

Educación Universitaria en Contexto Indígena: el caso Mapuche en Chile

Katerin Arias-Ortega¹
Julian Samacá²
Loreto Riquelme¹

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

²Universidad Austral de Chile (UACH), Puerto Montt/Los Lagos – Chile

RESUMEN – Educación Universitaria en Contexto Indígena: el caso Mapuche en Chile. El artículo presenta resultados de investigación sobre las fortalezas y limitaciones de la educación universitaria en contexto indígena, según las voces de los docentes en La Araucanía, Chile. La metodología es cualitativa y utiliza la teoría fundamentada en complementariedad con el análisis de contenido. Los principales resultados revelan la urgencia de sensibilizar y capacitar a los docentes para articular saberes occidentales e indígenas en la formación profesional. Concluimos que es urgente incorporar el enfoque educativo intercultural en la educación superior, para superar la homogeneización en los procesos de enseñanza, desde un pluralismo epistemológico intercultural.

Palabras-clave: Educación Universitaria. Educación Superior. Educación Intercultural. Interculturalidad. Indígena.

ABSTRACT – University Education in an Indigenous Context: the Mapuche case in Chile. The article presents research results on the strengths and limitations of university teaching in an indigenous context, according to the voices of the teaching staff in Araucanía, Chile. The methodology is qualitative and uses grounded theory in conjunction with content analysis. The main results reveal an urgency to increase awareness and training among university teaching staff to articulate western and indigenous knowledge in professional training. We conclude that there is an urgent need to incorporate the intercultural educational approach in higher education to move past standardization in teaching processes from an intercultural epistemological pluralism.

Keywords: University Education. Higher Education. Intercultural Education. Interculturality. Indigenous.

Introducción

La educación superior se ha caracterizado, históricamente, por su carácter elitista y la monoculturalidad de los procesos educativos que allí se realizan, independiente de la diversidad social y cultural que atiende (Arias-Ortega; Quintriqueo; Valdebenito, 2018). En Chile, la población que se atiende en la educación superior se caracteriza por su alta composición de estudiantes indígenas y no indígenas, quienes reciben una formación profesional única, homogénea y de corte eurocéntrico occidental que no considera la diversidad social, cultural y epistémica.

La revisión de la literatura científica nos permite constatar problemáticas de la educación superior, asociadas tanto a la lógica de concebir la formación profesional como los problemas particulares que enfrentan los estudiantes indígenas. Dichas problemáticas tienen relación con: 1) falta de preparación profesional en los docentes para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas, quienes han recibido una educación escolar de menor calidad. Esto se expresa en que los indígenas, históricamente, han obtenido los peores resultados de aprendizaje en su proceso de escolarización (Arias-Ortega; Quintriqueo, 2020); 2) la deserción universitaria de estudiantes indígenas producto de factores socioeconómicos, lo que implica gastos a nivel familiar como las mensualidades, los traslados, la compra de materiales bibliográficos, entre otros. Y factores afectivos, como el alejarse del núcleo familiar y de la comunidad de pertenencia, así como el desapego a la institución de educación superior, en el que las formas de enseñar no se ajustan a los métodos educativos propios para aprender, según el marco socio-cultural (Arias-Ortega, 2020; Maheux et al., 2020); 3) la educación superior es vista como la imposición de modelos exógenos a seguir que no consideran la pedagogía y educación indígena, para la formación de nuevos profesionales (Gauthier; Blackburn, 2014; Pidgeon, 2016; Joncas, 2018); 4) incomprensiones en la forma de enseñar y aprender que desde la perspectiva indígena se focaliza por ser situada, holística y basada en la experiencia, proceso en el cual la participación de las personas mayores es fundamental, para preservar la transmisión del conocimiento propio (Toulouse, 2016). Mientras que, desde la lógica eurocéntrica occidental, las formas de enseñar y aprender en la educación están situadas desde la memorización y escritura (Toulouse, 2016; Campeau, 2015). Estos aspectos se constituyen en tensiones epistemológicas en la forma de pensar la formación profesional, en la que surge una brecha significativa entre la cultura de formación indígena y la cultura formativa de las instituciones académicas; 5) existe un desapego de los estudiantes indígenas con las instituciones de educación superior, las que no representan sus necesidades, sino más bien, se constituyen en un “bien social” que de manera implícita están obligados a aprender (Joncas, 2018); y 6) existe una brecha entre la vida en las comunidades y la vida en la educación superior, en que la exigencia académica termina alejando a los estudiantes de sus necesidades comunitarias y dividiéndose entre sus intereses, sus proyectos personales y las necesidades de su comunidad. Estas problemáticas se conjugan con los desafíos que enfrentan los do-

centes en la educación superior, para dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes indígenas y no indígenas.

La educación superior en La Araucanía, Chile, se caracteriza por estar situada en un contexto territorial con alta población indígena. De acuerdo a las estadísticas de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), la población mapuche que habita estos territorios corresponde a la población indígena mayoritaria a nivel país con un 79,8% equivalente a 1.745.147 habitantes (CASEN, 2017). Asimismo, es una educación superior desigual tanto en el acceso como en la permanencia; esto se refleja, por ejemplo, que la población indígena que asiste a la educación superior es menor respecto de la población no indígena. Así, existen diferencias entre un 2% y hasta 9% de estudiantes indígenas en la educación superior (Arias-Ortega, 2020). Esta estadística por sí sola indica un problema significativo y de reproducción de la desigualdad educativa en contextos indígenas.

El artículo tiene como objetivo exponer los resultados de investigación sobre las fortalezas y limitaciones que enfrentan los docentes universitarios al desarrollar su docencia en contexto indígena.

Docencia Universitaria en Contexto Indígena

En la actualidad, la docencia en educación superior se caracteriza por su complejidad tanto en el ámbito de las relaciones educativas interculturales como en las interacciones entre sujetos indígenas y no indígenas durante el proceso de formación profesional, en el que la historia colonial hacia el indígena ha dejado huellas en la relación interétnica (Mateos; Dietz; Mendoza; 2016; Köster; Dietz, 2020). Asimismo, la docencia en la educación superior se torna compleja producto de la diversidad de población estudiantil que se atiende, la que se caracteriza por ser diversa en lo social, cultural, económico, territorial y lingüístico. De esta manera, los estudiantes que se forman profesionalmente en la educación superior portan sus propios marcos de referencia, cohabitan y se incorporan a contextos educativos indígenas e interculturales y, a los cuales, desde la docencia universitaria se debe responder a sus necesidades (Bergeron, 2014; Vargas-Moreno, 2014; Reyes; López, 2015; Banks, 2016; Cruz, 2016; Jeaninn, 2017).

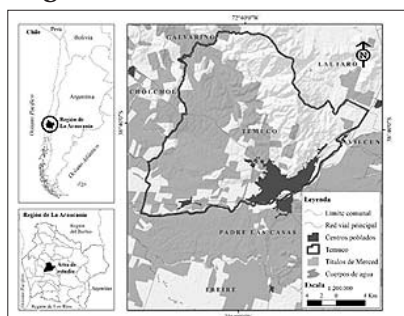
En esa perspectiva, la docencia universitaria se enfrenta al desafío de incorporar aspectos sobre la convivencia intercultural entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, lo que implica establecer procesos de validación del otro como un legítimo otro (Tsukanova, 2017; Peñalva; Leiva, 2019). Durante la docencia universitaria en contextos educativos indígenas, los sujetos que entran en interacción debieran asumir un posicionamiento simétrico de sus propios marcos de referencia con la relación educativa intercultural que establecen en su proceso de formación profesional (Arias-Ortega, 2021). Esto en articulación con el dominio disciplinar que se enseña, para ofrecer una educación con pertinencia social y cultural (Gaete; Morales, 2011; Ortelli; Sartorello, 2011; Rodríguez; De León; Galarza, 2015; Krainer et

al., 2017). En este sentido, dar cuenta del problema señalado requiere comprender los desafíos que enfrenta la docencia universitaria desde las voces de los propios docentes, para promover prácticas pedagógicas interculturales en la educación superior.

Metodología

La metodología es cualitativa, su nivel de alcance es exploratorio-descriptivo para comprender desde las voces de los docentes de educación superior, las fortalezas y limitaciones que enfrentan en sus prácticas pedagógicas en contexto mapuche (Gauthier; Bourgeois, 2016). El paradigma es interpretativo, el que permite asumir la construcción social del conocimiento desde la lógica de los propios sujetos implicados en el objeto de estudio (Savoie-Zajc, 2009; Denzin; Lincoln, 2015). De esta manera, se busca captar reflexivamente los significados sociales atribuidos por los docentes a su docencia universitaria en contexto indígena. El contexto de estudio se sitúa en una universidad regional situada en el territorio mapuche de La Araucanía, Chile, que geográficamente se enmarca entre los 37° 35' y 39°37' de Latitud Sur y desde los 70° 50' de Longitud Oeste hasta el Océano Pacífico (INE, 2014), de acuerdo con la Figura 1.

Figura 1 – Contexto de Estudio



Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Arc GIS 10.4.

Los participantes del estudio son nueve profesores, de los cuales siete son mujeres y dos hombres, las edades fluctúan entre 31 a 45 años y cuentan con una experiencia en docencia universitaria de 5 a 17 años. El conjunto de participantes desempeña su docencia en una universidad regional situada en territorio mapuche en La Araucanía, Chile. La técnica de selección de los participantes es intencional, no probabilística (Fortin, 2010).

El instrumento de recolección de información es la entrevista semi-dirigida, para interrogar sobre las experiencias, fortalezas y limitaciones que han enfrentado en su docencia universitaria en contextos indígenas. La técnica de análisis de la información es la teoría fundamentada a través de un proceso de codificación abierta y axial, en complementariedad con el análisis de contenido (Quivy; Campenhout, 1998). Esto para develar núcleos de temas de orden abstracto, dotados

de sentido, desde la perspectiva de los productores del discurso hasta lograr la saturación teórica. En la codificación para la identificación de las entrevistas se incorpora un número correlativo, luego se agrega entre paréntesis cuadrado el número en el que se encuentra la expresión del docente en la unidad hermenéutica de Atlas ti 7.2, quedando de la siguiente manera: (Entrevista 3 [131:131]). Precisamos que los resguardos éticos del estudio consideran la utilización de consentimientos informados y se adscribe a la declaración de Singapur sobre la integridad de la investigación (CONICYT, 2013).

Resultados

Los resultados de investigación emergen del análisis de contenido aplicado a las entrevistas de docentes en complementariedad con la teoría fundamentada. Así, los testimonios de los docentes se constituyen en una base de conocimientos que aportan con evidencias empíricas, explicitando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que inciden en la formación profesional. La organización de los resultados se realiza en el marco de una categoría central que emerge con mayor recurrencia en el testimonio de los docentes de educación superior.

Enseñanza y Aprendizaje en Contextos Indígenas

La categoría central enseñanza y aprendizaje en contextos indígenas se refiere a cómo los docentes desarrollan su práctica profesional, tomando en consideración la diversidad social y cultural de sus estudiantes, tanto en el contenido disciplinar que se enseña como en la relación educativa intercultural que establecen con los estudiantes en sus prácticas pedagógicas. Esto como factores de vital importancia para el desarrollo de la enseñanza, desde un enfoque de pertinencia social y cultural, así como para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes independiente de su origen social, cultural, étnico y lingüístico. Esta categoría central obtiene un total de 119 recurrencias en el discurso de los docentes y se compone de las subcategorías fortalezas y limitaciones con sus respectivos códigos (Ver Tabla 1).

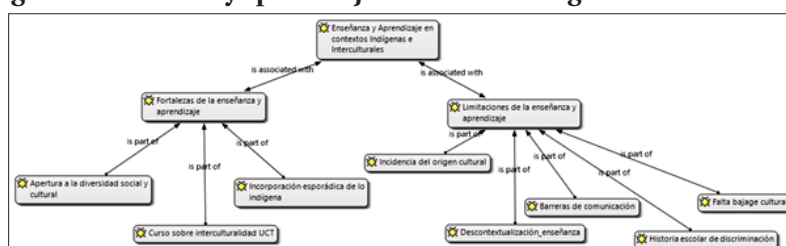
Tabla 1 – Enseñanza y Aprendizaje en Contextos Indígenas

Categoría central	Subcategorías	Códigos	Recurrencias	%
Enseñanza y aprendizaje en contextos indígenas	Fortalezas	Apertura a la diversidad sociocultural	29	24
		Cursos sobre interculturalidad	11	9
		Incorporación de lo indígena	8	7
	Limitaciones	Incidencia del origen cultural	25	21
		Descontextualización de la enseñanza	15	13
		Barreras de comunicación	14	12
		Historia de discriminación	11	9
		Falta de bagaje cultural	6	5
	Total Categoría Central			119

Fuente: Elaboración propia con apoyo del Software Atlas ti 7.2.

La subcategoría fortalezas de la enseñanza y aprendizaje en contextos indígenas se compone de los siguientes códigos: 1) apertura a la diversidad sociocultural, obtiene un total de 29 recurrencias, equivalente a un 24% del total de recurrencias en el testimonio de los participantes; 2) cursos sobre interculturalidad obtiene un total de 11 recurrencias, equivalente a un 9% del total de recurrencias en el testimonio de los participantes; 3) incorporación de lo indígena, obtiene 8 recurrencias, equivalente a un 7% del total de recurrencias en el testimonio de los participantes. Respecto de la subcategoría limitaciones de la enseñanza y aprendizaje en contextos indígenas se compone de los siguientes códigos: 1) incidencia del origen cultural, obtiene un total de 25 recurrencias, equivalente a un 21% del total de recurrencias en el testimonio de los participantes; 2) descontextualización de la enseñanza, obtiene 15 recurrencias, equivalente a un 13% del total de recurrencias en el testimonio de los participantes; 3) barreras de comunicación, obtiene 14 recurrencias, equivalente a un 12% del total de recurrencias en el testimonio de los participantes; 4) historia de discriminación escolar, obtiene 11 recurrencias, equivalente a un 9% del total de recurrencias en el testimonio de los participantes; 5) falta de bagaje cultural, obtiene 6 recurrencias, equivalente a un 5% del total de recurrencias en el testimonio de los participantes. La categoría central, sus subcategorías y códigos se presentan en la Figura 2.

Figura 2– Enseñanza y Aprendizaje en Contextos Indígenas e Interculturales



Fuente: Elaboración propia con apoyo del Software Atlas ti 7.2.

Fortalezas de la Enseñanza y Aprendizaje en contextos Indígenas

En el marco de la docencia universitaria en contextos indígenas e interculturales, la subcategoría fortalezas de la enseñanza y el aprendizaje se refiere a la capacidad que tienen los docentes para desarrollar, en forma idónea, sus quehaceres profesionales a nivel de planificación curricular, aspectos metodológicos, pedagógicos y didácticos en su área disciplinar. Así, las fortalezas de la enseñanza y el aprendizaje implican que el docente debe dominar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se integran en sus prácticas pedagógicas, para alcanzar un desempeño exitoso, respecto de elementos de calidad preestablecidos que aseguren el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes en su formación profesional.

Desde las voces de los docentes el código apertura a la diversidad, se reconoce como fortaleza de la enseñanza y aprendizaje en contextos indígenas e interculturales. De esta manera, los docentes indican que tomar conciencia en su quehacer profesional, respecto de la incorporación y apertura a la diversidad social y cultural se constituye en un factor que permite avanzar en la formación profesional, desde un enfoque contextual a la realidad y origen de sus estudiantes. Lo anterior implica considerar sus especificidades particulares, lo que facilita establecer una relación educativa intercultural más cercana con los estudiantes, para iniciar los procesos educativos. En relación a ello, un testimonio señala que: “[...] me enfoco en la empatía, tiene que ver más con habilidades blandas [...] en tomar en consideración tanto las opiniones como las historias de las personas que obviamente acceden a contar cosas de sí” (Entrevista 3 [131:131]). En este mismo sentido, los docentes indican que en la práctica profesional la apertura a la diversidad social y cultural considera dos factores esenciales. El primero asociado a la apertura a la diversidad en el marco del saber disciplinar, lo que implica la incorporación progresiva de saberes y conocimientos educativos propios de los estudiantes; según, su marco de referencia, sean estos conocimientos indígenas o conocimientos culturales propios, en el caso de estudiantes inmigrantes. Al respecto en un testimonio se señala que:

Traté de enfocar el conocimiento occidental como está orientado y descrito en la literatura y, desde mi desconocimiento de lo indígena preguntándole a los estudiantes cómo ellos veían este conocimiento en su contexto, su realidad, qué pensaban de ese conocimiento occidental y cómo se relacionaba con el pensamiento indígena (Entrevista 2 [67:67]).

De acuerdo al testimonio, podemos inferir que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la capacidad que desarrollan los docentes para lograr una articulación con el conocimiento de origen que tienen los estudiantes, sean estos indígenas o de origen cultural distinto al chileno, se constituye en una fortaleza. De este modo, en las prácticas pedagógicas se incorporan los saberes y conocimientos educativos propios en la enseñanza, lo que permite a los estudiantes adquirir aprendizajes más contextualizados y significativos. Esto en la enseñanza del dominio disciplinar implica la articulación de dichos saberes con el conocimiento occidental, asegurando aprendizajes desde un enfoque de pertinencia territorial, social y cultural. Respecto al segundo factor, la apertura a la diversidad social y cultural propia de los estudiantes permite a los docentes establecer una relación educativa más cercana con ellos y sustentada en la confianza y estima recíproca, lo que incide en asegurar el éxito escolar y educativo. Asimismo, les permite a los docentes ser más críticos en su rol profesional y ampliar su práctica pedagógica desde una perspectiva que implique la realidad del otro. En relación a ello, un testimonio señala que: “[...] quizás abordar de manera más flexible los contextos educativos, creo que es importante porque si uno es demasiado estructurado, no da cabida a conocimientos distintos, ni acepta otras formas de hacer las cosas de manera diferente” (Entrevista 1 [103:103]). En consecuencia, la apertura a la diversidad social y cultural, propia de los estudiantes, invita a la docencia universitaria en

contextos indígenas e interculturales a incorporar esta realidad en el programa de formación profesional y en las prácticas pedagógicas. Lo anterior, contribuye en ofrecer una formación profesional desde un enfoque de interculturalidad, asegurando procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes a los desafíos del siglo XXI.

En relación al código curso sobre interculturalidad, desde las voces de los docentes se reconoce como una fortaleza que la institución les permita acceder a cursos sobre interculturalidad, lo que contribuye en su práctica profesional. Al respecto un testimonio señala que: “[...] al principio cuando uno entra a la universidad, hacen una inducción sobre el modelo educativo, sobre temáticas como esta [interculturalidad]” (Entrevista 9 [98:98]). En relación al testimonio, los docentes reconocen que, al ingresar a la universidad, se les realizan cursos sobre temáticas y el modelo educativo que orienta su hacer y quehacer. No obstante, consideran que estas son acciones de inducción esporádicas y muy generales sobre interculturalidad, lo que no les permite lograr una adecuada comprensión, por ejemplo, de cómo abordar la interculturalidad en coherencia y consistencia con las distintas disciplinas como salud y educación. En esta misma lógica, los docentes, en general, manifiestan el interés en que estos cursos o charlas sobre interculturalidad sean sostenibles en el tiempo, para asegurar la transversalización del sello intercultural en las distintas facultades. Respecto a aquello, un testimonio señala que: “[...] cuando recién ingresamos a la universidad como docentes nos formamos, hubo algunos cursos que se hicieron como para nivelar el conocimiento de los académicos en temas de interculturalidad, pero eso ya fue hace un rato, no se ha mantenido” (Entrevista 4 [42:42]).

Desde el testimonio de los docentes, otro aspecto que consideran como fortaleza en los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene relación con la transversalización de la competencia de respeto y valoración por la diversidad, en los distintos itinerarios formativos de las carreras que se dictan en la universidad. En esa perspectiva, los docentes consideran que existe una coherencia entre el discurso de la institución con los lineamientos en el plan común. Al respecto un testimonio agrega que: “[...] creo que se incorpora [la interculturalidad], porque hay asignaturas, cursos, electivos, actividades que tienen que ver con lo intercultural, pero yo diría que no es la esencia en la educación superior” (Entrevista 9 [42:42]). En el análisis del testimonio podemos visualizar contradicciones, puesto que, si bien reconocen la coherencia y la existencia de cursos en la universidad sobre interculturalidad, en general, manifiestan que estos no son transversales en la práctica del quehacer profesional. De este modo, los contenidos y articulación del conocimiento disciplinar e indígena quedan relegados a la voluntad del docente, para ofrecer una formación profesional desde un enfoque educativo intercultural de hecho, es decir, en la práctica misma.

Finalmente, otro factor relevante que consideran fortaleza y que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene relación con el aporte que hay en las redes sociales a nivel de literatura científica, normativa y de divulgación que son accesibles a cualquier sujeto interesa-

do en la temática. Asimismo, reconocen la existencia y oferta gratuita vía internet sobre distintos cursos, charlas y seminarios, respecto de interculturalidad a la que pueden acceder de manera gratuita. De esta manera, desde los testimonios de los docentes se constata que existe extrauniversidad una amplia cantidad de artículos a nivel internacional, seminarios y cursos que facilitan un mayor acercamiento a esta temática. No obstante, estas instancias de autoformación continúan siendo una opción de los docentes, desde una perspectiva de voluntad, más allá de una exigencia académica. En relación a ello, un docente señala que: “[...] he visto bastantes seminarios voluntarios, que se visualizan en la web, que se les da publicidad en la web, que se promocionan en la web, bueno la mayoría son seminarios gratuitos” (Entrevista 2 [99:99]). Según el testimonio, podemos inferir que al ser los cursos de formación sobre interculturalidad una opción y voluntariedad de cada uno de los docentes, estos no tienen mayor impacto o sostenibilidad en la formación profesional. Lo anterior, puesto que no se constituye en una práctica institucionalizada que asegure su incorporación sistemática en la formación de los nuevos profesionales, tanto a nivel de itinerario formativo como en las prácticas pedagógicas.

En relación al código incorporación de lo indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes en sus testimonios sostienen que esta práctica, aún cuando es esporádica y por interés de algunos docentes, ha favorecido la enseñanza de los estudiantes. Esto porque se constituye en una estrategia que permite contextualizar el saber disciplinar a la realidad local. Al respecto un testimonio señala que: “[...] [hay cursos obligatorios en que se incorpora a una persona indígena que contribuye en la enseñanza], la primera versión fue un profesor mapuche con un profesor no mapuche y después ya solo fueron profesores mapuches” (Entrevista 5 [41:41]). En relación al testimonio, se evidencian dos elementos fundamentales. El primero asociado a la articulación del conocimiento occidental e indígena en las prácticas pedagógicas, representado en dos sujetos culturalmente diferentes. Esto podría favorecer la comprensión de un fenómeno o campo disciplinar, desde un pluralismo epistemológico intercultural. Lo que sin duda contribuye en la formación de profesionales comprometidos con su medio social, cultural, político y epistémico particular. El segundo, tiene relación con cómo esta práctica de enseñanza simétrica entre sujetos culturalmente diferentes, termina constituyéndose en una experiencia aislada en la que se relega la enseñanza contextualizada y articulada a otros conocimientos distintos al occidental, sólo a un sujeto, en este caso mapuche. Esto limita avanzar en la co-construcción de conocimientos desde puntos de encuentro y desencuentro en el saber, en el saber hacer y el saber ser, en el que la articulación de la episteme occidental e indígena es de vital importancia. No obstante, la baja articulación y sistematicidad de este tipo de prácticas pedagógicas niegan, de esta manera, la posibilidad de avanzar en la instalación de un modelo educativo sustentado en un enfoque educativo intercultural, que sea coherente y consistente con el sello de la institución.

En ese mismo sentido, otro problema que evidencian los docentes es que la incorporación del conocimiento indígena para la articulación con el conocimiento occidental al ser opcional, no se condice con el discurso institucional de la universidad respecto a la interculturalidad. De este modo, indican que la incorporación esporádica de los conocimientos indígenas en sus prácticas pedagógicas se justifica, en un primer lugar, por el desinterés que esto pudiese generar en algunos docentes, y, en segundo lugar, por el poco dominio que tienen los docentes del conocimiento indígena que, por ende, limita su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, un testimonio señala que: “[...] incorporar un enfoque educativo intercultural, va desde la voluntad, a pesar de tener un sello institucional, un valor vinculado con la atención a la diversidad y con una competencia transversal en las carreras, pero cómo se materializa [en el aula] queda a voluntad [del docente]” (Entrevista 5, [93:93]).

En suma, desde las voces de los docentes se releva que la incorporación del conocimiento indígena en articulación con el conocimiento occidental no es una práctica transversal, quedando relegada solo a competencias del plan común. Y, principalmente, asociadas a acciones de voluntariedad de cada uno de los docentes, puesto que no existe una obligatoriedad de ello y/o alguna evaluación de las prácticas pedagógicas interculturales para quienes desarrollan la docencia universitaria.

Limitaciones de la Docencia Universitaria en Contexto Indígena

Desde las voces del profesorado que desempeñan su docencia en la educación superior en contextos indígenas se da cuenta de la existencia de limitaciones en su quehacer educativo, las que dificultan la formación profesional de estudiantes indígenas y no indígenas. En el marco de la docencia universitaria en contextos indígenas, la subcategoría limitaciones de la enseñanza y aprendizaje se refiere a elementos que dificultan el desarrollo de la enseñanza. Desde las voces de los profesores, los factores que se constituyen en limitaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje están relacionados con: 1) la incidencia del origen cultural de los estudiantes; 2) la descontextualización de la enseñanza; 3) las barreras de comunicación en contextos interculturales; 4) la historia de discriminación escolar que han vivido los estudiantes y que han dejado huellas en su actuar en la educación; y 5) la falta de bagaje cultural de los docentes y estudiantes que, en ocasiones no se proyectan más allá del contexto local y regional, lo que termina constituyéndose en factores que limitan su éxito académico desde una perspectiva global y local.

Desde el marco de una reflexión crítica sobre su quehacer profesional, las voces de los profesores dan cuenta que la incidencia del origen cultural de los estudiantes en ocasiones limita el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto teniendo en consideración que existe, por parte de los docentes, una invisibilización del origen cultural de sus estudiantes y de su trayectoria educativa. De esta manera, se omiten las

problemáticas que los estudiantes pudiesen vivenciar en su formación o las brechas educativas que pudiesen tener, producto de la escolarización que han recibido y que, históricamente en La Araucanía, se ha caracterizado por una desigualdad educativa tanto en comparación a nivel nacional como a nivel urbano/rural. Asimismo, los docentes en sus testimonios reconocen que se desperdicia la oportunidad de trabajar en colaboración con el estudiante para repensar la enseñanza y el aprendizaje, desde un enfoque más participativo y co-constructivo. De manera tal que el docente se constituya sólo en el mediador del aprendizaje, abandonando progresivamente la jerarquía y supremacía que ostenta con su dominio disciplinar. En relación a ello, un docente indica que:

[...] la visibilización de que el contexto de origen incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo realice hace muy poco tiempo como profesora [...] antes me dedicaba a ejercer mi profesión e implementar el contenido desde una sola visión, pensado que las ciencias son muy estructuradas. En los cursos que he realizado de química, nunca se consideró que el origen pudiera hacer variar el conocimiento [...] ahora me doy cuenta que es importante considerar el contexto de origen de los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Tiene que ver con cómo ellos conciben muchas cosas, si no lo considero, le estoy diciendo que lo que saben no sirve, que son conocimientos desechados y que lo que realmente vale es lo que estoy diciendo yo como profesor (Entrevista 1 [39:39]).

En relación al testimonio, es posible inferir que los docentes, al tomar conciencia de la importancia de considerar el origen sociocultural de los estudiantes, facilita el proceso de enseñanza y tributa en su aprendizaje. De este modo, al desarrollar la docencia universitaria en contextos indígenas, los docentes reconocen que las diferencias se constituyen en una riqueza del proceso de enseñanza, que se deben considerar y que, por ende, debemos evitar la homogeneización de los estudiantes tanto a nivel educativo como cultural. Esto implica considerar el origen de procedencia de los estudiantes y su trayectoria escolar, para facilitar su inserción a la vida universitaria en tanto que se constituyen en factores que pueden incidir en su proceso de aprendizaje. En relación a ello, un docente indica que: “[...] varios estudiantes a los que les he hecho clases vienen del mundo rural, han estudiado en escuelas rurales, tienen tal vez poca experiencia en el mundo urbano, en la adaptación a la vida universitaria, hay barreras que limitan su aprendizaje” (Entrevista 9 [40:40]). De esta manera, los docentes reconocen que el origen incide y limita la enseñanza, puesto que, para los estudiantes, por ejemplo, de contextos rurales, se les presentan mayores dificultades socioacadémicas. En relación a ello, un docente agrega que: “Bueno, es bastante difícil para ellos [estudiantes que provienen de origen rural], es todo el doble de difícil en la universidad, por un tema de comunicación, estructura, porque muchas veces no se entiende el para qué” (Entrevista 1 [81:81]). De acuerdo al testimonio, podemos inferir que la incidencia del origen cultural de los estudiantes va más allá del origen étnico, sino más bien de la formación previa que han recibido. Por ejemplo, un testimonio señala que:

[...] una estudiante me dijo, profesor yo soy de Coyhaique y nunca en mi colegio habíamos reflexionado sobre un tema, siempre era como que el profesor hablaba y nosotros anotábamos y luego nos evaluaban, nunca se había generado una conversación, pasa que yo no participo porque no sé pensar (Entrevista 9 [54:54]).

En esta misma perspectiva, los docentes reconocen que, para los estudiantes, al enfrentarse o tener acceso a nuevas tecnologías, implica un nuevo aprendizaje, que se da en ocasiones en paralelo con la formación profesional, y, quienes no han tenido acceso a ella, claramente se encuentran en desventaja, respecto a quienes tienen el acceso con anterioridad. Por ende, este tipo de conocimientos, aún cuando puedan considerarse muy superficiales, terminan constituyéndose en limitaciones en el aprendizaje, puesto que los estudiantes de origen indígena y rural deben desarrollar un doble trabajo. Por ejemplo, conocer el uso de la herramienta y luego avanzar en la comprensión y utilidad de ésta en actividades particulares.

En ese sentido, es de vital importancia que los docentes sean capaces de tomar conciencia de cómo incide en los estudiantes su formación escolar previa, el cambio de ubicación geográfica, el abandono del hogar, entre otros aspectos. Esto les permite tanto a los docentes como a los estudiantes ir más allá de la enseñanza y aprendizaje de contenidos, sino más bien, focalizarse en una formación íntegra, estableciendo una verdadera relación educativa intercultural con los estudiantes en su formación profesional. Y, por lo tanto, asegurar el éxito académico y educativo de todos los estudiantes, independiente de su origen. Es así como los docentes relevan la necesidad de comprender, por ejemplo, cómo inciden las relaciones que se establecen entre el docente y el estudiante en el mundo universitario, ya que estas relaciones son distintas a las que tenía un estudiante en su proceso de escolarización de educación básica y media. Al respecto en un testimonio se señala que: “[...] hay una relación más cercana [en educación básica y media], entre comunidad, en la universidad existe un poco más de distancia entre docente-estudiantes, creo que eso es una cosa [que incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje]” (Entrevista 9 (40:40)). Esto implica que el docente debe conocer a su estudiante, puesto que la exigencia de la vida universitaria es alta en términos académicos para un estudiante que viene del mundo sociocultural distinto, por lo que su formación profesional es altamente exigente en lo académico y en lo individual. Al respecto, un docente relata la experiencia que vive un estudiante: “Como algo así me dijo [un estudiante], yo no sé qué opinar, porque veo que mis compañeros tienen un tremendo vocabulario y hacen preguntas y yo de verdad que me siento tan menoscabada que no puedo aportar en la clase” (Entrevista 9 [57:57]). Desde la perspectiva del docente, que la estudiante haya sido transparente al explicarle cómo se siente, es una realidad que no todos los estudiantes logran expresar, pero que sin duda incide en su proceso de formación profesional, debilitando incluso su autoestima. De este modo, es imperante tomar conciencia de estas problemáticas y contribuir de manera integral a la formación profesional, ya que puede ser una realidad que afecta a varios estudiantes que vienen de otros contextos, por lo que enfrentar la vida universitaria va más allá de lo curricular.

En relación a la descontextualización de la enseñanza, los docentes la identifican como una limitación del proceso educativo, quienes, en general, reconocen que sus prácticas profesionales se caracterizan por abordar el contenido disciplinar y ejercer la profesión, sin tomar en consideración la necesidad de contextualizar esos aprendizajes. En relación a ello, una docente relata como desarrollaba sus clases, antes de llegar a procesos reflexivos que la han invitado a tomar conciencia de la necesidad de contextualizar la enseñanza. Ella menciona que: “[...] me dedicaba a ejercer mi profesión, implementar el contenido, abordar el contenido desde una sola visión, de manera bastante direccionada, en los cursos nunca se consideró que el origen pudiera hacer que variara el conocimiento” (Entrevista 1 [39:39]).

La docente en sus reflexiones es capaz de visualizar la necesidad de contextualizar la enseñanza para asegurar el éxito de los estudiantes en su formación profesional. En coherencia con lo anterior, otra docente refuerza que, en general, en las prácticas pedagógicas no se contextualizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, respecto de los saberes que los estudiantes portan producto de sus propios marcos de referencia. Incluso reconocen que, en ocasiones esporádicas en su quehacer profesional, han tratado de contextualizar la enseñanza, pero que el desconocimiento de los marcos de referencias de sus estudiantes ya sean indígenas o producto de otras culturas, limita este proceso de contextualización. Al respecto el testimonio señala que:

[...] yo algunas veces lo he intentado [contextualizar los contenidos disciplinares], pero no de manera sistemática [...] yo encuentro que cuando doy clases se homogenizan a todos los estudiantes, los estudiantes hablan como desde un lugar discursivo, de un psicólogo o una psicóloga pues muy hegemónico. Yo no he visto que algunos o muy pocos hablan como bueno, yo como una profesional psicóloga que voy a trabajar en comunidades mapuche o que proviene de origen mapuche, lo he visto muy pocas veces, creo que esas cosas no logran posicionarse [contextualizar la enseñanza] (Entrevista 6 [57:57]).

De acuerdo al testimonio, podemos inferir que en general los participantes del estudio son conscientes de la descontextualización de la enseñanza y cómo está incide en la formación de nuevos profesionales, desde enfoques hegemónicos para comprender los fenómenos sociales.

Respecto a las barreras de comunicación como limitantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los testimonios de los docentes dan cuenta que estas se expresan en dos formas. La primera barrera es de comunicación la que ocurre cuando los docentes son de origen cultural distinto a los estudiantes, es decir, profesores migrantes con un marco de referencia cultural propio y en ocasiones con una lengua distinta, lo que dificulta la comunicación con los estudiantes. Al respecto en un testimonio se señala que:

Dentro de los desafíos digamos, no tan positivos, está, por ejemplo, el lenguaje, si bien acabo de decir que es algo positivo, también es algo negativo, porque la manera en que nosotros nos expresamos [cultura distinta], en términos de palabras, significado de palabras, hay que aprender una jerga (Entrevista 7 [30:30]).

Respecto a lo anterior, se suma que cuando los sujetos son diferentes social y culturalmente y entran en interacción, en ocasiones genera tensiones epistémicas respecto de la concepción del mundo que ambos sujetos portan y que, al no llegar a negociación, inciden negativamente en éste. En relación a ello se señala que: “[...] las concepciones que tienen las personas en cuanto al conocimiento son elementos de formación, creencias, valores, formas de visualizar el mundo [según su origen cultural]. Enfrentarse a otra forma de visualizar el mundo genera contradicción” (Entrevista 2 [63:63]).

La segunda barrera de comunicación ocurre en relación al origen del estudiante, dependiendo si es de contexto rural, indígena o ciudadano, lo que incide en las formas de comunicación que establecen con el docente y en la comprensión misma del lenguaje, en el que se adiciona el capital cultural como barrera que limita su aprendizaje. Al respecto, en un testimonio se señala que: “[...] a veces tengo que mediar, el ser consciente de que tengo que ser menos categórica, pero, también indicarle al estudiante y decirle, mire si yo digo algo por favor, entienda que mi personalidad es así [producto de mi origen cultural]” (Entrevista 7 (32:32)). En este mismo sentido, el docente agrega que la expresividad depende del origen cultural y que, en ocasiones, genera choques culturales con los estudiantes, así como el lenguaje verbal y no verbal y la postura física, en tanto son desafíos necesarios de conversar y sentar las bases antes de comenzar con la enseñanza, puesto que inciden en ella. En relación a ello, un docente señala que: “[...] [mi lenguaje físico], puede verse como una agresión, si yo hago a un estudiante [con los dedos], puede pensar que lo estoy regañando, hablamos directamente y enfático lo que puede sonar agresivo” (Entrevista 7 (32:32)).

En relación al código historia de discriminación escolar, esta se refiere a como los docentes identifican que las trayectorias educativas de sus estudiantes han estado caracterizadas por la discriminación, lo que ha marcado su proceso de escolarización. Así, desde las voces de los docentes, se releva que ha existido una violencia implícita y explícita, principalmente, vivida por estudiantes de origen indígenas o grupos vulnerabilizados socialmente. Desde la perspectiva de los docentes, esta problemática es un factor que limita la enseñanza y se expresa, por ejemplo, en estudiantes más silenciosos, con menor autoestima y baja participación, producto de las huellas de violencia que les ha dejado la escuela, materializadas en prejuicio, castigo físico y relaciones educativas asimétricas. Al respecto, una docente plantea: “[...] los estudiantes comentaban situaciones de discriminación, de prejuicio de profesores y de compañeros [...] una estudiante que venía de escuela de campo relataba su transición a una escuela de ciudad que se caracterizaba por la humillación e invisibilización” (Entrevista 1 [67:67]). En ese mismo sentido, los docentes indican que, en la formación profesional, no han identificado problemas de discriminación hacia sus estudiantes, sino más bien, se relega a la educación escolar. Incluso algunos docentes, relatan experiencias que han vivenciado en escuelas cuando han supervisado prácticas profesionales. Por ejemplo, en el siguiente testimonio se señala que: “[...] estuve haciendo clases en una escuela básica y la ver-

dad es que, se ve folclorizado, todo lo que tenga que ver con lo mapuche se ve solamente el año nuevo mapuche, ya disfracémonos de mapuche” (Entrevista 3 [139:139]). Desde el testimonio del docente, este tipo de actitudes los estudiantes las vivencian día a día en su proceso de escolarización, no siendo los profesores conscientes de cómo esto afecta al desarrollo de la identidad de sus estudiantes, limitando su autoconcepto y autoestima. Por ejemplo, se señala que: “[...] para mí la barrera principal es social, siento que a veces los estudiantes sienten temor de hablar o sienten como la timidez de decir las cosas, mucho temor, con la voz baja y aminorándose la persona” (Entrevista 7 (52:52). Sumado a lo anterior, se recalca en el relato, que la inconsciencia y autocrítica del actuar profesional se expresa en bromas racistas y xenofóbicas entre profesores, las que en ocasiones son escuchadas por los niños. Al respecto, en un testimonio se señala que: “[...] en esta escuela, no había ningún profesor de origen mapuche, habían bromas bastante fuertes. Por ejemplo, como es el año nuevo mapuche, pongamos un camión al medio del patio y lo quemamos eso provenía de profesores” (Entrevista 3 [139:139]).

En síntesis, desde el testimonio del docente, se constata que la historia de discriminación escolar de los estudiantes viene profundamente marcada desde la educación básica y media, ya sea a través de la violencia explícita como implícita. Asimismo, es una trayectoria educativa caracterizada por la discriminación que se genera cuando no se accede a los contenidos y progresión curricular, por ejemplo, en contextos altamente vulnerabilizados, que continúan construyendo brechas entre distintos tipos de estudiantes, producto de su origen educativo, social y cultural. De esta manera, en términos pedagógicos y curriculares los alumnos también son discriminados, pero no porque no tengan la capacidad, sino porque de pronto su historia escolar no fue desarrollada y de calidad, la que necesariamente debiera ser una condición para todos los estudiantes, independiente del contexto territorial donde desarrollen su educación escolar.

Finalmente, en relación al código falta de bagaje cultural, los docentes en su discurso reconocen que este incide negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, los estudiantes temen abrirse a otras oportunidades. Al respecto un docente señala que: “[...] no están abiertos a leer en otros idiomas, por ejemplo, el inglés, el inglés es el idioma mundial de la ciencia, no todos están abiertos, igual les deje claro que se necesita empezar ahora en la universidad” (Entrevista 8 [78:78]).

En ese sentido, los docentes manifiestan la necesidad de que los estudiantes, y ellos mismos, se habrán a otras oportunidades de aprendizaje tanto a nivel internacional y nacional. Esto implica abrirse a la idea de, por ejemplo, que en el proceso de aprendizaje hay que mirar para otros lados, que la ciencia es abierta por lo que es necesario estar en constante interacción con el mundo.

Discusión y Conclusión

De acuerdo a los resultados del estudio, los principales puntos de discusión tienen relación con cómo los docentes de manera reflexiva y

en retrospectiva son capaces de reflexionar sobre lo hegemónico que ha sido la enseñanza y transmisión de conocimientos a las futuras generaciones de profesionales, en contextos educativos indígenas a través de procesos estandarizados. Esta realidad de formación profesional hegemónica es coherente con la literatura científica sobre experiencias de educación superior en otros territorios indígenas de las Américas, en el que prevalece la invisibilización histórica del sujeto indígena en los conocimientos disciplinares (Lussier, 2004; Dietz; Mateo, 2011; Mato, 2019). Otro punto de cuestionamiento tiene relación en cómo los docentes, a través de su discurso, asumen que sus prácticas pedagógicas se caracterizan por la homogeneización de sus estudiantes, negandoles sus especificidades propias, producto de su marco de referencia. De este modo, en la docencia se asume que todos los estudiantes aprenden de la misma manera y logran adquirir las mismas competencias en un tiempo único. Esto, de acuerdo a la literatura, se constituye en un problema, puesto que es una realidad inexistente en la vida cotidiana, dada la diversidad y heterogeneidad de estudiantes que tenemos presentes en una misma sala de clases (Köster; Dietz, 2020). Sostenemos que la diversidad social, cultural, lingüística y religiosa es el punto en común en las instituciones de educación superior, lo que nos plantea el desafío de repensar otras formas de enfrentar la enseñanza y el aprendizaje en la formación profesional.

En ese sentido, no basta solo con que los docentes, a través de sus discursos y reflexiones, reconozcan las problemáticas que enfrentan en su docencia universitaria en contexto indígena, puesto que dejar relegados estos problemas en el plano discursivo no contribuye en la generación de estrategias y pistas de acción, para cambiar dichas prácticas pedagógicas monoculturales y hegemónicas. Esto nos plantea la necesidad de repensar la formación profesional, desde una mirada de interdisciplinariedad, para ofrecer una formación profesional en perspectiva intercultural en la que el pluralismo epistemológico sea uno de sus pilares fundamentales. Lo anterior, permitiría revertir en las instituciones de educación superior el arraigo de una formación colonial y monocultural que prevalece como una hegemonía educativa en la universidad (Mato, 2019; Maheux et al., 2020).

Los resultados de investigación nos permiten sostener que, en la educación superior, la formación en perspectiva intercultural, aún, no se constituye en un tema que busque su transversalización en los modelos educativos actuales. Esto porque aún son modelos educativos traídos del extranjero que no se ajustan a la realidad territorial en la que se desarrolla el proceso de formación profesional (Arias-Ortega; Quintriqueo; Valdebenito, 2018). De esta manera, se continúa formando en competencias laborales o de formación técnica y aislando al sujeto de sus especificidades y características propias como lo es sus orígenes y territorios. La invisibilización del origen sociocultural de los estudiantes se constituye en un factor que limita la formación profesional, por lo que no respondería a las necesidades y realidades del territorio de origen.

En relación a dichas problemáticas, es urgente aumentar la formación al interior de las instituciones de educación superior que incor-

poren la pedagogía intercultural, ya que a pesar de que existen algunos cursos, no es suficiente para desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje con el enfoque intercultural de base. Además, estas instancias de formación debieran constituirse en prácticas sostenibles en el tiempo, permitiendo asegurar una formación profesional progresivamente más sensible a la diversidad social y cultural, características de la sociedad actual.

Desde esa mirada, pensar la incorporación de saberes y conocimientos “exógenos” al conocimiento eurocéntrico occidental se constituye en una forma de descolonizar la educación superior monocultural. Es así como pensar en la diversidad, esencialmente desde las cosmovisiones indígenas y sus propios saberes para compartir y hacer construcciones colectivas, permitirán avances en procesos de educación para todos, lo que puede lograr la formación de profesionales con una perspectiva más acorde a las necesidades de las personas y sus contextos, en el siglo XXI. Asimismo, se fortalecerían los procesos de identidad y auto-reconocimiento, pero también el reconocimiento social de la diversidad como una fuente de riqueza para formar ciudadanos interculturales. De este modo, es imperante el tránsito de derechos educativos individuales a derechos educativos colectivos, incluyendo los saberes ancestrales y su cosmovisión, desde cada una de las ciencias del conocimiento (Köster; Dietz, 2020). Así, es importante la preparación de los docentes especialmente cuando tienen estudiantes de primer año con identidades indígenas en las que las características culturales, los comportamientos, su forma de comunicar y aprender, se dan, también, dependiendo del contexto y de la cultura. Asimismo, es necesaria la formación continua en la que se promuevan debates e intercambios en las aulas universitarias, para favorecer un aprendizaje a nivel de actitudes y valores interculturales (Leiva; Bracons, 2019; Sosa; Quintana, 2020). Esto implica cambios de paradigmas en los docentes, por lo que ser capaces de develar sus teorías implícitas y representaciones sociales sobre el enfoque educativo intercultural es de vital importancia. Lo anterior, permitiría comprender y dar sentido a las problemáticas de sus disciplinas, desde conocimientos que históricamente se han invisibilizados y negados en la sociedad en general y en la formación profesional en particular.

En suma, concluimos que la educación superior debe asumir el desafío imperativo de promover, por una parte, el acceso y el éxito académico de pueblos indígenas, desde un enfoque de justicia social en perspectiva intercultural. Y, por otra parte, la responsabilidad social como institución de educación superior de ofrecer las mejores experiencias educativas a los estudiantes, para transformarse en profesionales altamente capacitados, capaces de responder a sus especificidades particulares, contribuyendo a la sociedad global y sus comunidades, en particular, desde una formación profesional con pertinencia social, cultural y territorial. Es así como la universidad, al estar situada en un territorio indígena, les plantea el desafío a los docentes de atender a la población que asiste, considerando sus saberes y conocimientos educativos propios, su lengua y cultura como elementos que pudiesen ser esenciales para pensar la formación profesional desde un enfoque educativo intercultural¹.

Nota

- 1 Agradecimientos al proyecto “Desafíos de la Docencia Universitaria en Contextos Indígenas e Interculturales, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la UCT y al proyecto FONDECYT DE INICIACIÓN N°11200306.

Referencias

- ARIAS-ORTEGA, Katerin. Relación Pedagógica en la Educación Intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 46, 2020.
- ARIAS-ORTEGA, Katerin. Etnografía Escolar sobre la Educación Intercultural en Tres Escuelas Mapuches de La Araucanía. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 37, 2021.
- ARIAS-ORTEGA, Katerin; QUINTRIQUEO, Segundo. Ensino Superior no Contexto Mapuche: o caso de La Araucanía, Chile. **Revista Electrónica Educare**, Costa Rica, v. 24, n. 2, p. 1-19, 2020.
- ARIAS-ORTEGA, Katerin; QUINTRIQUEO, Segundo; VALDEBENITO, Vanessa. Monoculturalidad en las Prácticas Pedagógicas en la Formación Inicial Docente en La Araucanía, Chile I. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 44, p. 1-18, 2018.
- BANKS, James. **Cultural Diversity and Education**. New York: Routledge, 2016.
- BERGERON, Genevieve. **Le Développement de Pratiques Professionnelles Inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation**. 2014. 404 f. Thèse (Doctorat en Éducation) – Université du Québec Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal, Montréal, Canadá, 2014.
- CAMPEAU, Diane. Pédagogie Autochtone: paradigme éducatif au service des apprentissages de formation. **Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples**, Quebec, Uquebec, n. 1, p. 72-74, oct. 2015.
- CASEN. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. **Ampliando la mirada sobre la pobreza y la desigualdad**. Diagnóstico nacional y principales resultados regionales. Santiago: Editorial Ministerio de Desarrollo y Planificación, 2017.
- CONICYT. Comisión Nacional Científica y Tecnológica. Res. Extenta n° 157. Establece Principios Obligatorias Investigadores de Proyectos de CONICYT. **CONICYT**, Santiago, 24 ene. 2013. Disponible en: https://www.conicyt.cl/wp-content/blogs.dir/28/files/2013/05/157-13-REX_declaraci%C3%B3n-de-Singapur.pdf. Acceso el: 2 nov. 2021.
- CRUZ, Gabriel. Discursivos Reflexivos de Estudiantes Indígenas en Universidades Públicas de cuño Tradicional de Oaxaca, México. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 44, p. 243-274, jul. 2016.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Métodos de Recolección y Análisis de Datos**. España: Editorial Gedisa, 2015.
- DIETZ, Gunther; MATEOS, Laura. **Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011.
- FORTIN, Marie. **Fondements et Étapes du Processus de Recherche**. Montréal: Chenelière Éducation, 2010.
- GAETE, Marcela; MORALES, Raquel. Articulación del Sistema de Educación Superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 35, p. 1-89, dic. 2011.

GAUTHIER, Benoit; BOURGEOIS, Isabelle. **Recherche Sociale de la Problématique à la Collecte des Données**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2016.

GAUTHIER, Roberto; BLACKBURN, Miriame. Favoriser l'Accès aux Études Supérieures pour les Étudiants des Premières Nations. **Pédagogie Collégiale**, Québec, v. 27, n. 4, p. 1-6, verano 2014.

INE. Instituto Nacional de Estadística. **Compendio Estadístico**. Santiago, Chile: INE, 2014. Disponible em: <https://www.ine.cl/>. Acceso el: 2 oct. 2021.

JEANINN, Loïse. Défis de l'Enseignement Universitaire dans un Contexte Multiculturel: une étude de cas en Asie. **RIPES – Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur**, Québec, v. 33, n. 2, p. 1-18, nov. 2017.

JONCAS, Jo Anni. **La Justice aux Études Supérieures**: l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires. 2018. Tesis (Doctorat en Administration et Politiques de l'éducation) – Universidad de Laval, Quebec, Canadá, 2018.

KÖSTER, Anne Julia; DIETZ, Gunther. Teacher Education in Mexico: responding to educational needs of an ethnically diverse society. In: PUSHANADHAM, Karanam (Ed.). **Teacher Education in the Global Era: perspectives and practices**. Singapore: Springer, 2020. P. 181-208.

KRAINER, Anita et al. Educación Superior Intercultural y Diálogo de Saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. **RESU – Revista de la Educación Superior**, México, v. 46, n. 184, p. 55-76, dic. 2017.

LEIVA, Juan; BRACONS, Helia. La Educación Intercultural en la Formación Inicial del Profesorado: la voz de los docentes universitarios. In: COSTA E SILVA, Ana Maria; MACEDO, Isabel; CUNHA, Sílvia (Ed.). **Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação**. Braga: CECS, 2019. P. 28-45. Disponible en: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/3016. Acceso el: 30 nov. 2021.

LUSSIER, Denise. Une Approche de Compétence de Communication Interculturelle: un nouveau défi en enseignement des langues. **Québec français**, Québec, n. 132, p. 60-61, 2004.

MAHEUX, Gisele et al. La Décolonisation de la Scolarisation des Jeunes Inuit et des Premières Nations. **Sens et défis**. PUQ: Quebec, 2020.

MATEOS, Laura; DIETZ, Gunther; MENDOZA, Guadalupe. ¿Saberes-Haceres Interculturales? Experiencias Profesionales y Comunitarias de egresados de la Educación Superior Intercultural Veracruzana. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 21, n. 70, p. 809-835, 2016.

MATO, Daniel. Racismo y Educación Superior en América Latina. In: MATO, Daniel (Dir.). **Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior**. Buenos Aires: UNESCO; UNTREF, 2019. (Colección Apuntes Nro. 1).

ORTELLI, Paola; SARTORELLO, Stefano. Jóvenes Universitarios y Conflicto Intercultural. Estudiantes Indígenas y Mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. **Perfiles Educativos**, n. 33, p. 115-128, ene. 2011.

PEÑALVA, Alicia; LEIVA, Juan. La Interculturalidad en el Contexto Universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. **Educar**, v. 55, n. 1, p. 141-158, 2019.

PIDGEON, Michelle. More Than a Checklist: meaningful indigenous inclusion in higher education. **Social Inclusion**, v. 4, n. 1, p. 77-91, feb. 2016.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de Investigación en Ciencias Sociales**. México: Limusa, 1998.

REYES, Omar; LÓPEZ, Noemí. Problemas y Desafíos en la Educación Superior: el caso de los estudiantes indígenas de la región Costa del Estado de Oaxaca. **Temas de Ciencia y Tecnología**, v. 19, n. 56, 39-48, mayo-ago. 2015.

RODRÍGUEZ, Diannini; DE LEÓN, Lourdes; GALARZA, Judith. Los Retos Actuales de las Instituciones de Educación Superior en el Área de la Gestión. **Universidad y Sociedad**, Cienfuegos, UCF, v. 7, n. 2, p. 52-55, mayo-ago. 2015.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. L'entrevue Semi-Dirigée. En: GAUTHIER, Benoit (Dir.). **Recherche Sociale: de la problématique à la collecte de données**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2009. P. 337-360.

SOSA, Ermel; QUINTANA, Elaine. Didáctica, Investigación y Formación Docente, desde la Interculturalidad en la Educación Superior. **REFCaIE – Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa**, Manabí, Uleam, v. 7, n. 3, 135-149, ene. 2020.

TOULOUSE, Pamela. What Matters in Indigenous Education: implementing a vision committed to holism, diversity and engagement. **Measuring What Matters**, People for Education, Toronto, Mar. 2016.

TSUKANOVA, Daria. Quelles Compétences en Communication Interculturelle développer pour L'expatriation Professionnelle?: étude de cas sur l'expatriation de France en Russie, de Russie en France. **Sciences de l'information et de la communication**, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III; Rossijskij Universitet Družby Narodov (Moskva), tel-01764946, 2017.

VARGAS-MORENO, Paola. Educación Superior Intercultural en Disputa. Trayectorias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. **Polis – Revista Latinoamericana**, v. 13, n. 38, p. 269-300, ago. 2014.

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

Julian Samacá es terapeuta ocupacional, magíster interdisciplinario en Intervención Social. Doctorando en Ciudadanía y Derechos Humanos por la Universidad de Barcelona, España. Línea de Investigación: migraciones, interculturalidad, derechos humanos y ciudadanía.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7872-076X>

E-mail: julian.samaca@uach.cl

Loreto Riquelme es magíster en Psicología. Jefa de carrera de Psicología Universidad Católica de Temuco. Facultad de Ciencias de la Salud, Departamento de Psicología. Línea de Investigación: equidad y educación superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1356-8864>

E-mail: lriquelme@uct.cl

Editor a cargo: Lodenir Karnopp

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.