

## **Pensamiento crítico: diálogos recíprocos y educación intercultural. ¿Qué sentipensar y cómo desarrollar prácticas reflexivas en las aulas chilenas y latinoamericanas?**

**Pensamento crítico: diálogos recíprocos e educação intercultural. Que sentipensar e como desenvolver práticas reflexivas nas salas de aula chilenas e latino-americanas?**

Ricardo Florentino Salas Astrain, Universidad Católica de Temuco, [rsalas@uct.cl](mailto:rsalas@uct.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4765-1567>

Alejandra Soledad Tapia Vidal, Universidad Autónoma de Chile, [atapiavidal@gmail.com](mailto:atapiavidal@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5391-4354>

Recepción: 02/11/2023 - Aprobación: 15/04/2025

### **Resumen**

La educación intercultural se ha ido incorporando gradualmente en las instituciones educativas para responder a la creciente diversidad cultural de la sociedad chilena y latinoamericana. Dichas instituciones procesan los cambios socioculturales, generando nuevas propuestas y prácticas. Se consideran las prácticas interculturales desde “la escucha respetuosa y horizontal hacia los otros”. Este desafío se analiza desde la realidad chilena, a partir de distintos autores, planteando interrogantes e invitando a reflexionar sobre las tensiones que surgen en el aula al enfrentar la diversidad sociocultural, lo que también puede extenderse a otras comunidades educativas. Así mismo, se plantea que la comunidad educativa debe asumir la responsabilidad de desarrollar prácticas interculturales, dado que no es una labor exclusiva del profesor o profesora dentro del aula, sino que involucra a las familias, a los encargados de convivencia escolar, al personal administrativo y directivo, a las universidades que forman a los docentes, al Estado, entre otros.

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.



## REVISTA DE INVESTIGACIONES

Salas Astrain, R. F. & Tapia Vidal, A. S. (2023).  
Pensamiento crítico: diálogos recíprocos y educación  
intercultural. ¿Qué sentipensar y cómo desarrollar prác-  
ticas reflexivas en las aulas chilenas y latinoamericanas?  
*Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 34-52. DOI:  
<https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.235>

*Palabras clave:* interculturalidad, pensamiento crítico, diálogo, escucha, aulas

### Resumo

A educação intercultural vem sendo gradualmente incorporada nas instituições educacionais para responder à crescente diversidade cultural da sociedade chilena e latino-americana. Tais instituições processam as mudanças socioculturais, gerando novas propostas e práticas. Consideram-se as práticas interculturais a partir da “escuta respeitosa e horizontal em relação ao outro”. Esse desafio é analisado a partir da realidade chilena, com base em diferentes autores, levantando questionamentos e convidando à reflexão sobre as tensões que surgem em sala de aula ao se deparar com a diversidade sociocultural — algo que também pode ser estendido a outras comunidades educativas. Além disso, propõe-se que a comunidade educativa assuma a responsabilidade de desenvolver práticas interculturais, visto que não se trata de uma tarefa exclusiva do professor ou professora em sala de aula, mas que envolve as famílias, os responsáveis pela convivência escolar, o corpo administrativo e diretivo, as universidades formadoras de docentes, o Estado, entre outros.

*Palavras-chave:* interculturalidade, pensamento crítico, diálogo, escuta, salas de aula

## Introducción

En estos últimos años, la educación intercultural en Latinoamérica ha crecido exponencialmente en muchos países. Cada vez más instituciones educativas formales han incorporado, gracias a los cambios culturales, un tipo de educación abierta a las diversas dinámicas culturales que atraviesan la sociedad. En efecto, tales propuestas y normativas se dictan para que el sistema educativo formal integre y procese formativamente la diversidad de estudiantes, familias y comunidades que ingresan en los diferentes ciclos y niveles de formación (Salas, 2006). En este contexto, existe un consenso en el cual la mayoría de los países avanzan hacia la interculturalización de sus currículos, donde sus actividades pedagógicas están abiertas a la diversidad sociocultural y a la creatividad. Esto representa un importante avance para todas las instituciones educativas, sobre todo para aquellas insertas en la complejidad de los territorios interétnicos, donde la creciente diversidad cultural se manifiesta en numerosos espacios educativos.

Sin embargo, este avance tiene, a su vez, serias limitaciones, ya que la mayor parte de los proyectos que se declaran como educativos interculturales, y las normas que se establecen suelen basarse en un patrón cultural previamente establecido. Desde una perspectiva crítica, el análisis muestra que, en la mayoría de los casos, son los imaginarios hegemónicos de la sociedad mayor los que están operando, de manera que sus lineamientos son casi siempre asimétricos: las instituciones detentan el poder de la cultura científica oficial y del lenguaje del Estado, mientras los usuarios asumen y aceptan las ofertas y modalidades que dichas instituciones imponen sin que sus experiencias, saberes y discursos adquieran el reconocimiento, valor y preponderancia que merecen (Fornet-Betancourt et al., 2021). En otras palabras, persisten modelos sociales hegemónicos en los que las políticas y normativas conducen proyectos educativos y prácticas pedagógicas hacia la consolidación, preferentemente, del patrimonio, la cultura y la lengua del Estado.

Al contrario de lo que aspira la educación intercultural, las comunidades educativas, los padres y los estudiantes reciben propuestas elaboradas desde instancias superiores. Es decir, hay quienes hablan (y quieren ser escuchados), pero la voz de los otros no se atiende, lo que impide una interacción horizontal y una comunicación simétrica (Fornet et al., 2021). Esta educación intercultural no es sólo un nuevo diseño para responder a las exigencias de las culturas indígenas y afros, sino que también debe asumir la llegada de una dispersa migración de millones de latinoamericanos que buscan nuevas posibilidades de trabajo y requieren condiciones dignas para enfrentar la vida cotidiana. Por consiguiente, creemos que es urgente desarrollar una nueva concepción de sociedad, que forme a sus ciudadanos para que asuman sus responsabilidades con los otros.

No obstante, la verticalidad que persiste en muchas experiencias de la educación intercultural en América Latina sigue consolidando las propuestas integracionistas, de manera que la diversidad se instrumentaliza en función de los intereses de una facticidad gubernamental del poder (Téllez & Salas, 2021). Se trata entonces de una marcada funcionalización de la interculturalidad, que no reconoce ni incorpora los saberes y prácticas de las comunidades y los sujetos diversos. En tal sentido, no se trata de promover una interculturalidad que critica un dialogicismo romántico, sino que se forja a partir de una perspectiva reflexiva y del diálogo entre diferentes actores. Es por esto que contribuye a comprender la complejidad de los discursos propios y de los otros. El desafío radica en avanzar en un proyecto educativo del compartir con otros y de reconocer, mediante el respeto, la diversidad de vivir en una política democrática y pluralista. Veamos, entonces, cómo se producen y reproducen las prácticas en los espacios pedagógicos.

### Para repensar las prácticas interculturales en el aula

Lo primero que es preciso señalar es que, en las experiencias pedagógicas, no siempre estamos

en presencia de una escucha respetuosa y horizontal hacia las familias y las personas que provienen de otras culturas porque, a pesar de las intenciones, con frecuencia persisten dimensiones de la monoculturalidad en dichas prácticas (Salas, 2021). Los sistemas educativos chileno y latinoamericano han reflejado una crisis en la formación inicial de profesores y en las prácticas educativas, producto de la instauración de la monoculturalidad y la hegemonía, pues el profesor es también fruto de una educación monocultural (Berrios & Palou, 2015). Esto se debe a que, en el trascurso de la historia de la educación, la formación de profesores se ha basado predominantemente en un modelo curricular de tipo monocultural y occidental (Serrano et al., 2012; Berrios & Palou, 2015; Mansilla et al., 2016; Lepe, 2016). De esta forma, el sistema educativo chileno ha transmitido un tipo de conocimiento occidentalizado sin considerar la diversidad de saberes de los propios alumnos.

Por consiguiente, se entiende que la monoculturalidad en el terreno educativo es la expresión de una sociedad sometida por criterios sociopolíticos, socioculturales y económicos, determinados por la élite (Quintriqueo & McGinity, 2009). A su vez, la monoculturalidad es un proceso unidireccional y unidimensional impulsado por una economía de mercado mundial que ha extendido su dominio homogeneizando, sometiendo y eclipsando las culturas y prácticas culturales locales a favor de bienes y servicios de consumo (UNESCO, 2010). Esta realidad social se traduce en una dinámica de uniformización que impone un conocimiento sobre otros que también son válidos dentro de su propio contexto de identidad social y cultural.

En el contexto de las prácticas pedagógicas, dentro del sistema escolar chileno, se ha observado discriminación producto del proceso colonial y la instauración del Estado-nación. Esto ha legitimado la subordinación y la hegemonía, constituyendo un *habitus* basado en discursos y prácticas clasistas y racistas (Segato, 2007; Tijoux & Córdova, 2015; Trujillo & Tijoux, 2016; Paillalef; 2018). En esta lógica, las historias, personalidades y héroes indígenas se han invisibilizado con frecuencia, dado que se han privilegiado las narrativas de las sociedades hegemónicas (Catalán, 2013).

Estos fenómenos socioculturales presentes en el desarrollo de la educación han generado discriminación y desconocimiento de los saberes propios de una cultura minoritaria y dominada, como la mapuche (Merino & Quilaqueo, 2003; Merino et al., 2003; Merino & Tocornal, 2012; Serrano et al., 2012; Zapata, 2016; Williamson, 2017; Cano, 2018). Por consiguiente, en las prácticas pedagógicas no se han considerado los conocimientos propios en un contexto de diversidad social y cultural.

En consecuencia, la homogeneización cultural, así como la generalización de paradigmas de desarrollo, han provocado el rechazo y la anulación de los saberes propios de los pueblos. Esto se debe al colonialismo europeo denominado “epistemicidio”, el cual perpetuó, de manera endógena, la reproducción e imposición de conocimientos en detrimento de los saberes de otras culturas (Santos, 2010; Méndez & Morán, 2014; Zapata, 2016). Asimismo, se niegan otros saberes y conocimientos, situando a Europa y Estados Unidos como núcleos de poder sobre las demás culturas. En este sentido, se requiere reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y tomar conciencia sobre las dinámicas discriminatorias y racistas que emergen en el aula.

Para combatir estos procesos proponemos una escucha respetuosa y horizontal como base del desarrollo de las prácticas interculturales en el aula, en línea con los aportes de Freire (2004) quien plantea que el acto de escuchar dentro de una comunicación dialógica implica una constante disponibilidad del sujeto para estar atento al gesto y al habla. Esto exige respetar las diferencias sociales y culturales del otro como un interlocutor válido, lo cual se traduce en un acto libre de prejuicios e imposiciones y posibilita la escucha como un legítimo derecho a discrepar, deliberar y argumentar. Por otro lado, consideramos que dentro del aula es importante fomentar la convivencia basada en el respeto mutuo, lo que implica la responsabilidad de vivir y convivir con el otro desde el respeto por uno mismo y por los demás (Maturana & Dávila, 2016).

Además, planteamos la escucha como acto comprensivo y democrático. Esto implica una serie de prácticas valóricas como: escuchar con amor, respeto, tolerancia y humildad a los otros, evi-

tando ejercer supremacía sobre otra persona en términos de raza, género, cultura, entre otros. De igual manera, la escucha considera algunas actitudes como la disposición al cambio, la persistencia en la lucha, la apertura a la justicia y la identificación con la esperanza (Freire, 2004). Lo anterior se propone con el objetivo de entablar un diálogo problematizador que genere una relación dialógica entre educador y educando en el aula (Freire, 1999). A su vez, el sujeto que habla y sabe escuchar demuestra la capacidad de controlar y expresar su palabra como un derecho. En ese sentido, también es importante señalar el valor del “silencio”, ya que este permite escuchar al individuo que habla como un sujeto y no como un objeto, posibilitando la escucha de la duda y la indagación en el proceso formativo.

### Leer el contexto para escuchar

En la práctica de la escucha respetuosa y horizontal en el aula, es vital leer el contexto del estudiante como interlocutor, es decir, que el profesor se aproxime a la realidad de los educandos y a sus condiciones de vida, incluso las desfavorables. Esta es una decisión ético-política de intervenir en el mundo mediante la enseñanza y el aprendizaje de cualquier saber que pretenda superar las estructuras injustas en las que los estudiantes están inmersos (Freire, 2004). Por un lado, esta lectura significa atender la corporalidad, los movimientos, los gestos de los estudiantes y sus formas de comunicación —aquello que forma parte de su identidad cultural—. Esto le permite al educador tener “un conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos” (Freire, 2008, p. 91).

Por otro lado, dentro de esta lectura del contexto del educando, el educador deberá habituarse a leer y registrar las reacciones de su comportamiento; los gestos de los niños, las expresiones, y las frases y sus significados. Del mismo modo, los niños también deberían registrar la gestualidad del educador, sus formas de hablar y su comportamiento, esto con el fin de compartirlas, evaluarlas y concluirlas para que puedan ser profundizadas y practicadas (Freire, 2004). En

este sentido, Erickson (1993) destaca la importancia de la interacción cara a cara en el aula, donde convergen diversos lenguajes con una interdependencia que se manifiesta en la acción colectiva mediante la organización —en el tiempo— del comportamiento verbal y no verbal. En cuanto a la labor del profesor para desarrollar prácticas interculturales en un aula con presencia de diversidad social y cultural, consideramos que la enseñanza dialógica es una instancia relevante para propiciar la participación argumentada del alumno mediante la construcción conjunta con sus pares, lo que contribuye al desarrollo del pensamiento (Medina, 2016). A continuación, exponemos algunos aspectos a desarrollar en el aula de clase para contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas y cotidianas de los estudiantes:

- Las relaciones de independencia paulatina entre profesor y estudiante. El profesor debe entregar y explicar las tareas y responsabilidades en forma progresiva, promoviendo una independencia gradual mediante un espacio de confianza. Esto es necesario para comunicar las expectativas sobre sus propios aprendizajes.
- Proceso de andamiaje. Los profesores y compañeros más avanzados colaboran con el aprendizaje de los estudiantes por medio de interacciones que promueven la autonomía progresiva del alumno. Para esto, el profesor debe promover la reflexión de los procesos de los estudiantes a través del monitoreo, donde los estudiantes revisan y cuestionan sus procesos y estrategias al desarrollar una tarea, esto mediante la autoevaluación de su desempeño.

### Socioemocionalidad en la escucha

Por otra parte, consideramos importante que el profesor incorpore el manejo y regulación del aspecto socioemocional en la escucha respetuosa y horizontal, en el desarrollo de la enseñanza dialógica y el proceso formativo del estudiante (Berger et al., 2016). Para lograr esto, se requiere fomentar una motivación que involucre a los alumnos mediante la atención, la curiosidad

y el interés. Del mismo modo, es necesario valorar los conocimientos previos de los alumnos a través de la confianza y el respeto de sus posibilidades; regular el control sobre sus logros mediante la presentación de desafíos graduales, ajustados a sus ritmos de aprendizaje, en los que el profesor medie y genere experiencias de bienestar.

Por tal motivo, es vital establecer un apoyo emocional por parte del profesor con el fin de entender, de manera mutua, las emociones que interactúan en dicha comunicación (Freire, 1999). Se sugiere que el profesor sea empático y apoye las necesidades afectivas del alumno mediante el monitoreo, la formulación de preguntas y comentarios referidos a su emocionalidad para que exista una regulación de los estados emocionales de los alumnos.

Cabe señalar que el profesor debe brindar a los alumnos algunas expresiones como la sonrisa o la risa, dichos gestos dan cuenta de afectos y estados positivos de entusiasmo (Berger et al., 2016), los cuales tienden a aumentar las emociones positivas necesarias en el proceso formativo de los alumnos. Estas expresiones emocionales contribuyen al desarrollo a nivel cognitivo, físico y social del alumno (Seligman, 2003). En este sentido, se visualiza al profesor como un vínculo de apego secundario para el alumno, puesto que, tal como lo han cuidado y protegido sus padres —vínculo de apego primario—, el profesor debe cuidar, interesarse y atender las necesidades emocionales y académicas del alumno (Denham et al., 2012). El profesor debe actuar con una actitud responsiva, que brinde soporte emocional mediante apoyos de regulación al establecer ciertos límites —según las necesidades que requiera el alumno— para generar un ambiente de seguridad y confianza en el aula (Sabol & Pianta, 2012).

Se sugiere que el profesor modele su emocionalidad mediante la comprensión y expresión regulada de sus emociones, con el fin de que el estudiante logre comprender su propia emocionalidad (Berger et al., 2016). Esto se sustenta en los estudios de neuroimagen que dan cuenta de que, en la medida en que el profesor expresa ciertas emociones, despierta en el alumno emociones semejantes de forma automática. De manera que, dentro de las interacciones y conversaciones cotidianas en el aula, es importante que se entiendan las emociones como una

forma de abrir espacios que posibiliten su regulación y expresión por parte del alumno, por medio de la formulación de preguntas abiertas donde el profesor invite a reflexionar sobre dichas emociones (Denham et al., 2012).

Bassi et al. (2012) plantean la urgencia de capacitar a los profesionales en competencias socioemocionales debido a que se ha observado que es una debilidad en los docentes. Por su parte, Casassus (2017) reflexiona sobre la necesidad de educar las emociones, ya que se está deshumanizando mediante una educación enfocada en cumplir estándares de calidad; esto sumado a un contexto de globalización y tecnologización. Del mismo modo, Mena y Puga (2019) plantean que existen programas de formación en competencias socioemocionales en algunos países de América Latina dirigidos principalmente a los estudiantes.

Por consiguiente, creemos que en la formación de profesores es necesario incorporar la educación socioemocional como una herramienta para atender los conflictos socioafectivos como la violencia y la discriminación, productos de la monoculturalidad que dificultan el desarrollo de un sano clima de convivencia en el aula. De esta forma se propician relaciones interpersonales positivas que permiten lograr los aprendizajes de los alumnos; por lo que es necesario considerar aspectos como el lenguaje emocional, la capacidad de expresar lo que se siente, la apertura al reconocimiento y la evaluación del propio sentir y el de los demás (Casassus, 2017).

Esto significa avanzar en la conciencia de las claves emocionales de sí mismo y del interlocutor —expresiones faciales, posturas, gestos, tonos de voz— y en la autorregulación emocional, la toma de conciencia y el reconocimiento. En últimas, esto permite acoger, contener y sostener sus propias emociones para lograr recibir, sin prejuicios, la emocionalidad de las otras personas. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, educar las emociones para desarrollar prácticas interculturales en el aula (relación profesor-alumno) también le exige al profesor estar atento al contexto del alumno. Esto implica leer, considerar las características sociales y culturales y reflexionar, de manera constante, sobre las prácticas pedagógicas.

## Reflexión sobre y para las prácticas pedagógicas interculturales

Consideramos necesario el desarrollo de habilidades reflexivas como herramientas para enriquecer las prácticas pedagógicas y, de este modo, avanzar hacia nuevas interacciones interculturales que enfatizan tanto en el desarrollo de los aprendizajes como en la formación integral del alumno (Treviño et al., 2016). Esto implica la construcción del saber profesional alrededor de habilidades que pueden inducir y dinamizar la formación de profesionales flexibles y permeados por los procesos interculturales. Asimismo, se requiere el apoyo constante del supervisor, el profesor guía y las comunidades de aprendizaje para reflexionar sobre la implementación de prácticas interculturales en las aulas de formación inicial docente. De este modo, surge la importancia de formar practicantes reflexivos, capaces de repensar su propio quehacer pedagógico. La finalidad es concientizar acerca de la realidad educativa multicultural a la que se enfrentará el futuro docente, mediante el análisis de sus prácticas pedagógicas, colocándolas como foco central de su formación inicial (Schön, 1992; Freire, 2004; Perrenoud, 2004; Williamson, 2017; Vaillant, 2018). Lo anterior supone un reflexionar comprensivo, un análisis crítico y un aprendizaje con sentido, que integren lo que ha sucedido en la práctica en pro de superar las asimetrías al interior del aula.

Estamos convencidos de que desarrollar prácticas pedagógicas implica lograr coherencia y equilibrio entre la teoría y la práctica; sin embargo, esto se convierte en un desafío en la formación inicial de profesores para guiar con eficacia los procesos de aprendizajes (Latorre, 2006; Latorre, 2009; Montecinos et al., 2010, 2011, 2013; Solís et al., 2011; Vaillant, 2018). Así, la práctica progresiva en la formación de los futuros profesores es fundamental, pues la genuina educación se cimenta desde la experiencia del aula (Jeldres & Castillo, 2012; Muñoz et al., 2016). Para ello se requiere la articulación de distintas instancias formativas: la universidad como centro formador de profesores y la escuela como centro de prácticas para los estudiantes de pedagogía. A su vez, el Estado deberá integrarse a dicha articulación con el fin de dialogar y escuchar de manera reflexiva sobre las prácticas profesionales

que, en sí mismas, constituyen un espacio idóneo de reconocimiento para el aprendizaje (Montecinos et al., 2010).

Creemos que la práctica educativa, entendida como práctica formadora, conlleva una responsabilidad ética en la tarea tanto para el profesor en ejercicio como para los profesores en formación. Esto implica asumir una ética de carácter universal, “la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género y clase” (Freire, 2004, p. 8), que es inseparable del quehacer educativo, donde se lucha, se vive y se testimonia en la interacción con los educandos. Asimismo, el docente debe ejercitar el análisis y la crítica sobre la postura de los otros, y presentar una preparación científica que coincida con la rectitud ética, y una actitud leal y respetuosa en su labor formadora.

Desde esta perspectiva, se puede entender la asimetría existente a partir de una interculturalidad crítica que permita plantear los siguientes interrogantes: ¿los proyectos educativos se construyen de manera genuinamente dialógica, superando las asimetrías culturales que impiden la construcción de un verdadero diálogo educativo?, ¿se escuchan los intereses de las personas y colectivos o solo ellos son destinatarios de políticas, normas y estrategias impuestas desde instancias superiores? Esto es, indudablemente, un desafío ético-político en el que las ciencias de la educación no pueden desvincularse de los saberes culturales, así como de los contextos familiares y comunitarios a los que pertenecen los estudiantes y las comunidades educativas. Al respecto, partimos de la tesis de que una educación en medio de contextos interétnicos y urbanos populares necesita abordarse desde una postura intercultural/decolonial, porque permite reconocer que los procesos son parte de un esfuerzo colectivo; por tanto, debemos asumir que las eventuales intercomprensiones son parte de luchas identitarias de autoafirmación y resistencias de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades pobres migrantes.

Lo que acontece en los sistemas educativos actuales, que valoran excesivamente lo utilitario y lo instrumental, plantea una interrogante decisiva: ¿cómo se puede avanzar en el proyecto del diálogo intercultural como respuesta epistemológica cosmopolita, que permita generar co-

nocimientos que ayuden a superar los conflictos y dramas que afectan a la humanidad en su dimensión geopolítica y geocultural? Para ello, se debe vencer la complejidad de comprender los procesos discursivos asimétricos mediante la colaboración con los otros, con los que son diferentes, aquellos que son llamados por la sociedad como “extranjeros” o “migrantes”.

Volvamos a los sistemas pedagógicos definidos desde la producción unilateral de conocimientos científico-técnicos. Durante las dificultades para asumir la producción filosófica e intercultural latinoamericana en ambientes universitarios, queda bastante claro, nos parece, que los sesgos utilitarios van acrecentándose, de modo que los rasgos principales que poseen nuestros sistemas de generación de conocimiento son estimular el financiamiento de la investigación sobre la producción de competencias productivas y su inserción en el mercado, ideas que se adecuan a la lógica del capital. Es notorio el abandono en el que se encuentran los sistemas formativos actuales, en lo que refiere a las potencialidades dialógicas de todos los seres humanos y la falta de un necesario intercambio teórico-práctico de las culturas y las civilizaciones que permita imaginar futuros de paz y convivencia social. Si esto no lo ponen en práctica las universidades, estarían, como se dice coloquialmente, “disparándose en los propios pies”.

En suma, una reflexión intercultural y decolonial de las prácticas en los territorios interétnicos requiere, hoy en día, una mirada mucho más rigurosa para asumir el conflicto de lo político y la deliberación, puesto que es necesaria la participación de los adversarios como parte del proceso del reconocimiento de los otros. Además, hay que reconocer que, de acuerdo con las experiencias de los movimientos sociales y culturales de los pueblos, el diálogo propuesto por los dirigentes políticos es, con frecuencia, turbio. Esto se debe a que imponen intereses y ambiciones donde prima solo la relación entre los amigos y enemigos y, a su vez, presiona y exagera expectativas desmedidas de sus partidarios al no asumir el carácter irénico del diálogo político.

## Referencias

- Bassi, M., Busso, M., Urzua, S., & Vargas, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID.
- Berger, C. H., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, R. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: La perspectiva del apego escolar. En J. Manzi & M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 383-411). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Barrios Valenzuela, L. A., & Palou Julian, B. (2015). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Revista de Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Cano, D. (2018). El rol de la mujer en la educación mapuche. En S. Serrano, M. Ponce de León, F. Renjifo & M. Mayorga (Eds.). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Tomo III. (pp. 303-340). Penguin Random House.
- Casassus Gutiérrez, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Paulo Freire. *Revista de pedagogía crítica*, (6), 81-95. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>
- Catalán, R. (2013). Prácticas y discursos pedagógicos en Toconao: Cultura, patrimonio e interculturalidad. *Estudios atacameños*, (45), 19-40. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-10432013000100003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-10432013000100003)
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early childhood education journal*, 40, 137-143. [https://www.researchgate.net/publication/225076967\\_2\\_3\\_Early\\_Childhood\\_Edu-](https://www.researchgate.net/publication/225076967_2_3_Early_Childhood_Edu-)

ation Journal Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's  
Emotional Competence

- Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En H. Velasco, J. García & A. Díaz (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la Educación y de la etnografía escolar* (pp.325-353). Trolla.
- Fornet Betancourt, R., Saldaña, R., & Salas, R. (2021). Educación e interculturalidad. Desafíos y retos hoy. *Campos en Ciencias Sociales*, 9(1). <https://doi.org/10.15332/25006681.6919>
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI.
- Jeldres, M. R., & Castillo, D. M. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿Cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3581/2695>
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro educacional*, 1(10), 41-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292721>
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo*, 44-45, 185-210. <https://pensamientoe->

[educativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25785](http://educativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25785)

Lepe Carrión, P. (2016). *El contrato colonial de Chile: Ciencia, racismo y nación*. Ediciones Abya-Yala.

Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M., & Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y sociedad mapuche. *Educación y Pesquisa*, 42(1), 213-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>

Maturana, H., & Dávila, X. (2016). *El árbol del vivir*. MVP Editores.

Medina, L. (2016). Hablando la gente también comprende lo que lee: La relación oralidad-escritura en las prácticas de aula para la comprensión lectora y el aprendizaje de las disciplinas. En J. Manzi & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp.221-262). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Mena, M., & Puga, M. (2019). *Formación de educadores para el desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales*. Dialogos; Adelante; Agcid Chile; MESACTS; CAF – Banco de Desarrollo de América Latina. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1428>

Méndez Reyes, J., & Morán Beltrán, L. (2014). Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial. *Revista de Filosofía*, 31(78), 42-55. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/19600>

Merino, M. E., & Tocornal, X. (2012). Posicionamientos discursivos en la construcción de identidad étnica en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45(79), 154-175. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342012000200003>

- Merino, M.E., & Quilaqueo, D. (2003). Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racialist ideology of the Spanish conqueror. *American indian culture and research journal*, 27(4), 105-116. <https://eric.ed.gov/?id=EJ787787>
- Merino, M.E., Pillex, M., Quilaqueo, D., & San Martín, B. (2003). *Racismo discursivo en Chile. El caso Mapuche*. Editorial Gedisa.
- Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 96-122. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/42/22>
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M., & Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares reciben a estudiantes de pedagogía en práctica? *Perspectivas de docentes directivos*, 6(1), 1-32.
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M.C., Núñez, C., Contreras, I., & Rittershaussen, S. (2010). Lineamientos para el diseño del currículum del área de formación práctica de las carreras de pedagogía. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la Gobernanza del sistema Educativo* (pp. 233-256). Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Oficina Regional para América Latina de UNESCO: Santiago, Chile.
- Muñoz Olivero, J. A., Villagra Bravo, C. P., & Sepúlveda Silva, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, (44), 77-114. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios77.91>

- Paillalef Lefinao, J. (2018). *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios. Psicología de la discriminación*. Editorial Catalonia.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Quintriqueo Millán, S., & McGinity Travers, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- Sabol, T., & Pianta R. (2012). Recent trends in research on teacher- child realationships. *Attachment and Human Development*, 14, 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Salas, R. (2006). Educación intercultural, profesores de educación media y contextos urbanos. En A. Amengeiras & E. Jure (Comps.), *Diversidad cultural e interculturalidad* (pp. 199-220). Prometeo Libros.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. En J. Ansion & F. Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 63-90). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Educacion-en-ciudadania.pdf>

- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (Eds.). (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Prisa Ediciones.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127-147.
- Téllez, D., & Salas, R. (2021). Supuestos para una pedagogía crítica en territorios interétnicos americanos. En C. Pedraza & J. Tasat (Eds.), *Pedagogías críticas americanas* (pp. 62-85). Sello Editorial UNAD.
- Treviño, E., Varas, L., Godoy, F., & Martínez, M. (2016). ¿Qué caracteriza a las interacciones pedagógicas de las escuelas efectivas chilenas?: Una aproximación exploratoria. En J. Manzi y M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp.185-220). Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- UNESCO (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6474270>
- Williamson Castro, G. (2017). *Territorios de aprendizajes interculturales*. Ediciones Universidad de La Frontera.
- Zapata Silva, C. (2016). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. LOM Ediciones.