

DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CONTEXTO INDÍGENA

Factores facilitadores y obstaculizadores de la formación profesional

KATERIN ARIAS-ORTEGA / MIGUEL DEL PINO / GERARDO MUÑOZ

Resumen:

Este artículo expone resultados de investigación sobre la docencia universitaria en contexto mapuche, en una universidad convencional de La Araucanía, Chile. Se empleó una metodología cualitativa, con un nivel de alcance descriptivo. Se aplicaron entrevistas semidirigidas a docentes que desarrollan sus prácticas pedagógicas en universidades situadas en territorio mapuche. La información se analizó desde la perspectiva de la teoría fundamentada y se complementó con el análisis de contenido. Los principales resultados identifican la necesidad de formación continua y sensibilización intercultural de formadoras(es) de nuevas(os) profesionales. Concluimos que la formación profesional en perspectiva intercultural implica que las prácticas pedagógicas de las y los docentes consideren las demandas y finalidades educativas indígenas en la enseñanza, incorporando sus visiones de mundo, para ofrecer una formación con pertinencia sociocultural y territorial en las distintas disciplinas que se enseñan.

Abstract:

This article presents the results of research on university teaching in a Mapuche context, at a conventional university in La Araucanía, Chile. Qualitative methodology with a descriptive scope was employed. Semi-structured interviews were held with teachers who work at universities in Mapuche territory. The information was analyzed from the perspective of grounded theory, supplemented by content analysis. The main results identify the need for ongoing training and intercultural awareness of teachers who work with new professionals. We conclude that professional training from an intercultural perspective implies that teachers' practices should consider Indigenous demands and objectives in teaching, by incorporating their world visions to offer training with sociocultural and territorial relevance in various disciplines.

Palabras clave: docencia universitaria; educación superior; interculturalidad.

Keywords: university teaching; higher education; interculturality.

Katerin Arias-Ortega: Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco, Facultad de Ciencias de la Salud, Departamento de Psicología. Manuel Montt 056, edificio C, oficina 211, Temuco, Chile. CE: karias@uct.cl / <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Miguel Del Pino: investigador de la Universidad Católica del Maule, Vicerrectoría de Investigación y Posgrado. CE: mdelpino@ucm.cl / <https://orcid.org/0000-0003-3379-3994>

Gerardo Muñoz: académico de la Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Instituto de Ciencias de la Educación. CE: gerardo.muñoz01@uach.cl / <https://orcid.org/0000-0002-7019-2701>

Introducción

En los últimos años la educación superior a nivel mundial se ha enfrentado al cuestionamiento de sus bases estructurales, producto de su carácter desigual, elitista y hegemónico, debido a que no considera la diversidad social, cultural y lingüística en sus proyectos educativos (Ratel y Pilote, 2021). A nivel curricular, esto se manifiesta en la ausencia de conocimientos indígenas (culturales, lingüísticos, ancestrales, etc.) en los itinerarios formativos, lo que se traduce en prácticas educativas monoculturales y monolingües en la lengua oficial del Estado (Arias-Ortega y Quintriqueo Millán, 2020). Lo anterior se expresa en la negación e invisibilización de los conocimientos educativos indígenas en la concepción de las distintas disciplinas, negando con ello, una perspectiva intercultural que permita la articulación de un pluralismo epistemológico para concebir la formación de las y los nuevos profesionales.¹ Así, la educación superior se ha caracterizado por ofrecer a los indígenas una formación colonizada y colonizadora, invisibilizando sus experiencias, lenguas, conocimientos y modos de vida (Viana, Leques, Bruniere y Maheirie, 2019). Esto ha generado un cuestionamiento a la educación superior respecto del acceso y permanencia que se ofrece a las poblaciones indígenas, las cuales históricamente han obtenido los menores niveles educativos en relación con los no indígenas, aumentando las brechas y desigualdades educativas en la sociedad actual (Czarny, Navia y Salinas, 2018; Arias-Ortega y Quintriqueo Millán, 2020; Maheux, Pellerin, Quintriqueo y Bacon, 2020).

Esta realidad ha incrementado una serie de responsabilidades a nivel tanto institucional como educativo para atender a la población indígena. En este sentido, los profesionales de las distintas disciplinas se han visto cuestionados y exigidos en su actividad (Paz Maldonado, 2018; Viana *et al.*, 2019). En sus prácticas educativas, esto implica ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y de calidad, donde la formación continua, la capacitación y sensibilización sobre la interculturalidad es uno de los ejes principales a atender (Dietz, Cortés Mateo y Budar, 2021). La finalidad es ofrecer mecanismos y estrategias de acción críticos para dar respuesta a las necesidades y especificidades particulares de la población que se atiende, desde un enfoque de pertinencia social, lingüística, cultural y territorial.

El objetivo de este artículo es describir, desde las voces de los docentes universitarios, los factores facilitadores y obstaculizadores de su ejercicio profesional en contexto mapuche, en una universidad convencional de la región de La Araucanía, Chile, que atiende a estudiantes indígenas y no indígenas en las facultades de Ciencias de la salud y de Ciencias de la educación.

Educación superior en contexto indígena

Los procesos de escolarización de los pueblos indígenas tienen sus raíces en el proyecto colonial que, entre otras cosas, se convirtió en una férrea herramienta para subyugar a estos pueblos, produciendo jerarquías y violencias a nivel epistémico, social, cultural y cognitivo que se expresan en la producción y reproducción de la supremacía blanca (Viana *et al.*, 2019). De este modo, la investigación y formación profesional han sido uno de los medios para continuar con la colonización del saber, del hacer y del ser de las nuevas generaciones indígenas y no indígenas en la educación superior. En dichos procesos, el colonialismo se encuentra implícito en su estructura ideológica y curricular, lo que se expresa en el control del saber, en la imposición de una lengua dominante, el control del territorio y la definición de las necesidades que este último y las personas presentan (Bernstein y Cox, 1990). Al respecto, Miranda Hiriart (2016) y Kermoal (2018) sostienen que este colonialismo en la educación superior se visualiza en la lógica de formación profesional con la intención de establecer un modelo de asimilación en pos de la idea del “universalismo”. De este modo, el nivel superior en contexto indígena se constituye en una forma de opresión del otro, de su cultura, de sus saberes y de su lengua, promoviendo una identidad nacional única, profundamente arraigada al legado colonial violento, en las nociones de supremacía racial blanca y la superioridad de la civilización eurocéntrica occidental (Kermoal, 2018).

Esas problemáticas estructurales se han expresado en las experiencias que enfrentan los estudiantes indígenas, una vez que logran traspasar las barreras de desigualdad educativa en torno al acceso al nivel superior. Sin embargo, estando en la universidad, esta población debe enfrentar un conjunto de problemáticas producto del desconocimiento de su cultura, lengua y saberes ancestrales por parte de sus formadores. Algunos problemas de la docencia universitaria en contexto indígena son:

- 1) la falta de información y formación sobre los conocimientos indígenas y el enfoque educativo intercultural (Arias-Ortega y Quintriqueo Millán, 2020);
- 2) la carencia de sensibilidad social de la población mestiza y de los docentes indígenas y no indígenas hacia los estudiantes indígenas, dado que se les invisibiliza su ser, saber y hacer, así como sus trayectorias de escolarización (Czarny, Navia y Salinas, 2018);
- 3) el escaso conocimiento que poseen los docentes sobre la realidad sociocultural, lingüística y educativa de los pueblos indígenas y las inequidades educativas (Maheux *et al.*, 2020);
- 4) el desconocimiento sobre el origen sociocultural de los estudiantes (Arias-Ortega y Quintriqueo Millán, 2020);
- 5) la construcción de un discurso ingenuo sobre la diversidad sociocultural, que se sustenta en una actitud paternalista sobre los estudiantes indígenas (Causey, Thomas y Armento, 2000; Arias-Ortega, 2021);
- 6) prácticas de enseñanza descontextualizadas y deformadoras de lo indígena como consecuencia de ignorar los procesos de socialización, las creencias y significados que estas prácticas tienen para cada pueblo indígena (Czarny, Navia y Salinas, 2018);
- 7) distanciamiento y contradicciones de lo explicitado en los documentos normativos, leyes, diseño curricular y prácticas pedagógicas cotidianas en la educación superior y su transposición didáctica en las prácticas pedagógicas (Magro Ramírez, Fernández de Caraballo y Ramírez, 2008; Arias-Ortega, 2021);
- 8) la supremacía de relaciones de poder, relaciones educativas tensionadas y sustentadas en prácticas pedagógicas verticales, alejadas de las necesidades de los estudiantes, sus familias y comunidades (Czarny, Navia y Salinas, 2018); y
- 9) la creencia de que la enseñanza exclusiva de los programas de estudio desde su monoculturalismo favorece el desarrollo individual y colectivo de los pueblos indígenas, al promover su integración a la sociedad nacional (Aghasaleh, 2018; Jones Gast, 2018).

Para dar respuesta a las problemáticas planteadas, en Chile han emergido políticas que buscan intervenir la educación superior; una de ellas es la relacionada con la formación docente. Así, por ejemplo, a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Terciaria

(Mecesus), se buscó establecer lineamientos para asegurar la planificación estratégica, con el fin de contribuir en la recolección de información útil para la toma de decisiones basada en evidencia, a través de indicadores de desempeño como lo son la tasa de retención y titulación oportuna (Ávalos Davidson, 2014). Otro elemento tiene relación con los Estándares Orientadores de la Formación Inicial Docente, cuya finalidad es explicitar el saber disciplinar y pedagógico que deben adquirir los futuros profesores en su proceso formativo (Mineduc, 2020). Lo anterior ha generado que el sistema universitario chileno establezca un cambio curricular en el que se transita a un modelo por competencias. El problema que subyace en estos instrumentos normativos es que buscan regular el funcionamiento de la universidad, sin embargo, continúan invisibilizando la realidad social y cultural en la que se insertan estas instituciones.

En ese sentido, en las políticas de formación docente en Chile, en general, no se especifica de manera clara y explícita el desarrollo de la competencia en interculturalidad como un eje central para la formación de los futuros profesores (Quintriqueo Millán, Torres Cuevas, Sanhueza y Friz, 2017); la mencionan como un elemento susceptible de incorporar a la formación, desde un enfoque más bien folclórico y accesorio de esta formación. Al respecto, el estudio desarrollado por Barra Ranni, Tan Becerra, Muñoz Troncoso, Quintana Pushel *et al.* (2021) indica que los esfuerzos realizados por la política pública de formación de profesores en Chile ha producido la desvinculación de los itinerarios formativos de las universidades de la realidad sociocultural y de la particularidad de los pueblos indígenas, debido a que se ha focalizado en la estandarización de los procesos formativos como noción de “calidad”, como principal criterio de acreditación de las carreras. En suma, entre las limitaciones de la formación profesional docente destacan las dificultades para tratar materias y problemas complejos de carácter social e institucional, tales como: *a)* la necesidad de una formación en perspectiva intercultural, *b)* la planificación estratégica en contextos indígenas, *c)* el mejoramiento general de la gestión y *d)* el monitoreo y evaluación del impacto de metas y resultados con un enfoque de pertinencia sociocultural y territorial (Miranda Hiriart, 2016).

Metodología

La investigación se sustentó en una metodología cualitativa, con el objeto de comprender los principales desafíos que enfrentan los profesores en su

docencia universitaria en contexto indígena (Savoie-Zajc, 2013; Denzin y Lincoln, 2015; Gauthier y Bourgeois, 2016). Su diseño se ajustó a un estudio de caso instrumental (Stake, 1994) en el que participaron distintos académicos que desempeñan su docencia en las facultades de Ciencias de la Salud y Educación, en carreras como Psicología, Terapia ocupacional, Nutrición, Kinesiólogía y Pedagogía en educación básica, diferencial y educación media de una universidad convencional de la región de La Araucanía, Chile. Esta se caracteriza por ser una de las regiones con altos índices de población mapuche que da cuenta de la diversidad social y cultural, en la que niños y jóvenes son formados en el sistema educativo escolar desde la primera infancia hasta la educación superior.

La técnica de selección de los participantes fue intencional, no probabilística (Fortin, 2010). Se entrevistó a nueve académicos que desarrollan su docencia universitaria en contexto indígena mapuche, quienes participaron de manera voluntaria en el estudio. El instrumento de recolección de información ha sido la entrevista semidirigida que consultó sobre las experiencias, desafíos, factores facilitadores y obstaculizadores que han enfrentado los profesores en su docencia universitaria en contexto mapuche. El *corpus* de información fue recopilado a través de grabaciones audiovisuales. La técnica de análisis de la información recupera elementos y perspectivas de la teoría fundamentada en complementariedad con el análisis de contenido, para develar núcleos de temas dotados de sentido para los participantes, a través de un proceso de codificación abierta y axial hasta lograr la saturación teórica (Quivy y Campenhoudt, 1998; Strauss y Corbin, 2016). En el estudio se consideraron los resguardos éticos a través de la utilización de consentimientos informados y la adscripción a la declaración de Singapur sobre la integridad de la investigación.

Resultados

Los resultados de investigación se presentan en relación con una categoría central denominada desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas, la que se compone de las subcategorías factores facilitadores y obstaculizadores.

Desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas

La categoría central, desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas, se refiere a cómo el profesorado enfrenta el proceso educativo

para la formación de los nuevos profesionales en las áreas de ciencias tanto de la salud como de la educación. Esto implica el ámbito relacional entre docentes-estudiantes, la planificación curricular y la práctica de enseñanza del contenido disciplinar. Esta categoría central obtiene un total de 129 recurrencias en el discurso de los docentes y se compone de las subcategorías factores facilitadores y obstaculizadores con sus respectivos componentes, como se expresa en la tabla 1.

TABLA 1

Desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas

Categoría central	Subcategorías	Componentes de la subcategoría	Recurrencias	%
Desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas	Facilitadores	Diversidad cultural docente	19	15
		Reconocimiento de la interculturalidad	18	14
	Obstaculizadores	Asimilación cultural	33	26
		Desinterés de lo indígena	20	15
		Hegemonía del conocimiento disciplinar	15	12
		Dejar la voluntariedad	13	10
		Desconocimiento de la ayuda estudiantil	11	8
Total categoría central			129	100

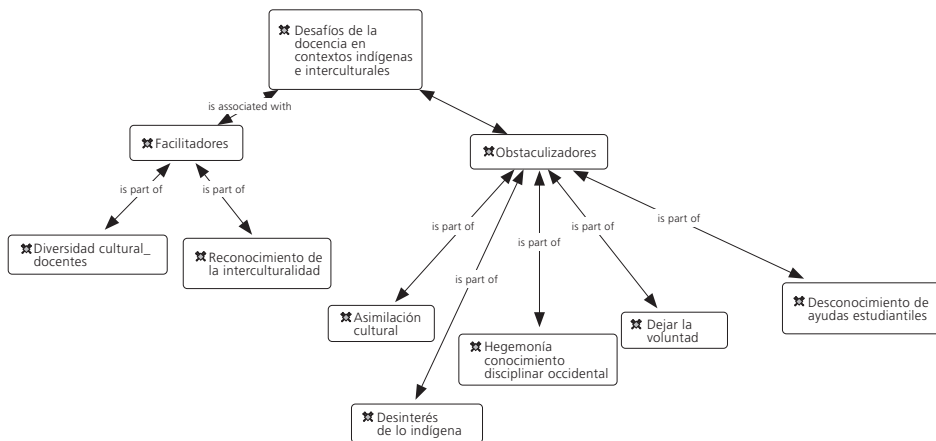
Fuente: elaboración propia con apoyo del Software atlas ti 7.2.

La subcategoría factores facilitadores de la docencia en contextos indígenas tiene los siguientes componentes: *a)* diversidad cultural docente, que obtiene 15% del total de recurrencias en el discurso de los participantes y *b)* reconocimiento de la interculturalidad, con una representatividad de 14%. La subcategoría factores obstaculizadores de la docencia en contextos indígenas se compone de: *a)* asimilación cultural, con 26%; *b)* desinterés de lo indígena, 15%; *c)* hegemonía del conocimiento disciplinar, 12%; *d)* dejar la voluntariedad, 10%; y *e)* desconocimiento de la ayuda estudiantil.

til, con una proporción de 8% del total de recurrencias en el testimonio de los participantes. La relación de la categoría central, sus subcategorías y sus componentes se presentan en la figura 1.

FIGURA 1

Desafíos de la docencia en contextos indígenas



Fuente: elaboración propia con apoyo del Software atlas ti 7.2.

En el siguiente apartado se expone cada subcategoría y sus respectivos componentes, los que dan cuenta de los principales desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas.

Factores facilitadores de la docencia universitaria en contextos indígenas

En el marco de la educación superior en contextos indígenas, la subcategoría facilitadores de la docencia universitaria se refiere a la capacidad que tiene el profesorado para desarrollar de manera eficiente y eficaz la formación de los nuevos profesionales a nivel de relaciones educativas, planificación curricular y dominio disciplinar.

Desde las voces de los participantes, el componente de diversidad cultural docente es un facilitador de su labor en la universidad, puesto que el pertenecer a una cultura distinta a la chilena, permite establecer una relación más cercana con los estudiantes, ya que estos asumen una actitud de aceptación y acogida de los profesores extranjeros. Lo anterior, le permite al docente generar comparaciones y el reconocimiento mutuo

en la medida que da a conocer su propia cultura, pero que, a la vez, conoce la cultura del estudiantado. Es así como se establece una comunicación intercultural en el aula. En relación con ello, un participante señala que:

[...] ellos notan que hay algo diferente, empieza por el acento, por la manera de expresarnos [...] [que el docente sea de otra cultura], hay cosas positivas, le genera interés al estudiante, pregunta cosas [Por ejemplo], cómo era en Colombia y cómo se hace [ser culturalmente diferente] permite contrastar lo que estás enseñando y ver cómo es en Chile, preguntarle al estudiante. Una de las estrategias que creo que han sido positivas ha sido decirles a los estudiantes: “yo necesito aprender de ustedes, porque yo no conozco la totalidad, yo estudié las leyes chilenas y el sistema, estudié en términos teóricos, yo leí, pero una cosa es leer y otra es preguntarles”. Creo que también para el estudiante ha sido positivo el hecho de que un profesor le diga, “necesito aprender de ustedes algo”, entonces, cuando les pregunto, “¿Cómo es acá?” y “¿Cuál es la diferencia?”, yo creo que al estudiante le gusta hablar de su cultura y exponer su cultura (entrevista núm. 7 [29:29]).

De acuerdo con el testimonio, se puede inferir que un facilitador de la docencia universitaria es la riqueza de la diversidad social y cultural de los agentes que interactúan en el proceso educativo. Así, por ejemplo, los docentes manifiestan que a nivel cultural en su país (México, Colombia y Cuba), son bastante más formales en las relaciones y el lenguaje verbal y no verbal que establecen con los estudiantes, y más protocolares en las relaciones con los pares académicos y jefaturas. Al respecto, en un testimonio se señala que: “una de las fortalezas es que los mexicanos, en general hablamos mejor, en Chile el lenguaje está lleno de malas interpretaciones, de cosas, de una dicción bastante pobre, entonces, eso me ha ayudado” (entrevista núm. 6 [40:40]). En esta misma lógica, agrega: “la forma del mexicano es más formal para el lenguaje, entonces, eso ayuda, por ejemplo, cuando hay una comunicación formal con el estudiantado, pues las cosas les quedan claras, por escrito, se respetan las guías de aprendizaje, las normas” (entrevista núm. 6 [45:45]).

En esa perspectiva, los docentes indican que su formalidad y protocolos, les han permitido educar a los estudiantes en esta lógica, por ejemplo, en las formas de redactar un correo, indicándoles los conductos regulares. No obstante, también emerge en el testimonio de los académicos extranjeros

el arraigo colonialista de la escolarización, lo que se expresa, por ejemplo, en la idealización de su forma de hablar el castellano por sobre el uso contextual en Chile. Así, desde el proyecto colonialista y monocultural, el profesorado asume la validación de su formación y su uso del lenguaje para negar al otro y las particularidades nacionales y territoriales en el uso del castellano.

En general, la diversidad sociocultural de los docentes que se desempeñan en la universidad se constituye en un facilitador y enriquecedor de los procesos formativos de los nuevos profesionales en áreas de ciencias de la salud y educación, aportando de manera genérica con la base de saberes y conocimientos propios de su cultura; asimismo, con aportes específicos de su disciplina y las propias experiencias de su formación en contextos diversos, lo que posibilita otorgar una articulación entre los conocimientos globales y locales, permitiendo un aprendizaje más territorializado. En relación con ello, un docente indica:

[Nosotros los docentes extranjeros contribuimos con] un aporte genérico, que es el aporte cultural y el aporte contextual, el simple hecho de que una persona te diga: “oye, nosotros hacemos lo mismo en mi país o en mi experiencia lo hacemos así, o hacemos la misma cuestión o la hacemos de forma diferente”, eso ya es un aporte, eso ya te enriquece (entrevista núm. 7 [78:78]).

En ese sentido, los extranjeros que desempeñan su docencia universitaria en contextos indígenas reconocen que sus prácticas pedagógicas se sustentan desde su propio marco de referencia, por lo que hay elementos de su idiosincrasia que inciden en sus prácticas pedagógicas. De esta manera, indican que una forma es interiorizarse y comprender el sistema educativo en el que cada quien se desempeña, la forma de relacionarse, de comprender las formas de percepción propias y cómo el otro te concibe. Aunque estas percepciones pueden ser negativas o positivas, en cualquier caso, es necesario aprender a reconocerlas y negociarlas, ya que son la base de una relación educativa intercultural entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, pero que están compartiendo un mismo espacio educativo, donde el aprendizaje recíproco debe constituir la base de la formación profesional.

En relación con el componente reconocimiento de la interculturalidad en la institución universitaria, este se constituye en un facilitador, puesto

que se declara en la visión y misión de la institución. Por ende, existen acciones orientadas a cumplir con ello, entre las que destaca la inclusión de la competencia de respeto y valoración por la diversidad, cursos, charlas y talleres que se ofrecen. Al respecto, un testimonio señala: “en la universidad se promueven cursos, talleres, películas y cine, para estudiantes que hablan de esto, de la interculturalidad, la incorporación de otros valores, básicamente valores mapuches” (entrevista núm. 6 [92:92]). De este fragmento se infiere que distintas unidades dentro de la universidad promueven tanto en los estudiantes como en los docentes acceso a información sobre la interculturalidad, lo que les permite avanzar en la construcción de conocimiento, teniendo como la base información que ayude en la materialización de esta en los procesos formativos. Al respecto, otro testimonio agrega: “los estudiantes reconocen que la universidad tiene actividades extracurriculares o cursos de libre disposición, que el estudiante podría tomar, entonces, dentro del currículo formal, creo que hay una intención [sobre lo intercultural]” (entrevista núm. 7 [42:42]).

En ese mismo sentido, en los testimonios de los docentes se explicita que la universidad y las acciones que promueve son acordes con su visión y misión, cuyo propósito final es pensar la formación desde un enfoque intercultural. Al respecto, un participante señala que un facilitador de su docencia es poder acceder a dichos recursos y formas de capacitación: “hay acciones presentes [sobre interculturalidad], que tienen un buen desarrollo, ha sido bastante positivo, he aprendido hartas cosas en relación a la interculturalidad de lo que dispone la Universidad [...], hay respeto por la visión mapuche” (entrevista núm. 3 [117:117]).

En suma, desde las voces de los docentes el reconocimiento de la interculturalidad a nivel de universidad está reflejado en su visión, misión, sello y algunas competencias, lo que facilita la docencia desde un enfoque educativo intercultural. No obstante, la mayoría reconoce que esto pudiese quedar a nivel de discurso, puesto que lo que realizan en sus prácticas pedagógicas es otra realidad que depende bastante de cada uno de los profesores y de cómo diseñen sus procesos formativos, en el marco de la disciplina y cursos que desarrollan. Al respecto se señala que: “Sí, yo creo que sí, que el modelo lo permite [lo intercultural], pero también creo que depende mucho del docente, pero sí, lo permite” (entrevista núm. 4 [54:54]). En este lineamiento, otro participante en este estudio agrega: “el modelo educativo, da ciertas aperturas a la interculturalidad, se da a conocer en la

misión de la universidad y en algunos objetivos, ahora, en qué medida lo utilizan los docentes ya ese es otro tópico” (entrevista núm. 2 [107:107]).

En esa perspectiva, aun cuando el reconocimiento de la interculturalidad en la institución se constituye en un facilitador, su aplicación y concretización en las prácticas pedagógicas es una realidad distinta. Así, a nivel institucional existe una “intención” de orientar la formación docente desde un enfoque intercultural, en el que se proponen, talleres, charlas, algunos instrumentos, competencias que se constituyen en un buen incentivo y que otorgan opciones para el desarrollo de la innovación en la docencia. Para el profesorado, estas acciones son un orientador clave que compromete a la universidad con la interculturalidad –siendo un elemento estructurante de esta–, constituyéndose en un discurso. Al respecto un testimonio señala que:

[...] están todas las buenas intenciones de poder realmente ser una universidad intercultural o con un enfoque educativo intercultural; todas las bases institucionales a nivel normativo existen, es parte del sello institucional; pero realmente hoy, si tuviéramos que evaluar si somos una universidad intercultural o que formemos a los estudiantes desde un enfoque educativo intercultural, desde el hacer, yo creo que no, de que se ha avanzado, pero no sé cómo lo materializamos nosotros, yo creo, que el mayor desafío está en nuestra [práctica pedagógica] (entrevista núm. 5 [121:121]).

De este fragmento podemos inferir que las acciones asociadas a la interculturalidad quedan sujetas a la voluntad del docente y no se ven reflejadas en general, a nivel de itinerario formativo. Por consiguiente, se expresan de maneras aisladas en la formación profesional, constituyéndose en obstaculizadores de la docencia en contextos indígenas. Así lo señala otro participante:

El modelo está centrado en el estudiante y, por lo tanto, desde ese planteamiento debiera considerar al estudiante en su contexto, en su diversidad, pero creo que hay una distancia. Una distancia entre lo que se declara, en cómo se identifica la institución *versus* cómo en el área chica, lo que pasa en la sala de clases, lo que pasa en la evaluación, lo que pasa en los mecanismos que existen para evaluar el aprendizaje (entrevista núm. 9 [86:86]).

Entonces, aun cuando los docentes reconocen que la diversidad social y cultural propia de cada uno de los sujetos que interactúan en la sala de clases es enriquecedora, indican que lamentablemente esta diversidad no es necesariamente considerada por la institución al pensar en la formación de los futuros profesionales, puesto que se deben enmarcar su trabajo en los programas y guías de aprendizaje estandarizadas.

Factores obstaculizadores de la docencia universitaria en contextos indígenas

El profesorado reconoce la asimilación cultural como un obstaculizador de la docencia universitaria en contextos indígenas, en el que se asume y concibe al estudiante como un sujeto “homogéneo”, negando sus particularidades sociales, culturales y lingüísticas, considerándolo “ajenos” al proceso de formación académica. Así lo indica un participante: “sabes que no, no lo he vivido, porque, como te decía, los estudiantes mapuches ya son el 100% chilenos, no se diferencian en nada, entonces, choques culturales no he tenido” (entrevista núm. 3 [81:81]). En ese mismo sentido, la mayoría de los entrevistados en sus discursos manifiestan que no evidencian o distinguen alguna característica particular entre los estudiantes, asumiéndolos a todos como “chilenos”, lo que está contenido en el siguiente testimonio: “Desde mi experiencia, lo que me ha tocado, no veo que [los estudiantes indígenas] tengan barreras, los veo bastante occidentalizados, los veo como inmersos, como cualquier chileno” (entrevista núm. 3 [65:65]).

Así, se puede inferir que, desde el punto de vista de los docentes, no se evidencia una diferencia social, cultural o lingüística marcada en los estudiantes indígenas, producto de su occidentalización, que viene dada por los procesos de escolarización que han vivido en el marco del sistema educativo escolar chileno. De igual manera, esta perspectiva planteada por los participantes permite observar una visión estereotipada de los pueblos indígenas, la que está arraigada a sus formas de vida en el pasado, por lo que el verlos vestidos sin las ropas tradicionales o sin elementos que el docente considera como indígenas, hace que se invisibilice su pertenencia étnica.

Desde este ángulo, los entrevistados reconocen que el trato que se da a los alumnos en el marco de las relaciones educativas, la interacción entre

docente-estudiante, los parámetros afectivos y emocionales y los contenidos que se trabajan en su formación disciplinar, también obedecen a este orden del conocimiento de carácter eurocéntrico occidental. Esta realidad de homogeneización es característica de la sociedad chilena en los distintos niveles institucionales, ya sea en los ámbitos de la salud, de la educación o judicial, en los que “lo diferente” es invisibilizado históricamente. En este mismo sentido, se puede observar que el estudiante mapuche que llega a la universidad sería el que vivió de “mejor manera” el proyecto homogeneizador del Estado.

En esa perspectiva, los docentes manifiestan que la asimilación cultural de los estudiantes ha traído consigo la pérdida de su identidad social y cultural, lo que se expresa en la negación y dominio de su lengua, la poca visibilización y baja participación en prácticas socioculturales, principalmente, en el caso de indígenas: “ellos [estudiantes indígenas], se han educado como chilenos, han perdido mucho de los elementos culturales propios, tanto la lengua, como tradiciones ancestrales y rituales que ya no hacen” (entrevista núm. 3 [67:67]). En este fragmento se constata que la asimilación cultural, ha afectado a los estudiantes indígenas, privándolos del aprendizaje de su marco de referencia propio, desde sus primeros años de escolarización, lo que en la etapa universitaria ya se encuentra materializado. Sumado a esto, la poca visibilización de los saberes y conocimientos educativos propios, así como el desuso de su lengua vernácula dentro de su formación profesional se constituyen en círculos viciosos que perpetúan una educación de carácter monocultural. Esto es coherente con las prácticas pedagógicas en la docencia universitaria, en las que no se hace mayor referencia o incorporación del conocimiento indígena en la formación profesional, pues, como señala un participante: “en mis experiencias, vi grupos afines al conocimiento occidental y quizás no hacían muchas referencias al conocimiento indígena” (entrevista núm. 2 [(65:65)]).

En esa misma lógica, los docentes manifiestan que en general en la formación profesional, independientemente de la disciplina, el conocimiento indígena no es considerado en los procesos de enseñanza. Estos se rigen por los itinerarios formativos, guías de aprendizaje y planes de estudio dados por la institución, dejando poco margen para la incorporación o articulación con el conocimiento local. Al respecto un entrevistado señala:

[...] a ver, si uno ve el modelo de competencias uno tiene que lograr objetivos que ya están estipulados. Yo soy de la visión de que las clases y sobre todo en el nivel universitario tiene que ser personalizado, pero obviamente que no se puede por la cantidad [de estudiantes]. En ese sentido, el protocolo de este sistema por competencias [permite la contextualización de la enseñanza], pero queda a criterio del docente (entrevista núm. 3 [115:115]).

De acuerdo con el testimonio, aun cuando el modelo por competencias permite algunos procesos de articulación e incorporación de conocimientos contextualizados a la formación profesional, estos no necesariamente se concretizan, puesto que quedan a voluntad del docente.

En relación con el componente desinterés de lo indígena, las voces del profesorado dan cuenta de que, en general, existe un desinterés por incorporar en las prácticas pedagógicas los conocimientos indígenas. Asimismo, se indica que en su mayoría no existe un interés superior por incorporar otros conocimientos, que se alejen de lo estipulado por los programas de estudio. Esto es expresado en el siguiente testimonio: “la verdad, es que no tenemos la más mínima consideración por abordar algo diferente de lo que ya está establecido en las guías de aprendizaje” (entrevista núm. 1 [49:49]). Entonces, “incorporar lo indígena” pasa por un interés personal que, en general, no se manifiesta en los docentes, primero, por el desconocimiento y, segundo, por la resistencia que existe en la sociedad respecto de lo indígena. En este mismo sentido, este desinterés también se sustenta en que no se constituye en una necesidad para los docentes, puesto que no es una exigencia a nivel institucional, y menos de los distintos itinerarios formativos, por lo que no existe necesidad de formarse en relación con estas temáticas. Un entrevistado indica:

[la incorporación del conocimiento indígena], creo que está lejos de ser algo que el profesor quiera, porque no es una necesidad, supongo que si todos los profesores tuviésemos la necesidad de aprender, de involucrarnos para modificar nuestras prácticas, todos, quizás, estarían interesados en capacitarse, en realizar algún taller, pero, finalmente, la realidad educativa que enfrentamos hoy día no es necesario (entrevista núm. 1 [93:93]).

En otra perspectiva, los docentes evidencian la presencia de estudiantes indígenas en la formación de pregrado; sin embargo, consideran que no es

necesario incorporar los conocimientos propios en la formación profesional, puesto que deben entregar una formación estandarizada de acuerdo con los parámetros nacionales, ya que las universidades son evaluadas desde esta lógica. En relación con ello en un testimonio se señala que: “creo que no se realiza esto [incorporar conocimientos indígenas], porque no es una solicitud que se haga [desde arriba], no es un requerimiento que se deba cumplir, si fuese un tópico a cumplir” (entrevista núm. 1 [115:115]). Entonces, es factible aseverar que, la incorporación de innovación educativa asociada al abordaje y gestión de la diversidad sociocultural que compone el escenario educativo no está marcado en la normativa universitaria. Así, el profesorado evidencia que su práctica pedagógica está marcada principalmente por los componentes técnico-pedagógicos, sin tener una lectura autónoma de la realidad de sus estudiantes en su diseño de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, los docentes indican que, en general, existe una resistencia a lo indígena en sus prácticas profesionales, producto de la construcción social e histórica que se ha realizado hacia el sujeto indígena. Lo anterior, sustentado en el prejuicio étnico y el racismo en la sociedad en general y en las instituciones educativas en particular, las que históricamente han construido esta idea del indígena como un sujeto flojo, salvaje y menos capacitado intelectualmente. De esta manera, la negación a todo lo que tenga que ver con lo indígena, también se traslada a la universidad, principalmente en la formación de los saberes y conocimientos que son transmitidos a los estudiantes en su formación profesional. Así lo indica un entrevistado: “la reacción hacia la cultura indígena [es que] se ha desarrollado un proceso de resistencia y rechazo [...], cuando uno enfoca este fenómeno desde lo intercultural, se nota en los grupos docentes ese proceso de resistencia [hacia lo indígena]” (entrevista núm. 2 [69:69]). Se infiere que esta resistencia y rechazo a lo indígena se expresa en la negación para hablar de la temática, obstaculizando con ello, la posibilidad de dar cuenta de los distintos puntos de vista de los actores del medio educativo, lo que favorecería una discusión crítica y permitiría asumir un posicionamiento respecto de la interculturalidad como comunidad educativa. Esto, para identificar la necesidad, o no, de incorporar el conocimiento indígena en sus currículos formativos y en sus prácticas pedagógicas.

En esa misma perspectiva, los profesores en general sostienen que pensar una docencia universitaria en contextos indígenas –más allá de los lineamientos institucionales– es también una responsabilidad que debieran asumir ellos mismos. Un entrevistado señala lo siguiente: “No sé si de la institución [es obligación que se dé cuenta de lo indígena], yo creo, que es una cuestión de quienes estamos ahí” (entrevista núm. 5 [157:157]). Respecto de lo anterior, se agrega que debiera existir desde la institución una selección más rigurosa, o que al menos explicita, la necesidad de que los docentes que postulen a ella tengan la apertura, habilidades y conocimientos para pensar una formación profesional desde un enfoque educativo intercultural: “creo que una persona que trabaja en la universidad y ahora que hay procesos selectivos más rigurosos, debiese saber que está entrando a una universidad con sello intercultural y saber lo que se espera desde su actuar frente a temas interculturales” (entrevista núm. 5 [159:159]).

En cuanto al componente hegemonía del conocimiento disciplinar, los docentes en general manifiestan que existe una supremacía del conocimiento científico de corte eurocéntrico occidental, como el único válido para la formación de los nuevos profesionales, considerándose como verdades absolutas:

[...] la carrera de base que tengo tiene el prejuicio que el conocimiento que es entregado en la universidad es el conocimiento absoluto, es la verdad única, que solo existe esa forma de acceder y percibir las realidades y, no se aceptan, los conocimientos que emergen en otros contextos por carecer de científicidad” (entrevista núm. 1 [49:49]).

De acuerdo con el testimonio, se infiere que no se acepta un saber distinto para pensar otras maneras de formación profesional, puesto que con el conocimiento hegemónico se asume que se cumple con el estándar exigido para la formación, el que ha sido validado a nivel nacional, y que no es “aceptable” modificar en los procesos formativos. Un docente expresa que: “finalmente, [la formación] responde a los contenidos que debiésemos saber cómo sociedad de una manera bien estandarizada [...] [las guías de aprendizaje] están construidas, los contenidos, los objetivos y los aprendizajes esperados, está todo establecido y eso no es modificable”

(entrevista núm. 1 [51:51]). Los docentes expresan que la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental en la formación profesional continúa arraigada, producto de la exigencia y estandarización que existe a nivel nacional para la formación de los futuros profesionales. Por esto, sostienen que les es “imposible” pensar una educación desde un enfoque educativo intercultural, ya que no es una exigencia para la acreditación de las carreras y ellos son evaluados desde esa perspectiva. En este mismo sentido, manifiestan que la universidad tiene como finalidad seguir subsistiendo mediante los recursos que puede aportar el Estado, los cuales se dan mediante la acreditación y deben apuntar a esto. Así lo señala uno de los participantes:

[...] creo que la universidad se enfoca obviamente en seguir subsistiendo y para eso se necesita recursos y, para que le den recursos, tiene que estar acreditada. Entonces, si la acreditación no pide, por ejemplo, que se conozca nuestro pasado, que se conozca la cultura indígena [no se incorpora en la formación profesional] (entrevista núm. 3 [79:79]).

Para el profesorado, otro factor obstaculizador de la docencia universitaria en contextos indígenas es dejar la voluntariedad que se asume frente a las temáticas de la interculturalidad puesto que, el que sean opcionales, limita su materialización y transversalización en las prácticas pedagógicas: “esto no puede ser un tema de voluntades [articulación del conocimiento occidental y otros conocimientos], es un derecho, no puede quedar en la voluntad de las personas, yo creo que ese es como el mayor desafío” (entrevista núm. 5 [175:175]). De esta manera, los docentes reconocen la necesidad de que la interculturalidad se convierta en un lineamiento que todos debiesen abordar en la formación, lo que implica tener medios de seguimiento y registro, para apoyar su concretización en el aula. Esto, necesariamente, plantea el desafío y oportunidad a los docentes para interiorizarse en la temática, formarse en competencias comunicativas interculturales, establecer diálogos y discusiones académicas, respecto de la necesidad de una formación más contextualizada a la realidad local, pero que entrega las herramientas para movilizarse en lo global, con un profundo compromiso ético, social y político con la realidad en la que ha sido formado.

Una docente expresa que: “tiene que haber una intencionalidad de la cultura institucional, también de los miembros de la universidad, como

profesores, estudiantes, administrativos, el portero, la señora del aseo, para poder digamos convivir juntos, creo que ese sería el primer paso” (entrevista núm. 7 [44:44]). Desde el testimonio, se puede inferir en la necesidad de superar las etiquetas y prejuicios que existen hacia grupos que históricamente han sido minorizados en la sociedad. Esto también se expresa a nivel intracultural, intrarregional, lo que lamentablemente continúa arraigando esta actitud de etiquetar a las personas, reducirlas, lo que sin duda limita las relaciones entre sujetos diversos social, cultural y lingüísticamente. De esta manera, estos factores obstaculizadores de la docencia universitaria se constituyen, a la vez, en desafíos que hay que superar e implican cambios pedagógicos, curriculares y, principalmente, en la persona para desinstalar sus prejuicios, lo que contribuiría a avanzar hacia una educación mucho más respetuosa de la esencia de los sujetos que allí atienden. En relación con esto, un testimonio señala que:

Mira, hay [que hacer cambios en la formación profesional], desde arriba y desde abajo. Desde arriba, quiero decir, la institución, desde el modelo educativo y creo que, por ejemplo, algo práctico desde arriba es que el modelo educativo pueda considerar, pueda desempacar que significa que sea un modelo centrado en el estudiante y que considere, por ejemplo, hay rutas [...] qué otros aspectos vamos a considerar, entonces, desde arriba creo que el discurso, que lo tiene instalado la universidad, se puede operacionalizar en el currículo. Desde abajo, de los sujetos que están en las clases, profesores, personal de aseo, entre otros (entrevista núm. 7 [66:66]).

Finalmente, en cuanto el componente desconocimiento de las ayudas estudiantiles, la mayoría de los docentes reconoce no tener conocimiento de las distintas unidades y formas de apoyo a los estudiantes a nivel institucional. Esto, desde su discurso, se constituye en un desafío, puesto que limita ofrecer otras alternativas a los estudiantes. Por ejemplo, buscar apoyo académico, social, cultural, afectivo, entre otros. En relación con ello, un testimonio señala que: “Bueno, en ese sentido, no sabría decirte si existen esos mecanismos, yo no he profundizado en ellos, no los conozco” (entrevista núm. 2 [103:103]). De tal modo, el desconocimiento de las ayudas estudiantiles también incide de manera indirecta en las formas de relación entre estudiante-docente, puesto que no se constituyen en un factor de apoyo social que pudiese percibir el alumnado.

Discusión y conclusiones

Los resultados de investigación nos permiten constatar, desde las voces de los docentes universitarios que se desempeñan en contextos indígenas, que existe una falta de capacidad tanto personal como institucional para reconocer la diversidad que existe en la sala de clases, lo que limita ofrecer una formación profesional en perspectiva intercultural, aun cuando en lo discursivo y en los lineamientos de misión y visión de la universidad estudiada se dé cuenta del enfoque intercultural que trata de promover. Asimismo, los docentes reconocen que carecen del conocimiento indígena y de otras culturas con las que están en interacción, lo que genera el establecimiento de relaciones monoculturales con base en la cultura hegemónica, reproduciendo el orden social y moral de corte eurocéntrico occidental en las relaciones educativas. De este modo, esta carencia de competencias interculturales es un desafío que debe abordarse en la educación superior, y para ello son necesarias la toma de conciencia y la planificación estratégica con el fin de ofrecer procesos educativos más contextualizados y significativos en la formación profesional. Lo anterior, implica reconocer nuestra propia identidad, para desde ahí posicionarnos y enseñar desde nuestros propios marcos de referencia.

Los resultados concuerdan con los planteamientos de Causey, Thomas y Armento (2000), quienes señalan la existencia de un discurso ingenuo respecto de la diversidad sociocultural en que se sustenta el desarrollo de la educación intercultural. Esto lo vemos en la presencia de un discurso que: *a)* exculpa al profesorado universitario de no incorporar el conocimiento indígena en los planes de formación, puesto que los estudiantes indígenas ya están asimilados plenamente a la sociedad chilena; *b)* deposita la responsabilidad del desarrollo de una propuesta formativa intercultural en la universidad, aun sabiendo que esta implementa un discurso pro-intercultural, aunque una práctica monocultural; *c)* desde el sesgo disciplinar, continúa priorizando el desarrollo de las competencias sin considerar su contextualización a la realidad de sus estudiantes; y *d)* asume al estudiante indígena como un sujeto asimilado y colonizado, producto de su conducta e imagen fuera de lo que el académico considera propio de lo indígena. Como señala Aghasaleh (2018), esta permanencia y proyección del racismo se relaciona con la construcción de una imagen y un comportamiento tipo del sujeto minorizado, en este caso indígena, desde las creencias y preconcepciones de las personas pertenecientes a la sociedad dominante.

En ese mismo sentido, los docentes manifiestan que no existe conciencia de la diversidad social y cultural existente en la universidad y que, lamentablemente, si no se parte de este elemento de sensibilización, es difícil pensar acciones que promuevan una formación profesional desde un enfoque educativo intercultural. Esto implicaría la necesidad de partir desde el remirarnos; de saber quiénes somos, desde dónde nos posicionamos; conocer cuáles son nuestras concepciones respecto de la diversidad, de la cultura mapuche, de la diferencia para, desde ahí, reconocerse desde sí mismo y pensar en la necesidad de formación respecto de la temática. Esto permitiría la formación desde una perspectiva intercultural, en la medida en que se comparten saberes, experiencias culturales y formas de comprender la formación, dependiendo del origen de cada uno de los profesionales que desempeñan esta acción con base en su propia disciplina.

En suma, los resultados de investigación nos permiten constatar la urgencia de transitar progresivamente a una descolonización de la educación superior, entendida como la capacidad para cuestionar los valores y prácticas de un sistema de enseñanza desarrollado desde una mirada colonial, que se ha constituido en la base de la universidad. De este modo, la descolonización nos permitiría tener en cuenta los vínculos entre la escolaridad y la experiencia que tiene lugar en la educación no formal e informal, para crear un nuevo espacio de saberes de la identidad y el desarrollo de los pueblos indígenas, tomando en cuenta una mirada global y local (Battiste y Henderson, 2018; Ratel y Pilote, 2021). Así, los pueblos indígenas promueven la necesidad de descolonización del saber, lo que implica ofrecer un espacio mayor para establecer un pluralismo epistemológico intercultural, que implica el desarrollo y consideración de las ontologías, lo epistemológico y metodológico, para repensar la formación profesional en la educación superior (Czarny, Navia y Salinas, 2018; Kermoal, 2018).

En esa perspectiva, cobra relevancia el desafío de repensar la profesionalización docente desde una mirada macro, es decir, desde políticas gubernamentales que promuevan la interculturalidad en la educación superior a través de la incorporación del conocimiento indígena en la formación profesional, desde las distintas disciplinas (Arias-Ortega, Samacá Pulido y Riquelme Bravo, 2022). También, es relevante que desde un nivel mesocurricular, es decir, desde las políticas de las distintas instituciones de educación superior, se permita asegurar que sus profesionales posean

las competencias, conocimientos y habilidades básicas en materia de atención a la diversidad social y cultural en los espacios de aprendizaje, desde un enfoque de interculturalidad crítico (Mato, 2021; Sartorello, Gómez Álvarez y Gajardo Rodríguez, 2021). Esto implica que los profesionales de educación superior sean capaces de:

- 1) ser sensibles a las temáticas de interculturalidad y diversidad sociocultural, lo que les demanda estar comprometidos tomando conciencia de la necesidad de respetar las diferencias de todos los estudiantes (Paz Maldonado, 2018);
- 2) considerar las características particulares de los estudiantes y no solo sus dificultades o limitaciones, para implementar otros métodos de enseñanza con pertinencia cultural (Paz Maldonado, 2018);
- 3) entender y atender a estudiantes de diferentes grupos sociales, por lo que se necesita asumir una visión crítica de su propia práctica educativa (Arias-Ortega y Quintriqueo Millán, 2021);
- 4) ser sensibles a las realidades y los acontecimientos que ocurren en el contexto educativo como la discriminación y el racismo, lo que nos desafía a generar acciones para contrarrestarlo en nuestro quehacer profesional y en la vida cotidiana (Paz Maldonado, 2018; Czarny, Navia y Salinas, 2018);
- 5) generar un aprendizaje reflexivo, significativo y crítico que les permita razonar sobre las dimensiones sociales donde se desenvuelven (Paz Maldonado, 2018);
- 6) brindar respuestas de acuerdo con el contexto donde se encuentren situadas las instituciones de educación superior que les permitan responder a las demandas de la sociedad local con pertinencia territorial;
- 7) saber planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque intercultural que contribuya en la selección de los contenidos, permita una evaluación pertinente y contextualizada a la realidad local, promoviendo la investigación con los actores del medio social, para el crecimiento individual y colectivo (Paz Maldonado, 2018);
- 8) utilizar un lenguaje comprensivo, siendo empático con los estudiantes para promover buenas relaciones interpersonales (Dervin, 2017); y
- 9) construir desde la práctica educativa universidades más inclusivas e interculturales (Pino Chacón, Cerdas Rivera y González Olivier, 2019).

Esto nos plantea el desafío de avanzar en una formación profesional que sea capaz de promover competencias interculturales en sus futuros profesionales, considerando la realidad actual de diversidad social, cultural y lingüística que componen las sociedades, lo que se constituye en una necesidad cuando se establece una interacción entre dos sujetos de diferentes culturas (Bartel-Radic, 2009; Dervin, 2017). Lo anterior implica la formación en competencias interculturales a nivel cognitivo, comportamental y afectivo, lo que conlleva que los futuros profesionales tengan la capacidad de reconocer y utilizar las diferencias culturales como un recurso para aprender y concebir una acción eficaz en un contexto específico. Esto implica, entonces, una adaptación a la situación de interacción, más que una simple adaptación a la cultura del otro (Le Callonnec, 2021).

En ese sentido, pensar la formación profesional desde un enfoque intercultural implica que en la educación superior y en las prácticas pedagógicas, los docentes sean capaces de reconocer las demandas y finalidades educativas indígenas e incorporar sus visiones de mundo y expectativas para ofrecer una formación con pertinencia sociocultural y territorial.

Agradecimientos

Agradecemos a los proyectos Fondecyt de Iniciación, números 11200306 y 11191041, y Fondecyt Regular número 1220783, financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Asimismo, al proyecto de Equipos Interdisciplinarios, financiado por la Universidad Católica de Temuco, Chile.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Aghasaleh, Rouhollah (2018). "Oppressive curriculum: Sexist, racist, classist, and homophobic practice of dress codes in schooling", *Journal of African American Studies*, vol. 22, pp. 94-108.
- Arias-Ortega, Katerin (2021). "Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía", *Educar em Revista*, vol. 37, pp. 1-23. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70098>

- Arias-Ortega, Katerin y Quintriqueo Millán, Segundo (2020). “Educación superior en contexto mapuche: el caso de La Araucanía, Chile”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, agosto, pp. 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.1>
- Arias-Ortega, Katerin y Quintriqueo Millán, Segundo (2021). “Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 29, núm. 111, pp. 503-524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- Arias-Ortega, Katerin; Samacá Pulido, Julián y Riquelme Bravo, Loreto (2022). “Fortalezas y limitaciones de la docencia universitaria en contexto indígena”, *Revista Convergencia de Ciencias Sociales* (en evaluación).
- Ávalos Davidson, Beatrice (2014). “La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. esp., pp. 11-28.
- Barra Ranni, Mauricio; Tan Becerra, Reinaldo; Muñoz Troncoso, Gerardo; Quintana Pushel, Magaly y Soto Silva, Ignacio (2021). *Impacto del sistema profesional de desarrollo docente y de los sistemas internos de aseguramiento de calidad en las carreras de pedagogía de dos universidades tradicionales en la macro región Sur Austral de Chile*, Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- Bartel-Radic, Anne (2009). “La compétence interculturelle: état de l’art et perspectives”, *Management International/Gestão Internacional/International Management*, vol. 13, núm. 4, pp. 11-26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>
- Battiste, Marie y Henderson, Youngblood (2018). “Compulsory schooling and cognitive imperialism: A case for cognitive justice and reconciliation with indigenous peoples”. En K. Trimmer, R. Dixon y Y. Findlay (coords.), *The Palgrave Handbook of Education Law for Schools*, Londres: Palgrave Macmillan, pp. 567-583.
- Bernstein, Basil y Cox, Christian (1990). *Poder educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*, Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Causey, Virginia; Thomas, Christine y Armento, Beverly (2000). “Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, núm. 1, pp. 33-45.
- Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia y Salnas, Gisela (2018). “Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior”. *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 188, pp. 87-108
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonne (2015). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV: Métodos de recolección y análisis de datos*, Barcelona: Gedisa.
- Dervin, Fred (2017). *Critical interculturality: Lectures and notes*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Dietz, Gunther; Cortés Mateo, Selene y Budar, Lourdes (coords.) (2020). *La gestión intercultural en la práctica: La Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados*, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Fortin, Marie (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montreal: Chenelière Éducation.

- Gauthier, Benoit y Bourgeois, Isabelle (2016). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Jones Gast, Melanie (2018). "They give teachers a hard time: Symbolic violence and intersections of race and class in interpretations of teacher-student relations", *Sociological Perspectives*, vol. 61, núm. 2, pp. 257-275.
- Kermoal, Nathalie (2018). "Le rôle des universités canadiennes dans la décolonisation des savoirs: le cas de l'Alberta", *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, vol. 17, núm. 3, pp. 651-670.
- Le Callonnec, Lucie (2021). "Le développement des compétences interculturelles au moyen du jumelage international dans des universités française et canadienne", *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, vol. 37, núm. esp., pp. 1-22.
- Magro Ramírez, Marcela; Fernández de Caraballo, María y Ramírez, María Isabel (2008). "Repensando la práctica profesional en el contexto de la formación del docente en educación intercultural bilingüe", *Investigación y Posgrado*, vol. 23, núm. 3, diciembre, pp. 127-155.
- Maheux, Gisele; Pellerin, Glorya; Quintriqueo, Segundo y Bacon, Lily (coords.) (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations: Sens et défis*, Quebec: PUQ.
- Mato, Daniel (2021). "Derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en Argentina", *Revista Argentina de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 121-140.
- Mineduc (2020). *Plan de acción Mineduc para Instituciones de Educación Superior*, Santiago, Chile: Gobierno de Chile-Ministerio de Educación Superior.
- Miranda Hiriart, Gonzalo (2016). "Paradojas de la modernización del sistema universitario chileno", *Polis (Santiago)*, vol. 15, núm. 45, pp. 345-361.
- Paz Maldonado, Eddie (2018). "La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior", *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 16, abril-septiembre, pp. 67-82.
- Pino Chacón, Gabriela; Cerdas Rivera, Yadir y González Olivier, Cristián (2019). "Plan universitario para pueblos indígenas: experiencia de construcción participativa de la Universidad Nacional", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre, pp. 127-142.
- Quintriqueo Millán, Segundo; Torres Cuevas, Héctor; Sanhueza, Susan y Friz, Miguel (2017). "Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno", *Alpha*, vol. 45, pp. 235-254.
- Quivy, Raymond y Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*, Ciudad de México: Limusa.
- Ratel, Jean-Luc y Pilote, Annie (2021). "Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation", *Recherche en Éducation*, núm. 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3398>

- Sartorello, Stefano Claudio; Gómez Álvarez, Marcela; Guajardo Rodríguez, Casandra (2021). “Relaciones interculturales en una universidad privada de México”, *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 1, núm. 30, pp. 106-117. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.08>
- Savoie-Zajc, Loraine (2013). “Interrelations entre le singulier et l’universel: les propositions de la recherche qualitative”, *Recherches Qualitatives*, vol. 15, pp. 7-24.
- Stake, Robert (1994). “Case studies”, en N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousands Oaks: Sage Publications, pp. 236-247.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Viana, Iclisia; Leques, Felipe; Bruniere, Marcelo y Maheirie, Katia (2019). “Colonialidade, invisibilización e potencialidades: experiencias de indígenas no ensino superior”, *Psicología Política*, vol. 19, núm. 46, pp. 602-614.

Artículo recibido: 19 de noviembre de 2021

Dictaminado: 7 de marzo de 2022

Segunda versión: 24 de marzo de 2022

Aceptado: 30 de marzo de 2022