




Educación Superior: desafíos de la docencia en contextos indígenas e interculturales

Katerin Arias Ortega ^a 
Julián Samacá ^b 
Loreto Riquelme ^c 

Resumen

El artículo teórico analiza el estado del arte sobre los desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas e interculturales a través de una revisión de la literatura normativa y científica a nivel nacional e internacional. Los principales resultados aportan un estado del arte sobre los modelos educativos y el desarrollo histórico de la Educación Superior en contexto indígena e intercultural, donde se evidencia sus bases, pilares y finalidades. Se concluye que es urgente incorporar el enfoque educativo intercultural en la docencia y formación profesional, para superar la homogeneización y monoculturalidad de las prácticas educativas en la Educación Superior, desde un pluralismo epistemológico intercultural.

Palabras clave: Educación Superior, Contexto Indígena e Intercultural, Enfoque Educativo Intercultural.

1 Introducción

A nivel mundial, la Educación Superior se caracteriza por atender a una población estudiantil que es diversa, tanto en aspectos vinculados al ámbito social, cultural, económico, territorial como lingüístico (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009; Bergeron, 2014; Cruz, 2016). Esta población estudiantil es atendida por profesionales diferentes social, cultural y lingüísticamente. Así, uno de los pilares de la Educación Superior es que se

^a Universidad Católica de Temuco, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Temuco, Chile.

^b Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

^c Universidad Católica de Temuco, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Temuco, Chile.

Recibido en: 12 oct. 2023

Aceptado en: 04 abr. 2025

caracteriza porque los sujetos que allí co-existen, tanto docentes como estudiantes, poseen sus propias experiencias de vida y educativas, tienen métodos, estrategias y estilos de aprendizaje particulares, quiénes con sus especificidades propias, cohabitan y se forman profesionalmente en contextos educativos indígenas e interculturales (Jérôme, 2013; Vargas-Moreno, 2014; Reyes, López, 2015; Banks, 2016; Jeaninn, 2017).

Sin embargo, aun cuando se reconoce a través de las políticas educativas y el discurso universitario el componente de diversidad social y cultural característico de la Educación Superior, este no es suficientemente considerado tanto a nivel de currículum como en las prácticas, métodos y finalidades educativas que se ofrecen en la formación profesional. Así, la Educación Superior se caracteriza por su desvinculación del contexto geográfico, territorial, social, cultural, regional y local en el que se sitúa. Históricamente, se ha caracterizado por un componente de racismo institucionalizado en la formación profesional, el que se expresa a través de la monoculturalidad y hegemonía del conocimiento de corte eurocéntrico occidental en desmedro de otras formas de conocer, como lo son los conocimientos indígenas, campesinos y locales (Arias-Ortega, 2020). Otro componente que ha caracterizado a las instituciones de Educación Superior es su carácter elitista, dejando fuera a los grupos que han sido subalternizados y minorizados, como los pueblos indígenas y población migrante. Mato (2021) sostiene que no es casualidad que las instituciones y políticas de Educación Superior estén marcadas por problemas de racismo institucionalizado y discriminación racial, lo que se expresa en relaciones de jerarquía, prejuicios y descalificaciones hacia el sujeto minorizado. También, se manifiesta en la negación e invisibilización de las historias, las lenguas y conocimientos de esos pueblos en los planes y programas de estudio. Finalmente, esta exclusión de lo “otro”, lo “subalternizado” se visualiza en la baja participación de personas indígenas y “migrantes subalternizados” entre el estudiantado y la planta académica, las autoridades de los distintos niveles y los roles que se le asignan en la Educación Superior.

En esa perspectiva, la Educación Superior y, por ende, la docencia universitaria en contextos indígenas e interculturales enfrenta el desafío de ofrecer una formación profesional, sustentada en procesos de enseñanza y aprendizaje, pertinentes social, cultural, territorial y lingüísticamente. Lo anterior, con base en la coexistencia de sujetos heterogéneos, quienes al portar sus propios marcos de referencia y saberes comprenden y dan sentido a su realidad desde sus especificidades particulares; a la vez, entran en interrelación con el conocimiento disciplinar de corte eurocéntrico occidental en su proceso de formación profesional (Gaete, Morales, 2011; Krainer *et al.*, 2017; Peñalva Velez, Leiva Olivencia, 2019). Esta

realidad implica para los docentes contar con competencias interculturales para ofrecer procesos de enseñanza y aprendizajes pertinentes a las características de sus estudiantes, desde un enfoque educativo intercultural (Narcy-Combes, 2009; Peñalva Velez, Leiva Olivencia, 2019).

La Educación Superior en contextos indígenas e interculturales implica tanto para el docente como para los estudiantes el desafío de apertura para construir conocimiento sobre otras culturas y también sobre la propia (Dietz, Mateo, 2011). Lo anterior, le permite comprender la lógica de los eventos, las relaciones causales vinculadas a los procesos socioculturales y cómo estas inciden en los procesos de interacción, en el marco de la enseñanza y aprendizaje. Así, durante el proceso de formación profesional es relevante que en la interacción los sujetos diversos social y culturalmente sean capaces de avanzar en un descentramiento de nuestros propios marcos de referencia, promover la negociación y mediación de nuestros saberes y conocimientos, para visibilizar nuestras diferencias, puntos de encuentro y desencuentro, que nos permitan poner en tensión nuestra propia lógica de ser, saber y hacer, en tanto se constituyen en elementos de base, para entrar en una verdadera interacción con el otro, desde una perspectiva de interculturalidad (Cohen-Emerique, 2016). Entonces, en la Educación Superior es necesario incorporar en la formación profesional aspectos vinculados a la convivencia intercultural, la valoración y validación del otro, y la interacción a través del reconocimiento mutuo (Ortelli, Sartorello, 2011; Rodríguez *et al.*, 2015). Esto en conjunto con la urgencia de pluralizar epistemológicamente la formación profesional articulando de esta manera los otros “saberes” con el conocimiento disciplinar, para contextualizar la Educación Superior. Especialmente, aquellos intersaberes que se relacionan con las cosmovisiones indígenas y otras culturas que históricamente han sufrido una suerte de “epistemicidio” desde las ciencias positivistas y academicistas en la Educación formal.

El objetivo del artículo es analizar el estado del arte, respecto de la docencia universitaria en contextos indígenas e interculturales, identificando en las políticas educativas y literatura científica, las principales acciones y estrategias que han permitido dar respuesta a las necesidades de una Educación Superior en contextos de diversidad social y cultural. Metodológicamente, la delimitación del corpus de artículos científicos y su posterior análisis, se elaboró de acuerdo al siguiente procedimiento: en un primer momento, se efectuó una revisión de artículos científicos en bases de datos en línea (*ERIC, Google Scholar, Scielo, Scopus y Web of Science*) de revistas nacionales e internacionales, considerando aspectos cuantitativos y cualitativos en la evolución del objeto de estudio. Los motores de búsqueda, para la selección del corpus de información a analizar se focalizaron

en el uso de las palabras clave: a) desafíos de la Educación Superior; b) contexto indígena y Educación Superior; c) universidad e indígenas; d) interculturalidad y Educación Superior; e) monoculturalidad y colonialidad en la Educación Superior; d) enfoque educativo intercultural; y e) competencia comunicativa intercultural en Educación Superior. En un segundo momento se seleccionan 45 artículos, los que conformaron el corpus de análisis central para dar sustento al presente artículo. Los criterios de inclusión son: 1) artículos de divulgación de resultados de investigación sobre la docencia universitaria en contextos indígenas e interculturales, publicados en África, Norteamérica, Europa y Latinoamérica, en idioma inglés, francés, portugués y español; 2) artículos científicos publicados entre los años 2000 a 2020; 3) se consideraron libros de carácter académico y/o documentación gubernamental que tratan sobre el contenido central del artículo. También, se consideraron dos manuales de investigación de los años 1990 y 1998 para orientar el análisis contenido.

El procedimiento de análisis utilizado para identificar los principales problemas y desafíos que enfrenta la docencia universitaria en contextos indígenas e interculturales es el análisis de contenido (Krippendorf, 1990; Quivy, Campenhout, 1998). Este análisis permite identificar unidades de sentidos y significados, desde la perspectiva de los productores del discurso, a partir de contenidos concretos e implícitos expresados en el texto sobre la Educación Superior. El análisis de la documentación utilizó una codificación abierta, identificando en una palabra o frase su sentido epistémico en relación al objeto de estudio, teniendo en cuenta la lógica del discurso y el contexto, para la interpretación de los contenidos centrales.

2 La Educación Superior en contextos indígenas e interculturales

La Educación Superior en contextos indígenas e interculturales, como es el caso de Las Américas, da cuenta de su composición de diversidad social y cultural, caracterizada por las distintas lenguas, religiones, culturas y cosmovisiones de grupos indígenas y población migrante que ponen en tensión los sistemas educativos escolares a nivel mundial (Sumonte Rojas *et al.* 2018). Estas se caracterizan, por una parte, por ser tensiones epistemológicas entre las distintas cosmovisiones presentes en este proceso formativo, ya sea indígena y no indígena, en el que los sujetos desde sus propios marcos de referencia conciben su formación profesional. Sin embargo, en general, en la formación profesional prima la lógica monocultural y monolingüe de la sociedad hegemónica. Por otra parte, estas tensiones también se asocian a los métodos y finalidades educativas de la Educación Superior, en relación con las formas de producir conocimientos, los métodos utilizados para

la enseñanza y aprendizaje y los contenidos disciplinarios de corte eurocéntrico occidental. Este conjunto de tensiones, se constituyen en desafíos urgentes de abordar en la Educación Superior y por lo cual implican la necesidad de apertura a otras realidades, saberes y conocimientos que favorezcan la interacción de los sujetos que allí coexisten contribuyendo así, desde un pluralismo epistemológico intercultural a la formación profesional en contextos indígenas e interculturales (Maheux *et al.*, 2020). El pluralismo epistemológico intercultural entendido como una forma de articulación de los conocimientos indígenas, campesinos y alternativos, para ofrecer una formación profesional con pertinencia social y cultural. Así, los conocimientos indígenas deben ser articulados al conocimiento eurocéntrico occidental, el que permita iniciar una formación profesional sustentada en una mirada dialógica y crítica, basada en la relación de saberes y en un proceso de descolonización de la Educación Superior en contextos indígenas e interculturales (Maheux *et al.*, 2020).

Sin embargo, la Educación Superior en territorios que han sido colonizados, como es el caso de los pueblos indígenas, da cuenta de una relación tensa entre las sociedades hegemónicas y grupos subalternizados, quienes sufren procesos de minorización en las esferas del conocimiento, de lo social, lo jurídico y lo educativo (Arias-Ortega, 2020). Tal es el caso, por ejemplo, de la población mapuche en Chile, los indígenas en Canadá, los indígenas en México, Perú, Bolivia y la población migrante del Caribe (Sumonte Rojas *et al.*, 2018). Así, en las esferas de conocimiento de estos grupos subalternizados, sus marcos epistémicos para la comprensión del mundo y relación con su medio material e inmaterial han sido históricamente ignorados por la sociedad hegemónica. En las esferas de lo social, esto se evidencia en la construcción del prejuicio, racismo y discriminación hacia lo indígena y caribeño, producto, por ejemplo, del color de piel y la lengua, por lo que se construye una representación social negativa, que les atribuye un menor valor social (Arias-Ortega *et al.*, 2018). En las esferas de lo jurídico, asociado, por ejemplo, en el caso de los pueblos indígenas, a la expropiación histórica de sus territorios y a la criminalización de sus reivindicaciones territoriales, como en el caso mapuche en Chile, en el que, a través de los distintos medios de comunicación, se reconstruyen una representación social negativa del indígena como “terrorista” (Arias-Ortega, 2020). Finalmente, en lo educativo, esto se refleja en los menores nivel de acceso a la Educación Superior de la población indígena, como lo es el caso de los maoríes en Nueva Zelanda, los pueblos autóctonos de Canadá y los mapuches en Chile (Cherubini, 2016). Y, a la desigualdad en el acceso a la población migrante.

En esa perspectiva, la historia de la Educación Superior en las sociedades hegemónicas se ha caracterizado por ofrecer un sistema educativo que a nivel

transversal es altamente segregador, lo que queda reflejado en los menores logros académicos y de las poblaciones indígenas, poblaciones rurales y grupos subalternizados (Assaél *et al.*, 2011; Gauthier, Tardif, 2017). Asimismo, es un sistema educativo que ha sido cuestionado en su calidad, por ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje que son descontextualizados a las distintas realidades de sus estudiantes. De esta manera, los procesos de enseñanza-aprendizaje no necesariamente responden a las necesidades de sus estudiantes y a los desafíos de la sociedad actual, sustentando en prácticas pedagógicas monoculturales, monolingües y descontextualizadas a la realidad local (Arias-Ortega *et al.*, 2018). Por ende, es un sistema educativo orientado al mercado y a la competencia, invisibilizando la formación de los estudiantes desde una perspectiva integral. De este modo, se ha facilitado de manera consciente o inconsciente la profundización de procesos de segregación escolar y la generación de una educación que se limita a impartir el aprendizaje de “contenidos escolarmente rentables” (Rodríguez Esteban, 2007; Villalobos, Quaresma, 2015). Lo anterior, por sobre la enseñanza que permita a los estudiantes desenvolverse en todos los ámbitos de la vida, donde el saber, saber hacer y saber ser son elementos esenciales, para la formación de las nuevas generaciones en todo el sistema educativo.

3 La Educación Superior en el contexto chileno

La Educación Superior en el contexto chileno se caracteriza por ser altamente elitista, aun cuando en los últimos años se ha ampliado el acceso a la población más vulnerabilizada (Arias-Ortega, 2020). Esta se basa en modelos educativos traídos desde el extranjero como el enfoque por competencias, el que no necesariamente se ajusta a las realidades, problemáticas e idiosincrasia propia del contexto territorial en el cual se ofrece la formación profesional y que se caracteriza por su alto componente indígena (Quintriqueo *et al.*, 2015; Turra, 2015). Un estudio desarrollado por Arias-Ortega (2020) en Chile, da cuenta que en los itinerarios formativos se prescinde de los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas que componen el país. Por ejemplo, en el caso específico de La Araucanía, la Educación Superior omite las finalidades educativas, los métodos, saberes y conocimientos educativos propios del pueblo mapuche en la formación profesional. También se constata la existencia de un racismo institucionalizado hacia los conocimientos educativos indígenas, los cuales son invisibilizados en la formación profesional, por considerarse que carecen de rigor científico (Mato, 2021). De este modo, en Chile la gestión educativa en Educación Superior es monocultural y funcional a las necesidades del Estado, y niega con ello una Educación pertinente a la realidad social y cultural de La Araucanía que perpetúa el racismo científico hacia lo indígena en sus distintas disciplinas (Arias-Ortega, 2020). Esto se

expresa en que la Educación Superior continúa arraigada a modelos teóricos de corte eurocéntrico, para el desarrollo académico desde lo disciplinario occidental. Por ende, está desarticulada de las experiencias de vida cotidiana de los sujetos en interacción con su medio local, regional, nacional, laboral, material y humano.

4 Modelos teóricos: bases de la Educación Superior en Latinoamérica

Los Modelos teóricos de corte eurocéntrico occidental que se han constituido en la base de la Educación Superior son cuatro. El primero es el modelo asimilacionista caracteriza a la Educación Superior porque en la relación de sujetos que en ella coexisten prima el desconocimiento mutuo, tanto del docente hacia sus estudiantes como entre pares, en el que se busca principalmente que el sujeto perteneciente al grupo minoritario, en este caso indígena o inmigrante, se despoje de sus propios marcos de referencia, para insertarse en la sociedad global (Banks, 2016). Su base es la hipótesis del déficit de privación cultural, mediante la cual se relaciona al sujeto que pertenece al grupo minoritario al fracaso escolar, como una profecía autocumplida. Desde este enfoque asimilacionista, los procesos de formación profesional en la Educación Superior se caracterizan por la asimilación cultural que propende, de manera implícita, al abandono de la cultura de origen entendida como la pertenencia sociocultural. Las consecuencias de continuar con este modelo en la formación profesional es que en contextos indígenas e interculturales se sigue reproduciendo la desigualdad social y la marginalización de los sujetos que históricamente han sido invisibilizados.

El segundo es el modelo integracionista, que se caracteriza por buscar democratizar, modernizar y desarrollar los Estados para formar a sus nuevos profesionales desde el desarrollo de competencias para la tolerancia, el respeto y la inclusión (Arias-Ortega, 2020). Esto en general, en las instituciones de Educación Superior es transversalizado en su misión y visión, como discursos políticamente correctos, que no necesariamente se concretan en los itinerarios formativos y en lo disciplinar, para repensar una formación que articule ambas lógicas de conocimiento. De este modo, el problema que subyace desde este enfoque es que las estructuras de poder, de saber y de ser siguen sustentándose en la lógica hegemónica y, junto con ella, continúa minorizando e invisibilizando a los grupos que históricamente han sido subalternizados. Fleuri (2006) sostiene que una formación profesional desde este modelo busca promover la integración y por lo que, supone la necesidad de dar espacio a la diversidad para crear un clima de respeto mutuo y tolerancia, sin tocar las estructuras jerárquicas de la sociedad hegemónica.

El tercero es el modelo multiculturalista, que se caracteriza por promover la relación y el respeto entre grupos socioculturales, mediante procesos democráticos y dialógicos. Su propósito es reforzar el respeto y la tolerancia entre grupos mayoritarios y minoritarios, favorecer la confianza en sí mismos y la movilidad social de los grupos minoritarios. Sin embargo, el problema que subyace desde esta lógica tiene relación con la coexistencia de grupos socioculturalmente distintos sin ir más lejos para avanzar en la co-construcción de un conocimiento compartido entre sujetos diferentes social y culturalmente (Arias-Ortega, 2020).

Finalmente, el cuarto es el modelo interculturalista este modelo en el ámbito de la Educación Superior está en proceso de construcción y tiene como objetivo desenfocar el trabajo educativo en aspectos lingüísticos y centrarse en elementos culturales y epistémicos, para promover la formación que permita una visión de mundo tanto individual como colectiva. Así, se asume como principio fundamental que en la Educación Superior es de vital importancia la apertura a otras culturas, lo que facilita la reconfiguración y descentración cultural. Entre algunos modelos teóricos sobre interculturalidad, rescatamos los siguientes (ver Cuadro 1).

Cuadro 1 - Modelos teóricos sobre la interculturalidad en Educación Superior

Modelos	Características
Antiracista	Lucha contra las estructuras de desigualdad social de los grupos indígenas e inmigrante a nivel económico, político, lingüístico y educativo. En Educación Superior se concretiza a través de la unidad de grupos minoritarios para fortalecer la resiliencia en su formación profesional y asegurar su mantenimiento en la Universidad.
Sensibilización o conciencia cultural	Ofrece una conceptualización de la práctica intercultural con base en cuatro principios: 1) tomar conciencia del otro y los problemas que lo aquejan; 2) permitir que el estudiante exprese sus ideas en su lengua para definir su problema; 3) Ofrecer recursos con pertinencia sociocultural; y 4) establecer criterios de evaluación orientados por los propios usuarios con pertinencia cultural. Pone énfasis en las interacciones y transacciones entre sujetos que portan dos culturas distintas, desde una actitud de empatía y comprensión intercultural.
Intervención social intercultural	Pone el acento sobre la interacción entre dos sujetos de culturas diferentes. Es un modelo multidimensional que parte de la premisa que la eficacia del asesoramiento de grupos étnicos, depende de las percepciones recíprocas de los intervinientes durante la formación profesional.

Continúa

Continuación

Enfoque intercultural para migrantes	Se centra en el respeto hacia la persona, su visión del mundo y su sistema de valores. La intervención propone tres etapas: el descentramiento para conocer la propia identidad, la comprensión del sistema del marco de referencia del otro, la negociación y mediación, para co-construir la respuesta al problema, en el marco de su formación profesional.
Intervención intercultural: entre cultura y bienestar de los dos sujetos en interacción	Pone el acento en el ir y venir entre la cultura del usuario y el interviniente, considera: 1) el tiempo para construir un contacto con la persona que demanda el servicio, para conocer sus necesidades y las pistas de solución que ella propone; 2) la flexibilización y no uniformización del discurso, para dar respuestas a las necesidades particulares de las personas; 3) la escucha empática de los propósitos del otro; y 4) el interés por las otras culturas y la capacidad para criticar la propia, en el marco de la formación profesional.
Intercultural sistémico adaptado a la cultura	Se centra en los vínculos entre las particularidades de la sociedad y características de los migrantes, la experiencia de la persona es el centro del análisis y por consecuencia el centro de la orientación de la acción. Considera los espacios de vida (doméstico, de trabajo, de residencia y de comunidad) como lugares de afrontamiento, resistencia, apego y reconocimiento, que contribuyen a la formación personal y profesional.
Relaciones sociales de inserción	Pone el acento en la inmersión a la cultura mayoritaria, sobre las dinámicas de relación social y articulación de los elementos de paso. Apoya la reflexión de los usuarios y sus acompañantes, ayuda en el descubrimiento de sus propios modelos de cambio, colabora en la toma de conciencia de sus capacidades de inserción, familiarización con sus estilos de aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Legault y Rachedi (2008)

Tal como observamos en Cuadro 1, los procesos de formación profesional en la Educación Superior en contextos indígenas e interculturales implican la necesidad de considerar la naturaleza humana de los sujetos que allí coexisten, comprender las lógicas y concepciones de bienestar, de la vida y de la relación del ser humano con la naturaleza. De este modo, es necesario apoyar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la visión del mundo, su propio sistema de creencias, la importancia de la dimensión espiritual en la intervención intercultural, para promover una docencia universitaria que considere la diversidad social y cultural presente en los espacios educativos, fortaleciendo la formación profesional desde un pluralismo epistemológico intercultural.

5 Experiencias de Educación Superior Indígena e intercultural

Las demandas y reivindicaciones de pueblos y grupos que históricamente han sido minorizados, han permitido la existencia de experiencias de Educación Superior que han sido pensadas desde un enfoque intercultural. Estas experiencias en general se han caracterizado porque: 1) surgen desde abajo, es decir, desde los grupos indígenas o grupos subalternizados que buscan la incorporación de sus saberes y conocimientos, como su historia, la lengua y cultura en la formación profesional, para favorecer las experiencias de aprendizaje de sus hijos, y junto con ello, mejorar su éxito escolar y educativo; 2) buscan un reconocimiento de sus filosofías de vida, para favorecer el cuidado del medio ambiente en la formación profesional, desde un enfoque de sensibilización; 3) plantean cambiar la infraestructura de la Educación Superior, para favorecer una enseñanza más contextualizada y cercana a las familias de los estudiantes, revirtiendo así el sentimiento de desigualdad social y económico ante sus compañeros (Leyton, Vásquez, Fuenzalida, 2012). Algunas de las experiencias de Educación Superior en contexto indígena se presentan en el siguiente Cuadro 2.

Cuadro 2. Experiencias de Educación Superior Indígena e intercultural

Países	Experiencias de Educación Superior en contextos indígenas
Nueva Zelanda	Incorpora en la Educación Superior la cultura Maori, tanto a nivel de infraestructura como en la articulación de los conocimientos disciplinares y la cultura indígena.
Canadá	Escuela de estudios autóctonos de Valdor, otorga soporte y acompañamiento a estudiantes indígenas en su proceso de formación profesional.
Perú	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, construye una Educación alternativa que responde a las demandas políticas del movimiento indígena relacionadas con la defensa del territorio y la valoración de la herencia cultural.
Ecuador	Universidad Intercultural Amawtay Wasi, incorpora la epistemología, la política y la ética indígena para avanzar en la descolonización de conocimiento, revalorizando y potenciando los saberes locales.
México	Milpas Educativas asociación de indígenas que, en colaboración con académicos de Educación Superior, co-construyen material didáctico, para ser trabajado en la formación escolar.
Bolivia	Universidad Indígena Boliviana forma profesionales indígenas desde un enfoque de calidad y pertinencia, para la transformación del carácter colonial de la Educación Superior, articula los saberes ancestrales y científicos en función a las necesidades de desarrollo socioprodutivo del Estado Plurinacional.

Continúa

Continuación

Colombia	Implementación de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para transformar las prácticas educativas colonizantes.
Chile	No existe una universidad indígena ni intercultural. Sin embargo, existen siete universidades que desarrollan iniciativas con enfoque intercultural.

Fuente: Elaboración de los autores (2023)

Tal como observamos en Cuadro 2, ha existido a nivel mundial un acercamiento de los distintos Estados con el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en la Educación Superior (Williamson, 2008; Ampuero, Diez, 2013; Ortiz, 2015; Ruiz, Medina, 2014; Vargas-Moreno, 2014; Riquelme, 2017; Correa, 2018). Estos cambios han generado la necesidad de conocer e incorporar modelos teóricos para abordar la interculturalidad en la Educación Superior, planteando nuevos desafíos a la docencia universitaria.

6 Docencia universitaria en contexto indígena e intercultural: desafíos epistemológicos

La docencia universitaria se refiere al desarrollo de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la formación profesional, entregada por instituciones de Educación Superior para formar a los nuevos profesionales. Es así como el desarrollar docencia en el contexto universitario plantea desafíos a quienes son los encargados de llevar a cabo en el aula los procesos de enseñanza y aprendizaje; entre estos desafíos se identifica una triple función: 1) transmisión de conocimientos de vanguardia; 2) formación de especialistas; y 3) formación de especialistas en investigación en la práctica o estudio de las principales disciplinas (Gauthier, Tardif, 2017). Los docentes que desarrollan la función de formar a los nuevos profesionales tienen el deber de avanzar en la frontera del conocimiento de la disciplina que enseñan, tanto a través de su formación continua, su reflexión, creatividad e innovación, la que se conjuga con la investigación, de manera tal que contribuya de manera significativa en la formación de masa crítica, durante sus prácticas pedagógicas en la institución de Educación Superior. Esto plantea que en el ámbito de la institución se cuente con equipos de docentes que ya cuenten con sólidos conocimientos en la disciplina que enseñan, lo que se complejiza aún más cuando la formación profesional se desarrolla en un contexto indígena e intercultural.

En ese sentido, la docencia en Educación Superior implica, por una parte, asumirla como un proceso sociopolítico mediante el cual los docentes adopten

un sentido crítico ante lo que se presenta como verdad absoluta. Esto, para cuestionar la monoculturalidad y racismo epistémico que han sustentado los pilares de la Educación Superior. Así, por ejemplo, en contextos educativos indígenas como es el caso de Chile, la docencia universitaria plantea un doble desafío, el primero implica pensar su actuar profesional ético y político desde una postura de criticismo para cuestionar las relaciones de poder, ante el dominio del otro (docente-estudiante mapuche). Por otra parte, implica que la información sesgada en textos únicos, los conocimientos descontextualizados de la realidad y de las prácticas del quehacer comunitario sean cuestionados, para otorgar una formación crítica que articule los saberes con la realidad, los territorios y sus contextos, para formar profesionales desde una mirada global y local (Lemus-Maestre, 2020).

En esa perspectiva, las distintas experiencias de docencia universitaria en contextos indígenas e interculturales presentan desafíos y problemáticas similares: la monoculturalidad, el monolingüismo en la lengua dominante y el racismo epistémico respecto de los “saberes alternativos”. Así, desde un paradigma de interculturalidad se busca revertir estas problemáticas, tanto en las prácticas pedagógicas como en el dominio disciplinar que se enseña. Dichas experiencias de docencia universitaria han surgido como una forma de reparación histórica con los pueblos indígenas y población que ha sido invisibilizada y minorizada tanto en la sociedad en general como en el sistema educativo en particular. Por ejemplo, en contextos como Canadá, da cuenta de experiencias en el ámbito de la Educación Superior en dos niveles: el primero en contextos indígenas y el segundo en contextos interculturales (Pidgeon *et al.*, 2019).

Respecto de las experiencias en contextos indígenas, se destaca la incorporación de principios educativos propios, en el que las relaciones entre indígenas y no indígenas se constituyen en experiencias exitosas de integración de conocimientos y métodos educativos indígenas de las primeras naciones en su proceso de formación profesional. Asimismo, busca contribuir a la autodeterminación de los pueblos indígenas, tanto en el ámbito social como educativo. Dichas experiencias sientan sus bases como una forma de reparación histórica con las poblaciones indígenas las que históricamente en el contexto canadiense: 1) han sido quienes han alcanzado los menores niveles educativos en el ámbito de la Educación Superior, respecto de los no indígenas. Por ejemplo, el 23% de la población canadiense no indígena tiene un título universitario, en cambio en la población indígena este asciende sólo al 8% (Gouvernement du Québec, 2007; Statique Canada, 2013, p. 2) detener los vestigios sistémicos de la colonización que históricamente ha incidido negativamente en el desarrollo de la población indígena; 3) revertir las desigualdades sociales y educativas entre los pueblos

indígenas y no indígenas; 4) los estudiantes indígenas en la Educación Superior enfrentan obstáculos de naturaleza académica, histórica, geográfica, financiera, social, cultural y personal, las que inciden negativamente en su formación profesional (Dietz, Mateo, 2011; Cruz, 2016; Lefevre-Radelli, Dufour, 2016). En suma, en el contexto canadiense se parte de la base que la Educación Superior, a través de sus instituciones, tiene una responsabilidad frente a los pueblos indígenas. Las problemáticas que hemos podido constatar en este contexto son: 1) problemas del desconocimiento de la lengua y la cultura de quienes ingresan al contexto canadiense, ya sea el inglés o francés, los que inciden en sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Cherubini, 2016); 2) dificultades de choque cultural, principalmente en el ámbito de las relaciones interpersonales entre los estudiantes, sus docentes y compañeros en el marco de su formación profesional (Cohen-Emerique, 2016).

En el contexto africano, las principales problemáticas que enfrenta la Educación Superior en contexto intercultural tiene relación con: 1) una alta movilidad de estudiantes africanos a otros países, lo que ha bajado la formación de recursos humanos que pertenezcan al país; 2) baja tasa de acceso a la Educación Superior; 3) deterioro de la Educación Superior, respecto de los costos operativos, inversión y una crisis de financiación; 4) el carácter general y tradicional de la mayoría de los cursos y planes de estudio hacen que la Educación Superior africana sea la menos rentable en términos de calidad, relevancia y rendimiento; y 5) el desajuste entre la formación ofrecida y la realidad de empleabilidad en esas áreas (Mançó, 2015).

Las experiencias interculturales en países como Bélgica, Francia y Suiza respecto a la docencia universitaria dan cuenta de su diversidad social y cultural por lo que se busca atender una amplia cantidad de estudiantes de origen extranjero que ingresan a sus planteles educativos. Es así como se plantea la necesidad de ofrecer una Educación Superior que los prepare para vivir juntos como una necesidad social evitando los antagonismos entre los grupos que componen la sociedad (Marongiu-Perria, Ritz, 2011). Se han planteado estrategias para responder a las necesidades de los estudiantes extranjeros, como establecer métodos de acogida e integración de alumnos migrantes que hablan o no la lengua dominante, a quienes se les ofrece equipos de profesionales para facilitar su inserción y clases intensivas en la lengua de llegada (Barras *et al.*, 2015). Se promueve la formación de sus formadores de profesionales en el ámbito intercultural, para abordar las problemáticas que enfrentan los estudiantes que vienen de familia inmigrantes en el ámbito educativo (Marongiu-Perria, Ritz, 2011; Armagnague, Rigoni, 2016). Se asume que es el formador de los futuros

profesionales quien debe conocer la cultura del otro, para transformar su enfoque monocultural de docencia.

En ese sentido, aunque en el contexto global se han instalado prácticas de docencia en Educación Superior que buscan responder a las necesidades del estudiantado, persisten problemas: 1) disparidad entre los alumnos indígenas y migrantes en relación a no indígenas, en el que los primeros obtienen los menores niveles educativos, como consecuencia del desconocimiento de la lengua y cultura de llegada (Manço, 2015); 2) relaciones de discriminación que afectan a los jóvenes de entornos inmigrantes y desfavorecidos (Draelants, Maroy, 2002); 3) la existencia de fenómenos de exclusión sistémica que ponen en peligro la retención y el éxito académico de los jóvenes indígenas e inmigrantes (Cruz, 2016); 4) implementación de acciones clásicas (compensación), normativas (regulación) y moralizadoras (está mal discriminar), que han tenido un bajo impacto en las relaciones interculturales, que han conducido a un distanciamiento mutuo, alimentando estereotipos y manifestaciones de violencia simbólica, psicológica, incluso física entre quienes pertenecen a culturas diferentes (Manço, El Bey, 2017); y 5) en la docencia universitaria persiste la invisibilización de la gestión de la diferencia cultural, lo que trae como consecuencia que sus prácticas pedagógicas se caractericen en un tipo de intervención universalista y de indiferencia al otro en tanto legítimo otro (Bergeron, 2014; Banks, 2016). También se ha constatado que la docencia universitaria continúa posicionándose desde un enfoque monocultural y monolingüe en las lenguas hegemónicas, lo que se expresa en la descontextualización curricular en la formación profesional en los distintos campos disciplinarios (Cruz, 2016). Asimismo, no todos los docentes están preparados para enseñar eficazmente en contextos de diversidad social y cultural, debido a la falta de formación o experiencias en contextos indígenas e interculturales.

7 Reflexiones finales

La revisión el estado del arte, nos permite visualizar algunos desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas e interculturales como: 1) la formación profesional asume un modelo educativo de corte eurocéntrico occidental que desconoce los saberes y conocimientos indígenas y campesinos, como válidos para la formación profesional; y 2) es una formación pensada desde una lógica de jerarquización social, siendo un privilegio de las clases sociales altas, quienes tienen mayor acceso y en general, limita el acceso de grupos minoritarios mujeres, indígenas, afrodescendientes, entre otros, negando con ello el acceso y garantía del derecho a la educación.

En conclusión, es posible sostener que los modelos interculturales propuestos intentan discontinuar la visión monocultural de la educación tradicional, intentando adecuarse a los contextos interculturales y demandas propias de Latinoamérica. Así, se busca en la Educación Superior abandonar progresivamente el racismo institucionalizado que la ha caracterizado tanto en la formación de profesionales, como en las prácticas de los formadores de los nuevos profesionales.

Ensino Superior: desafios da docência em contextos indígenas e interculturais

Resumo

O artigo teórico analisa o estado da arte sobre os desafios do ensino universitário em contextos indígenas e interculturais por meio de uma revisão da literatura normativa e científica em níveis nacional e internacional. Os principais resultados fornecem um estado da arte sobre os modelos educativos e o desenvolvimento histórico do Ensino Superior num contexto indígena e intercultural, no qual são evidentes as suas bases, pilares e finalidades. Conclui-se que é urgente incorporar a abordagem educativa intercultural no Ensino e na formação profissional, para superar a homogeneização e a monoculturalidade das práticas educativas no Ensino Superior, a partir de um pluralismo epistemológico intercultural.

Palavras-chave: *Ensino Superior. Contexto Indígena e Intercultural. Abordagem Educacional Intercultural.*

Higher Education: challenges of teaching in indigenous and intercultural contexts

Abstract

The theoretical article analyzes the state of the art on the challenges of university teaching in indigenous and intercultural contexts by reviewing normative and scientific literature at the national and international levels. The main results provide a state of the art on educational models and the historical development of higher education in an indigenous and intercultural context, where its bases, pillars and purposes are evident. It is concluded that it is urgent to incorporate the intercultural educational approach and intercultural communication skills in teaching and professional training to overcome the homogenization and monoculturality of educational practices in Higher Education, as an intercultural epistemological pluralism.

Keywords: *Higher Education, Indigenous and Intercultural Context, Intercultural Educational Approach.*

Referencias

- AMPUERO, J.; DÍEZ, E. Construcción de la identidad y la alteridad en la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” en Bolivia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Espinardo, v. 16, n. 3, p. 95-116, 2013. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186411>
- ARIAS-ORTEGA, K. Pedagogical relationship in intercultural education: an approach from mentor teachers in La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-18. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229579>
- ARIAS-ORTEGA, K.; QUINTRIQUEO, S.; VALDEBENITO, V. Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- ARMAGNAGUE, M.; RIGONI, I. Conduire une recherche sur la scolarisation d’élèves primo-migrants. *La Nouvelle Revue de L’adaptation et de La Scolarisation*, [S. l.], n. 3, pp. 337-349, 2016.
- ASSAÉL, J. *et al.* La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 305-322, abr./jun. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- BANKS, J. *Cultural diversity and education*. 6. ed. New York: Routledge, 2016
- BARRAS, C.; LAGRAVINESE, R.; ZOTTI, R. *Explaining (in) efficiency in higher education: a comparison of parametric and non-parametric analyses to rank universities*. Munich: University Library of Munich, 2015.
- BERGERON, D. An executive branch insider shares perspectives on the past and the future of higher education. Podcast. *Radio Higher*, 14 out. 2014.
- CHERUBINI, L. The Ontario (Canada) Ministry of Education’s A Solid Foundation document: an extended commentary. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, Hooghly, v. 14, n. 3, p. 1-10, 2016. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/24215>
- COHEN-EMERIQUE, M. Le choc culturel: révélateur des difficultés des travailleurs sociaux intervenant en milieu de migrants et réfugiés. *Les Politiques Sociales*, Braine-le-Château, n. 76, p. 1-18, 2016

CORREA, J. Historicidad de procesos de exclusión y discriminación para grupos minoritarios en educación superior. *Revista Senderos Pedagógicos*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 141-153, 2018. <https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.972>

CRUZ, G. Discursivos reflexivos de estudiantes indígenas en universidades públicas de cuño tradicional de Oaxaca, México. *Calidad en la Educación*, Santiago, n. 44, p. 243-274, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100009>

DIETZ, G.; MATEO, L. *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2011

DRAELANTS, H.; MAROY, C. *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison*. Luxembourg: EU Publications, 2002

FLEURI, R. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200009>

GAETE, M.; MORALES, R. Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos”. *Calidad en la Educación*, Santiago, n. 35, p. 51-89, 2011. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200003>

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Québec: Gaetan Morin Editeur, 2017

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *La réussite scolaire des Autochtones Mandat d'initiative Rapport et recommandations*. Québec: Commission de l'éducation, 2007.

GRACIA, P. Parent-child leisure activities and cultural capital in the United Kingdom: The gendered effects of education and social class. *Social Science Research*, [S. l.], n. 52, p. 290-302, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.02.005>

JEANINN, L. Défis de l'enseignement universitaire dans un contexte multiculturel : une étude de cas en Asie. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 1-13, 2017. <https://doi.org/10.4000/ripes.1239>

JÉRÔME, L. La coconstruction des connaissances en milieu muséal: le musée de la civilisation et sa nouvelle exposition permanente sur et avec les Premières Nations et les Inuit du Québec. *Cahiers Dialog*, Montreal, n. 2013, p. 25-29. 2013.

KRAINER, A.; AGUIRRE, D.; GUERRA, M.; MEISER, A. Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, [S. l.], v. 46, n. 184, p. 55-76, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>

KRIPPENDORF, K. *Metodología de análisis de contenido teoría y práctica*. Barcelona: Paidós, 1990

LEFEVRE-RADELLI, L.; DUFOUR, E. Entre revendications nationales et expériences locales: la reconnaissance des premières nations dans les universités de Montréal (Québec). *Cahiers de la Recherche Sur L'éducation et les Savoirs*, [S. l.], n. 15, p. 169-192. 2016. <https://doi.org/10.4000/cres.2943>

LEGAULT, G.; RACHEDI, L. *Les modèles de pratique et les idéologies d'intervention: l'intervention interculturelle*. Montreal: Gaëtan Morin, 2008

LEMUS-MAESTRE, J. Subversión del docente universitario: ¿necesidad o vanidad? *Revista Telos*, Maracaibo, v. 22, n. 1, p. 33-44, 2020. <https://doi.org/10.36390/telos221.03>

LEYTON, D.; VÁSQUEZ, A.; FUENZALIDA, V. La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, Santiago, n. 37, p. 61-97, dez. 2012. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>

MAHEUX, G.; PELLERIN, G.; QUINTRIQUEO, S.; BACON, L. *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des premières nations: sens et défis*. Quebec: Presses de l'Université du Québec, 2020.

MANÇO, A. *Pratiques pour une école inclusive: agir ensemble*. Paris: L'Harmattan, 2015

MANÇO, A.; EL BEY, S. *Villes et diversités: vivre ensemble dans l'espace public?* Liège: Del'IRFAM, 2017

MARONGIU-PERRIA, O.; RITZ, V. La posture professionnelle en contexte interculturel nécessite-t-elle des connaissances et une formation spécifiques? *Revue Diversité VEI*, Paris, n. 166, p. 1-6, out. 2011.

MATO, D. Racismo y educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, Barranquilla, v. 9, p. 40-43, jan./jun.2021.

NARCY-COMBES, M. -F. Développer la compétence interculturelle: un défi identitaire. *Cahiers de l'Apliu*, Sèvres Cedex, v. 28, n. 1, p. 93-104, 2009. <https://doi.org/10.4000/apliut.1239>

ORTELLI, P.; SARTORELLO, S. Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, n. 33, n. spe, p. 115-128, 2011.

ORTIZ, D. La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, Cuenca, v.18, p. 91-110, 2015.

PEÑALVA VELEZ, A.; LEIVA OLIVENCIA, J. La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, Bellaterra, v. 55, n. 1, p. 141-158, 2019. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>

PIDGEON, M.; PULLMAN, A.; ARCHER, W.; GROLEAU, A. The Canadian Journal of Higher Education/La Revue canadienne d'enseignement supérieur. *Scholarly and Research Communication*, Vancouver, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2019. <https://doi.org/10.22230/src.2019v10n2a305>

QUINTRIQUEO, S.; QUILAQUEO, D.; PEÑA-CORTÉS, F.; MUÑOZ, G. Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, Osorno, n. 40, p. 131-146, 2015. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012015000100010>

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de investigación en ciencias sociales*. Ciudad de México: Limusa, 1998.

REYES, O.; LÓPEZ, N. Problemas y desafíos en la educación superior: el caso de los estudiantes indígenas de la región Costa del Estado de Oaxaca. *Temas de Ciencia y Tecnología*, Huajuapán de León, v. 19, n. 56, p. 39-48, maio/ago. 2015.

RIQUELME, D. M. Incorporación de la educación intercultural en la formación inicial de los docentes de historia y ciencias sociales en Chile. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, Valparaíso, v. 29, p. 442-462, jul./dez. 2022.

RODRÍGUEZ ESTEBAN, A. Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, León, v. 6, p. 129-153, 2007.

RODRÍGUEZ, D., DE LEÓN, L., GALARZA, J. Los retos actuales de las instituciones de educación superior en el área de la gestión. *Revista Universidad y Sociedad*, Cienfuegos, v. 7, n. 2, p. 52-55, maio 2015.

RUIZ, A.; MEDINA, A. Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, Madrid, n. 14, p. 6-29, jan./dec. 2014.

STATISTIQUE CANADA. *Les peuples autochtones au Canada: premières nations, métis et inuits : enquête nationale auprès des ménages*. Ottawa: Statistique Canada, 2013.

SUMONTE ROJAS, V.; SANHUEZA-HENRÍQUEZ, S.; FRIZ-CARILLO, M.; MORALES-MENDOZA, K. Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo Andino*, Arica, n. 57, p. 61-71, 2018. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300061>

TURRA, O. Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia. *Revista Electrónica Educare*, Heredia, v. 19, n. 3, p. 241-260, 2015. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.15>

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir: experiencias en América Latina*. Paris, 2009.

VARGAS-MORENO, P. Educación superior intercultural en disputa: trayectorias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. *Polis*, Santiago, v. 13, n. 38, p. 269-300, 2014. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2014-N38-1048>

VILLALOBOS, C., QUARESMA, M. Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, Toluca, v. 22, n. 69, p. 63-84, set./dez. 2015.

WILLIAMSON, G. Educación universitaria y educación intercultural en Chile University education and intercultural education in Chile. *Cuadernos Interculturales*, Valparaíso, v. 6, n. 10, p. 125-156, 2008.



Información sobre los autores

Katerin Arias Ortega: Doctora en Educación por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Contacto: karias@uct.cl

Julian Samacá: Doutorando em Filosofia, Universidade Federal Do Espírito Santo (UFES). Interdisciplinario en Intervención Social. Universidad Alberto Hurtado, Chile. Terapeuta Ocupacional. Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Contacto: juliansto@gmail.com

Loreto Riquelme: Magíster en Neuropsicología Infantil por la Universidad Complutense de Madrid, España. Contacto: lriquelme@uct.cl

Contribución de los autores: Katerin Arias-Ortega, concepción del manuscrito, recogida y análisis de datos, redacción, revisión crítica y aceptación de la versión final, responsable de los aspectos del trabajo y ha aportado con financiamiento para su elaboración. Julián Samaca y Loreto Riquelme, Concepción y elaboración del artículo; Recogida y análisis de datos; redacción del texto y revisión del escrito final. El conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio no está disponible pues es una reflexión teórica. Las solicitudes de acceso a los datos pueden realizarse directamente al autor, por correo electrónico [karias@uct.cl].

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiación El artículo es parte de los resultados del Proyecto Equipos Interdisciplinarios financiado por la Vicerrectoría de Posgrado de la Universidad Católica de Temuco. Agradecimientos al proyecto Fondecyt Regular N°1240540, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

Editores que revisaron este artículo:

Fátima Cunha

Érika Dias