

Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas

Lázaro L. Blanco-Figueroa^{1*} y Katerin E. Arias-Ortega²

(1) Departamento Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Temuco, Rudecindo Ortega 02950, Temuco, Chile, (correo-e: lblancof78@gmail.com).

(2) Facultad de Ciencias de la Salud. Departamento de Psicología, Universidad Católica de Temuco, Manuel Montt 56, Temuco, Chile (correo-e: karias@uct.cl).

* Autor a quien debe ser enviada la correspondencia.

Recibido Sep. 1, 2021; Aceptado Nov. 3, 2021; Versión final Dic. 30, 2021, Publicado Feb. 2022

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar los hallazgos reportados en la literatura académica que permitan sistematizar los enfoques, las bases epistémicas y éticas del proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural. La metodología es cualitativa, basada en el método análisis de contenido. Como resultado se identifican tres enfoques: 1) generalizador, 2) conceptual de la educación intercultural, y 3) contra-hegemónico de la educación. Se encuentran dos bases epistémicas y dos bases éticas que sustentan la formación del pensamiento pedagógico intercultural. Las bases epistémicas son: 1) dominio del contenido intercultural y 2) relaciones transdisciplinarias entre el saber indígena y el conocimiento occidental. Las bases éticas son: 1) configuración del saber pedagógico a través de la memoria histórico-social e 2) integración reflexiva de doble racionalidad. Se concluye que el pensamiento pedagógico intercultural deriva en una visión multidisciplinaria e integral del proceso de formación de personas indígenas y no indígenas.

Palabras clave: pensamiento pedagógico; educación intercultural; formación inicial docente

Approaches, epistemic, and ethical bases of the formation of intercultural pedagogical thought in indigenous contexts

Abstract

The primary objective of this study is to analyze findings reported on academic literature that would allow systematizing the approaches and the epistemic and ethical bases of the formation process of intercultural pedagogical thought. The methodology is qualitative and based on the content analysis method. As a result, three approaches are identified: 1) generalist, 2) conceptual of intercultural education, and 3) counter-hegemonic of the education. The results also show two epistemic bases and two ethical bases that support the formation of intercultural pedagogical thought. The two epistemic bases are: 1) domain of intercultural content and 2) trans-disciplinary relationships between indigenous knowledge and Western knowledge. The two ethical bases are: 1) configuration of pedagogical knowledge through historical-social memory and 2) reflexive integration of double rationality. It is concluded that intercultural pedagogical thinking results in a multidisciplinary and comprehensive vision of the process of training indigenous and non-indigenous people.

Keywords: pedagogical thinking; intercultural education; initial teacher training

INTRODUCCIÓN

A nivel nacional e internacional varios estudios decoloniales (Chilisa, 2017; De Sousa y Meneses, 2019) y críticos (Apple, 2004; Walsh, 2010), dan fe que la racionalidad colonial que prevalece en el sistema escolar atenta contra el bienestar y desarrollo de los pueblos aborígenes (Vass, 2018). En ese sentido, se profundiza en los enfoques, las bases epistémicas y éticas del proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural dadas las características de diversidad social y cultural presente en los sistemas educativos en América Latina, desde la educación básica hasta el nivel de postgrado (Walsh, 2010). En tales circunstancias, el modo en el cual el profesorado piensa la educación influye significativamente en la forma en que planifica los contenidos que imparte, los métodos de enseñanza que selecciona, las formas de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes y en el resto de las decisiones que toma en el aula cada vez más diversas (Shulman, 1987; DesRoches, 2016). Sin embargo, resultados de investigación sostienen que el pensamiento pedagógico de los profesores en formación (McInnes, 2017; Guerra y Montenegro, 2017) y de aquellos en ejercicio (Fernández et al., 2016; Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021) continúa sustentándose en una mirada reduccionista de la enseñanza, desarticulada de la realidad sociocultural y territorial en el que se desarrolla el acto educativo.

Otros estudios revelan que el profesorado en formación y los que ejercen docencia creen que lo más importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje es que los alumnos se apropien de las bases conceptuales del conocimiento occidental, a través del método científico como única vía válida para avanzar en la frontera del conocimiento (Contreras, 2016). De ahí que sea sistematizada a través de la educación, en especial a través de la formación inicial de profesores, la creencia de considerar inválidas otras formas de conocer la realidad distintas a la racionalidad occidental (Blanco-Figueredo, 2021). Esto, sin lugar a duda va en contra de los derechos, el reconocimiento y la protección cultural que demandan las agrupaciones humanas que se han desarrollado en situaciones de marginación social y discriminación, como las comunidades indígenas (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021).

Desde el punto de vista constructivista, el pensamiento es dinámico y cambia al mismo tiempo que la persona se desarrolla (Vygotsky, 1992). El enunciado anterior permite comprender que en la formación del pensamiento pedagógico intervienen conocimientos, ideas y valores referentes a la escuela, la familia y la comunidad que los futuros docentes desarrollan en la misma medida que avanzan en el itinerario formativo de pregrado. De esta manera, es importante considerar que los saberes y códigos éticos (Fornet-Betancourt, 2009; DesRoches, 2016) que aprenden los profesores en formación son significativos para el desarrollo de un pensamiento pedagógico que integre el respeto a la diferencia, la tolerancia y la inclusión social.

En esa perspectiva, sostenemos que en los programas de pedagogía a nivel mundial y en Chile en particular, la formación y desarrollo del pensamiento pedagógico se encuentra en tensión y cuestionamiento ante una sociedad cada vez más diversa, al sustentarse teóricamente en enfoques formativos, bases epistémicas y éticas que sistematizan una concepción tradicional de la educación, desde la lógica eurocéntrica occidental. En relación con lo anterior, la problemática del estudio precisa que los docentes son formados en un pensamiento anclado a concepciones hegemónicas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, de comprender a los sujetos y orientar sus comportamientos. Esto en contextos de diversidad social y cultural entra en tensión con el desarrollo de un clima propicio para un aprendizaje desarrollador de la personalidad de estudiantes indígenas y no indígenas.

El artículo posee como objetivo, analizar los hallazgos reportados en la literatura académica que permitan sistematizar los enfoques, las bases epistémicas y éticas del proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural. La metodología empleada es cualitativa, específicamente se utiliza el análisis de contenido de fuentes bibliográficas. La literatura elegida para el estudio es variada, significativa y suficiente para la construcción de un marco teórico relevante con relación al objeto de estudio. Lo anterior permite abrir el debate acerca de las inquietudes de investigación y sistematizar un marco de análisis descolonizador con relación al proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural. El artículo contribuye con conocimiento de base que propone movilizar y desarrollar el pensamiento pedagógico del profesorado hacia procesos inclusivos y tolerantes de las diferencias culturales, lo que se devela en nuevas relaciones entre los nodos críticos sistematizados en la literatura revisada.

OTROS ANTECEDENTES

El pensamiento pedagógico es entendido como un sistema de relaciones conceptuales asociadas al saber, saber ser y saber hacer la educación (Córdova, 2018), que están íntimamente articuladas con las creencias pedagógicas (Contreras, 2016) y las representaciones sociales y culturales (Restrepo-Ochoa, 2013), construidas por los docentes con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo escolar. En continuidad a lo antes planteado, se debe decir que las creencias constituyen construcciones psicológicas formadas por ideas, sentimientos, comprensiones, relaciones entre objetos o fenómenos,

imágenes y constructos, poco elaborados sobre la realidad social que las personas consideran verdaderas (Fernández et al., 2016). De manera que las creencias constituyen orientaciones para la vida derivadas de las experiencias históricas individuales, la educación familiar y del sistema de influencias recibidas por las personas en el contexto escolar.

El sistema de creencias asumido por el profesorado sobre todo en el comienzo de sus carreras docentes, funcionan como un "filtro perceptivo" de la nueva información o conocimiento que se recibe (Hajisoteriou et al., 2019). En ocasiones las creencias están tan arraigadas en los esquemas de pensamiento que a menudo el profesorado en formación utiliza las nuevas experiencias de aprendizaje para reafirmar las creencias y actitudes existentes, en lugar de desafiarlas y cambiarlas. En consecuencia, las creencias del profesorado influyen de modo significativo en el desarrollo de la planificación de la enseñanza, la selección de los contenidos escolares, la metodología y didáctica del acto educativo y la toma de decisiones para implementar los procesos evaluativos. Por tanto, las creencias pedagógicas es un elemento de la subjetividad del profesorado que define en la práctica sus actitudes éticas ante la enseñanza y la diversidad.

Otro elemento trascendente en la formación del profesorado son las representaciones sociales, un aspecto del pensamiento que cada sujeto construye, asimila, modifica y reconstruye producto de la socialización continua, la escolarización formal y luego en el proceso de formación inicial docente (Guerra y Montenegro, 2017). Según Restrepo-Ochoa (2013) las representaciones sociales constituyen una forma de pensamiento que condensa un conjunto de imágenes, significados, concepciones, sistema de referencias, conocimientos e informaciones que obtienen las personas en sus interacciones sociales, los cuales se utilizan como sistema de referencia al clasificar, interpretar, comprender y explicar los acontecimientos y hechos que acontecen en el entorno.

Alfaro-Urrutia (2017) agrega que las representaciones constituyen un sistema ideológico inscrito en los discursos pedagógicos, la conciencia, la conducta y práctica del profesorado con relación a la naturaleza del conocimiento, las relaciones entre actores educativos, la enseñanza y el aprendizaje. De modo que las representaciones sociales se convierten en signos epistémicos que anticipan en el pensamiento del docente su conducta profesional. En consecuencia, el contenido que es enseñado en las carreras de pedagogía es un elemento que replanteará la imagen que el profesorado en formación ha construido con relación a los procesos educativos y la diversidad. De aquí, la importancia de considerar como elementos clave en los procesos formativos de pregrado, el reconocer, cuestionar y reflexionar el contenido que se transmite en clases.

En ese mismo orden de ideas, el contexto es otro elemento que influye de forma significativa en la formación de esquemas de pensamiento (Vygotsky, 1992; Apple, 2004). Musaio (2021) sostiene que el pensamiento pedagógico es el resultado de una construcción individual y colectiva, originada en una estrecha relación entre los procesos de formación docente y la experiencia profesional. Por tanto, el contacto del agente en formación con las circunstancias objetivas y subjetivas en las cuales es formado es esencial para desarrollar en él, la capacidad de interpretar una misma situación de enseñanza y aprendizaje desde perspectivas diferentes. La realidad descrita nos plantea el desafío de complejizar el proceso de formación del pensamiento pedagógico en el profesorado en formación, para que estos una vez egresados sean capaces de generar oportunidades educativas para todos los estudiantes independientemente de su origen social y cultural.

La formación del pensamiento pedagógico en el profesorado depende de las posturas ideológicas (Walsh, 2010; Egbai y Chimakonam, 2019) con la cual se oriente la formación de pregrado, ya sea la postura tradicional con bases epistémicas en la cultura monocultural occidental (Piaget, 1980; McDonald, 2011) o la postura más actual, la crítica (Freire, 1996; Walsh, 2010). La postura tradicional de formación del pensamiento pedagógico, heredada del pasado colonial sistematiza un discurso de exclusión en nombre de la construcción de la identidad nacional, homogeneiza las realidades lingüísticas, acentúa las jerarquías sociales existentes y sistematiza una comprensión científica monocultural del mundo (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). Sin embargo, la postura crítica de formación del pensamiento pedagógico está alineada al reconocimiento de la diversidad en la sociedad y a la comprensión de las relaciones interculturales (Dietz, 2019; Blanco-Figueredo, 2021). En este artículo se analiza la formación del pensamiento pedagógico desde una perspectiva crítica, pues con esta reflexión se intenta penetrar en las estructuras que hegemonizan y deshumanizan el pensamiento del profesorado y en aquellas estructuras que sí lo desarrollan al hacerlo más tolerante hacia las diferencias culturales.

Con relación a la idea anterior, el término interculturalidad ha sido ampliamente discutido en la literatura académica, enmarcado en lo fundamental en el cambio educativo para alcanzar una mayor equidad y justicia social. Es un concepto utilizado principalmente en la región latinoamericana (sin ser privativo de esta) para referirse a las experiencias de vida que implica una relación envolvente entre personas de culturas diferentes (Fornet-Betancourt, 2009). Según el autor antes mencionado la interculturalidad, es una interacción social que

trasciende los ámbitos de la comunicación racional a través de conceptos y está asentada en el saber práctico que se comparte de forma recíproca como una situación histórica con personas de otras culturas. Así, la interculturalidad es una actitud y posicionamiento que se debe tener frente al mundo, por tanto, se concibe como la forma actual en que el mundo intenta hablar de paz (Fornet-Betancourt, 2009). Dentro de ese marco, la interculturalidad es una forma de superar el conflicto de que la cultura mayoritaria quiera sustituir o asimilar a las otras culturas marginadas como las indígenas, pues la interculturalidad implica la capacidad de ambas culturas de crecer y cambiar en el contacto mutuo (Dietz, 2019).

De esta manera, la interculturalidad se distingue del multiculturalismo, puesto que este último centra su eje de atención vinculado a los procesos de inmigración vividos por los países europeos y norteamericanos, quienes se han integrado de forma voluntaria al sistema educativo, en el que se sostiene la necesidad de la tolerancia y respeto sin cuestionar las relaciones de asimetría y poder de unos grupos sobre otros, por lo que el *status quo* se mantiene intacto en la estructura social (Walsh, 2010). Mientras que la interculturalidad, parte de la base del reconocimiento de la población indígena presente al interior de los países, en distintos continentes como sujetos que poseen marcos epistémicos propios para la comprensión de la realidad.

Siguiendo con los planteamientos de Walsh (2010), el uso y sentido de la interculturalidad se explican en tres perspectivas: relacional, funcional y crítica. La perspectiva relacional de la interculturalidad hace referencia a las relaciones naturales de intercambio interétnico, social y cultural que se produce a partir del encuentro entre pueblos con culturas diferentes. La perspectiva funcional de la interculturalidad hace alusión a las relaciones de poder, cuando las prácticas interculturales son aceptadas por las estructuras estatales, se implementa bajo puntos de vista asimilacionistas o compensatorios, con la finalidad de incluir a las culturas minoritarias en las estructuras sociales ya establecidas. La perspectiva crítica de la interculturalidad, postura que se asume en este artículo, posee como propósito la descolonización del ser, el saber y el pensar (Walsh, 2010). Consiste en el reconocimiento de las diferencias entre las culturas para crear sobre esa base nuevas relaciones sociales (Dietz, 2019).

En este artículo se adopta una postura crítica con relación a la formación del pensamiento pedagógico porque esta implica desarrollar en el profesorado en formación, una forma de pensar la educación más comprensiva de las distintas perspectivas de desarrollo de los actores sociales, para promover en la comunidad un proceso de enseñanza y aprendizaje con pertinencia social y cultural (McDonald, 2011; DesRoches, 2016). Se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad social y cultural como una fuente de riqueza para la enseñanza y el aprendizaje, siempre y cuando el profesorado logre una adecuada atención a la identidad cultural, estructura familiar y esquemas de aprendizaje de sus estudiantes (McInnes, 2017).

La postura crítica de formación del pensamiento pedagógico conduce a la preparación de los futuros profesores para que sean capaces de sostener encuentros con el 'otro', es decir, con otros agentes sociales profesor-estudiante-familia-comunidad que poseen marcos de referencia particulares sobre la realidad y en los cuales el uso de la lengua de destino conlleva nuevas expresiones y perspectivas de encuentros, a través del lenguaje verbal y no verbal (Lobytsyna et al., 2020). Esto plantea a las instituciones de Educación Superior el desafío de reconceptualizar lo que han hecho en el pasado con relación a la formación del profesorado, identificando y estableciendo lineamientos estratégicos para formar en el presente profesores con un pensamiento pedagógico intercultural que contribuyan a la formación de ciudadanos cada vez más tolerantes y dispuestos a aceptar la diferencia (Dietz, 2019).

De esta manera, es de vital importancia que el desarrollo del pensamiento pedagógico monocultural del profesorado derive en formas de pensamiento interculturales, en tanto el rol docente es esencial en la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, que aseguren el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes de contextos de diversidad social y cultural, como lo son los estudiantes indígenas y campesinos (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). La formación de un pensamiento pedagógico intercultural en el profesorado contribuiría de manera significativa al quiebre de las prácticas pedagógicas excluyentes derivadas del pasado colonial, para avanzar hacia procesos pedagógicos interculturales es una oportunidad para repensar la formación inicial docente desde un compromiso social, ético, político y epistémico con los contextos de diversidad social y cultural.

METODOLOGÍA

Este estudio se inscribe en el marco de una metodología cualitativa porque su finalidad es extraer reflexiones de la literatura para comprender en profundidad el objeto de estudio. Como procedimiento se realizó en cinco pasos la selección y análisis de contenido de la literatura referente al objeto de estudio (Creswell, 2014). El análisis de contenido permite resumir e integrar los resultados reportados por diferentes investigadores con respecto al proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural (Creswell, 2014). Para esto fue seleccionada una bibliografía variada, significativa y suficiente que permitió la construcción de un marco teórico descolonizador respecto al proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural.

Selección de una literatura variada

Primero, se realizó una búsqueda bibliográfica en idioma inglés y español, a partir de las palabras clave siguientes (Creswell, 2014): *pedagogical thinking* (pensamiento pedagógico), *intercultural education* (educación intercultural) y *indigenous educational thinking* (pensamiento educativo indígena). Aunque las palabras claves seleccionadas no son conceptos equivalentes, son términos que en su esencia dan cuenta de relaciones e interacciones entre sujetos diversos social y culturalmente, lo que implica el desarrollo de un pensamiento pedagógico intercultural. Lo anterior permite asegurar que la literatura aborde el tema de interés, desde distintas perspectivas culturales y desde disímiles posicionamientos científicos. Además, se procuró consultar literatura de alcance nacional e internacional. Lo anterior permite comprender desde lógicas y contextos distintos los tratamientos metodológicos a problemáticas educativas similares que surgen en los sistemas educativos escolares en contexto de colonización. En este paso fueron seleccionados 96 textos.

Selección de una literatura significativa

Segundo paso, se estableció como prioridad que la mayor parte de la literatura seleccionada esté indexada en bases de datos de reconocimiento internacional como Wos y Scopus o sean fuentes con alto nivel de sistematización en la literatura especializada (Creswell, 2014). Lo anterior indica que se ha consultado resultados de investigación que expresan juicios validados por expertos en el objeto de estudio. En este paso la literatura se redujo a 67 textos.

Tercer paso, los 67 textos escogidos hasta ese momento fueron sometidos a criterios de vigencia y actualidad. La literatura actual incluye las publicaciones de los últimos 10 años. La literatura vigente corresponde a textos clásicos publicados en años anteriores, pero imprescindible para comprender en profundidad el objeto de estudio. Como resultado de este paso la selección bibliográfica se redujo a 55 textos.

Selección de una literatura suficiente

Cuarto paso, en la medida que era examinada y seleccionada la literatura se redactaron resúmenes de los artículos más relevantes hasta llegar a la saturación teórica del contenido (Creswell, 2014). Como resultado la literatura objeto de análisis se redujo a 30 textos científicos, los cuales son referenciados al final del artículo. En la selección final de la literatura, el 53,33 % está en idioma inglés, el 43,33 % en idioma español y el resto en otros idiomas. El 40 % de la bibliografía está referenciada en América Latina, el 26,67 % en Europa, el 16,67 % en Estados Unidos y Canadá, el 10% en Australia y Nueva Zelanda y el 6,67 % en África. El 73,33% de los textos elegidos son artículos científicos, todos (100%) están indexado en base de datos internacionales como Wos y Scopus.

El 36,67 % de los textos seleccionados constituyen literatura clásica o fuentes altamente sistematizada por la comunidad académica, la que es clave para comprender en profundidad las definiciones y regularidades del proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural, que combinada con el 63,33 % de las referencias escogidas publicada en los últimos 10 años, aportan una comprensión del avance del conocimiento objeto de estudio en los últimos cinco años, así como su estado actual en la frontera del conocimiento.

Estructuración temática de la literatura por conceptos relevantes

Quinto paso, consiste en agrupar en una matriz de análisis los principales conceptos, frases e ideas de sentido y significado que emergen del análisis en profundidad de la literatura, hasta identificar núcleos de contenidos explícitos y latente que caracterizan el proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural. Como resultado se codifican de forma deductiva un sistema de núcleos centrales de conocimientos abstractos dotados de sentido y significados que develan los enfoques, las bases epistémicas y éticas del proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural. Luego de forma inductiva, a través de la síntesis cada categoría es definida y relacionada con el resto, lo que configuran una interpretación singular del proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural. Lo anterior queda explícito en un mapa de literatura (Creswell, 2014) que permitió construir la Figura 1

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La formación del pensamiento pedagógico se discute en base a tres enfoques formativos propuestos en la literatura académica para las carreras de pedagogía: el enfoque generalizador de la enseñanza (Piaget, 1980), el enfoque conceptual de la educación intercultural (DesRoches, 2016) y el enfoque contrahegemónico de la educación (Apple, 2004). Cada uno de estos enfoques han dado lugar a un conjunto de posturas ideológicas, representaciones sociales y creencias que han tenido consecuencias con relación al abordaje de la práctica formativa de los futuros docentes.

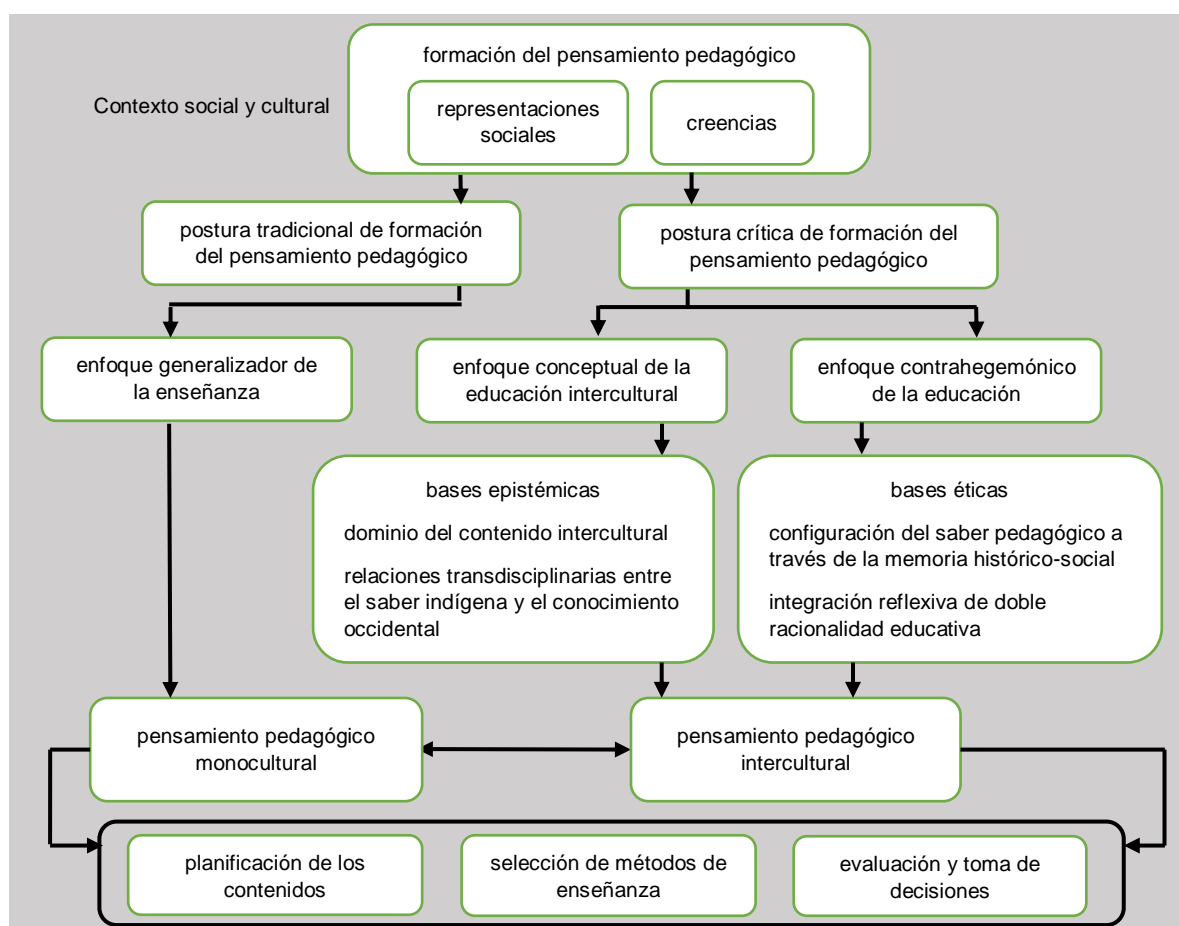


Fig.1: Interpretación del proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural

Categoría 1: Enfoque generalizador de la enseñanza

El enfoque generalizador de la enseñanza se sustenta en los estándares ideológicos y las representaciones sociales hegemónicas impuestos por las sociedades occidentales a nivel global. Autores como Apple (2004); Walsh (2010) destacan el papel de la educación como actor cultural que sistematiza códigos, creencias, representaciones sociales, ideologías y modos de comportamiento generalizados que legitiman la jerarquía occidental como estructuras de poder entre los grupos sociales. Este enfoque se describe en la Tabla 1.

Tabla 1: descripción del enfoque generalizador de la enseñanza

Enfoque formativo	Postura ideológica	Consecuencia
Enfoque generalizador de la enseñanza (Piaget, 1980; Shulman 1987).	Subraya el supuesto carácter normativo de la Ciencias de la Educación occidental con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje (Walsh, 2010).	La teoría de la educación se asume de forma estandarizada, desvinculada del sentido que otorga el contexto intercultural al proceso de formación de personas, según los propios marcos de referencia, conceptual, actitudinal y valórico en la relación del desarrollo de las personas en lo social, cultural, espiritual y afectivo (Egbai y Chimakonam, 2019; Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021).

Por ejemplo, es usual que en las universidades (Instituciones de tradición occidental) se forme al profesorado en la aceptación de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget como una verdad absoluta e incuestionable (Quilaqueo et al., 2016). Según Piaget (1980) la teoría del desarrollo cognitivo refiere que todos los seres humanos alcanzan un nivel de desarrollo personal similar a través de cuatro grandes etapas, sensoriomotor (de 0 a 2 años), preoperatoria (de 2 a 6 años), de operaciones concretas (de 7 a 12 años) y de operaciones formales (a partir de los 12 años y durante toda la vida adulta). A cada una de esas etapas se le atribuyen comportamientos culturalmente aceptables y acciones cognitivas deseables que se corresponden con un “desarrollo normal” en un marco cultural de carácter occidental, constituyéndose estas como una creencia y representación social hegemónica, para la comprensión del desarrollo del ser humano.

La sistematización del encuadre teórico mencionado, sin un adecuado enfoque de la crítica, del análisis y la discusión social respecto a las problemáticas que afectan en la actualidad la educación intercultural, desarrollan en el profesorado creencias pedagógicas contrarias a las necesidades de desarrollo personal y social de estudiantes indígenas como los mapuches, quienes desarrollan formas de aprendizaje distintas al modelo impuesto en el marco escolar y se forman en normas de comportamiento social diferentes a la cultura occidental (Quilaqueo et al., 2016; Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). En consecuencia, el enfoque

generalizador de la enseñanza promueve en los estudiantes de pedagogía la formación de creencias monoculturales, permeadas por la ignorancia de las realidades sociales, históricas y económicas de los pueblos indígenas. Lo anterior ha propiciado que se continúe formando al profesorado con la preeminencia de un pensamiento pedagógico monocultural de carácter occidental, que reproduce creencias y representaciones sociales que de forma intencionada o no, sistematizan la inequidad y la exclusión hacia las personas indígenas (Walsh, 2010; Chilisa, 2017). De hecho, el enfoque generalizador de la enseñanza amplía las divergencias entre la racionalidad pedagógica occidental y la cosmovisión educativa indígena, por lo cual se torna intrascendente para la formación del pensamiento pedagógico intercultural.

Se debe tener en cuenta que el desarrollo de un pensamiento pedagógico intercultural parte del reconocimiento de la existencia de otros modos y mundos, para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las sociedades actuales (Fornet-Betancourt, 2009; Musai, 2021). De este modo, el desarrollo de un pensamiento pedagógico intercultural debe generar en el profesorado un empoderamiento intelectual, social, emocional y político que favorezca una enseñanza territorialmente pertinente, que estimule la articulación del conocimiento escolar con los saberes y conocimientos propios que portan los estudiantes para desarrollar aprendizajes con significancia sociocultural (Vass, 2018; Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021). De manera tal que el pensamiento pedagógico adquiere el carácter intercultural, cuando el agente en formación ha integrado de forma fluida, creativa, consiente y sistemática la lógica del contenido escolar y la lógica del contenido educativo indígena, en la imagen que posee de la enseñanza y el aprendizaje (Egbai y Chimakonam, 2019).

Categoría 2: Enfoque conceptual de la educación intercultural

Este enfoque, descrito en la Tabla 2, propone la formación de un pensamiento pedagógico de las buenas intenciones hacia las culturas indígenas, que induce en el profesorado un discurso retórico, repleto de matices coloniales, que deslegitima los saberes educativos indígenas (McInnes, 2017). Asume estrategias asimilacionistas del saber indígena en formatos aceptados por el conocimiento occidental (Chilisa, 2017).

Tabla 2: Descripción del enfoque conceptual de la educación intercultural

Enfoque formativo	Postura ideológica	Consecuencia
Enfoque conceptual de la educación intercultural (Fornet-Betancourt, 2009; Walsh, 2010).	Define la educación intercultural como un derecho social otorgado por la cultura dominante a los pueblos indígenas colonizados (Chilisa, 2017; Dietz, 2019). Hace referencia al <i>corpus</i> de teorías, enfoques, leyes, principios, categorías y conceptualizaciones educativas interculturales que se presentan en formatos de la ciencia occidental, como elemento mediador entre los significados que construyen los agentes en formación respecto a los hechos educativos interculturales y las prácticas pedagógicas que deben ejecutar en contexto de diversidad social y cultural.	Se reproduce una educación intercultural funcional a las relaciones de poder, la que no cuestiona, ni reconoce desde una perspectiva crítica, la deuda histórica de la sociedad occidental con los pueblos indígenas (Walsh, 2010; Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). Legitima la occidentalización del saber indígena, en vez de centrarse en el rescate de los saberes culturales ancestrales, desde los principios de la pedagogía y educación indígena, desde una perspectiva de territorialización del acto educativo (Blanco-Figueroa, 2021).

Consecuencia del enfoque conceptual de la educación intercultural, los currículos de las carreras de pedagogía manifiestan una falta de balance entre el contenido pedagógico occidental y el contenido educativo indígena (DesRoches, 2016). Esto explica el por qué prevalece como contenido del proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural las bases metodológicas occidentales de la educación. Lo anterior plantea la importancia de profundizar en la crítica al modo estandarizado de organizar el contenido eurocéntrico en el currículo de las carreras de pedagogía, elemento epistémico que sustenta y desarrolla esquemas de pensamiento monoculturales en el profesorado en formación inicial (Fornet-Betancourt, 2009; Walsh 2010). Así, puesto en tensión y cuestionamiento el contenido hegemónico de los programas de pedagogía frente una realidad culturalmente plural en el cual se enseña (Apple, 2004), se identifican como bases epistémicas del enfoque conceptual de la educación intercultural: a) dominio del contenido intercultural, b) relaciones transdisciplinarias entre el saber indígena y el conocimiento occidental, las cuales son descritas en la Tabla 3.

Tabla 3: Descripción de las bases epistémicas del proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural

Base epistémica	Postura ideológica	Consecuencia
Dominio del contenido intercultural (Quilaqueo et al. 2016; Dietz, 2019).	Decolonialidad del ser, el saber y el pensar (Chilisa, 2017).	Apropiación de conocimientos, habilidades, valores y comportamientos interculturales que son posibles de concretizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para promover una educación conceptual, procedimental y actitudinal intercultural.
Relaciones transdisciplinarias entre el saber indígena y el conocimiento occidental (Fornet-Betancourt, 2009; De Sousa y Meneses, 2019).	Ordena en el pensamiento del profesorado en formación, los vínculos y tensiones entre el saber indígena y el contenido del currículo escolar.	Permite al futuro profesor diseñar estrategias de enseñanza contextualizadas a los requerimientos culturales y de aprendizaje de todos sus estudiantes, posibles de llevar a cabo en el currículo real y oculto en contextos de diversidad social y cultural. Desde este diseño en perspectiva intercultural se ofrecerán procesos de enseñanza y aprendizaje con pertinencia y arraigo territorial, acorde a las necesidades y expectativas de la familia y comunidad.

Subcategoría 2.1: Bases epistémicas

Las bases epistémicas, están asociadas al sistema de contenidos conceptuales (conceptos, categorías, hipótesis, proposiciones, modelos de pensamiento, principios, leyes y teorías) que en relación con la profesión pedagógica deben dominar los estudiantes de pedagogía para egresar del proceso de formación inicial (Shulman, 1987; Apple, 2004). En ese sentido, Hurrell (2021) plantea que el contenido que aprende el profesorado con relación a las disciplinas y la profesión están estrechamente vinculado con los patrones culturales genuinos de la sociedad en la cual se transmiten, por este motivo su trascendencia para la formación, desarrollo y socialización de esquemas de pensamiento interculturales en el profesorado. En el diseño curricular de las carreras de pedagogía, los contenidos conceptuales están vinculados en lo fundamental al área docente de formación profesional (Shulman, 1987). Por tanto, las bases epistémicas del pensamiento pedagógico están asociadas al conocimiento y a la interpretación de la información que se aprende, fundamentos a partir de los cuales el profesorado tomará decisiones propias en el aula.

Dominio del contenido intercultural

Según Shulman (1987) el dominio del contenido es la cantidad y organización del conocimiento en sí mismo en la mente del profesor. Según ese autor, el profesor necesita no solo conocer el contenido que enseña, también es importante que lo comprenda para que sea capaz de fundamentar la esencia de las cosas que representa el contenido que instruye. De las ideas anteriores se interpreta que el dominio pedagógico del contenido intercultural es la base epistémica para el desarrollo de un pensamiento pedagógico de igual naturaleza y también es consecuencia de este. Para Guerra y Montenegro (2017), el dominio del contenido es fundamental para comprender cómo se debe organizar la enseñanza de un tema determinado para que los estudiantes lleguen a apropiarse de los conceptos y desarrollar las habilidades planificadas. Según las autoras mencionadas, el dominio disciplinar no es suficiente para enseñar una materia en el contexto escolar. Lo anterior implica que, para avanzar en el desarrollo de un pensamiento pedagógico intercultural en el profesorado en formación, se debe provocar en ellos la sensibilidad por el aprendizaje de los principios educativos y el saber 'práctico' que dominan los miembros de las familias y comunidades indígenas que forman parte del contexto de formación profesional.

En ese sentido, es de vital importancia conocer y dominar los saberes y conocimientos indígenas para articularlos de una manera adecuada con el conocimiento escolar. Esto implica desarrollar en las clases de pedagogía actividades de vinculación con la familia, comunidad y autoridades indígenas, para la indagación y sistematización de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que son de vital importancia de transmitir a los niños y jóvenes en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). De manera tal de ofrecer una escolarización con pertinencia y arraigo territorial que permita desde una perspectiva local, avanzar hacia la construcción de un conocimiento global, más allá de las fronteras del conocimiento, las creencias y representaciones sociales monoculturales impuestas por la lógica hegemónica del pensamiento colonial.

Relaciones transdisciplinarias

Las relaciones transdisciplinarias entre el saber indígena y el conocimiento occidental implican que en la medida que el docente en formación se adentra en el conocimiento de las culturas, las lenguas, las formas de educación y de vida de las culturas ancestrales, se desarrollará en el pensamiento del profesorado un vínculo de reconocimiento hacia los pueblos indígenas (McDonald, 2011; McInnes, 2017). De este modo, la formación y desarrollo del pensamiento pedagógico desde una postura intercultural debe considerar formas distintas a los modelos occidentales de concebir, pensar, plantear e implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje (De Sousa y Meneses, 2019). El dominio de las relaciones transdisciplinarias entre el saber indígena y el conocimiento escolar se convierten en una oportunidad para que el profesorado en formación se involucre con la diversidad lingüística y cultural propia del contexto en el que desarrolla su práctica educativa (Chilisa, 2017). De este modo, se potencia un modelo pedagógico intercultural que promueva una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente del contexto sociocultural del cual procedan.

En este sentido, el establecimiento de relaciones educativas interculturales entre la familia-escuela y comunidad permite comprender y enseñar el conocimiento desde perspectivas alternativas que incorporen los principios de la pedagogía y educación indígena (DesRoches, 2016; Chilisa, 2017) asociados a formas (experimentación, prácticas), métodos educativos propios (aprender haciendo, observando y escuchando), tiempos y espacios (asociados a las fases de la luna y lugares con pertinencia cultural), para abordar contenidos educativos que están vinculados con los seres materiales tangibles e intangibles, que desde el conocimiento indígena, permiten la comprensión del mundo y todo lo que en él habita por lo que es posible abordar las distintas disciplinas.

Categoría 3: Enfoque de la educación contrahegemónica

Este enfoque fundamentado en la educación popular (Freire, 1996) y la teoría decolonial (Walsh, 2010; Chilisa, 2017), evoca la existencia de múltiples formas de organizar y desarrollar los actos educativos por tanto deslegitima la autoridad de narrativas exclusivas (DesRoches, 2016). Pensar la educación de una forma contrahegemónica, implica romper con la estructura occidental que sistematiza el modelo europeo de enseñanza, como única alternativa civilizatoria y desarrolladora de las personas (Apple, 2004). Esto significa estar abierto a considerar la educación desde otras formas del saber, saber ser y saber, 'desajustadas' al conocimiento científico (De Sousa y Meneses, 2019). En la Tabla 4 se resumen las principales características del enfoque de la educación contrahegemónica.

Tabla 4: Descripción del enfoque contrahegemónico de la educación

Enfoque formativo	Postura ideológica	Consecuencia
Enfoque contrahegemónico de la educación (Apple, 2004).	Reconoce el valor didáctico y metodológico que representa la diversidad social y cultural para la enseñanza. Además, argumenta la legitimidad de la cosmovisión educativa indígena para configurar procesos de formación inicial docente alternativos a los modelos occidentales de formación del profesorado (Walsh 2010).	Sistematiza en el profesorado una interpretación de la enseñanza y el aprendizaje divergente al modelo pedagógico occidental de educación. Incorpora procedimientos y metodologías de la educación familiar de los pueblos originarios. El profesorado en formación asume una postura crítica y reflexiva respecto a la educación (Freire, 1996).

Así, el desarrollo de un pensamiento pedagógico intercultural pone en tensión: 1) la institucionalidad de la educación en los distintos niveles educativos, es decir, educación de la primera infancia, educación básica, educación media, educación superior y postgrado con base en el cuestionamiento de sus creencias, políticas y valores, que históricamente han invisibilizado lo diverso; 2) tensiona el pensamiento personal de los profesores en sus ámbitos cognitivos y emocionales, respecto a sus representaciones sociales y receptividad a la diversidad cultural, que se ha construido históricamente desde un enfoque de negación y rechazo a lo diverso; y 3) tensiona la acción educativa asociada a las estrategias, los materiales, las actividades de enseñanza y los métodos de evaluación que se han caracterizado por la lógica hegemónica y tradicional que no considera lo diverso en los procesos educativos (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021; Musaio, 2021).

Subcategoría 3.1: Bases éticas

Las bases éticas para la formación del pensamiento pedagógico intercultural constituyen procedimientos que orientan desde el punto de vista ontológico y metodológico el comportamiento de los futuros docentes en su contexto de desempeño (Fornet-Betancourt, 2009). La función ontológica de las bases éticas es servir de guía para la comprensión que debe alcanzar el profesorado con relación a las relaciones interculturales. De lo anterior se desprende que la ética trasciende a la formación de un pensamiento pedagógico intercultural en forma de valores profesionales, de principios y de criterios propios con relación a la enseñanza en contexto de diversidad social y cultural (Fornet-Betancourt, 2009). De este modo se espera que los estudiantes de pedagogía sean formados en valores profesionales como la inclusión, la tolerancia intercultural y la valoración de los saberes indígenas para que una vez egresados sean capaces de sistematizarlo en modos de actuación, a través de procesos de negociación, mediación con las familias y comunidades indígenas y no indígenas (Walsh 2010).

La función metodológica de las bases éticas es orientar al profesorado en formación en la interpretación contrahegemónica de los hechos educativos (Apple, 2004). En relación a lo anterior, Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco (2021), develan algunos elementos esenciales para el desarrollo de un pensamiento pedagógico intercultural que tienen relación con: 1) la necesidad de co-construir puentes en el sistema escolar con la familia-escuela-comunidad, para repensar los métodos, las finalidades educativas, los contenidos educativos que sean pertinentes socioculturalmente; 2) la necesidad de contribuir en el mantenimiento y revitalización en los estudiantes de la competencia comunicativa en su lengua y cultura de origen; 3) la necesidad de ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje como una práctica mediada culturalmente, para la contextualización de la escolarización; 4) la necesidad de relevar en los procesos de enseñanza y aprendizaje la cultura de los estudiantes como única y valiosa, en el que sus experiencias son vitales, en tanto se constituyen en recursos pedagógicos interculturales que pueden contribuir a que la enseñanza sea más accesible y equitativa para todos; y 5) la necesidad de aumentar el éxito educativo de estudiantes culturalmente diversos, a través de promover la justicia social en contextos educativos de diversidad social, cultural y lingüística. De este modo, la formación de un pensamiento pedagógico fundamentado en la educación contrahegemónica debe asumir como bases éticas: a) configuración del saber pedagógico a través de la memoria histórico-social y b) la integración reflexiva de doble racionalidad educativa, las cuales se resumen en la Tabla 5.

Tabla 5: Descripción de las bases éticas del proceso de formación del pensamiento pedagógico intercultural

Base ética	Postura ideológica	Consecuencia
Configuración del saber pedagógico desde la memoria histórico-social (Freire, 1996; Vygotsky, 1992).	El pensamiento pedagógico intercultural es una creación cognitiva que se configura a partir del legado histórico cultural objetivo y subjetivo, transmitido entre las personas indígenas y no indígenas.	Se educa al profesorado en formación en la indagación crítica de la situación histórica, social y cultural que ha dado lugar al contexto educativo en el cual actúa. Comprensión de las circunstancias socioeducativas de enseñanza y aprendizaje actuales y prospectivas.
Integración reflexiva de doble racionalidad educativa (Quilaqueo et al., 2016).	La reflexión docente (individual/colectiva) es un elemento valorativo, fundamental para neutralizar las formas hegemónicas de pensar y hacer la enseñanza en contexto de diversidad social y cultural (Freire, 1996).	La formación del pensamiento pedagógico intercultural se construye primero en un plano interpsicológico, o sea entre las personas de culturas diferentes que interactúan entre sí. Luego el contenido intercultural pasa a través de la reflexión como cognición a un plano intrapsicológico, o sea al mundo individual de cada profesor a través de la internalización (Vygotsky, 1992).

Configuración del saber pedagógico

El desarrollo de un pensamiento pedagógico intercultural ofrece la oportunidad de considerar críticamente lo que significa ser 'yo' en relación con 'el otro', lo que contribuye a la exploración y creación del mundo a través de la comprensión de 'otros' mundos diferentes (Lobytsyna et al., 2020). Lo anterior, significa para los programas de pedagogía entrelazar espacios de identificación y pertenencia entre los estudiantes de distintas culturas, como resultado del encuentro entre múltiples identidades y pertenencias que conviven en un solo ser humano, reconociendo la singularidad cultural de cada estudiante para hacer el aprendizaje más relevante (Musaio, 2021). Esto, mediante una enseñanza que potencie no solo la dimensión académica, sino también, la emocional y la psicológica (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021).

Para avanzar en la formación del pensamiento pedagógico intercultural es necesario que los programas de pedagogía promuevan actitudes para el encuentro con el "otro", con base en la coexistencia de múltiples visiones con respecto a la identidad de los sujetos que entran en constante interacción, conflicto, negociación y mediación de sus propios marcos de referencia (DesRoches, 2016). De esta manera una propuesta pedagógica intercultural esta llamada a la apertura al otro con un enfoque orientado al conocimiento y enriquecimiento mutuo entre culturas (Musaio, 2021). Es así como los procesos de enseñanza y aprendizaje concebidos desde un pensamiento pedagógico intercultural debieran basarse en una variedad de historias, contextos y prácticas culturalmente diversas, en el que ponerlas unas al lado de otras, facilita la comprensión y potencia el desarrollo de todos los estudiantes (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021).

Integración reflexiva de doble racionalidad

Esta base ética del proceso de formación del pensamiento pedagógico posee como fundamento la reflexión crítica, un proceso intrínseco a la cultura profesional docente (Freire, 1996). Consiste en la inmersión del estudiante de pedagogía en el análisis y discusión de situaciones pedagógicas reales (o posibles) de carácter intercultural, vinculadas al contexto posible de desempeño profesional. Guerra y Montenegro (2017) sostienen que el profesorado en formación al involucrarse de modo consiente y reflexiva en la identificación, definición, análisis y reinterpretación de las problemáticas educativas, es capaz de tomar conciencia de sus creencias pedagógicas y potencialmente ir modificándolas. La reflexión crítica se desarrolla en dos niveles: el individual y el colectivo (Freire, 1996; Vygotsky, 1992).

La reflexión individual es esencial para la autoformación del pensamiento pedagógico. En este sentido, con bases en el diálogo se infiere que los procesos individuales de reflexión inician con la observación de la realidad (Quilaqueo et al., 2016). En ese primer momento se produce una representación a nivel cognitivo (en el pensamiento) de los objetos y fenómenos educativos, sociales y culturales. Luego las propiedades observadas son relacionadas, a través del entendimiento con los objetivos, las aspiraciones y las demandas de la sociedad a la educación, lo que produce a nivel subjetivo distintos significados respecto a la realidad educativa intercultural. Estos significados consisten en supuestos, modelos, estrategias y normas con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje (Apple, 2004; Egbai y Chimakonam, 2019). La comprensión de esos significados es la forma en que los sujetos hacen consciente en su pensamiento la relación entre los procesos educativos que gestionan, los fenómenos culturales del contexto, las creencias pedagógicas y las representaciones sociales que han construido.

La reflexión colectiva, tiene que ver con el modo que la comunidad de estudiantes de pedagogía responde a las dinámicas interculturales de formación (Freire, 1996). En ese orden de ideas es oportuno alentar el desarrollo de un pensamiento pedagógico intercultural fundamentado en una doble racionalidad educativa, lo cual se convierte en una vía estratégica importante, para anticipar respuestas a nuevos desafíos y generar nuevas soluciones a las problemáticas interculturales que puedan surgir en el contexto de desempeño del egresado.

La doble racionalidad educativa es la capacidad cognoscitiva que han desarrollado las personas indígenas como los mapuches, para generar un equilibrio entre los esquemas culturales aprendidos por ellos en el escenario educativo familiar y la asimilación de los contenidos impuestos por el marco escolar occidental (Quilaqueo et al., 2016). Así, la doble racionalidad educativa ha representado para los mapuches a nivel reflexivo, un cambio cualitativo en los esquemas de pensamiento, que le ha permitido superar las características monoculturales de la enseñanza escolar y a la misma vez preservar su idiosincrasia nativa. Esa capacidad de adaptación intercultural de los mapuches ha sido resultado de procesos de reflexión en los núcleos familiares y comunitarios indígenas, pues no ha sido una consecuencia intencionada de la educación monocultural occidental (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). Por tanto, para desarrollar una doble racionalidad educativa en el profesorado en formación es esencial contar con agentes formadores capacitados en los saberes y conocimientos indígenas, capaces de desarrollar en sus estudiantes habilidades de pensamiento complejo. La formación en la doble racionalidad educativa constituye una oportunidad para que el profesorado en formación se vincule con su medio social y natural, accedan a ejercicios reflexivos en su medio sociocultural y desarrollen un pensamiento pedagógico con pertinencia social.

CONCLUSIONES

El estudio permite inferir que el desarrollo del pensamiento pedagógico intercultural no es un eje articulador de la formación inicial del profesorado, pues al excluirse el saber indígena de los programas de pedagogía, ese conocimiento no se transforma en formas de pensar. En tanto, se continúan perpetuando en la formación de profesores creencias y representaciones sociales que legitiman la concepción occidental del mundo como la única forma de entender el conocimiento, planificar la enseñanza y evaluar el aprendizaje.

Se define que el pensamiento pedagógico intercultural se basa, en un sistema de relaciones conceptuales, de razonamiento y generalizaciones que subyacen a la comprensión individual y colectiva del profesorado con relación a la forma en que se asumen las relaciones interculturales en un contexto educativo diverso, así como en la búsqueda de las vías idóneas para ejercer una educación inclusiva y tolerante ante las diferencias.

En síntesis, la formación del pensamiento pedagógico intercultural debe desarrollarse a partir de concepciones contrahegemónicas a la cultura occidental que amplíen las creencias y representaciones sociales del profesorado a una cosmovisión multidisciplinaria e intercultural del contenido, su enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, los resultados de investigación plantean la urgencia de promover un pensamiento pedagógico intercultural en el profesorado, fundamentado en: a) dominio del contenido intercultural, b) relaciones transdisciplinarias entre el saber indígena y el conocimiento occidental, c) configuración del saber pedagógico a través de la memoria histórico-social y d) integración reflexiva de doble racionalidad educativa. Como resultado, se espera que la formación inicial docente responda a las especificidades particulares de los grupos que, como los indígenas, históricamente han sido marginalizados, segregados e invisibilizados en la educación escolar.

Finalmente, la principal limitación de la presente investigación es que, al basarse en un análisis de contenido de textos seleccionados, los resultados que aquí se argumentan están influenciados por la subjetividad de los investigadores, por lo que no es la intención absolutizar la generalización de estos planteamientos. Al fundamentarse en un proceso exploratorio y descriptivo de la literatura, el estudio se ha enfocado en la comprensión del estado actual del objeto de estudio en la frontera del conocimiento, sin intentar abarcar una panorámica histórica del mismo. Asimismo, el alcance de la literatura utilizada es acotada en cantidad y sólo abarca algunos tipos de manuscritos clásicos y otros indexados en Wos y Scopus, lo que ofrece la posibilidad de integrar en próximos estudios literatura relevante sobre este tema procedente de otras bases de datos.

AGRADECIMIENTOS

Al proyecto Fondecyt Iniciación N°11200306 y a la Beca de Doctorado Nacional N° 21170182, financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

REFERENCIAS

- Alfaro-Urrutia, J. E., Representaciones que Subyacen a la Política Educacional Inclusiva en Chile, <https://bit.ly/2TAUJ4>, Convergencia, 24(75), 87-105 (2017)
- Apple, M. W., Ideology and curriculum, 48-91, Routledge, New York, Estados Unidos de América (2004)
- Arias-Ortega, K., y Quintriqueo, S., Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>, Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29(111), 503-524 (2021)
- Blanco-Figueroa, L.L., Dialectics of Initial Teacher Education from an Intercultural Perspective, <https://bit.ly/3jH0Kue>, Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12(13), 4132-4143 (2021)
- Chilisa, B., Decolonising Transdisciplinary Research Approaches: an African Perspective for Enhancing Knowledge Integration in Sustainability Science, <https://doi.org/10.1007/s11625-017-0461-1>, Sustain Sci, 12(5), 813–827 (2017)

- Contreras, S., Pensamiento Pedagógico en la enseñanza de las ciencias. Análisis de las Creencias Curriculares y sus Implicancias para la Formación de Profesores de Enseñanza Media, <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000100003>, Formación Universitaria, 9(1), 15-24 (2016)
- Córdova, D., Semblanza y Matices de la Investigación sobre el Pensamiento Pedagógico, <https://bit.ly/2TdPxXz>, Revista de Pedagogía, 39(104), 265-292 (2018)
- Creswell, J., Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches, 43-50, 4th ed., Sage Publications, Los Ángeles, Estados Unidos de América (2014)
- De Sousa, B., y Meneses, M. P., Knowledges Born in the Struggle Constructing the Epistemologies of the Global South, 31-52, Routledge, New York, Estados Unidos de América (2019)
- DesRoches, S. J., Thinking Interculturally: Decolonizing History and Citizenship Education in Québec, <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150649>, Intercultural Education, 27(3), 245-256 (2016)
- Dietz, G., Multiculturalism, Indigenism and New Universities in Mexico: a case of intercultural multilateralities, <https://doi.org/10.1080/17447143.2018.1563608>, Journal of Multicultural Discourses, 14(1), 29-45 (2019)
- Egbai, U. O., y Chimakonam, J. O., Why Conversational Thinking Could be an Alternative Method for Intercultural Philosophy, <https://doi.org/10.1080/07256868.2019.1577811>, Journal of Intercultural Studies, 40(2), 172-189 (2019)
- Fernández, M., Torres, E., y García, C., Creencias sobre la Educación Intercultural y Prácticas de Enseñanza de Profesores de Secundaria de la Población Indígena Yaqui, <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57599>, Perfiles Educativos, 38(152), 109-127 (2016)
- Fornet-Betancourt, R., La filosofía intercultural, en E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (editores), El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y latino (1300-2000), CREA/Siglo XXI, ISBN-13: 978-607-03-0128-5, 639-646, Ciudad México, México (2009)
- Freire, P., Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessarios a Pratica Educativa, 1^{ra} Ed., 33-35. Paz e Terra, São Paulo, Brasil (1996)
- Guerra, P., y Montenegro, H., Conocimiento Pedagógico: Explorando Nuevas Aproximaciones, <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702156031>, Educação e Pesquisa, 43(3), 663-680 (2017)
- Hajisoteriou, C., Maniatis, P., y Angelides, P., Teacher Professional Development for Improving the Intercultural School: an Example of a Participatory Course on Stereotypes, <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514908>, Education Inquiry, 10(2), 166-188 (2019)
- Hurrell, D. P., conceptual knowledge or procedural knowledge or conceptual knowledge and procedural knowledge: why the conjunction is important for teachers, <https://ro.ecu.edu.au>, Australian Journal of Teacher Education, 46(2), 56-71 (2021)
- Lobytsyna, M., Moate, J., y Moloney, R., Being a Good Neighbour: Developing Intercultural Understanding Through Critical Dialogue Between an Australian and Finnish Crosscase Study, <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1810258>, Language and Intercultural Communication, 20(6) 621-636 (2020)
- Mcdonald, P., Thinking Interculturally, <https://doi.org/10.1080/1369801X.2011.597596>, Interventions, 13(3), 367-385 (2011)
- McInnes, B. D., Preparing Teachers as Allies in Indigenous Education: Benefits of an American Indian Content and Pedagogy Course, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130064>, Teaching Education, 28(2), 145-161 (2017)
- Musaio, M., Rethinking the Fundamentals and Practices of Intercultural Education in an Era of Insecurity, <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.86114>, Sociedad Española de Pedagogía, 73(1), 97-110 (2021)
- Piaget, J., Psicología y pedagogía, 19-22, Ariel, Barcelona, España (1980)
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y otros dos autores, Educación Mapuche y Educación Escolar en la Araucanía: ¿Doble Racionalidad Educativa? Cuadernos de Pesquisa, <https://bit.ly/3mcymSg>, 46(162), 1050-1070 (2016)
- Restrepo-Ochoa, D. A., La Teoría Fundamentada como Metodología para la Integración del Análisis Procesual y Estructural en la Investigación de las Representaciones Sociales, CES Psicología, <https://bit.ly/3ztiG12>, 6(1), 122-133 (2013)
- Rodríguez-Izquierdo, R., y González-Faraco, J., La Educación Culturalmente Relevante: un Modelo Pedagógico para los Estudiantes de Origen Cultural Diverso. Concepto, Posibilidades y Limitaciones, <https://doi.org/10.14201/teri.22990>, Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria, 33(1), 153-172 (2021)
- Shulman, L. S., Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review, ISSN:1943-5045, 57(1), 1-23 (1987)
- Vass, G., Aboriginal Learning Style and Culturally Responsive Schooling: Entangled, Entangling, and the Possibilities of Getting Disentangled, <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n8.6>, Australian Journal of Teacher Education, 43(8), 88-104 (2018)
- Vygotsky, L., Pensamiento y Lenguaje, 14-32, Ediciones Fausto, Buenos Aires, Argentina (1992)
- Walsh, C., Interculturalidad crítica y educación intercultural, en J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (editores), Construyendo interculturalidad crítica Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, ISBN: 978-99954-785-1-3, 75-96, La Paz, Bolivia (2010)