

Desafíos Epistemológicos del Psicólogo en Contextos Indígenas

Katerin Arias-Ortega¹
Natalia Díaz Alvarado¹

¹Universidad Católica de Temuco (UCT), Araucanía/Temuco – Chile

RESUMEN – Desafíos Epistemológicos del Psicólogo en Contextos Indígenas. El artículo discute los desafíos epistemológicos que enfrenta un psicólogo educacional en contextos indígenas para desarrollar su trabajo profesional desde un enfoque educativo intercultural. En la educación escolar, el trabajo del psicopedagogo está marcado por la negación y la invisibilización de otras formas de conocer, comprender, comportarse y valorar el desarrollo de los sujetos desde la lógica de la educación indígena. Concluimos sobre la urgencia de incorporar los saberes de las psicologías indígenas en la formación profesional de los psicólogos para avanzar en la descolonización de la psicología eurocéntrica occidental desde un pluralismo epistemológico intercultural.

Palabras-clave: Psicología Educacional. Psicología Indígena. Educación Intercultural.

ABSTRACT – Epistemological Challenges of a Psychologist in Indigenous contexts. The article discusses the epistemological challenges faced by an educational psychologist for developing their professional work in indigenous territories from an intercultural educational approach. In the Chilean school system, an educational psychologist has to deal with the denial and invisibilization of other ways of knowing, understanding, behaving, and valuing of other forms of development, namely the ways of indigenous education. We conclude on the urgency of incorporating the knowledge of indigenous psychology into the professional training of psychologists to advance the decolonization of Western Eurocentric psychology from an intercultural epistemological pluralism.

Keywords: Educational Psychology. Indigenous Psychology. Intercultural Education.

Introducción

Los pueblos indígenas a nivel mundial comparten experiencias de colonización que han dejado huellas imborrables en la vida de los sujetos, así como consecuencias sociales (Paillalef, 2018), culturales (Wiscutie-Crépeau, 2022), y psicológicas (Campeau, 2021) que han incidido en el desarrollo y bienestar sociocultural de las personas indígenas (González et al., 2022; Silva, 2022). Esto se ha expresado a nivel mundial en estadísticas que posicionan a los sujetos indígenas en mayores índices de pobreza (Comission de Verité et Reconciliation (CRV, 2015); Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN, 2017), menores accesos a niveles educativos y educación de calidad (Arias-Ortega et al., 2023), mayores problemas de salud mental y prevalencia de suicidio, alcoholismo y abandono del tratamiento (González et al., 2022). Lo anterior, ha generado en ellos bajos niveles de autoestima y un epistemicidio de sus saberes y conocimientos educativos propios, a nivel sociocultural en la sociedad hegemónica y las instituciones que las representan. Por ejemplo, en el caso de Chile, sobre el diagnóstico de salud de los pueblos indígenas reconocidos por el Estado (Kawésqar, Atacameño, Aymara, Colla, Diaguita, Mapuche, Quechua, Rapa Nui, Yámana), los resultados del Ministerio de Salud (MINSAL, 2020), relevan que existe una población indígena a nivel nacional aproximada de 2.185.732 de los que el 79,8% pertenece al pueblo mapuche. Asimismo, da cuenta que existen brechas de salud entre la población indígena y no indígena, entre las que se encuentran altos patrones de infecciones comunes, enfermedades degenerativas-crónicas y lesiones en una alta tasa hacia las poblaciones indígenas (MINSAL, 2020). Desde esta institución, se asume que estas problemáticas de salud que viven las poblaciones indígenas se justifican por sus altos índices de vulnerabilidad social y económica. Así como bajos niveles de escolarización, lo que genera que los indígenas sean más propensos a las comorbilidades (MINSAL, 2020). Esto, puesto que en los territorios y comunidades indígenas la situación de saneamiento ambiental es preocupante, si se considera que en varias comunidades rurales hay ausencia de servicios básicos, lo que agudiza las condiciones de vulnerabilidad social.

En ese mismo sentido, en Chile, también se relevan brechas de salud entre la población migrante y la población chilena. Esto considerando que, en general, la población migrante no necesariamente tiene redes de apoyo, asimismo, enfrentan problemáticas con el desconocimiento y dominio de la lengua hegemónica, asumen trabajos esporádicos y en muchas ocasiones están en situaciones irregulares, lo que limita la consulta en los servicios de salud (MINSAL, 2020). Este conjunto de problemáticas que enfrentan las poblaciones indígenas y migrantes, históricamente subalternizados, se constituyen en uno de los factores que inciden en el acceso a la salud y que en el caso de niños y jóvenes en edad escolar se complejizan aún más, puesto que viven una doble discriminación, por una parte, por ser indígenas y o migrantes, lo que afecta el éxito escolar y educativo, puesto que la diversidad es

vista como un problema a solucionar. Por otra parte, resultados de investigación de Arias-Ortega et al., (2022), Arias-Ortega y Valenzuela (2023), dan cuenta que la formación de los profesionales de salud y el profesorado, en general, no poseen los conocimientos y competencias para ofrecer una escolarización en perspectiva intercultural, sustentando sus prácticas pedagógicas y de apoyo social desde enfoques biomédicos (Arias-Ortega y Valenzuela, 2023; Arias-Ortega et al., 2023).

En esa perspectiva, históricamente, la atención a la diversidad social y cultural de los niños y jóvenes en los sistemas de salud y en el espacio educativo escolar, se ha caracterizado por abordarla desde enfoques de integración con base en la teoría del déficit cultural (López et al., 2014; Martins, 2022). Por ejemplo, en el ámbito de la salud la teoría del déficit cultural se expresa, en relación con la negación de los marcos epistémicos indígenas para abordar temas de salud, bienestar y medicina ancestral. También, cuando en salud se sugiere que, en las poblaciones indígenas, sus saberes y conocimientos se asumen como inferiores o deficientes en comparación con los estándares occidentales (Arias-Ortega; Valenzuela, 2023). De esta manera, se ha construido y arraigado en los sistemas de salud una visión reduccionista que ignora la riqueza y efectividad de los sistemas de salud indígenas, como la psicología indígena y la relación hombre-naturaleza, para asegurar el equilibrio y bienestar físico y espiritual (Macaulay, 2009). De esta manera, la teoría del déficit cultural da cuenta del cómo se han promovido intervenciones basadas en la suposición de que los indígenas necesitan adaptarse a los modelos biomédicos predominantes (Langdon; Garnelo, 2017). Esto no solo subestima la validez de sus prácticas culturales, sino que también contribuye a la perpetuación de desigualdades y barreras en el acceso y la calidad de la atención médica que reciben.

Mientras que, en el ámbito escolar, la teoría del déficit cultural plantea que las dificultades en el aprendizaje de los niños y jóvenes indígenas es posible de comprender, producto de que estos no son adecuadamente estimulados en la educación familiar (Jung, 2021). Asimismo, desde la teoría del déficit cultural se asume que el fracaso escolar de los niños y jóvenes indígenas se debe a una herencia parental de “incapacidad” asumiendo que el capital cultural de los padres indígenas y su herencia biológica incide en que los niños tengan un menor nivel intelectual, ubicándolos en una escala social menor (Smith et al., 2018). En relación a lo anterior, Sánchez-Arteaga et al (2013) sostienen que existe un racismo científico que se ha institucionalizado en la sociedad en general, y en la escuela en particular, lo que se expresa en el abuso implícito del ‘concepto biológico de raza’ para categorizar a los sujetos y predecir el futuro escolar. De esta manera, las altas expectativas del profesional de la educación respecto de sus estudiantes y familias indígenas asegurarán un logro escolar y educativo. Sin embargo, las bajas expectativas darán cuenta del fracaso escolar de los niños y sus familias.

En ese mismo sentido, desde esta lógica de corte eurocéntrico occidental, se asume que los niños deben comportarse y desarrollarse de

acuerdo a las normas y modelos establecidos por occidente, que no necesariamente se ajustan a otras realidades sociales y culturales (Batista; Silva, 2021). Desde el conocimiento dominante se asume que los niños desarrollen ciertas condiciones, en general, desde una mirada individual, que no considera la realidad sociocultural, los factores económicos y territoriales de la que son parte los niños y jóvenes indígenas, en el que algunos comportamientos y formas de actuar son altamente deseables y no se ajustan al modelo de corte eurocéntrico occidental. Por ejemplo, el desarrollo del arte de escuchar y observar que se les exige a los niños y jóvenes indígenas frente a sus mayores es un principio de la pedagogía indígena, que permite la adquisición del patrimonio sociocultural propio, para de esta manera asegurar la preservación de las prácticas epistémicas indígenas, que se asume los niños y jóvenes deben reproducir en la edad adulta. Otro comportamiento que se aleja de las normas establecidas desde la psicología eurocéntrica occidental se relaciona con el juego y el aprender haciendo en colectividad como una forma de reciprocidad y co-construcción de lazos y afectividad entre los miembros de la familia extendida en territorialidades indígenas. De esta manera, sostenemos que los niños indígenas no necesariamente se ajustan al desarrollo de estos estadios evolutivos. Además, factores como el monolingüismo en su lengua vernácula o el monolingüismo de sus padres, incidirá en el aprendizaje y dominio de la lengua hegemónica, lo que desde la lógica de la sociedad dominante se asumirá como un problema de lenguaje, sin considerar los aspectos lingüísticos propios. Y, tratando de reducir el bilingüismo indígena a uno sustractivo hasta eliminar el uso de la lengua vernácula, bajo el 'supuesto' que dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, aquellos niños y jóvenes que no se ajustan al modelo de persona, comportamiento y formas de aprendizaje esperados desde la lógica de corte eurocéntrico occidental, son sobre representados en los programas de integración escolar y categorizados de acuerdo a denominaciones como 'niños con problemas de aprendizaje', 'niños y jóvenes con necesidades educativas especiales' (Gutiérrez; Riquelme, 2020). En efecto, esta forma de abordar la diversidad social y cultural en la educación escolar ha sido uno de los factores que ha aumentado las relaciones de poder y discriminación hacia las diferencias culturales que han sido minorizadas socialmente, como lo es la población indígena, campesina y población migrante que comparten y conviven en el escenario educativo (Arias-Ortega et al., 2023).

En esa perspectiva, el concebir el desarrollo de los niños y jóvenes indígenas en la educación escolar desde una sola lógica, ha incidido negativamente en el desarrollo social, cultural y afectivo de los niños y jóvenes (González et al., 2022). Esto se ha expresado, por ejemplo, en los programas de integración escolar, en el que el rol de los educadores diferenciales y psicólogos comprenden a los sujetos desde los marcos sociales y culturales de la sociedad hegemónica, los que no necesariamente se ajustan en contextos de diversidad social y cultural como lo son los pueblos indígenas (Gutiérrez; Riquelme, 2020). Así, desde una mirada psicológica sustentada en la lógica eurocéntrica occidental, se

constata la existencia de múltiples tipos de violencia implícita y explícita de las subjetividades de los sujetos indígenas y sus derechos de autodeterminación, puesto que son medidos desde marcos socioculturales distintos (Martins, 2022). De esta manera, el rol del psicólogo educacional que se desempeña en territorios indígenas enfrenta desafíos epistemológicos para abordar la diversidad social, cultural y lingüística que incide en el desarrollo de los niños y jóvenes de acuerdo a sus propios marcos de referencia. Esto se constituye en una problemática, si consideramos que históricamente, los psicólogos han sido formados desde enfoques que desconocen y niegan otras formas de psicología como lo son las psicologías indígenas.

El objetivo del artículo es discutir sobre los desafíos epistemológicos del rol del psicólogo educacional en territorios indígenas, para repensar su actuar profesional desde un enfoque educativo intercultural, que permita concebir la psicología desde un pluralismo epistemológico que entre en interacción, tensión, negociación y mediación con el saber de corte eurocéntrico occidental e indígena.

La metodología consiste en una reflexión teórica de corte documental-descriptivo que permite la reflexión, análisis e interpretación de saberes y conocimientos construidos sobre el objeto de estudio que se encuentran diseminados en la literatura científica. El método es de carácter hermenéutico-interpretativo entendido como la teoría-práctica de la interpretación de textos. Este método permite interpretar y comprender un texto en su contexto, identificando los conocimientos y la intención del autor, así como el contenido que busca transmitir, a través de un análisis detallado del contenido explícito y latente sobre el objeto de estudio (Creswell, 2014). El análisis del corpus de información se sustenta en la metodología propuesta por Creswell (2014), quien sostiene que la validez científica del análisis textual se logra mediante la rigurosidad, sistematización y lectura adecuada de los textos. Esto permite generar nuevos conocimientos y posiciona al investigador como un intérprete de la realidad analizada. De esta forma, es posible sintetizar e integrar los hallazgos de diversos estudios sobre los desafíos que enfrenta el rol del psicólogo en el campo educativo, principalmente en territorios indígenas.

Una Mirada a la Educación Escolar y su Vinculación con la Psicología Educacional

La educación occidental con el pasar de los años se ha ido reestructurando y transformando, según el período histórico y político en el cual se enmarca. Por ejemplo, desde una perspectiva histórica el desarrollo de la educación en la Edad Media, a través de la creación de la 'escuela' desde siglo VIII (Carlos Magnum), tenía como principal objetivo educar a los estudiantes en la moral, sustentada en el cristianismo (Demers et al., 2015; Durkheim, 1977). Después, con las cruzadas, el mundo occidental y cristiano redescubren el pensamiento original de Platón y se esfuerzan por dar una base racional a la fe cristiana,

mediante la escolástica. Sin embargo, esto no constituye una transformación efectiva de la relación educativa, sino que, el fin último es que los niños en tanto nuevos individuos se eduquen en el amor y el miedo a Dios (Bowen, 2009; Gauthier; Tardif, 2017). De esta manera, la educación en el período histórico se realiza en la 'escuela' la que se concibe como un entorno moral organizado, el que históricamente ha negado e invisibilizado la diversidad. En esa misma perspectiva, Durkheim (1977), agrega que la educación escolar es una realidad social que implica un conjunto de prácticas o hechos que se enmarcan dentro de una institución social, que en este caso corresponde al sistema educativo escolar de corte eurocéntrico occidental, que niega otras formas de saber, conocer y comportarse que se aleje a lo impuesto por las sociedades dominantes, estableciendo las formas de relación entre el profesorado y los estudiantes de manera vertical y asimétrica, con un bajo desarrollo del aspecto emocional. En el período del Renacimiento, la educación se caracteriza por sustentarse en una perspectiva humanista y racional, dejando de lado la escolástica, pero sin rechazar la perspectiva cristiana (Bowen, 2009). Es un tipo de educación, donde el rol del profesor está asociado a una actividad ocupacional, alrededor de un plan de estudio, el que se focaliza, al igual que desde la antigüedad, en la enseñanza de las siete artes liberales. Dichas artes liberales se agrupan en dos categorías: 1) El trivium, asociada a la enseñanza de la gramática, de la retórica y de la dialéctica; y 2) El cuadrivium, referido a la enseñanza de la aritmética, de la astronomía, de la música y de la geometría (Gauthier; Tardif, 2017).

En ese contexto, la educación escolar, históricamente, se ha caracterizado por la falta de 'pedagogía' y por la carencia de una toma de conciencia, respecto a los contenidos que se abordan y su utilidad de acuerdo a las realidades socioculturales y territoriales de las poblaciones que atiende. Dichos aspectos no son considerados en los procesos de desarrollo intelectual del estudiante, lo cual genera una baja pertinencia de las prácticas de enseñanza (Demers et al., 2015). Luego, los períodos de la reforma, la contra-reforma, el desarrollo del urbanismo y la formación de un nuevo ciudadano, permiten que muchos estudiantes ingresen a la escuela. No obstante, la poca pertinencia de los contenidos escolares, la falta de condiciones y la falta de capacidad para atender a los estudiantes, generan una crisis de la educación en el siglo XVII. Como respuesta a dichas problemáticas, emerge 'la pedagogía' (el método), como una nueva forma de enseñar (Gauthier; Tardif, 2017). Según los autores, este tipo de pedagogía tiene como finalidad que los profesores enseñen en menor cantidad, pero que los estudiantes aprendan mucho más.

Así, esta nueva pedagogía se caracteriza por cinco principios: 1) el control del grupo, a través de la enseñanza simultánea. Aquí, el profesor organiza la clase, ubicando a los estudiantes en un lugar visible para su supervisión; 2) la gestión del tiempo, referido a la planificación de las actividades de enseñanza, para evitar la distracción de los estudiantes; 3) la gestión del espacio, donde el estudiante es ubicado en la

sala de manera aislada del espacio exterior; 4) la dirección de los estudiantes, en relación a sus formas de comportarse, de vestirse y de relacionarse con el otro, desde una dimensión moral; y 5) la organización de los saberes, siempre relacionados a las siete artes liberales, según una lógica racional ligada a una formación cristiana (Bergerons, 2015; Demers et al., 2015). De esta manera, se establece una relación educativa entre el profesor y los estudiantes, sustentada en una enseñanza colectiva y funcional, en base a un método educativo escolar que busca el orden absoluto de los estudiantes, durante el proceso de enseñanza.

En esa perspectiva, esta pedagogía en el siglo XVII, permite que los estudiantes comiencen a ser ubicados en un espacio común, en relación a criterios de clasificación, según edad y sexo. De igual modo, se generaliza la idea de la escuela, como el único espacio 'oficial', destinado para educar a los niños, en base a las necesidades que la sociedad hegemónica estima conveniente. Según Gauthier y Tardif (2017), en este período la educación, se caracteriza por exponer a los estudiantes en su proceso de formación a la humillación/recompensa y castigo físico. También, se excluye de la relación educativa, cualquier tipo de expresión afectiva y de proximidad entre el profesor y los estudiantes. Así, la relación educativa sustentada en esta forma de educación escolar, se caracteriza por una pedagogía de carácter cerrada y formal, respaldada por el desarrollo de procesos de enseñanza mecanicistas y universales. Asimismo, en este tipo de relación, se asume que el estudiante debe ser formado a partir del sistema objetivo, el cual debe asimilar, sin cuestionamiento. De este modo, la escuela se constituye en un medio artificial que considera enseñar sólo lo necesario para desenvolverse, según los valores de la sociedad y de la cristiandad.

En ese sentido, esta pedagogía perdura hasta el siglo XIX, donde aparece como una nueva 'tradición' en la que se establecen relaciones educativas sustentadas en la autoridad y lejanía con el estudiante, su personalidad y sus aspiraciones, desde un enfoque mecanicista y descontextualizado de los intereses y las motivaciones de los estudiantes. En reacción a esta pedagogía tradicional surge una nueva pedagogía basada en las Ciencias. Precisamos que, ya en el siglo XVIII el filósofo Jean Jacques Rousseau (Gauthier; Tardif, 2017), en el modelo de Emile propone una forma de educación basada en los intereses del estudiante. Esto se constituye en una forma distinta de concebir la educación, la que se relaciona con la llegada de la educación moderna y el desarrollo de las investigaciones de Piaget (1975; 1977) y sus resultados, para establecer sus bases teóricas (Bergerons, 2015). En esa perspectiva, las Ciencias de la Educación problematizan los procesos educativos escolares, los desafíos de los profesores y también los factores de motivación de los estudiantes con su aprendizaje (Papalia; Feldman, 2015; Vienneau, 2017). También, son concebidas como el campo de estudio que permite comprender el sistema educativo escolar. Esto a través de la utilización de varias disciplinas que han dado la oportunidad, para el desarrollo de disciplinas propias, como la pedagogía, la didáctica, la andragogía y el diseño pedagógico.

En esa perspectiva, es así como en esta ‘nueva pedagogía’, la enseñanza se focaliza en las motivaciones e intereses de los estudiantes, así como en la concretización de sus aprendizajes, los que se ubican en el centro del proyecto educativo. Esto da inicio a acciones como la incorporación de otros profesionales al campo educativo como lo es la psicología educacional, la que se esperaría contribuyera en teoría al desarrollo integral de los niños desde un enfoque que considere sus individualidades y especificidades propias. No obstante, este ingreso trae consigo problemáticas como una sola forma de comprender a los niños y jóvenes desde el marco sociocultural dominante.

El Psicólogo Educacional en la Escuela Monocultural

La psicología como profesión y campo académico científico se ha caracterizado por sustentarse desde enfoques hegemónicos que, en general, no consideran las subjetividades y epistemes de los sujetos en sus procesos de intervención tanto en los ámbitos educativos, de salud, y justicia (Silva, 2022). En el campo educativo, esta vinculación ha estado marcada desde sus inicios, por el encuentro de la cognición y el aprendizaje desde un marco mono-disciplinar (Fuentes et al., 2021) en el que se asume el orden en la construcción del conocimiento, sólo desde la episteme eurocéntrica occidental con base en el método científico como único y válido para conocer, comprender y explicar la realidad. Así, la implicación del psicólogo al campo educativo ha relevado la necesidad de establecer una relación estrecha entre las ciencias cognitivas y la educación, lo que se constituyó en el núcleo del debate educativo, para asegurar el éxito escolar de los niños y jóvenes en la educación escolar, independiente del origen social, cultural, religioso y lingüístico del que provienen (Fuentes et al., 2021). De esta manera, se ha asumido al psicólogo escolar en torno a cuatro períodos particulares: 1) a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, su eje gira en torno a descubrir y ocuparse de cómo las personas aprenden los contenidos escolares con base en el diagnóstico y el tratamiento de la niñez con dificultades de mentales y conductuales de diversa índole; 2) a mediados de siglo XX abarcando aspectos emocionales, afectivos y sociales no solo de niñas y niños con problemas, sino de todo el estudiantado, enfocada en el diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela; 3) a mediados del siglo XX e inicios de los 80, para formar a profesores en los conocimientos psicológicos; y 4) Desde los años 80 hasta la actualidad en el que su mirada está centrada en los conflictos como fenómenos individuales a la consideración del contexto y la dinámica interaccional de los distintos elementos del sistema (Barraza, 2015). Estos debates, generaron acciones en la educación superior, entre las que se encuentra la incorporación de contenidos asociados a la psicología del desarrollo en los itinerarios formativos de los futuros docentes. De este modo, se esperaría que estos saberes y conocimientos referidos al desarrollo evolutivo humano contribuyeran en el rol profesional de los nuevos docentes, para asegurar el éxito escolar de los estudiantes. Lo anterior, puesto que en teoría se comprendería la etapa en la que se encuentran los niños y jóvenes, por lo que

las actividades de enseñanza y aprendizaje se establecerían de acuerdo a sus marcos evolutivos y lo que se asume son capaces de hacer según el rango etario. Esto, desde la lógica eurocéntrica occidental en la que se comprende el desarrollo de los niños y jóvenes, independiente del marco sociocultural que posean.

En el contexto escolar en territorios indígenas que han sido colonizados, el psicólogo educacional se ha incorporado a la educación escolar como un actor relevante, sin embargo, no existe claridad en la institucionalidad de la escuela de los roles y funciones que este actor educativo debe realizar. Esto es coherente con los resultados de investigación de Barraza (2015), quien sostiene que, en general, más allá de los contextos educativos indígenas no existen definiciones claras de los roles y funciones de los psicólogos escolares. El autor propone tres perspectivas en las que se ha encasillado el rol del psicólogo escolar en la escuela, el que debe ir transformando y posicionando su rol en la educación escolar en contextos indígenas e interculturales (ver tabla N1).

Tabla 1 – Perspectivas del rol del psicólogo escolar en la escuela monocultural

PERSPECTIVAS	DESCRIPCIÓN
Paradigmática	Asume que el rol del psicólogo escolar se ha sustentado desde un actuar instrumental, de experto y ejecutor de intervenciones psicoeducativas monoculturales, caracterizado por el enfoque biomédico. Esto, plantea el desafío de comprender los problemas de la educación desde una perspectiva contextualizada, socializada, valórica e integrada, centrada en las complejas redes construidas en contextos indígenas e interculturales. Implica compartir visiones y experiencias con la familia-escuela y comunidad, para co-evaluar, co-ayudar, y co-resolver las problemáticas de enseñanza y aprendizaje desde intervenciones educativas interculturales.
Político-técnica	Otorga un rol político y técnico al psicólogo escolar, sustentado en decretos y leyes que lo habilita para incorporarse a la escuela. En Chile, se asume que la escuela necesita el diagnóstico de expertos para corroborar la existencia de problemas con pruebas estandarizadas monoculturales, remitiendo la acción del psicólogo a un rol de diagnosticador, desde un discurso biomédico.
Académico-formativa	Asume que existe una formación inadecuada de los psicólogos quienes desconocen la realidad sociocultural en la que se desempeñará. Se sustenta desde enfoques hegemónicos y monoculturales que limitan el aprendizaje de la psicología indígena para favorecer intervenciones con pertinencia cultural.

Fuente: Elaboración propia con base en Barraza (2015).

En esa perspectiva, podemos constatar que, en general, el rol del psicólogo escolar se ha posicionado en la escuela desde un paradigma biomédico monocultural. Lo anterior, plantea el desafío de situarse

desde un paradigma de la complejidad en tanto es un actor relevante para abordar la diversidad sociocultural, que le permita apoyar en las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad. En el caso de Chile, en contextos educativos escolares indígenas, el rol del psicólogo escolar se relaciona con ser el encargado, en general, de mejorar la convivencia escolar en la institución educativa y atender a los estudiantes que presenten problemas de aprendizaje (biomédico) (Da rocha; Correa, 2022). De esta manera, en el sistema educativo escolar chileno, la atención a la diversidad se desarrolla, principalmente, desde tres perspectivas: 1) apoyando a los niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales en la educación escolar 'tradicional', es decir, ingresa a la sala de clases y apoya a los estudiantes 'integrados', para que puedan acceder al currículum escolar (Gutiérrez; Riquelme, 2020); 2) se vincula con la atención a la diversidad en escuelas especiales en la que se atienden a niños y jóvenes en situación de discapacidad; y 3) en los últimos años el psicólogo educacional se ha encargado de los problemas de convivencia escolar y salud mental en la escuela, con base en prevenir el bullying entre los estudiantes, sin considerar los factores como el racismo y discriminación que perpetúan este tipo de prácticas de violencia institucionalizada en el aula.

En efecto, desde estas perspectivas, se constata cómo prima desde la institucionalidad educativa el enfoque biomédico para atender la diversidad en las aulas escolares, el que es validado culturalmente desde las políticas educativas, que se sustentan desde una normativa centrada en el diagnóstico (Blanchet, 2018). Sin embargo, no se consideran realmente, la diversidad social y cultural propia del escenario educativo, en el que las relaciones interculturales entran en constante tensión, producto de marcos epistémicos que inciden en la comunicación de sujetos social y culturalmente diferentes. Y que, a la vez, direccionan las formas y modos de aprender y comportarse de acuerdo a las normas socioculturales establecidas en su grupo de pertenencia, las que no necesariamente, se ajustan a la cultura escolar.

En ese sentido, las aulas escolares en Chile en general y en La Araucanía en particular, se caracterizan por su alta composición de diversidad social y cultural, como lo es la presencia de niños indígenas en la educación escolar. El problema que subyace a esto es que los niños indígenas son diagnosticados y evaluados desde marcos socioculturales eurocéntricos occidentales, que no se ajustan a las formas de aprender, desarrollarse, comportarse y formarse desde el ideal de persona con base en la educación familiar indígena. Dichos ideales para la formación de persona se refieren a ser personas respetuosas de los seres tangibles e intangibles que habitan el espacio divino y terrenal (Campeau, 2021), ser personas que respeten a los ancianos y se comporten de acuerdo a las normas y valores socioculturales propios (Smith et al., 2018) y, ser una persona sabia y correcta tanto a nivel individual como colectivo, dando cuenta de los valores morales transmitidos en la educación familiar (Arias-Ortega et al., 2023). Asimismo, la enfermedad se concibe como una problemática que afecta el equilibrio de la persona y su espiritualidad, lo que desde el paradigma biomédico

no es aceptable. Además, la preservación de algunos roles en las comunidades indígenas tiene que ver con el tema espiritual que no es considerado desde la episteme eurocéntrica occidental. Por ejemplo, quien tiene el rol de trabajar las hierbas medicinales y establecer un vínculo con las fuerzas espirituales presentes en el universo, en el caso mapuche son las machis, quienes asumen este rol desde los sueños y visiones, que en la lógica occidental se asocia a aspectos y problemas psiquiátricos, por lo que los niños que transitan a asumir este rol son enviados a los psicólogos u otros especialistas para tratar este 'problema', sin considerar que desde el marco de referencia indígena este rol y función se debe asumir para la preservación de las prácticas epistémicas propias que han sido transmitidas de generación en generación.

En este sentido, esta invisibilización de otros modelos de formación de persona, ajenos a los de corte eurocéntrico occidental, dan cuenta que su negación incide negativamente en el desarrollo de los niños y jóvenes durante su educación formal. Así por ejemplo, resultados de investigación de Gutiérrez y Riquelme, (2020) sostienen que la evaluación de niños mapuches en La Araucanía se sustenta en criterios y pruebas establecidas descontextualizadas al marco de referencia indígena como lo son los manuales médicos como el DSM-V y la aplicación de instrumentos evaluativos estandarizadas a la población chilena que han sido validadas por el Ministerio de Educación [MINEDUC] (Abadie, 2013), sin considerar los marcos epistémicos propios, para diagnosticar a los niños y jóvenes en contextos de diversidad social y cultural (Gutiérrez; Riquelme, 2020). Esto se constituye en una limitante en los contextos escolares, caracterizados por la diversidad social y cultural, debido a que implica el uso de categorías diagnósticas ajenas a la realidad sociocultural de los pueblos indígenas, lo que refuerza la segregación y la discriminación en la escuela (Martins, 2022; Silva et al., 2022).

En esa perspectiva, la problemática de una psicología hegemónica para abordar las subjetividades y comportamientos de sujetos socioculturalmente diversos a nivel mundial ha traído consecuencias y discriminación hacia los sujetos indígenas. Así por ejemplo, la revisión del estado del arte a lo largo del mundo en territorios que han sido colonizados, nos ha permitido dar cuenta que: 1) existe un sobrediagnóstico de necesidades educativas especiales de estudiantes de ascendencia indígena, quienes ingresan a los programas de educación especial (Silva, 2022); 2) una mayor deserción escolar en estudiantes indígenas (Maheux et al., 2020); 3) problemas de autoestima y bajo autoconcepto (Becerra, 2011); 4) abandono de su identidad sociocultural (Martins, 2022); y 5) mayor cantidad de estudiantes indígenas identificados con discapacidad intelectual y trastornos emocionales (Silva et al., 2022). En suma, se pueden constatar tensiones y contradicciones en el diseño y evaluación de las problemáticas de aprendizaje de los estudiantes indígenas a través de pruebas estandarizadas que no se ajustan a contextos de diversidad social y cultural como lo son los territorios indígenas.

En ese mismo sentido, se constatan problemáticas respecto al rol profesional que asumen los psicólogos para abordar la diversidad, entre los que se evidencian: a) prima un discurso psicomédico que localiza la causa de los problemas de aprendizaje dentro del alumnado y sus familias por no ajustarse a los marcos sociales y culturales dominantes (Bursztyn; Korn-Bursztyn, 2017; Mehan, 2014; Tindle et al, 2022); b) la diversidad es vista como desviación cargada de marcadores jerárquicos sobre el ideal de persona a ser desde la lógica dominante, para luego categorizar como deficiente a aquellos niños y jóvenes que no se ajusten al modelo cultural de corte eurocéntrico occidental (Gutiérrez; Riquelme, 2020); c) la distancia socio-cultural y las dificultades de comunicación entre familias indígenas y profesionales puede incidir negativamente en el diagnóstico de los niños y jóvenes indígenas (Campeau, 2021); d) los profesionales son formados desde una lógica monocultural, por lo que carecen de saberes y conocimientos indígenas, para favorecer las relaciones de comunicación con la familia y comunidad, ofreciendo procesos evaluativos y de diagnósticos descontextualizados a la realidad sociocultural de los niños y jóvenes que asisten a la educación escolar (Gutiérrez; Riquelme, 2020); e) la supremacía de las teorías monolingües en la escuela en relación al proceso de adquisición de la lectoescritura, lo que podría incidir en las mediciones de los niños bilingües. Así se asumen que estos lectores bilingües son posibles alumnos con dificultades de aprendizaje de la lengua y la escritura (Escamilla et al., 2014); f) las conceptualizaciones erróneas sobre la discapacidad y el peso de las teorías del déficit en el omnipresente discurso psicomédico de la mayoría de los profesionales inciden en la relación familia-escuela-comunidad (Paniagua, 2017; Sundararajan, 2019). Este conjunto de problemáticas nos plantea el desafío en contextos de diversidad social y cultural de profundizar en otras psicologías, como las indígenas las que pudieran contribuir en la comprensión y explicación de las problemáticas educativas escolares presentes en la educación escolar desde un enfoque de pertinencia social, cultural y territorial.

Psicologías Indígenas

La psicología indígena emerge como una propuesta contraria a la hegemonía de la psicología de corte eurocéntrico occidental, la cual se ha caracterizado históricamente por no considerar aspectos relativos a los marcos culturales que giran en torno a las personas y sus contextos socioculturales (Dudgeon et al., 2014). En este sentido, de acuerdo a Shams (2021) pensar el comportamiento y desarrollo de los niños y jóvenes indígenas desde sus propios marcos epistémicos, plantea el desafío de concebir el comportamiento humano, desde un enfoque de pertenencia social, cultural, espiritual y territorial, ajeno a la influencia externa de corte eurocéntrico occidental. Lo anterior, con la finalidad de revitalizar la práctica psicológica para avanzar en su descolonización a través de la deconstrucción de los procesos de racialización que han estado presentes en la historia de la psicología.

En esa perspectiva, Ciofalo (2019) identifica principios claves de la psicología indígena que tienen relación con el desarrollo de una praxis contrahegemónica que centre los conocimientos localizados y las diferentes formas de ser y actuar en el mundo para la construcción de epistemologías decoloniales. En este contexto, dichos principios se relacionan con: 1) edificar el conocimiento desde las particularidades de cada cultura, por lo que es de vital importancia reconocer y validar otras epistemes, por lo que existen a la vez, otras psicologías indígenas que permiten comprender y explicar al ser humano y sus comportamientos desde las propias normas socioculturales que establecen grupos determinados, situados en un tiempo histórico y social particular (Silva et al., 2022); 2) avanzar en un pluralismo epistemológico, puesto que existe una pluralidad de culturas como psicologías indígenas en el mundo (Martin, 2018). Este aspecto, se contrapone con los marcos normativos de la psicología eurocéntrica occidental, que no considera al individuo en su contexto social y ecológico, caracterizándose por cimentarse en una perspectiva individualista y aislada de las personas; y 3) el rechazo a la universalidad y descontextualización de los fenómenos psicológicos, debido a que no se incluyen aspectos como los significados, valores, creencias y la localidad de pertinencia social, cultural, territorial y afectiva para comprender y explicar los fenómenos sociales desde una construcción intercultural del saber (Ciofalo, 2019; Tindle et al., 2022).

En esa misma línea argumental, Bolaños y Tattay (2012), Watkins et al., (2018), Ciofalo et al., (2022), dan cuenta de algunos componentes de las psicologías indígenas sustentada en sus propios marcos de conocimientos referidos a: 1) el crecimiento y valoración propia sustentado en el conocimiento vernáculo que es de naturaleza espiritual, natural, social y cultural, para la autodeterminación y preservación de lo propio. Así, el comportamiento del ser indígena se sitúa en un espacio y tiempo sociohistórico determinado, de acuerdo con sus propios marcos de referencia (Ciofalo et al., 2022); 2) al surgimiento de la revalorización de la identidad indígena que se resiste a la imposición de los valores y modos de vida occidentales y a la colonización de la mente y el comportamiento (Bolaños y Tattay, 2012). Así, este nuevo resurgimiento reconoce que desde las subjetividades e intersubjetividades indígenas se logra la construcción de lenguajes, signos, significados, para establecer directrices de convivencia y formas de relación y comportamiento de los sujetos con el medio natural, social, cultural y espiritual, que permite la relación con los seres materiales e inmateriales, favoreciendo el desarrollo y equilibrio de la persona con su ser espiritual y medioambiente (Watkins et al., 2018); y 3) al surgimiento de una mayor comprensión y apreciación del papel de la cosmogonía y cosmovisión propia como determinante del comportamiento humano, de acuerdo a las normas y patrones socioculturales vernáculos que son transmitidos de generación en generación, a través de la educación familiar indígena (Ciofalo et al., 2022).

En ese contexto, la evaluación diagnóstica que se desarrolla en los contextos educativos escolares caracterizados por la diversidad social y cultural debiera considerar las necesidades y finalidades educativas propias de los territorios indígenas, para responder desde un enfoque educativo intercultural. Esta realidad plantea el desafío a los psicólogos educacionales de avanzar en una mirada de pluralismo epistemológico y fenomenológico de la investigación desde las psicologías indígenas, para la búsqueda y comprensión del mundo desde un holismo, de manera tal que se revierta esta mirada del conocimiento objetivo, determinista y mecánico, que invisibiliza otras epistemes que entran en interacción. Esto plantea el desafío de comprender a los niños y jóvenes indígenas desde una mirada contextualizada donde se reconozcan a las personas como agentes interactivos y proactivos de sus propias acciones.

Por consiguiente, para comprender la relevancia de este nuevo enfoque, es necesario comprender que la aplicación de la psicología occidental a contextos diversos culturalmente genera descontextualización en la comprensión e interpretación de las realidades de los pueblos indígenas, quienes históricamente se han visto afectados por su sesgo etnocéntrico. En este sentido, cuando las personas de otras culturas se ven expuestas a la psicología occidental, ven cuestionadas sus identidades y sus repertorios conceptuales quedan obsoletos (Martin, 2018). En esta perspectiva, la influencia de la eco psicología en la psicología indígena toma relevancia al reconocer la importancia de los grupos pequeños y la comunidad en la interacción social frecuente para cambiar el comportamiento humano, desde una intrínseca red de relaciones con el medio ambiente, y por consecuencia, con los seres tangibles e intangibles que habitan el medio natural y que permiten a los sujetos mantener relaciones de equilibrio espiritual (Shams, 2021). Esto permitirá considerar la importancia del contexto en la construcción de la realidad de las comunidades indígenas, además de cuestionar prácticas arraigadas en el etnocentrismo y contextos europeos, como la estandarización universal de los métodos de investigación y evaluación psicológica.

En ese sentido, la revisión del estado del arte permite identificar algunos aspectos que se debieran de considerar, para pensar una intervención psicológica en contextos escolares con pertinencia cultural que implique: 1) la importancia de la relacionalidad en la educación y la formación, para generar intervenciones con pertinencia cultural desde los principios de la educación indígena, como lo es la relevancia de relacionarse con el otro desde una postura de respeto y reciprocidad, asumiendo que aprende quien enseña y enseña quien aprende (Arias-Ortega et al., 2023); 2) la importancia de pensar las intervenciones desde actividades que promuevan un aprendizaje experiencial sustentado en relaciones interpersonales, prácticas epistémicas basadas en la tierra y el arte, para que el sujeto logre alcanzar el equilibrio espiritual (Day, 2023); 3) incorporar a sujetos relevantes socio-culturalmente para que acompañen el rol del psicólogo escolar en contextos

indígenas, favoreciendo la articulación de los conocimientos epistémicos de la psicología eurocéntrica occidental e indígena, que permita abordar las problemáticas desde un enfoque de intervención en perspectiva intercultural; 4) humildad cultural. Estos hallazgos se discuten en el contexto de la práctica futura, la intervención, la educación y la capacitación de los psicólogos escolares, educativos, de consejería y clínicos, así como los cambios programáticos pedagógicos y curriculares en niveles multieducativos (Day, 2023).

Puntos para Concluir

Repensar el quehacer del psicólogo educacional en contexto indígena implica incorporar una nueva epistemología respecto de lo socialmente excluido, como lo han sido históricamente los pueblos indígenas, donde el desarrollo solo ha sido posible en un marco de homogeneidad cultural. En este sentido, el rol del psicólogo educacional toma relevancia si se considera a la escuela como una herramienta emancipatoria que considere las diferencias culturales como una fuente de estímulo y enriquecimiento (Delmondez; Pulino, 2014). De esta manera, se posiciona al profesional de la psicología como un agente que promueva el cambio a través de intervenciones atinentes cultural y territorialmente tanto para los estudiantes como para sus familias y comunidades indígenas.

En esta perspectiva, se presentan desafíos epistemológicos del psicólogo escolar en contextos indígenas, vinculados en una primera instancia con la formación de pregrado que imparten las universidades en sus mallas curriculares, debido a que una formación en conocimientos interculturales posibilitará una mayor apertura respecto al cambio de las bases epistémicas que giran en torno a los estudiantes indígenas y sus familias, que como argumenta Becerra (2011), se evidencian concepciones sesgadas y prejuicios étnicos hacia los estudiantes indígenas en los contextos escolares. Así mismo, incidirá en que exista una mayor vinculación y diálogo entre los actores del medio educativo, permitiendo a su vez, aminorar las distancias culturales entre los profesionales del contexto escolar, los estudiantes y sus familias. De esta manera, es de vital importancia considerar los marcos culturales que giran en torno a los estudiantes indígenas al momento de realizar evaluaciones y diagnósticos psicológicos para evitar sobrerrepresentar a los estudiantes indígenas en los programas de integración escolar, con el objetivo de evitar reforzar la lógica de concebir al indígena como un sujeto carente cognitivamente (Gutiérrez; Riquelme, 2020).

En consecuencia, la discusión teórica desarrollada hasta aquí, nos permite sostener la urgencia de pensar la formación del psicólogo desde un enfoque educativo intercultural, que le permita ofrecer procesos de atención y comunicación con el usuario indígena, desde la base del respeto y reconocimiento de las distintas epistemes que entran en interacción. Esto considerando que mientras más fuerte es el desarrollo de la identidad étnica de los niños y jóvenes mayor es el nivel de bienestar socioemocional integral de los mismos (González et al.,

2022). Esto implica la urgencia de revitalización y continuidad en la transmisión intergeneracional de los valores culturales, puesto que desde la teoría se sostiene que tiene efectos positivos en el bienestar y desarrollo de los pueblos indígenas y sus futuras generaciones (Dockery, 2020), favoreciendo el desarrollo socioemocional desde sus propios marcos epistémicos, en el que la interconexión de los niños y jóvenes con sus normas, costumbres, territorio y medio ambiente son factores protectores que favorecen la resiliencia de los niños indígenas en la educación escolar (González et al., 2022).

De este modo, sostenemos que es una responsabilidad social, ética, política y epistémica de los psicólogos en contextos indígenas e interculturales, desarrollar su práctica profesional desde el reconocimiento de la diversidad sociocultural, en el que el punto de inicio de su actuar es dar cuenta y considerar las influencias históricas que las dinámicas de colonialismo en el ámbito educativo y comunitario ha afectado a las poblaciones vulnerabilizadas e invisibilizadas como las poblaciones indígenas, migrantes y campesinas. Esto implica ofrecer el apoyo profesional tanto al profesorado como a la familia y comunidad indígena, para brindar una intervención psicosocial intercultural dentro de relaciones y ambientes saludables. Afirmamos que dentro del contexto educativo escolar en territorios indígenas e interculturales esta responsabilidad debe extenderse a la capacidad de los psicólogos escolares para abordar de manera competente y respetuosa las tensiones y traumas intergeneracionales perpetuados por el colonialismo hacia el indígena, lo que ha dejado huellas imborrables en su bienestar socioemocional (Dockery, 2020).

Esto debe considerar que en contextos educativos indígenas e interculturales es posible que existan tensiones epistemológicas en los espacios educativos, lo que puede traer consigo problemáticas de relaciones interculturales conflictuadas, así como prácticas pedagógicas monoculturales que generen tensión cultural entre el currículum escolar, el quehacer profesional desde enfoques monoculturales y problemáticas pedagógicas y didácticas descontextualizadas al saber indígena. Así como la omisión e invisibilización de los principios de la pedagogía y educación indígena, sus valores y prácticas epistémicas en tanto diferencias de comportamiento entre las estudiantes indígenas y no indígenas, producto del trauma intergeneracional, necesario de considerar en contextos educativos diversos socioculturalmente. Esto destaca la importancia de que los psicólogos escolares sean competentes en las complejas experiencias emocionales que los estudiantes indígenas a menudo enfrentan asociado a sus identidades oprimidas dentro de un sistema educativo escolar de corte eurocéntrico occidental (Day, 2023). En suma, la incorporación del psicólogo educacional a contextos escolares caracterizados por la diversidad sociocultural plantea el desafío ético, epistémico y político con las familias y comunidades que atiende, para ofrecer una mirada integral con base en una relación educativa intercultural que respete y valore los distintos marcos epistémicos de los sujetos que entran en interacción en la búsqueda constante del bien común¹.

Nota

¹ Agradecimientos al Proyecto Fondecyt Regular N°1240540, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

Referencias

ABADIE, Liliana. Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, v. 7, n. 2, p. 37-46, sept. 2013.

ARIAS-ORTEGA, Katerin; SAMACA, Julian; RIQUELME, Loreto. Educación Universitaria en Contexto Indígena: el caso Mapuche en Chile. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e120674, 2022.

ARIAS-ORTEGA, Katerin; VALENZUELA, Andrea. Salud desde las perspectivas indígena y occidental: el caso mapuche en Chile una mirada panorámica. *Revista de Direito Sanitário*, v. 23, p. e0021-e0021. 2023.

ARIAS-ORTEGA, Katerin; VILLARROEL, Viviana; SANHUEZA-ESTAY, Carlos. Dispossession of indigenous knowledge in the chilean education system: Mapuche experiences in Chile. *Journal of Latinos and Education*, p. 1-12, 2023.

BARRAZA, René. Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, v. 15, n. 3, p. 1-21, septiembre, 2015.

BATISTA, Lázaro; SILVA, Rossivania. Alcohol, Drugs and Indigenous Communities: Report of a Psychosocial Intervention. *Psychology and Rural Contexts*, Springer, p. 99-112, 2021.

BECERRA, Sandra. Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de Educación, número extraordinario*, p. 163-183, 2011.

BERGERONS, Pierric. Un projet pédagogique différent pour une réelle réussite éducative. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, v. 48, n. 1, p. 47-78, julio 2015.

BLANCHET, Edgar. *Les interventions psy dans les communautés autochtones du Nord du Québec*: la transculturation d'une pratique nomade. 2018. 240 p. Tesis (Magister) – Université de Montreal, Canadá, 2018.

BOWEN, James. *Historia de la educación occidental*: el occidente moderno o Europa y el nuevo mundo. Siglos XVII-XX. Barcelona: Ediciones Herder, 2009.

BURSZTYN, Alberto; KORN-BURSZTYN, Carol. Looking back and ahead: en vision ingresearch, training, and practice in school psychology. In: LOPEZ, Emilia C.; NAHARI, Sara G.; PROCTOR, Sherrie (Ed.). *Hand book of Multicultural School Psychology*. UK: Routledge, 2017.

CAMPEAU, Diane. Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, v. 49, n. 1, p. 52-70, 2021.

CASEN. **Encuesta de caracterización socioeconómica Chile**. Pobreza y Distribución de Ingresos. Ministerio de Desarrollo y Planificación, Gobierno de Chile, Santiago, 2017.

CIOFALO, Nuria. **Indigenous psychologies in an era of decolonization**. Cham: Springer Nature Switzerland AG. 2019.

CIOFALO, Nuria; DUDGEON, Patricia; NIKORA, Linda W. Indigenous community psychologies, decolonization, and radical imagination within ecologies of knowledges. **American Journal of Community Psychology**, v. 69, n. 3-4, p. 283-293, 2022.

CRESWELL, Jhon. **A concise introduction to mixed methods research**. London: SAGE publications, 2014.

CRV. Commission de Vérité et Réconciliation du Canada. **Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir**: Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Montreal: McGill-Queens; Press-MQUP, 2015.

DA ROCHA, Libraldi; CORREA, Geraldo. A importância e contribuições do psicólogo no âmbito escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 2, p. 126-142, 2022.

DAY, Stephanie. Collectively Dreaming Toward Indigenized School Psychology Education and Training. **Canadian Journal of School Psychology**, 2023.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 632-641, 2014.

DEMERS, Stephanie; LEFRANÇOIS, David; ÉTHIER, Marc-Andre. **Les fondements de l'Éducation**: perspectives critiques. Montreal: Editions Multimonde, 2015.

DOCKERY, Alfred. M. Inter-generational transmission of Indigenous culture and children's wellbeing: Evidence from Australia. **International Journal of Intercultural Relations**, n. 74, p. 80-93, enero 2020.

DUDGEON, Pat; RICKWOOD, Debra; GARVEY, Darren; GRIDLEY, Helen. Aboriginal and Torres Strait Islander mental health and wellbeing principles and practice. In: PURDIE, Nola; DUDGEON, Pat; WALKER, Roz (Ed.). **Working Together**: Aboriginal and Torres Strait Islander Mental Health and Wellbeing Principles and Practice. Australia: Australian Government, 2014.

DURKHEIM, Emile. **Education et sociologie**. Paris: Editorial PUF, 1977.

ESCAMILLA, Kathy et al. **Biliteracy from the start**: Literacy squared in action. Philadelphia: Caslon Publishing, 2014. p. 25-26.

FUENTES, Adela; UMAÑA, Jennifer; RISSO, Alicia; FACAL, David. Ciencias cognitivas y educación: Una propuesta de diálogo. **Sophia, colección de Filosofía de la Educación**, n. 30, p. 43-70, junio 2021.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **La pédagogie**: théories et pratiques de l'antiquité à nos jours. Québec: Éditions Gaëtan morin; Chenelière éducation, 2017.

GONZÁLEZ, Roberto; CARVACHO, Héctor; JIMÉNEZ-MOYA, Gloria. Psicología y Pueblos Indígenas. **Annual Review of Psychology**, n.73, p. 1-32, ene. 2022.

GUTIÉRREZ, Ximena; RIQUELME, Enrique. Evaluación de necesidades educativas especiales en contextos de diversidad sociocultural: Opciones para una

evaluación culturalmente pertinente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 159-174, 2020.

JUNG, Delphine. La psychologie occidentale, inadapté eaux survivants des pensionnats. **Ici Radio canada**, Espaces Autochtone, 2021.

LANGDON, Esther Jean; GARNELO, Luiza. Articulación entre servicios de salud y medicina indígena: reflexiones antropológicas sobre política y realidad en Brasil. **Salud colectiva**, v. 13, n. 3, p. 457-470, 2017.

LÓPEZ, Verónica; JULIO, Cristina; MORALES, Macarena; ROJAS, Carolina; PÉREZ, María. **Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile**. Santiago: Ministerio de Educación, 2014.

MACAULAY, Ann C. Améliorer la santé des Autochtones: quelle contribution les professionnels de la santé peuventils apporter? **Can Fam Physician**, v. 55, n. 4, p. 337-339, Apr. 2009

MAHEUX, Gisele; PELLERIN, Glorya; QUINTRIQUEO, Segundo; BACON, Lily. **La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations: sens et défis**. Québec: PUQ, 2020.

MARTIN, Carl. **The Nature and Challenges of Indigenous Psychologies**. Sweden: Presse University of Gothenburg, 2018.

MARTINS, Cathia. Unlearning 8 hours a day: psychology and indigenous health. **Fractal: Revista de Psicologia**, n. 33, p. 192-198, sept. 2022.

MEHAN, Hugh. The prevalence and use of the psychological–medical discourse in special education. **International Journal of Educational Research**, n. 63, p. 59-62, dic. 2014.

MINSAL. **Diagnóstico de salud de los Pueblos Indígenas de Chile**. Santiago: Ministerio de Chile, 2020.

PAILLALEF, Julio. **Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios**. Santiago de Chile: Editorial Catalonia, 2018.

PANIAGUA, Alejandro. De la Diversidad a la Construcción de las Necesidades Educativas en las Aulas de Primaria: Un Análisis Interseccional desde el Caso Español. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 11, n. 1, p. 21-34, 2017.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth. **Experience Human Development**. USA: Edition McGraw-Hill Education's, 2015.

PIAGET, Jean. **L'équilibration des structures cognitives probleme central: du developpement**. Paris: Press Universitaires de France, 1975.

PIAGET, Jean. **Psicología de la inteligencia**. Buenos Aires: Psique, 1977.

SÁNCHEZ-ARTEAGA, Juan; SEPÚLVEDA, Claudia; EL-HANI, Charbel. Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 6, n. 12, p. 55-67, julio 2013.

SHAMS, Manfusa. **What is indigenousPsychology?**. Scotland: The Open University, 2021.

SILVA, Barbara. Psicologia Escolar e Educacional na crise sanitária e política: qual caminho seguir? School and Educational Psychology in the health and political crisis: whichwaytogo?. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, mayo 2022.

SILVA, Janelle; FERNÁNDEZ, Jessica; NGUYEN, Angela. And now we resist: Three testimonios on the importance of decoloniality within psychology. *Journal of Social Issues*, v. 78, n. 2, p. 388-412, mayo 2022.

SMITH, Linda; TUCK, Eve; YANG, Wayne. **Indigenous and decolonizing studies in education**. Boca Raton; Abingdon: Routledge, 2018.

SUNDARARAJAN, Louise. **Indigenous psychology. Humanistic Approaches to Multiculturalism and Diversity**. Boca Raton; Abingdon: Routledge, 2019.

TINDLE, Richard; RACITI, María; MOUSTAFA, Ahmed. Psychological research involving Indigenous people: Australia and Aotearoa (New Zealand). *Discover Psychology*, p. 2-6, dic. 2022.

VIENNEAU, Raymond. **Apprentissage et enseignement: théories et pratiques**. Québec: Éditions Gaëtan morin; Chenelière éducation, 2017.

WATKINS, Mary; CIOFALO, Nuria; JAMES, Susan. Engaging the struggle for decolonial approaches to teaching community psychology. *American Journal of Community Psychology*, v. 62, n. 3-4, p. 319-329, 2018.

WISCUTIE-CRÉPEAU, Nancy. L'éducation comme espace de réappropriation pour les peuples autochtones. *Recherches amérindiennes au Québec*, v. 50, n. 3, p. 141-145, 2022.

Katerin Arias-Ortega es profesora asociada en la Universidad Católica de Temuco. Doctora en Ciencias de la Educación. Línea de Investigación: educación e interculturalidad.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

E-mail: karias@uct.cl

Natalia Díaz Alvarado es Psicóloga, estudiante del Magíster en Intervención Psicosocial para la Salud Mental en la Universidad Católica de Temuco. Línea de Investigación: Psicología Educacional en contextos de Diversidad Social y Cultural.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6838-8345>

E-mail: nataliadiazalv@gmail.com

Editora responsable: Lodenir Karnopp

