico pedagógico de las características sociales, culturales, fisiológicas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes indígenas (Meirieu, 2004; Postic, 2001).

Segundo, el profesor debe ser consciente de su papel de mediador entre el estudiante y el objeto del saber en el proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1986). De modo que el profesor debe desarrollar las relaciones educativas en el marco del sistema de influencias que ejerce en los estudiantes a través de las estrategias y los métodos de enseñanza interculturales (Baysu et al., 2021). Es así como las relaciones educativas, más allá del método pedagógico para enseñar debe considerar al estudiante según sus características propias de desarrollo personal, social y cultural (Baysu et al., 2021).

#### 4.3. EL ORIGEN SOCIOCULTURAL EN LAS RELACIONES EDUCATIVAS

La influencia del contexto es otro elemento determinante en el tipo de relaciones educativas que se establecen entre el profesorado y sus estudiantes (Houssaye, 1993). Esto significa valorar las condiciones de espacio, recursos para el aprendizaje que permiten a los agentes educativos relacionarse de modo intercultural en el marco de la educación escolar en territorios colonizados (Bonnie, 2015). De modo que la diversidad de lenguas, creencias religiosas, costumbres, formas de comprender y hacer una actividad particular, según el marco social y cultural de origen, inciden en las relaciones educativas que se establece en el aula (Gaudry & Lorenz, 2018). En contexto indígena, una relación educativa inadecuada que menosprecie el origen social de los estudiantes, su pertenencia y arraigo a un grupo social ancestral, indiscutiblemente es un factor de rechazo o desvinculación de los aprendices con el aprendizaje (Harrison & Sellwood, 2016; UNESCO, 2020).

Siguiendo con las ideas de Piaget (1983), desde el punto de vista socioeducativo las relaciones educativas entre el profesorado y sus estudiantes se componen de tres aspectos constitutivos de la conducta social: reglas, valores de intercambio y signos, los cuales varían según la cultura construida por los grupos sociales. En el caso de los contextos colonizados, las reglas establecidas por las políticas educativas históricamente han negado que la diversidad social, cultural y lingüística de las comunidades indígenas sean un aspecto positivo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fogarty et al., 2017). En ese sentido, las relaciones educativas se focalizan, principalmente, en la transmisión de los contenidos científicos que el estudiante debe aprender (do Rego & Cornélio, 2021). Así la autoridad del enseñante y la verticalidad de las relaciones de poder, se constituyen en un elemento predominante en los tipos de relación heredadas por el sistema escolar formalizado (Gaudry & Lorenz, 2018).

Sin embargo, resultado de las demandas históricas de los pueblos indígenas por una educación que les garantice la perpetuación de su lengua y cultura, desde fines del siglo XX los estados han tomado decisiones políticas a nivel internacional y nacional (UNESCO, 2017), para la implementación de programas de educación intercultural bilingüe, en las comunidades donde existen alta concentración de población indígena (Chumaña, 2022). Esta alternativa educativa es valiosa, aunque resulta insuficiente para contrarrestar la perspectiva eurocentrista arraigada en la formación cognitiva y actitudinal de los individuos, por el modelo educativo occidental (Castillo et al., 2016). Esa perspectiva occidentalizada de la educación se refleja, por ejemplo, en los valores de individualidad y competencia que se promueven en la escuela para la formación de las personas (Escarbajal y Leiva, 2017), en contraposición a los valores indígenas que enfatizan la colectividad y la reciprocidad en las relaciones con los demás (Burrell-Craft et al., 2022). En esa perspectiva, es urgente repensar los signos, contenidos y finalidades educativas que se transmiten en las relaciones educativas a los estudiantes indígenas con relación a la cultura y la sociedad, para avanzar en el desarrollo socio educativo de todos los estudiantes (Gaudry & Lorenz, 2018). De esta manera, se busca que la educación sea para reafirmar el patrimonio de saberes y conocimientos adquiridos por los escolares en sus respectivos marcos familiares y comunitarios (do Rego & Cornélio, 2021).

Derivado de las reflexiones realizadas hasta aquí, proponemos un modelo de análisis que describe las relaciones educativas entre el profesorado y sus estudiantes en contextos indígenas, para desde ahí, identificar pistas de acción que permitan avanzar en la pertinencia de los procesos de acompañamiento del sujeto que enseña hacia el sujeto que aprende. Esto, como alternativa para revertir el trato discriminatorio y racista que ha sido uno de los pilares de los sistemas escolares hacia los grupos minorizados socialmente, entre ellos indígenas y campesinos.

## 5. PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE LAS RELACIONES EDUCATIVAS INTERCULTURALES

Repensar las relaciones educativas interculturales en contexto indígena implica tener en consideración sus ejes transversales. En este caso los ejes identificados constituyen categorías derivadas del análisis de los fundamentos teóricos: (1) afectivo, refiere a la relación de apego y confianza entre los agentes educativos que tienen un marco sociocultural distinto que entra en interacción y tensión incidiendo en los tipos de relaciones educativas en la situación escolar (Engels et al., 2021); (2) comunicación intercultural, asociado a la interrelación verbal y no verbal entre los agentes educativos en el que los procesos de negociación, mediación y abandono de los propios marcos de referencia es vital para construir un saber y relación común (Freire, 2005; Chumaña, 2022); (3) desarrollo interpersonal, refiere a la autocrítica sobre el desempeño de cada uno de los actores del medio educativo en las relaciones entre profesor-estudiante indígena, lo que necesariamente los vincula con la familia y comunidad, para dar sentido a la escuela y educación escolar en perspectiva intercultural (Harrison & Sellwood, 2016); y (4) socioeducativo, implica establecer una relación educativa en un marco sociohistórico que considere la diversidad social y cultural propia del territorio en el que se sitúa el proceso de enseñanza y aprendizaje (Dillon et al., 2022).

Además, se identificaron dos pilares que deben sostener las relaciones educativas interculturales: (a) el desarrollo de aprendizajes profesionales y escolares interculturales y (b) la creación de espacios de aprendizaje adaptados a la diversidad social y cultural. El aprendizaje intercultural debe propiciar que el profesorado asuma una postura de acompañamiento al aprendizaje de los estudiantes indígenas en el marco de las relaciones educativas y que los estudiantes aprendan a desarrollar su máximo potencial en base a la lógica de la cultura propia y escolar, sin importar el origen étnico. Los espacios interculturales de aprendizaje deben favorecer en los estudiantes, el desarrollo de habilidades y conocimientos interculturales al interactuar de forma colectiva entre ellos y con otros miembros de la familia y la comunidad. Esto implica una reorganización estructural del espacio áulico, distribución del mobiliario, una mayor inversión en recursos educativos con pertinencia cultural y un aumento en los recursos humanos capacitados en la educación intercultural.

De tal manera que el profesorado pueda revertir las prácticas pedagógicas monoculturales e incorporar en su quehacer profesional una mirada crítica de su rol en las relaciones educativas. Así, por ejemplo, acciones como dar espacios de escucha a los estudiantes, la familia y comunidad de acuerdo con sus patrones socioculturales implica favorecer las relaciones de confianza y apego y por ende avanzar en relaciones educativas interculturales (Ver tabla 1).

**Tabla 1***Modelo de análisis de las relaciones educativas interculturales*

Ejes	Aprendizajes		Espacios de aprendizaje
	Profesionales	Escolares	
<b>Afectivo</b>	Escuchar con atención, para la apertura al otro social y culturalmente diferente. Establecer una relación respetuosa, para mediar el aprendizaje e integración armoniosa, según los aspectos formales e informales de la sociedad y cultura propia.	Ser consciente de la incidencia que puede tener un sujeto sobre otro, lo que afecta el desarrollo de la identidad de cada actor educativo (Escarbajal y Leiva, 2017; Engels et al., 2021).	Confianza y respeto mutuo, lo que implica tomar tiempo para reencontrarse en actividades concretas de diseño, planificación y evaluación de la situación de aprendizaje, en el marco de actividades que promuevan la identidad sociocultural de los niños y jóvenes implicando a la familia y comunidad, lo que fortalece las relaciones educativas interculturales.
<b>Comunicación intercultural</b>	Animar la situación de aprendizaje, reconocimiento de las competencias comunicativas del otro, implicándose en la situación de aprendizaje.	Aprender a para negociar sus referentes culturales con sujetos que pertenecen a otros grupos sociales y culturales.	Mecanismos para compartir información, lo que compromete la sistematización de saberes y conocimientos educativos indígenas y escolares, para promover la comunicación y diálogo intercultural en cada situación de aprendizaje.  Ofrecer espacios de aprendizajes provistos de materiales, de mensajes y símbolos comunicados en lengua vernácula y escolar con la participación de las familias y sabios indígenas en la educación escolar.
<b>Desarrollo interpersonal</b>	Planificación de actividades de enseñanza en función del diagnóstico pedagógico e integral del estudiante.  Apoyo pedagógico, mediante la toma de iniciativas para concretar el trabajo en aula, sustentado en los valores sociales y culturales indígenas y escolares en interacción.	Capacidad de apertura a las diferencias culturales en las relaciones interpersonales con los otros (Bonnie, 2015).	Cultura pedagógica, para la comprensión mutua del sistema educativo escolar y el marco de referencia indígena, para sustentar las relaciones educativas, que promueva la gestión participativa de la familia, escuela y comunidad en el marco de la educación escolar.  El intercambio entre los profesores, la familia y comunidad, respecto de sus historias de vida, se constituyen en acciones de vital importancia, para establecer la relación educativa intercultural con los niños y jóvenes.
<b>Socioeducativo</b>	Análisis reflexivo, mediante la objetivación de la realidad escolar.  Asumir la sistematización de la crítica respecto a la práctica educativa.  El cuestionamiento constante del saber para llegar a procesos de metacognición que cuestionen cualquier práctica discriminatoria en la educación escolar.	Tomar en cuenta las ocasiones de enseñanza fortuitas para compartir conocimientos y aprender de los otros;	Espacio y tiempo asignado que aseguren el encuentro para el desarrollo de actividades de aprendizaje en conjunto familia-escuela-comunidad.  El diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que consideren experiencias de trabajo en terreno, tiempos de reflexión y métodos educativos propios indígenas-escolares, es clave para estudiar el entorno social, cultural, natural y espiritual de los niños y jóvenes, promoviendo una relación educativa intercultural.

Nota: elaboración de los autores con base en Arias-Ortega (2019).

La Tabla 1 ilustra los componentes del modelo de análisis de relaciones educativas interculturales entre profesores y estudiantes que se ha descrito en este ensayo. Este modelo de análisis de relaciones educativas interculturales no constituye una receta estándar para todos los contextos interculturales, es más bien un elemento facilitador de la reflexión que se espera de los actores educativos en contexto indígena con relación a la planificación y toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural.

## **6. REFLEXIONES FINALES**

Aunque, la misión de la escuela neocolonial se enfoca principalmente sobre la responsabilidad intelectual, el profesorado en el marco de las relaciones educativas interculturales no sólo es responsable de asegurar la persistencia de los estudiantes en sus aprendizajes, sino también, de acompañarlos y atenderlos afectivamente en el itinerario formativo. Para esto, es fundamental establecer relaciones recíprocas de comunicación intercultural que desarrollen en los estudiantes actitudes y percepciones positivas, con relación a su origen sociocultural, sus costumbres y estilos de aprendizajes propios.

Repensar las relaciones educativas en contexto indígena desde una perspectiva intercultural implica la ruptura con la enseñanza bancaria basada en el poder del profesorado sobre el conocimiento, para transformar las interacciones entre los que enseñan y aprenden en relaciones recíprocas de desarrollo personal asociados a la identidad sociocultural de los niños y jóvenes indígenas.

Implementar relaciones educativas interculturales en contexto de diversidad social y cultural impide, por una parte, las tendencias a integrar de manera forzada a los estudiantes indígenas al sistema educativo escolar y, por otra, permite la generación de aprendizaje de calidad para todos. Si bien estas reflexiones se han centrado en las relaciones educativas entre el profesorado y sus estudiantes, no se debe olvidar la incidencia de la familia, la escuela y la comunidad en las dinámicas escolares, por tanto, su importancia como espacios para concretar el aprendizaje.

## **AGRADECIMIENTOS**

El artículo es parte de los resultados del Proyecto de Investigación FONDECYT REGULAR N°1240540, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Agradecimientos al proyecto Fondecyt Regular n° 1221718.

## AUTORÍA DEL ARTÍCULO

Contribuciones de los autores: Conceptualización, KA, LB; Validación, KA, LB; Análisis formal, KA, LB; Investigación, KA; Redacción del borrador original, KA; Redacción de revisiones y correcciones, KA, LB; Administración del proyecto, KA; Obtención de financiación, KA. Todos los autores han leído y están de acuerdo con la publicación de esta versión del manuscrito.

## CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses externos, directos o indirectos, personales o financieros relacionados con este artículo.

## REFERÊNCIAS

Abdul, N. (2020). Paulo Freire's critical and dialogic pedagogy and its implications for the Bahraini educational context. *Educational Philosophy and Theory*, 52(9), 999-1010. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1716731>

Archibald, J. A., & Parent, A. (2019). Hands back, hands forward for Indigenous storywork as methodology. In S. Windchief & T. San Pedro (Eds.), *Applying Indigenous Research Methods* (pp. 3-20). Routledge.

Baysu, G., Hillekens, J., Phalet, K., & Deaux, K. (2021). How Diversity Approaches Affect Ethnic Minority and Majority Adolescents: Teacher-Student Relationship Trajectories and School Outcomes. *Child Development*, 92(1), 367-387. <https://doi.org/10.1111/cdev.13417>

Bonnie, M. (2015). *Enseigner en contexte de diversité ethnoculturelle: Stratégies pour favoriser la réussite de tous les élèves*. Éditions Chenelière Éducation.

Burrell-Craft, K., Eugene, D. R., & Nmah, J. (2022). A look at race, skin tone, and high school students' perceptions of teacher: Student relationship quality. *Social Sciences*, 11(7), e274. <https://doi.org/10.3390/socsci11070274>

Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et Francophonie*, 49(1), 52-70. <https://doi.org/10.7202/1077001ar>

Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C., & Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: Un estudio de casos. *Literatura y Lingüística*, (33), 391-414. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019>

Chobaux, J. (1972). Étude de la relation éducative: Quelques réflexions méthodologiques. *Revue Française de Sociologie*, 13, 94-111. [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1972\\_num\\_13\\_1\\_2039](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1972_num_13_1_2039)

Chumaña, J. (2022). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: Fundamentos y características. *Transformación*, 18(3), 674-689. <https://n9.cl/de8wq>

Clemente, F. A. S. (2022). Interculturalidade e Decolonialidade na educação superior Abya Yala: um ensaio de revisão sistemática. *Humanidades & Inovação*, 9(2), 79-94. <https://n9.cl/3ww4u8>



Collins, J., & Reid, C. (2012). Immigrant teachers in Australia. *Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal*, 4(2), 38-61. <https://doi.org/10.5130/ccs.v4i2.2553>

Czarny, G. (2012). Etnografías escolares y diferencia sociocultural. *Perfiles educativos*, 34(138), 48-57. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000400020&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400020&lng=es&tlng=es)

De Sousa, B. (2020). Descolonizar la universidad. En B. D. S. Santos (Ed.), *Conocimientos nacidos en las luchas: Construyendo las epistemologías del sur* (pp. 501-539). Akal.

Dever, B. V., Lathrop, J., Turner, M., Younis, D., & Hochbein, C. D. (2022). The Mediation Effect of Achievement Goals in the Association Between Teacher–Student Relationships and Behavioral/Emotional Risk. *School Mental Health*, 14, 880-890. <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-022-09527-0>

Dillon, A., Craven, R. G., Guo, J., Yeung, A. S., Mooney, J., Franklin, A., & Brockman, R. (2022). Boarding schools: A longitudinal examination of Australian Indigenous and non-Indigenous boarders' and non-boarders' wellbeing. *British Educational Research Journal*, 48(4), 751–770. <https://doi.org/10.1002/berj.3792>

do Rego, V., & Cornélio, J. (2021). Currículo e Decolonialidade: “Fissuras” Decoloniais no novo Referencial Curricular de Ciências Humanas de Alagoas. *Revista Interações*, 17(57), 309–329. <https://doi.org/10.25755/int.25219>

Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, e101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>

Escarbajal, A., & Leiva, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 281-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10363>

Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire? Note de Veille-Observatoire de la réussite éducative*. IFÉ-ENS de Lyon.

Fogarty, W., Riddle, S., Lovell, M., & Wilson, B. (2017). Indigenous Education and Literacy Policy in Australia: Bringing Learning Back to the Debate. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 47(2), 185-197. <https://doi.org/10.1017/jie.2017.18>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Fuenzalida, P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis (Santiago)*, 13(38), 107-132. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200006>

Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. Publisher Brasil.

Gaudry, A., & Lorenz, D. (2018). Decolonization for the masses? Grappling with indigenous content requirements in the changing post-secondary environment. In L. T. Smith E. Tuck, & K. W. Yang, (Eds.), *Indigenous and decolonizing studies in education* (pp. 159–174). Routledge.

Gauthier, C., & Tardif, M. (2017). *La pédagogie: théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Chenelière éducation.

- González-Rey, F. (2014). Lenguaje, sentido y subjetividad: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento. *Estudios de Psicología*, 32(3), 345-357. <https://doi.org/10.1174/021093911797898538>
- Harrison, N., & Sellwood, J. (2016). *Teaching and learning in Aboriginal and Torres Strait Islander education* (3rd Ed.). Oxford University Press.
- Hetaraka, M. (2022). Myth-Making: On-going Impacts of Historical Education Policy on Beliefs About Māori in Education. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 57(2), 321-333. <https://hdl.handle.net/2292/69174>
- Houssaye, J. (1993). Humanisme et éducation. In *Éducation et philosophie* (pp. 85-98). Presses Universitaires de France.
- Kaplan, C., & Sulca, E. (2023). Palabras que hieren: Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena. *Revista Senderos Pedagógicos*, 15(1), 99-115. <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1426>
- Kogachi, K. & Graham, S. (2020). Numerical Minority Status in Middle School and Racial/Ethnic Segregation in Academic Classes. *Child Development*, 91(6) 2083–2102. <https://doi.org/10.1111/cdev.13408>
- Lachapelle, M. (2019). La décolonisation : Un projet d'éducation sociétal et d'enrichissement mutuel. *Pédagogie Collégiale*, 32(3), 31-38. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38019/lachapelle-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N., & Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et Francophonie*, 49(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1076998ar>
- Legette, K. B., Rogers, L. O., & Warren, C. A. (2022). Humanizing student–teacher relationships for black children: Implications for teachers' social–emotional training. *Urban Education*, 57(2), 278-288. <https://doi.org/10.1177/0042085920933319>
- Luna, L., Telechea, C., & Caniguan, N. (2018). Mapuche education and situated learning in a community school in Chile. *Intercultural Education*, 29(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1429574>
- Mansilla, J., & Garrido, S. (2019). Investigación educativa en las facultades de Educación en Chile: ¿de, en o con los profesores? En B. Torres (Ed.), *Educación, escuela y profesorado* (pp. 13- 27). Editorial Universidad de Concepción.
- Mansilla, J., Llancavil, D. L., Chacaltana, M. M., & Vargas, E. M. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213–228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Martínez, M. Á. M. (2022). Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Mayeda, D., France, A., Pukepuke, T., Cowie, L., & Chetty, M. (2022). Colonial Disparities in Higher Education: Explaining Racial Inequality for Māori Youth in Aotearoa New Zealand. *Social Policy and Society*, 21(1), 80-92. <https://doi.org/10.1017/S1474746421000464>

McFarland, L., Murray, E., & Phillipson, S. (2016). Student-teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal Education*, 60(1), 5-25.

<https://doi.org/10.1177/0004944115626426>

Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. ESF Sciences Humaines.

Mintrom, M., & O'Neill, D. (2022). Policy education in Australia and New Zealand: towards a decolonized pedagogy. *Journal of Asian Public Policy*, 16(1), 32-52.

<https://doi.org/10.1080/17516234.2022.2067646>

Monereo, C. (2020). Enseñar y aprender en la Educación Superior. In M. Turull (Coord.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 75-98). Octaedro, S.L.

Neufeld, G. (2005). *Rejoindre les jeunes en difficulté*. Comité du colloque Gordon Neufeld.

Nguyen, M., & Le, K. (2022). *Racial/ethnic match and student-teacher relationships*. Bulletin of Economic Research.

Ouellet, S. (2015). *Relations éducatives et apprentissage : regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs*. Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada de las intenciones a la acción*. Editorial Popular.

Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Piaget, J. (1983). *Estudios Sociológicos*. Ariel.

Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Presses Universitaires de France.

Puccioni, J., Froiland, J. M., Moeyaert, M., Desir, S., & Galimore, Z. (2022). Associations among African American Parents' Beliefs, Involvement, and Measures of School Readiness. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 1246-1260.

<https://doi.org/10.1007/s10826-021-02092-1>

Redding, C. (2019). A teacher like me: A review of the effect of student-teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes. *Review of Educational Research*, 89(4), 499-535.

<https://doi.org/10.3102/0034654319853545>

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es)

Stern, J. A., Barbarin, O., & Cassidy, J. (2022). Working toward anti-racist perspectives in attachment theory, research, and practice. *Attachment & Human Development*, 24(3), 392-422. <https://doi.org/10.1080/14616734.2021.1976933>

Street, C., Guenther, J., Smith, J. A., Robertson, K., Ludwig, W., Motlap, S., Woodroffe, T., Ober, R., Gillan, K., Larkin, S., Shannon, V., Maypilama, E., & Wallace, R. (2022). 'Success' in Indigenous higher education policy in the Northern Territory, Australia: reclaiming purpose for power. *Race Ethnicity and Education*, 27(7), 953-969.

<https://doi.org/10.1080/13613324.2022.2047636>

Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial & Pontificia Universidad Católica del Perú.

Turra, O., Lagos, M., & Valdés, M. (2018). Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. una mirada al currículum latinoamericano. *Diálogo Andino*, (57), 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
[UNESCO]. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020 – Latin America and the Caribbean: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
[UNESCO]. (2017). *Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. Ediciones de la Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO.

Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-408. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed.). The MIT Press.

Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal d Pelotas*, 5(1), 6-39. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>

Webb, A., & Radcliffe, S. (2017). La blanquitud en liceos segregados: El racismo institucional en el sur de Chile. *Revista Antropologías del Sur*, 4(7), 19-38. <https://doi.org/10.25074/rantros.v4i7.787>

Woods-Jaeger, B. A., Hampton-Anderson, J., Christensen, K., Miller, T., O'Connor, P., & Berkley-Patton, J. (2022). School-based racial microaggressions: A barrier to resilience among African American adolescents exposed to trauma. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 14(S1), 23-31. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/tra0001091>

**i** Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud,  
Universidad Católica de Temuco, Chile.  
<https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>  
karias@uct.cl

**ii** Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.  
<https://orcid.org/0000-0001-9501-826X>  
lblanco@uct.cl

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada  
para:

Katerin Arias-Ortega  
Karias@uct.cl

Recebido em 02 de novembro de 2022

Aceite para publicação em 27 de maio de 2024

Publicado em 19 de novembro de 2024

## **Intercultural educational relationship in the indigenous context: Epistemological challenges in today's school**

### **ABSTRACT**

The article discusses the need to rethink the educational relationship in the indigenous context, which has historically been characterized by epistemological tensions between indigenous teachers and students, which limits responding to the challenges of interculturalism that represent today's society and the school. The discussions are framed in the process of analysis and interpretation supported by a coherent and systematized epistemic framework of theoretical foundations such as critical pedagogy, constructivism, and the intercultural educational approach. These theoretical foundations question the hegemonic logic attributed to the meaning of school and educational relationships that has historically established power relations, asymmetry and invisibility of the epistemic frameworks of subjects who belong to different societies and cultures that have been denied and minoritized in school education. In this way, we maintain that rethinking the educational relationship in the indigenous context from an intercultural approach would allow progress towards epistemological pluralism in school education contexts of social, cultural, and territorial diversity. We conclude with the urgency of an educational relationship in an indigenous context that allows the training of intercultural citizens as challenges of the 21st century characterized by the social and cultural diversity that represents global society.

**Keywords:** Educational relationship; Intercultural educational approach; Interculturality.

## **Relação educativa intercultural no contexto indígena: Desafios epistemológicos na escola atual**

### **RESUMO**

O artigo discute a necessidade de repensar a relação educativa no contexto indígena, o que historicamente se caracteriza por tensões epistemológicas entre o professor e os estudantes indígenas, o que limita dar resposta aos desafios de interculturalidade que caracteriza a sociedade atual e a escola em particular. As discussões se marcam em um processo de análise e interpretação respaldado por um marco epistêmico coerente e sistematizado de fundamentos teóricos educativos como a pedagogia crítica, o construtivismo e o enfoque intercultural. Esses fundamentos teóricos questionam a lógica hegemônica atribuída ao sentido da escola e das relações educativas que historicamente estabeleceram relações de poder, assimetria e invisibilidade dos quadros epistêmicos de sujeitos pertencentes a diferentes sociedades e culturas que foram negadas e minorizadas na educação escolar. Dessa forma, sustentamos que repensar a relação educativa no contexto indígena a partir de uma abordagem intercultural permitiria avançar para o pluralismo epistemológico na educação escolar em contextos de diversidade social, cultural e territorial. Concluímos na urgência de uma relação educativa em contexto indígena que permita formar cidadãos interculturais como desafios do século XXI caracterizado pela diversidade social e cultural que caracteriza a sociedade global.

**Palavras-chave:** Relação educativa; Enfoque educativo intercultural; Interculturalidade.