



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número:3 Artículo no.:8 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2020.

TÍTULO: Contribuciones, limitaciones y regularidades en el proceso de formación inicial docente de perspectiva intercultural.

AUTOR:

1. Máster, Lázaro Liusvanys Blanco Figueredo.

RESUMEN: En el artículo se discute la evolución y estado actual del proceso de (des)colonización epistémica de los programas de formación inicial docente a nivel internacional. Con base en el análisis de fuentes científico educativas, se describen las contribuciones y limitaciones que se manifiestan en el proceso de formación inicial docente con perspectiva intercultural, en los contextos de Educación Superior australiano, estadounidense, canadiense y latinoamericano. Como síntesis y resultado del estudio se revelan las regularidades que caracterizan a nivel internacional la formación inicial docente de perspectiva intercultural.

PALABRAS CLAVES: formación inicial docente, educación intercultural, educación indígena.

TITLE: Contributions, limitations and regularities in the process of initial teacher training from an intercultural approach.

AUTHOR: Master, Lázaro Liusvanys Blanco Figueredo

ABSTRACT: The article discusses the evolution and current status of the decolonization process of initial teacher training programs at the international level. Based on the analysis of scientific educational sources, this paper describes the contributions and limitations that are expressed in the process of initial teacher training with an intercultural approach, in the contexts of Australian, American, Canadian and Latin American Higher Education. The synthesis and result of the study reveal the regularities that characterize the initial teacher training at the international level from an intercultural approach.

KEY WORDS: initial teacher training, intercultural education, indigenous education.

INTRODUCCIÓN.

A nivel internacional existe una alta productividad de innovaciones educativas (Ferrada, Villena y Turra, 2015; Walsh, 2017; Bishop, 2019; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019) que argumentan que la inclusión de los saberes educativos indígenas en los programas de las carreras de pedagogía, es un elemento epistémico y ético que perfecciona la pertinencia social de la educación a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas; sin embargo, la incorporación de ese saber pedagógico intercultural al proceso de formación inicial docente manifiesta en la actualidad una incidencia escasa y parcial, incluso en aquellas iniciativas en las que existe un compromiso expreso con la educación intercultural (Chilisa, 2017; Mansilla y Garrido, 2019).

La situación anterior es identificada como la brecha epistemológica aún por resolver en las ciencias de la educación, de modo específico en el proceso de formación de formadores, a partir de la cual se orienta este estudio. El objetivo es analizar cómo a través del proceso de formación inicial docente se contribuyen a los procesos de homogeneización del conocimiento y la exclusión social de los saberes de racionalidades distintas a la occidental. En ese sentido, se formula la interrogante epistémica

siguiente ¿cuáles son las regularidades más significativas que en la actualidad manifiesta a nivel internacional el proceso de formación inicial docente de perspectiva intercultural?

Para el estudio se emplea una metodología cualitativa (Corbin y Strauss, 2014), basada en el método de análisis de contenido de fuentes bibliográficas (Bardin, 2013). La búsqueda bibliográfica fue realizada en idioma inglés y español, en bases de datos de reconocimiento internacional.

A partir de palabras claves y criterios de selección fue elegida una literatura actualizada, variada, significativa y suficiente, que ha permitido sistematizar un análisis de los antecedentes teóricos e empírico que definen y caracterizan al objeto de estudio a nivel internacional. Toda la literatura seleccionada se relaciona en las referencias bibliográficas del artículo. Como síntesis y resultado del estudio se identifican los principales aportes, limitaciones y regularidades que argumentan las relaciones de los saberes educativos indígenas en los programas de las carreras de pedagogía.

DESARROLLO.

Como antecedentes a la producción de conocimiento educativo intercultural, se ubica el debate crítico que, en relación a la educación intercultural, autores y autoras procedentes de los pueblos Sami, Cree, Māorí, Cree-Metis, Bantú, Hawai, Quandamooka y aborígenes australianos establecieron al interior de las universidades en países como Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Canadá y Estados Unidos en los años 60 y 70 del siglo XX (Smith, 2016). Esos esfuerzos internacionales de producción de conocimiento educativo intercultural, evolucionaron a formas singulares de comprender la educación intercultural que en la actualidad se conocen como: la pedagogía culturalmente receptiva, la pedagogía de la reconciliación y la pedagogía crítica. Esos tipos de pedagogía, constituyen en estos momentos sólidos fundamentos teóricos que argumentan como desarrollar la formación inicial de profesores con perspectiva intercultural.

La pedagogía culturalmente receptiva en Australia y Nueva Zelanda.

La pedagogía culturalmente receptiva argumenta que debe incluirse en los currículos de las carreras de pedagogía elementos de las prácticas educativas, sociales y culturales de las familias aborígenes para que estas sean extendidas al proceso de enseñanza en el medio escolar (Vass, 2018). En este sentido, en Australia se ha estudiado las diferencias que existen en las formas de aprendizaje entre las personas indígenas y no indígenas (Harris, 1977), un aporte pedagógico que ha permitido perfeccionar los programas de las carreras de pedagogía hacia una perspectiva intercultural (Harrison y Sellwood, 2016).

Otro aporte de la pedagogía culturalmente receptiva es el planteamiento de la investigación en función de la descolonización de las metodologías de producción del conocimiento (Smith, 2016). De ese modo se precisa que la actividad científico educacional es una vía pedagógica significativa para involucrar a los estudiantes de carreras pedagógicas en la fundamentación de teorías educativas propia de los pueblos originarios (McMahon, Griese y Kenyon, 2019).

Dentro de esa renovación intercultural de la actividad científico educacional se ha hecho significativa la metodología *Maori Kaupapa*, un método con el cual se pretende revitalizar a través de la educación, la cosmovisión, autonomía cultural y lenguas nativas del pueblo *Maori* (Bishop, O'Sullivan y Berryman, 2010). Sin embargo, a pesar de la existencia de los avances teóricos antes mencionados, en los académicos comprometidos con el desarrollo indígena, así como en los actores sociales aborígenes persiste la preocupación, por la falta de preparación metodológica de los docentes para utilizar los antecedentes culturales de los niños aborígenes como fortalezas para generar en ellos nuevos aprendizajes (Harrison y Sellwood, 2016).

En ese sentido, en Australia sobre la base de la pedagogía culturalmente receptiva se han establecido acciones concretas para incorporar los saberes educativos aborígenes al proceso de formación inicial docente; por ejemplo, fue creado el centro de formación, apoyo, investigación y enseñanza de

aborígenes *Torres Strait Islander*, el cual está presente en 37 universidades públicas de la nación. Todos esos centros de desarrollo educativo son administrados por académicos indígenas, lo que ha facilitado el trabajo para que en la mayoría de las universidades públicas australianas se incorporen los conocimientos aborígenes, en los planes curriculares de formación de profesionales y en los métodos de trabajo educativo (Ford, Prior, Coat y Warton, 2014).

Resultado de lo anterior, la competencia cultural indígena es un aspecto que se tiene en cuenta al realizar el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía en Australia (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*, 2011). En ese orden de ideas, en el territorio australiano denominado Territorio del Norte, zona histórica de residencia de los aborígenes, varias universidades han establecido como requisito de graduación que todos los graduados, en todas las disciplinas demuestren una comprensión de los conceptos teóricos y técnicos de los saberes indígenas aplicados a su disciplina y desempeño profesional (Ford, *et al.*, 2014).

En Nueva Zelanda, desde el año 2013, es exigencia del Ministerio de Educación que los *Initial Teacher Education Programmes* (ITE) avancen en la reconceptualización de la educación inclusiva. En esa perspectiva, las innovaciones de programas neozelandeses de formación inicial docente deben ser consecuentes con la formación de graduados en pedagogía que sean críticos con las prácticas pedagógicas no equitativas, un criterio que responde al desarrollo de las teorías pedagógicas interculturales. Al mismo tiempo, esos programas deben cumplir con la solicitud pública de graduar maestros capaces de impartir conocimientos y desarrollar habilidades en los estudiantes acorde a las complejidades sociales y económica del país (*Teaching Council*, 2019). Un ejemplo concreto de lo antes dicho, es el programa de formación inicial docente desarrollado en la Isla Sur de Nueva Zelanda por la agrupación de académicos y sabios Maoris, *Ngai Tahu Runanga Advisory Group*. Esa innovación educativa consiste en el diseño e implementación de un plan de estudio de pregrado que

prioriza la integración de conceptos, epistemologías, valores y metodologías de la cosmovisión maoríes, al itinerario formativo de los profesores (Fickel, Abbiss, Brown y Astall, 2018).

En Australia y Nueva Zelanda es notable el avance de las innovaciones en la formación intercultural de docentes. Sin embargo, en el sistema educativo escolar de esos países se mantienen las diferencias de aprendizajes entre estudiantes indígenas y no indígenas (Harrison y Sellwood, 2016; Bishop, 2019); por ejemplo, en Australia los resultados de los últimos estudios comparativos han demostrado que los estudiantes indígenas poseen, en promedio dos años y medio de escolaridad de desventaja respecto a sus pares no indígenas (*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*, 2019). Lo anterior demuestra que las innovaciones en los programas de FID deben formar a los docentes en la diversidad y la diferencia, no en la asimilación y tolerancia de la interculturalidad, como ha sido tradicional en los currículos de las carreras de pedagogía (Fickel, *et. al.*, 2018).

La pedagogía de la reconciliación en Estados Unidos de América y Canadá.

Otro fundamento teórico de la formación inicial docente de perspectiva intercultural es la pedagogía de la reconciliación. Esa postura pedagógica asume una posición crítica hacia los planes y programas monoculturales de formación inicial docente que instruyen a los profesores en un pensamiento colonial. Sin embargo, su finalidad es adecuar los itinerarios formativos de las carreras de pedagogía a las estrategias, los contenidos y los procedimientos educativos indígenas, para que los docentes sean capaces de crear entornos de aprendizajes inclusivos, tanto para estudiantes indígenas como no indígenas (Marom y Rattray, 2019). Con ese enfoque de la formación docente se pretende disminuir las tensiones históricas que han afectado las relaciones sociales entre las culturas indígenas y occidental.

Sobre la base de la pedagogía de la reconciliación, en Estados Unidos de América (EUA) algunas universidades radicadas en territorios tradicionales de las primeras naciones aborígenes, como La Universidad de Santa Clara, Universidad de Alaska-Fairbanks, Universidad de Texas-Pan American,

Universidad de Wisconsin Madison, la Universidad de Minnesota Duluth y la Universidad de Arizona, han establecido bajo el carácter de educación para la diversidad distintos cursos de pedagogía indígena en la formación de docentes (Webb, Canales y Becerra, 2017). Por lo general, esos cursos de educación intercultural son exitosos; sin embargo, forman una fuerza docente pequeña, pues no se ofrecen de forma regular en todas las instituciones de Educación Superior de EUA (McInnes, 2017).

En los territorios del Oeste de Canadá, donde existe una alta demografía indígena, varias universidades han incluido contenidos educativos nativos en sus programas de formación, sobre la base de la pedagogía de la reconciliación. El más antiguo es el *Indigenous teacher education program* de la Universidad de Saskatchewan. Ese programa fue fundado en 1972, desde entonces han egresado del mismo más de 1,300 profesores y profesoras indígenas. Luego surgieron otros programas como: el programa de formación del profesorado aborígen (Universidad de Alberta), el programa de formación docente *Niitsitapi* (Universidad de Lethbridge), el programa de educación para maestros nativos *Saskatchewan* (Instituto Gabriel Dumont), el programa de educación de maestros nativos *Yukon* (Universidad de Regina) y el programa de educación de maestros aborígenes basado en la comunidad en la Universidad de Winnipeg; además, se conoce que en La Universidad de Windsor se incluye para los estudiantes de las carreras pedagógicas el requisito de realizar prácticas docentes en una escuela indígena antes de graduarse (Beckford, Jacobs, Williams y Nadee, 2010).

Si bien, las experiencias de formación inicial docente antes mencionadas tienen un impacto positivo en las comunidades nativas locales, los sistemas de Educación Superior de EUA y Canadá no priorizan, ni imponen en los planes de estudio regulares de las carreras de pedagogía, contenidos profesionales centrados en la educación indígena (Pratt y Danyluk, 2017; Schaepli *et al.*, 2018). Así, las experiencias de formación inicial docente de perspectiva intercultural en EUA y Canadá han

estado dirigidas en lo fundamental, a formar profesores indígenas para que sean capaces de fusionar las identidades tribales con la enseñanza académica en el aula, en contextos indígenas.

La pedagogía crítica en el contexto Latinoamericano.

Otra postura teórica que ha influenciado el proceso de formación inicial docente de perspectiva intercultural es la pedagogía crítica (Freire, 2005). Sobre esa base se propone la reconstrucción del currículo de las carreras de pedagogía a partir de fundamentos epistémicos propios como: la interdisciplinariedad o diálogo de saberes, el pluralismo epistemológico, el autoreconocimiento comunitario desde la cosmovisión indígena.

En ese contexto, se ha propuesto el empleo en la formación inicial docente de métodos dialógicos, útiles y probados para la construcción del conocimiento educativo intercultural como la investigación-acción participativa (Fals y Rodríguez, 1987) y el proceso de co-construcción de conocimiento (Ibáñez y Druker-Ibáñez, 2018); sin embargo, estas alternativas metodológicas son poco sistematizadas en el proceso de formación inicial docente como vías para problematizar situaciones interculturales y construir significados educativos de igual naturaleza.

En Latinoamérica, a partir de los años 80 del siglo XX, comenzó a diseminarse en el contexto de la Educación Superior algunas innovaciones educativas concretas con enfoque intercultural, a las cuales en la actualidad se le denomina universidades interculturales (Mato, 2018; Fonet-Betancourt, 2017).

En esa perspectiva, en Perú, desde 1988, se desarrolla un programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. En Brasil, en 2005, se implementó por el Ministerio de Educación el Programa de *Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas*. En Colombia, también desde 2005, se desarrolla la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, un programa regular de la Universidad de Antioquia. En México, en la mayoría de las 12 instituciones pertenecientes a la Asociación Nacional de Universidades Interculturales ofrecen programas de formación inicial docente de perspectiva intercultural. En Nicaragua se destacan los programas de licenciatura en

educación intercultural de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. En Ecuador, cinco Instituto Superiores Pedagógicos Interculturales y tres Universidades convencionales ofertan licenciatura en Educación Intercultural (Zúñiga, 2017; Mato, 2018).

Si bien, las instituciones antes mencionadas ofrecen programas de formación inicial docente con una fuerte vocación regional, rural e intercultural, son iniciativas de Educación Superior diseñadas de forma específica para los pueblos originarios (Walsh, 2017). En consecuencia, las experiencias de formación inicial docente de perspectiva intercultural en Latinoamérica, al parecer funcionan como alternativas curriculares paralelas o aisladas del sistema universitario monocultural occidental. En este sentido, la homogenización occidental del contenido profesional de la mayor parte de las carreras de pedagogía en Latinoamérica, implica que el proceso regular de formación de profesores se desarrolle al margen de los saberes y métodos educativos practicados por las familias indígenas.

Formación intercultural docente en el contexto nacional chileno.

En Chile se promueve desde el punto de vista normativo el reconocimiento e incorporación del conocimiento indígena a los procesos de formación de profesionales (Ley No. 20370). En ese marco, Ferrada, Villena y Turra (2015) han planteado la territorialidad de la formación inicial docente como opción pedagógica para contrarrestar la monoculturalidad del currículo de formación de profesores y garantizar en los egresados las capacidades pedagógicas para un desempeño pertinente al contexto de diversidad social y cultural.

En esa misma línea, autores como Riquelme *et al.*, (2016) y Merino, Becerra y De Fina (2016) han estudiado los efectos emocionales negativos que producen en la población mapuche, el pueblo indígena mayoritario en el país, los discursos discriminatorios que subyacen a las prácticas pedagógicas en contexto de diversidad social y cultural. Como resultado, esos autores han propuesto principios y recomendaciones metodológicas para contrarrestar las variaciones que producen las

problemáticas sociales, en el aprendizaje de los estudiantes mapuches. En ese orden de ideas, Quilaqueo y Quintriqueo (2017) han propuesto cambios interculturales en los planes de estudios de la educación general en Chile, para introducir los conocimientos educativos mapuches en el currículo escolar.

Los resultados de investigación antes mencionados, implica la incorporación del conocimiento educativo mapuche como contenido profesional en los planes de estudio y programas de las carreras de pedagogía, lo que en la actualidad es aún un desafío metodológico para el sistema de Educación Superior en Chile (Figueredo y Ortiz, 2017); no obstante, se conocen la existencia de innovaciones curriculares interculturales específicas en la Educación Superior chilena, que asumen los saberes educativos indígenas sistematizados por la productividad científica.

La iniciativa curricular más antigua de formación inicial docente de perspectiva intercultural en Chile, es la carrera Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, fundada en 1992 en la Universidad Católica de Temuco. La finalidad de ese programa es dotar a los futuros profesores con un conjunto de conocimientos científicos-profesionales, habilidades metodológicas, valores y actitudes positivas para comprender la diversidad étnico - cultural de la región de la Araucanía con relación al pueblo mapuche (Quintriqueo, Quilaqueo, Lepe-Carrión, Riquelme, Gutiérrez y Peña-Cortes, 2014).

Desde hace una década, otras universidades chilenas han incorporado la interculturalidad en la formación inicial docente, principalmente en aquellas ubicadas en regiones con alta población mapuche. En esa línea, la Universidad de los Lagos cuenta con el Programa de Formación Mapuche *Williche para el Futawillimapu*, en el que se incluyen la carrera Técnico Universitario en Educación Intercultural y a nivel de pregrado está la carrera Educación Parvularia Intercultural. En la Universidad Arturo Prat en Iquique existen la carrera de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe (con ingreso cada cuatro años) y la carrera de Educación Parvulario Intercultural de ingreso especial para trabajadores, con una duración de ocho semestres. Sin embargo, las propuestas de formación

intercultural antes mencionadas son acotadas y quedan minimizadas ante un contexto universitario nacional (Quilaqueo y Quintriqueo, 2019), en el cual se imparten 507 carreras de pedagogía, de las cuales 328 están acreditadas (Comisión Nacional de Acreditación, 2018). Según Zúñiga (2017), resulta pretensioso proclamar en universidades convencionales procesos de formación interculturales, si se toma en cuenta que las universidades por razones históricas son funcionales al sistema occidental monocultural que las ha creado, las mantiene y las anima.

Todo el movimiento académico entorno a la interculturalidad en Chile ha permitido en tiempo reciente la creación de la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI). La RIEDI es una organización académica de carácter nacional encargada de promover programas de pregrado y posgrado con base en la producción de conocimiento científico de carácter intercultural (Hernández, 2017). Si bien la organización de varias Universidades entorno a la RIEDI, ha contribuido al reconocimiento social de la interculturalidad como contenido profesional, muchas de las propuestas interculturales de las Universidades chilenas han logrado solo un efecto funcional a las relaciones neoliberales del poder (Lepe-Carrión, 2018; Ibáñez y Druker-Ibáñez, 2018); como consecuencia, en Chile continúa sistematizándose de modo regular un proceso de formación inicial docente alineado con el modelo occidental de producción del conocimiento.

Como se aprecia, tanto a nivel nacional en Chile como a nivel internacional se manifiesta como regularidad de los procesos de formación inicial docente, la exclusión parcial de los contenidos educativos indígenas. Las causas de dicha exclusión pueden estar asociada a disímiles razones. Entre ellas se pueden mencionar las propias insuficiencias metodológicas de las ciencias sociales. Por ejemplo, puede ser que los académicos investigadores no apliquen sus propios marcos teóricos interculturales en su actuar profesional (Greenwood y Levin, 2011). Otra causa puede estar asociada a que la producción y socialización misma del contenido pedagógico intercultural se realiza en los formatos aceptados por la ciencia occidental, lo que apunta mucho más a la occidentalización del

saber indígena que al rescate de los saberes culturales ancestrales (Smith, 2016). O, es posible que la difusión del conocimiento educativo intercultural no siempre se vincule con el valor estratégico que representa, para elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto de diversidad social y cultural (Blanco, Sánchez y Saavedra, 2016).

Otro de los elementos causales respecto a la limitada repercusión de los contenidos educativos indígenas en el proceso de formación inicial docente está asociado a elementos históricos y sociales (Desroches, 2016). Los prejuicios sociales y la tradición discriminatoria de la población occidental hacia los pueblos indígenas han consolidado relaciones sociales asimétricas entre ambas culturas (Merino, Becerra y De Fina, 2017).

Como resultado los contenidos indígenas se han interpretado en la Educación Superior como un aspecto concerniente solamente a los aborígenes, sin incorporarse la mayor parte de la población occidental a los procesos interculturales de formación.

CONCLUSIONES.

El análisis antes planteado devela a nivel internacional, como regularidad, que la inclusión del conocimiento indígena en los programas de formación inicial docente es parcial, reducida a cursos y experiencias pedagógicas específicas. Dichas experiencias se desarrollan en contextos universitarios vinculados a territorios con alta presencia indígena, por lo que la formación de los docentes en educación intercultural está dirigida a la población aborígen y no al reconocimiento internacional de la educación intercultural como una dimensión curricular necesaria en el proceso general de formación inicial docente.

Otra regularidad identificada mediante este estudio devela la tensión epistemológica en el proceso de formación inicial docente, que se produce entre el avance sostenido del conocimiento educativo intercultural y la continuidad de la formación monocultural de profesores en contextos sociales diversos. Lo anterior contribuye a los procesos de homogeneización del conocimiento en una

sociedad social y culturalmente diversa, lo que explica la exclusión epistémica de los saberes educativos indígenas de los planes y programas de las carreras de pedagogía.

Como resultado de lo antes enunciado, se forman profesores con una racionalidad pedagógica monocultural de carácter occidental, sin la debida preparación epistémica, ni metodológica para enfrentar los desafíos educativos que acontecen en un contexto educativo social y culturalmente diverso. En consecuencia, el ejercicio de prácticas pedagógicas monoculturales de carácter occidental en contexto indígena, reproducen de forma intencionada o no, el racismo, la desigualdad social y la colonización del ser y el pensar. Lo anterior trae consigo que a través de la educación se invisibilice la discriminación de las sociedades occidentales hacia los pueblos aborígenes y se acreciente en los estudiantes indígenas la desvaloración hacia sus identidades étnicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). *The Australian Professional Standards for Teachers were endorsed*. Recuperado de <https://www.aitsl.edu.au/>
2. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2019). *International comparative study: the Australian curriculum and the New Zealand curriculum*. Recuperado de <https://www.australiancurriculum.edu.au/>
3. Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2da. Edición). París, Francia: Presses Universitaires de France.
4. Beckford, C. L., Jacobs, C., Williams, N. y Nahdee, R. (2010). Aboriginal environmental wisdom, stewardship and sustainability: Lessons from Walpole Island First Nations, Ontario, Canada. *The Journal of Environmental Education*, 41 (4): 239-248. doi: 10.1080/00958961003676314
5. Bishop, R. (2019). *Teaching to the North-East: Relationship-based learning in practice*. Wellington, Nueva Zelanda: NZCER Press.

6. Bishop, R., O'Sullivan, D. y Berryman, M. (2010). *Scaling up education reform: Addressing the politics of disparity*. Wellington, New Zealand: NZCER Press.
7. Blanco, L. L; Sánchez, X., Saavedra, A., (2016). Caracterización epistemológica y praxiológica de la actividad científica y la innovación en la escuela. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7 (2): 1-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>
8. Chilisa, B. (2017). Decolonising transdisciplinary research approaches: An African perspective for enhancing knowledge integration in sustainability science. *Sustainability Science*, 12 (5): 813–827. doi: 10.1007/s11625-017-0461-1
9. Comisión Nacional de Acreditación (2018). *Universidades Acreditadas en Chile*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/>
10. Corbin, J. y Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4ta Edición). Newbury Park. Estados Unidos de América: SAGE Publishing.
11. Desroches, S. J. (2016). Thinking interculturally: decolonizing history and citizenship education in Québec. *Intercultural Education*, 27 (3): 245–256. doi: 10.1080/14675986.2016.1150649
12. Fals, O., y Rodríguez, C. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo, Uruguay: La Banda Oriental.
13. Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la Formación, las voces del profesorado*. Concepción, Chile: Editorial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
14. Fickel, L., J. Abbiss, L. Brown y C. Astall. (2018). The Importance of Community Knowledge in Learning to Teach: Foregrounding Māori Cultural Knowledge to Support Preservice Teachers' Development of Culturally Responsive Practice. *Peabody Journal of Education*. 93 (3): 285– 294. doi:10.1080/0161956X.2018.1449858.

15. Figueredo, V. y Ortiz J, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1): 38–61. doi: 10.19083/ridu.11.529
16. Ford, P. L., Prior, J., Coat, B., y Warton, L. (2014). The Incorporating Indigenous Knowledge LibGuide: Charles Darwin University Embedding Australian Aboriginal and Torres Strait Islander Knowledge, Culture and Language. *Australian Academic & Research Libraries*, 45 (2): 111-120. doi: 10.1080/00048623.2014.910859
17. Fornet-Betancourt, R. (2017). Interculturalidad y Universidad. En C. Valdés (Ed.), *Posibilidades y utopías. Hacia una universidad intercultural* (pp. 17- 31). Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
18. Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, España. Siglo XXI.
19. Greenwood, D y Levin, M. (2011). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción. En N. Denzin y Y. Lincoln (Ed.) *Manual de Investigación cualitativa*, (4ta ed., pp. 117- 151). Barcelona, España: Gedisa, S.A.
20. Harris, S. (1977). *Millingimbi Aboriginal learning contexts*. (Disertación Doctoral). Universidad de Nuevo México: Albuquerque, México.
21. Harrison, N. y Sellwood, J. (2016). *Teaching and learning in Aboriginal and Torres Strait Islander education*. South Melbourne, Australia: Oxford University Press.
22. Heng, L., Quinlivan, K. y Plessis, R. (2019). Exploring the creation of a new initial teacher education (ITE) programme underpinned by inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (10): 1017-1031. doi:10.1080/13603116.2019.1625454
23. Ibáñez, N. y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (núm. 78): 227-249. doi: 10.29101/crcs.v25i78.9788

24. Lepe-Carrión, P. (2018). Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia. *Educação e Pesquisa*, 44 (e174819): 1-19. doi: 10.1590/s1678-4634201844174819
25. Ley general de educación, No. 20370 (2009). Recuperado de <https://www.leychile.cl>
26. Mansilla, J. y Garrido, S. (2019). Investigación educativa en las facultades de Educación en Chile: ¿de. en o con los profesores? En B. Torres (Ed.), *Educación, escuela y profesorado* (pp. 13- 27). Concepción, Chile. Editorial Universidad de Concepción.
27. Marom, L. y Rattray, C. (2019). On the land gathering: education for reconciliation. *Critical Studies in Education*, 1 (1): 1-17. doi: 10.1080/17508487.2019.1611613
28. Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 6 (2): 41- 65. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar>
29. McInnes, B. D. 2017. Preparing teachers as allies in Indigenous education: benefits of an American Indian content and pedagogy course. *Teaching Education*, 28 (2):145-161. doi: 10.1080/10476210.2016.1224831
30. McMahon, T. R., Griese, E. R., y Kenyon, D. B. (2019). Cultivating Native American scientists: an application of an Indigenous model to an undergraduate research experience. *Cultural Studies of Science Education*. 14, (1): 77–110. doi: 10.1007/s11422-017-9850-0
31. Merino, M. E., Becerra, S. y De Fina, A. 2016. Narrative discourse in the construction of Mapuche ethnic identity in context of displacement. *Discourse and Society*, 28 (1): 60–80. doi:10.1177%2F0957926516676695

32. Pratt, Y. P. y Danyluk, P. J. (2017). Learning what schooling left out: Making an Indigenous case for critical service-learning and reconciliatory pedagogy within teacher education. *Canadian Journal of Education*, 40 (1): 1–29. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2349>
33. Quilaqueo, D. Y QUINTRIQUEO, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
34. Quintriqueo, Quilaqueo, Lepe-Carrión, Riquelme, Gutiérrez y Peña-Cortes (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2): 201-217. doi: 10.6018/reifop.17.2.198021
35. Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Manual de aplicación del Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*. Resultado del proyecto de Investigación. Universidad Católica de Temuco - Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico. Temuco, Chile.
36. Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educacional*, 20 (3): 523-532. doi:10.1590/2175-3539201502031038
37. Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago, Chile. LOM Ediciones.
38. Teaching Council (2019). *ITE Programme approval, monitoring and reiview requirement*. Recuperado de <https://teachingcouncil.nz/>

39. Vass, G. 2018. Aboriginal Learning Style and Culturally Responsive Schooling: Entangled, Entangling, and the Possibilities of Getting Disentangled. *Australian Journal of Teacher Education*, 43. (8): 88-104. doi:10.14221/ajte.2018v43n8.6
40. Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, reexistir y revivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
41. Webb, A., Canales, A., y Becerra, R. (2017). Capítulo IX, Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. En Colectivo de autores del Centro UC Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Ed), *Propuestas para Chile 2016* (pp. 279- 305). Santiago, Chile: Salesianos Impresores.
42. Zúñiga, X (2017). Diversidades (inter)culturales y desafíos para la educación superior en Centroamérica. En D. Mato (Ed.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina* (pp. 103- 128). Caracas, Venezuela: Educación Superior y Sociedad (ESS).

DATOS DEL AUTOR.

1. Lázaro Liusvanys Blanco Figueredo. Máster en Ciencia de la Educación y ha ejercido como profesor de pregrado y postgrado en universidades en Cuba, Perú y Chile. Actualmente realiza estudios de doctorado en la Universidad Católica de Temuco, en Chile. Correo electrónico: lblancof78@gmail.com

RECIBIDO: 20 de enero del 2020.

APROBADO: 3 de marzo del 2020.