

# Evaluación continua del profesorado: ética intercultural para una educación con pertinencia sociocultural indígena

---

SUSANA ARLETTE OÑATE ESCOBAR<sup>I</sup>

KATERIN ELIZABETH ARIAS-ORTEGA<sup>II</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i48.4073>

## Resumen

El ensayo discute sobre la necesidad de incorporar en las políticas educativas chilenas, criterios para una evaluación ética del profesorado en contextos educativos interculturales. Se analizan las características de las políticas actuales de evaluación del profesorado chileno, con base en propuestas teóricas que problematizan la necesidad de una formación ética intercultural para promover una cultura escolar que incorpore la cultura indígena local. Los principales resultados dan cuenta de la urgencia de pensar una competencia de ética intercultural en la formación del profesorado, lo que se debe fortalecer por medio de una política de evaluación continua de las competencias adquiridas. Se concluye con la propuesta de siete criterios de evaluación para el desarrollo de una actuación ética intercultural, para repensar una educación con pertinencia sociocultural indígena.

**Palabras clave:** Evaluación; Profesorado; Educación intercultural; Ética intercultural; Discriminación.

Submetido em: 01/09/2022

Aprovado em: 19/07/2023

---

<sup>I</sup> Universidade Católica de Temuco (UCT), Temuco, Chile; <http://orcid.org/0000-0001-6364-854X>; e-mail: [susana.onate@ufrontera.cl](mailto:susana.onate@ufrontera.cl).

<sup>II</sup> Universidade Católica de Temuco (UCT), Temuco, Chile; <http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>; e-mail: [karias@uct.cl](mailto:karias@uct.cl).

## Continuous teacher evaluation: intercultural ethics for an education with indigenous sociocultural relevance

### **Abstract**

The essay discusses the need of incorporating in the Chilean educative policies, criteria for an ethical assessment of teachers in intercultural educative contexts. The characteristics of current policies of Chilean teachers assessment are analyzed based on theoretical proposals which problematize the need of an intercultural ethics training to promote a school culture that incorporates local indigenous culture. The main results show the urgency of thinking about a competence of intercultural ethics in the teachers training process, which must be enhanced by means of a continuous assessment policy of the acquired competencies. It is concluded with the proposal of seven assessment criteria for the development of an intercultural ethical performance, so as to rethink an education with indigenous sociocultural relevance.

**Keywords:** Assessment; Teachers; Intercultural education; Intercultural ethics; Discrimination.

## Avaliação contínua dos professores: ética intercultural para uma educação indígena socioculturalmente relevante

### **Resumo**

O ensaio discute a necessidade de incorporar nas políticas educativas chilenas, critérios para uma avaliação ética dos professores em contextos educativos interculturais. Analisam-se as características das políticas atuais de avaliação dos professores chilenos, baseando-se nas propostas teóricas que problematizam a necessidade de uma formação em ética intercultural para promover uma cultura escolar que incorpore a cultura indígena local. Os principais resultados evidenciam a urgência de pensar uma competência de ética intercultural na formação dos professores, o que se deve fortalecer através de uma política de avaliação contínua das competências adquiridas. Conclui-se com a proposta de sete critérios de avaliação para o desenvolvimento de uma atuação ética intercultural, para repensar uma educação com pertinência sociocultural indígena.

**Palavras chave:** Avaliação; Professores; Educação intercultural; Ética intercultural; Discriminação.

## **Introducción**

Este ensayo busca proponer criterios para una evaluación de la ética del profesorado que trabaja en contextos escolares indígenas e interculturales que permitan promover una educación con pertinencia sociocultural, entendidos estos como un espacio educativo en que se vive un proceso real de prácticas y relaciones entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, por lo que co-existen en el mismo espacio áulico (FORNET-BETANCOURT, 2002). En contextos escolares interculturales es de vital importancia que el profesorado de cuenta de un constante cuestionamiento de su práctica pedagógica, lo que implica procesos reflexivos y evaluativos desde su ética profesional. Ese cuestionamiento ético consiste en el ejercicio de una actitud de interrogación sobre las intenciones y motivaciones de las acciones pedagógicas que se realizan, con el fin de reconocer a los otros como sujetos y no como receptores pasivos de esas acciones (MEIRIEU, 2001). Este cuestionamiento ético permite, por ejemplo, relaciones pedagógicas éticas al reconocer al estudiantado indígena y no indígena como legítimo en sus diferencias (MEIRIEU, 2001). La relación pedagógica ética se entenderá no solo como la relación entre profesores y estudiantes, sino que también entre el profesorado y los demás actores educativos. A su vez, implica que toda práctica pedagógica es aquella que se funda en relaciones éticas, desde una perspectiva que critica los aspectos sociales y culturales hegemónicos que, históricamente, han negado y omitido lo indígena en la educación escolar.

La búsqueda de una actuación ética que respete al estudiantado como sujetos válidos en sus diversidades, es un desafío para el profesorado formado en un contexto monocultural. Este desafío surge de la hegemonía de criterios de verdad que etiquetan como subalternos a todos aquellos que no cumplen con los criterios de civilización eurocéntrico-occidental (SANTOS, 2009). Es lo que Santos (2009) llama la línea abismal, como un límite simbólico que posiciona a las personas dentro o fuera de lo esperado hegemónicamente.

En Chile, al igual que en otros contextos social y culturalmente diversos como lo son los territorios indígenas, predomina un sistema educativo escolar monocultural instalado por medio de la colonización de territorios ancestrales (BATTISTE; HENDERSON, 2018). En este sistema educativo escolar se reproduce un currículo enfocado en aspectos instrumentales, validados por una epistemología monista de carácter eurocéntrico occidental (ORTIZ HUERTA; ZACARÍAS GUITÉRREZ, 2020). Por lo

tanto, el sistema educativo escolar chileno reproduce un currículum que representa los conocimientos hegemónicos validados socialmente. Esto, a pesar de que la diversidad sociocultural del país da origen a contextos educativos interculturales enriquecidos por las diferencias del estudiantado.

Así, un sistema educativo escolar que no reconoce la diversidad sociocultural de su territorio provoca que el profesorado viva un choque cultural en el aula, debido a que la escuela como institución manifiesta la colonialidad del saber y el poder que coarta el ejercicio de una docencia con perspectiva intercultural (QUINTRIQUEO; ARIAS-ORTEGA, 2019). Un ejemplo de esto es el que la oralidad, herramienta esencial de la transmisión de conocimientos y saberes indígenas, es desplazada del ejercicio del currículum escolar chileno, debido a que éste se ejecuta acorde a métodos educativos occidentales (RAMIREZ; DEL PINO, 2022). Este choque cultural evidencia la necesidad de que aspectos socioculturales indígenas sean incorporados a la cultura escolar para una mayor pertinencia educativa, favoreciendo la contextualización curricular, lo que posibilita aprendizajes significativos en los estudiantes, tanto a nivel académico como educativo. Asimismo, como una forma de validar la episteme indígena en el aula y contribuir en la formación en niños y jóvenes indígenas con una fuerte identidad sociocultural, les permite moverse con un sentido de pertenencia a nivel global y local, sin avergonzarse del ser indígena.

Sin embargo, se debe considerar que la cultura escolar se encuentra determinada en gran medida por las prácticas de evaluación educativa. Esto, puesto que socialmente se otorga un mayor valor a los resultados de pruebas estandarizadas, como medida y elemento determinante del currículum escolar y la toma de decisiones pedagógicas del profesorado (PINAR, 2014; RUEDA BELTRÁN, 2021). Así, para evaluar el desempeño del profesorado en contextos interculturales se debe considerar que la toma de decisiones pedagógicas se encuentra adscritas a una planificación de corte eurocéntrico occidental, que orienta la acción educativa al articular las estrategias de enseñanza-aprendizaje con los contenidos y objetivos que se declara en ella. Además, que están contruidos en relación con lo que mandata el currículum escolar como aprendizajes obligatorios del estudiantado en un ciclo educativo en particular (SÁNCHEZ MENDIOLA; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 2020). Lo anterior, sin considerar sus propios marcos epistémicos e ideales de formación de acuerdo con su cultura indígena de origen, aspecto que genera un choque cultural e incide negativamente en el desarrollo de los niños, pues su cultura es negada y

omitida en las prácticas del profesorado (RAMIREZ; DEL PINO, 2022). De este modo, se debe considerar que la evaluación consiste en la emisión de juicios de valor como forma de establecer una comparación entre un referente acordado previamente y lo observado. Mientras que, la evaluación de la docencia en, particular, se entiende como aquella que se especializa en la valoración del profesorado, en sus características y desempeño profesional, por medio de la observación de los métodos que utilizan para el desarrollo de la situación de aprendizaje (SÁNCHEZ MENDIOLA; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 2020).

En el contexto anterior, se debe tener en cuenta que, es el profesorado quien asume el rol de la transmisión de objetos culturales presentes en las distintas asignaturas del currículum escolar (MEIRIEU, 2001, 2004, 2020). De este modo, el profesorado se convierte en un sujeto que perpetúa la reproducción del sistema social y cultural hegemónico. El problema de esto es que, en un contexto educativo intercultural la monoculturalidad niega las formas de ser, saber y vivir del estudiantado indígena y su valor (QUILAQUEO; SARTORELLO, 2019; QUINTRIQUEO; ARIAS-ORTEGA, 2019), lo que hace aún más urgente un cuestionamiento ético para una relación pedagógica que permita superar la discriminación hacia sujetos que históricamente han sido minorizados social, cultural, lingüística y epistémicamente.

En este ensayo sostenemos que la actuación ética del profesorado requiere de una sólida formación inicial acorde al desarrollo de una competencia intercultural, que debe ser fortalecida con una política nacional de evaluación continua del desarrollo de dichas competencias. Esto, bajo el supuesto de que muchas de las prácticas de discriminación hacia el estudiantado indígena, se deben a las bajas expectativas que el profesorado tiene sobre ellos, debido a su formación monocultural en un sistema educativo escolar también monocultural (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO; TORRES; MUÑOZ, 2014; QUILAQUEO; SARTORELLO, 2019; QUINTRIQUEO; MORALES SAAVEDRA; QUILAQUEO; ARIAS-ORTEGA, 2016). Estas bajas expectativas provocan prácticas de exclusión educativas, pues llevan a actitudes de indiferencia o exceso de control por parte del profesorado hacia sus estudiantes (MEIRIEU, 2001). Sumado a ello, al no ejercer un cuestionamiento ético constante, el profesorado no es capaz de visualizar y modificar las prácticas de segregación, exclusión y discriminación que lleva a cabo debido a la monocultura hegemónica. Frente a esto, creemos urgente proponer criterios para una evaluación de la ética del profesorado que trabaja en contextos educativos interculturales. Estos criterios deben estar

basados en una formación ética intercultural que permita el desarrollo de competencias también interculturales.

### **La evaluación del profesorado en Chile**

En Chile existe un Sistema de Desarrollo Profesional Docente a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS, 2022a). Este sistema consiste en un recorrido de desarrollo profesional, que encasilla a sus profesores de acuerdo con su experiencia, competencias y conocimientos (CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS, 2022a). En este marco institucional, la evaluación del profesorado se enfoca en la Calidad Docente para decidir el progreso en la Carrera Docente (CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS, 2022a). Esa Calidad Docente se entiende por un quehacer pedagógico acorde a los criterios establecidos por los Estándares para Carreras de Pedagogía, Estándares de Desempeño Profesional y un Marco para la Buena Enseñanza (CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS, 2022b). En su conjunto, esos documentos normativos buscan ser una base para el ejercicio del profesorado, su formación inicial y continua, pues guían el ejercicio profesional con un nivel de detalle que llega hasta la incorporación de descriptores de criterios de calidad esperados en la actuación profesional.

Así, el profesorado que trabaja en establecimientos educativos financiados por el Estado debe participar de la evaluación de su desempeño profesional, por medio de un portafolio y una prueba de conocimientos disciplinarios. Esto permite que sean encasillados en uno de los cinco tramos de progreso que establece la Ley 20.903 (CHILE, 2016). Estos tramos son: inicial, de inmersión profesional en el que es obligatorio participar de la evaluación; temprano, en que se comienzan a consolidar las competencias profesionales esperadas; avanzado, como una etapa de consolidación profesional y profundidad reflexiva; experto I, de profesionales con experiencia y liderazgo; experto II, como un tramo de excelencia y liderazgo en todos los ámbitos de desarrollo pedagógico; y el tramo provisorio de acceso para aquellos que aún no han participado de la evaluación y tienen 4 o más años de ejercicio profesional.

Sin embargo, existen algunas diferencias entre el profesorado que trabaja en establecimientos de distinta administración. Aquellos que trabajan en establecimientos de administración municipal deben desarrollar cuatro instrumentos de evaluación establecidos por la ley 19.961 (CHILE, 2004). Estos son: Portafolio, Pauta de Autoevaluación, Entrevista por Evaluador Par e Informe de Referencia de Terceros, para luego rendir la Prueba de conocimientos disciplinarios. En cambio, el profesorado que trabaja en establecimientos de administración privada, llamados de administración delegada o particulares subvencionados, sólo deben participar de la elaboración del Portafolio y la Prueba de conocimientos disciplinarios para ser encasillado en la Carrera Docente.

Entre los instrumentos mencionados, el Portafolio es el instrumento principal. Este instrumento se compone de tres módulos: Planificación, Evaluación y Reflexión. En estos módulos se evalúa el desempeño del profesorado en cuanto a la coherencia de los objetivos de aprendizajes, las actividades diseñadas, el aprovechamiento de las oportunidades de retroalimentación, la pertinencia del instrumento de evaluación presentado, el uso de los resultados de dicha evaluación y la capacidad del profesorado para reflexionar sobre su práctica pedagógica, al analizar las características de sus estudiantes y el correcto uso del error para el logro de los aprendizajes (CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS, 2022a).

En el primer módulo del Portafolio se toman en consideración aspectos éticos implícitos de la actuación del profesorado, puesto que se espera una relación pedagógica respetuosa con las características personales y familiares del estudiantado, que permita su aprendizaje y participación en el aula. Esto puede verse en las rúbricas de evaluación del Portafolio, especialmente en el indicador que evalúa la "capacidad de el/la docente para analizar sus decisiones pedagógicas en función de las características de sus estudiantes, dando cuenta del conocimiento que posee de ellos y ellas" (CHILE, 2021, p. 32). Esta consideración implícita de aspectos éticos en la actuación del profesorado se repite en el módulo 2 y 3 del portafolio y los instrumentos complementarios de la Evaluación Docente, por medio de indicadores que promueven la participación del estudiantado, la equidad de género y el valor del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional. Sin embargo, no se encuentran indicadores de evaluación ética explícitos, asimismo, se observa

una invisibilización de aspectos interculturales indígenas como conocimientos, saberes y habilidades para el desarrollo de una actuación ética intercultural.

En suma, los antecedentes sobre la evaluación del profesorado en Chile no dan cuenta de criterios específicos de actuación ética en las rúbricas de evaluación de sus instrumentos. Esto debiese cambiar en el mediano plazo, debido a las modificaciones de los Estándares para Carreras de Pedagogía y Estándares de Desempeño Profesional, recientemente publicados (CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS, 2022b). En estos documentos normativos se incorpora el siguiente estándar:

Estándar 10: Ética profesional: Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar, en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar (CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS, 2021, p. 26).

La falta de indicadores explícitos en la evaluación provoca una ausencia del cuestionamiento ético durante el proceso de evaluación del profesorado. Esto implica un problema mayor para un contexto de diversidad cultural en que una actuación ética es fundamental para superar los desafíos socio pedagógicos, que traen como consecuencias prácticas de discriminación en el aula debido a la monoculturalidad del sistema educativo escolar.

### **Implicancias de una formación ética del profesorado en contextos educativos interculturales**

En este apartado se discuten diversos artículos teóricos que problematizan los conceptos de ética e interculturalidad, que pueden ser útiles para la promoción de una política de evaluación del profesorado, desde una perspectiva epistemológica contrahegemónica acorde con las aspiraciones de este trabajo. Con ellos, se busca esclarecer las implicancias que tiene una formación ética del profesorado que ejerce en contextos educativos interculturales y la relevancia de una evaluación ética de carácter intercultural que apoye los procesos de reflexividad, para la superación de prácticas de discriminación en el aula por medio de un cuestionamiento ético cotidiano. Se han seleccionado estos artículos, por su pertinencia para llevar a cabo un análisis de los desafíos socio pedagógicos que enfrenta el profesorado en contextos educativos interculturales y que serán expuestos en el siguiente apartado.



En primer lugar, en un contexto educativo intercultural la formación del profesorado debe considerar una ética intercultural para un ejercicio pedagógico también ético. Esta necesidad se funda en que la ética intercultural es aquella que permite explicitar tanto los aspectos culturales propios como los ajenos, por medio de una práctica reflexiva que posibilita el diálogo intersubjetivo y la apertura a otras formas de reflexividad que permitirán la construcción de una relación educativa intercultural con base en el reconocimiento recíproco, la estima de sí y la representatividad en la co-construcción de un saber compartido (FUICA-GARCÍA, 2020). En esta perspectiva filosófica la ética intercultural posibilita el desarrollo de espacios sociales que fomentan la convivencia positiva que se espera lograr en la escuela. Asimismo, pone énfasis en el diálogo sobre la historia, cultura y tradiciones que intervienen en la forma en que dos grupos se relacionan (FORNET-BETANCOURT, 2007, 2011; FUICA-GARCÍA, 2020). En este mismo sentido Fornet-Betancourt (2011) explica que la dialéctica planteada desde el pleno reconocimiento del otro es la única vía para confrontar nuestras formas de ver la realidad, lo que representa un paso previo necesario para llevar a cabo cualquier forma de reivindicación epistemológica en contextos de diversidad social y cultural.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el cuestionamiento de los elementos que configuran las relaciones entre diversas culturas es lo que hace que la ética intercultural se diferencie de la occidental. Esto, pues la ética intercultural permite un espacio de discusión que evidencia las posiciones asimétricas de las epistemologías hegemónicas y suprimidas (FUICA-GARCÍA, 2020). Con ello, el autor no invita al olvido de las bases éticas filosóficas occidentales, sino a la contextualización de la discusión ética filosófica para el cuestionamiento de las características identitarias que sustentan las concepciones hegemónicas (FUICA-GARCÍA, 2020). A pesar de lo anterior, es necesario enfatizar que una ética intercultural requiere de la priorización de la dignidad humana para el pleno reconocimiento del otro (FORNET-BETANCOURT, 2011). Con ello, nos referimos a que la formación ética intercultural del profesorado es un paso importante para la superación de una educación monocultural excluyente, pero que en ningún caso puede solucionar los problemas sociales estructurales que atentan contra la dignidad de los grupos minorizados.

En segundo lugar, creemos importante establecer que el profesorado que ejerce en un contexto intercultural requiere de un desarrollo pleno de la competencia

intercultural. Esta competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes que se traducen en dimensiones del conocer, ser y hacer (BLANCO TORRES; REINOSO PÉREZ; VÁSQUEZ MAESTRE, 2021). En la dimensión del conocer, el profesorado debe aprender sobre las formas de saber indígena que le permitan acortar la distancia entre las disciplinas que enseña y estos saberes (BLANCO TORRES; REINOSO PÉREZ; VÁSQUEZ MAESTRE, 2021). Se trata por tanto de una base epistémica que permite dominar los contenidos interculturales y que permiten la transdisciplinariedad (BLANCO-FIGUEREDO; ARIAS-ORTEGA, 2022). Por su parte, las dimensiones del ser y el hacer provienen de la interacción y la capacidad del profesorado para adaptarse a la diversidad epistémica, interpretando situaciones interculturales desde las construcciones de significados realizadas en esas interacciones (BLANCO TORRES; REINOSO PÉREZ; VÁSQUEZ MAESTRE, 2021). Por tanto, adquirir una competencia intercultural implica adquirir conocimiento de los saberes indígenas, desarrollar habilidades comunicativas que permitan una interacción positiva en situaciones interculturales, además de una actitud de apertura a modificar los criterios con que se interpreta dichas situaciones.

En tercer lugar, relevamos el rol de la formación ética para cuestionar las creencias pedagógicas y representaciones sociales que componen el pensamiento pedagógico, y que no se reconocen como subjetivas producto de la formación monocultural del profesorado (BLANCO-FIGUEREDO; ARIAS-ORTEGA, 2022). El reconocimiento de las creencias y representaciones sociales propias como producto de las subjetividades socioculturales hegemónicas, es un requisito previo para la reflexión sobre las decisiones pedagógicas que se toman en el aula a partir de ellas. Esto se explica puesto que la formación profesional ética permite la autonomía cognitiva de quienes han desarrollado una alta capacidad reflexiva (BLANCO TORRES; REINOSO PÉREZ; VÁSQUEZ MAESTRE, 2021). Por tanto, el profesorado no puede observar sus acciones desde una perspectiva crítica y reflexiva, si no ha sido formado éticamente con un pensamiento intercultural sólido (BLANCO-FIGUEREDO; ARIAS-ORTEGA, 2022), aun cuando posea conocimientos sobre saberes indígenas.

En cuarto lugar, se destaca que la formación del profesorado debe reivindicar la cosmovisión educativa indígena para permitir la comprensión de los saberes, valores y formas de pensamiento diferentes a los estudiantes de pedagogía (BLANCO-FIGUEREDO, 2021). Esta reivindicación puede apoyarse en la filosofía y ética intercultural que dignifica el saber indígena (FORNET-BETANCOURT, 2007). Así, la

construcción de una comprensión compleja de las características sociales y culturales del otro debe estar situada en la interacción real, una convivencia reflexiva, una actitud crítica y una mirada contrahegemónica de lo que se intenta comprender (BLANCO TORRES; REINOSO PÉREZ; VÁSQUEZ MAESTRE, 2021; BLANCO-FIGUEREDO; ARIAS-ORTEGA, 2022). Por tanto, una base ética en la formación del profesorado permitirá que observen los desafíos socio pedagógicos desde el pensamiento intercultural antes mencionado. Es decir, una perspectiva que cuestiona las creencias y representaciones sociales hegemónicas y les permita valorar las características socioculturales indígenas (BLANCO-FIGUEREDO; ARIAS-ORTEGA, 2022).

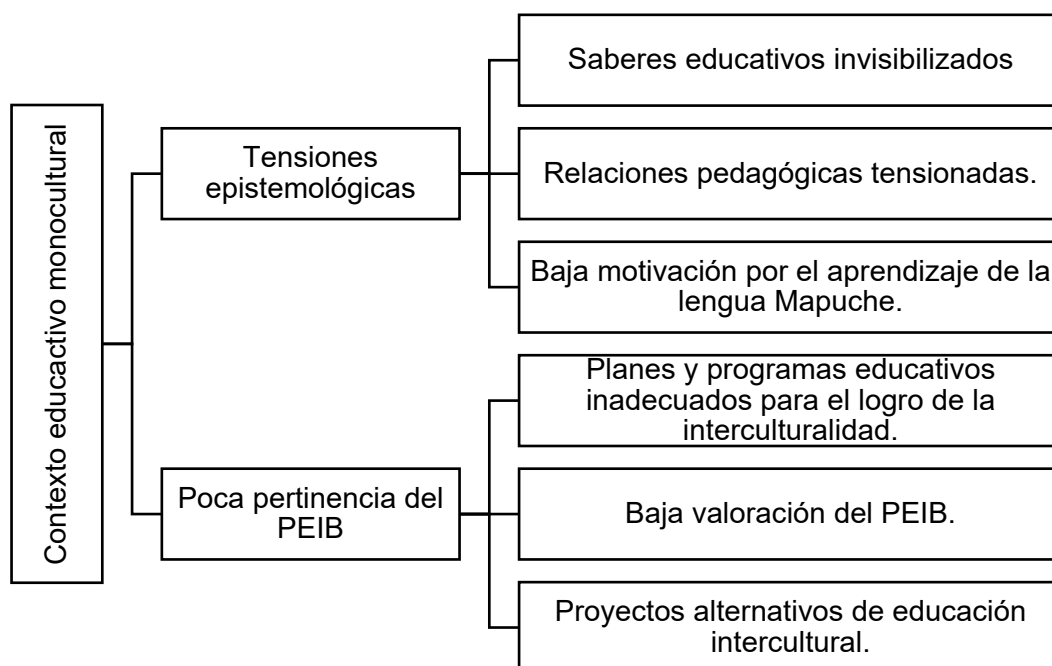
A partir de los planteamientos discutidos en este apartado, podemos ver que existe acuerdo en la necesidad de que el profesorado que ejerce en un contexto educativo intercultural requiere de una formación acorde a la educación intercultural que pretende ejercer. A su vez, el desarrollo de una educación intercultural no es posible sin una base formativa ética intercultural sólida del profesorado (BLANCO-FIGUEREDO; ARIAS-ORTEGA, 2022). Sin embargo, la formación inicial del profesorado no es garantía de un ejercicio pedagógico acorde a dicha formación, por lo que es necesario la constante reflexión y evaluación de las prácticas cotidianas. Para ello, es necesaria la evaluación de una competencia intercultural basada en conocimientos de los saberes indígenas, actitudes de apertura a nuevas perspectivas y habilidades comunicativas que se reflejan en prácticas pedagógicas éticas, para la prevención de la exclusión y discriminación del estudiantado indígena en contextos educativos interculturales. Por ello, en el siguiente apartado se exponen diversos ejemplos de los efectos negativos que la ausencia de una formación ética intercultural tiene en el profesorado que ejerce su rol en contextos educativos interculturales.

### **Desafíos socio pedagógicos que enfrenta el profesorado en un contexto educativo intercultural**

En este apartado se presentan los principales desafíos socio pedagógicos planteados por diez investigaciones educativas realizadas en los últimos cinco años en La Araucanía, Chile, (ARIAS-ORTEGA, 2020, 2021; QUINTRIQUEO; MORALES SAAVEDRA; QUILAQUEO; ARIAS-ORTEGA, 2016; IBÁÑEZ-SALGADO; DRUKER-IBÁÑEZ, 2018; LUNA FIGUEROA; BOLOMEY CÓRDOVA; CANIGUAN VELARDE, 2018; SAAVEDRA; QUILAQUEO, 2021; QUINTRIQUEO; ARIAS-ORTEGA, 2019; QUINTRIQUEO; ARIAS-

ORTEGA; MUÑOZ; TORRES; MORALES; PEÑA-CORTÉS, 2021; WESTERMEYER-JARMILLO; OSSES BUSTINGORRY, 2021; WYSS NAVARRETE; PACHECO BÓRQUEZ; ARIAS-ORTEGA, 2021). Estas investigaciones se han desarrollado en un contexto educativo intercultural, por lo que hacen alusión al Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe (PEIB) chileno. Se han seleccionado porque ejemplifican cómo una falta de formación ética intercultural en el profesorado trae consecuencias negativas en el estudiantado. Por tanto, estos estudios refuerzan el argumento sobre la necesidad de una evaluación ética intercultural del profesorado que ejerce en un contexto educativo también intercultural, para la superación de prácticas de discriminación en el aula. A pesar de que las investigaciones tienen diferentes objetos de estudio, fue posible identificar desafíos comunes para el profesorado, que son expuestos en el siguiente esquema.

Figura 1 - Desafíos socio pedagógicos comunes



Fuente: Las autoras (2022).

Los resultados de investigación de artículos científicos que problematizan prácticas pedagógicas del profesorado en escuelas situadas en comunidades mapuches dan cuenta de desafíos socio pedagógicos que inciden en el actuar ético del profesorado en contextos educativos interculturales. Un primer ámbito de los desafíos socio pedagógicos comunes, son las tensiones epistemológicas que vive el profesorado respecto de las formas de articulación del saber indígena con el

conocimiento occidental, los que entran en interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje (QUINTRIQUEO; ARIAS-ORTEGA, 2019; QUINTRIQUEO; ARIAS-ORTEGA; MUÑOZ; TORRES; MORALES; PEÑA-CORTÉS, 2021; SAAVEDRA; QUILAQUEO, 2021). Los autores de estas investigaciones dan cuenta de que estas tensiones epistemológicas invisibilizan saberes educativos indígenas que al ser ignorados provocan la desventaja del estudiantado Mapuche. Desde este contexto, se visualiza como una falta de actuación ética intercultural, de manera consciente o inconsciente, lo que limita el avance en la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan un pluralismo epistemológico intercultural. En tanto este pluralismo, se constituye en una forma de descolonizar la educación y revertir la colonialidad que aún persiste en los sistemas educativos escolares, en el que prevalece la supremacía del conocimiento eurocéntrico occidental, que niega de esta manera otras formas de co-construir el mundo, desde una mirada intercultural. Otras investigaciones exploran las relaciones profesionales entre Profesores Mentores y Educadores Tradicionales en el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para incorporar la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el aula, como una forma de reparación histórica con los pueblos indígenas (ARIAS-ORTEGA, 2020, 2021; ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021). En estas investigaciones se da cuenta de una relación pedagógica tensionada por el choque cultural que enfrenta el profesorado (generalmente no indígena) formado bajo una perspectiva monocultural (ARIAS-ORTEGA, 2020, 2021; ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021). En esta relación pedagógica la ausencia de una actitud reflexiva que cuestiona éticamente la posición de poder en la que se encuentra una cultura dominante sobre los pueblos indígenas, provoca la baja valoración de la lengua y cultura Mapuche por parte del profesorado (ARIAS-ORTEGA, 2020, 2021; ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021). Asimismo, esta actitud de poder del sujeto blanco sobre el indígena se constituye en una práctica pedagógica que transmite a las nuevas generaciones una lógica de supremacía social de unos sujetos sobre otros. De la misma manera, las tensiones epistemológicas presentes en contextos educativos interculturales inciden negativamente en una baja motivación del estudiantado por avanzar en un aprendizaje intercultural (WYSS NAVARRETE; PACHECO BÓRQUEZ; ARIAS-ORTEGA, 2021). Desde la perspectiva de estos autores, una baja motivación por los aprendizajes de su propia lengua surge del racismo sistémico presente en el sistema educativo escolar y la sociedad, lo que se agrava debido al adultocentrismo, que no se cuestiona en las prácticas docentes

monoculturales, las actuaciones poco éticas sustentadas en una cultura escolar que niega y rechaza lo diverso en su institucionalidad (WYSS NAVARRETE; PACHECO BÓRQUEZ; ARIAS-ORTEGA, 2021).

En su conjunto, las investigaciones que hacen alusión a la tensión epistemológica en contextos educativos interculturales problematizan un elemento esencial de la actuación ética del profesorado, la relación pedagógica ética que debe reconocer al estudiantado como sujetos y no como objetos pasivos en su proceso educativo (MEIRIEU, 2001). Por tanto, el desafío político educativo se encuentra en el cuestionamiento ético de la relación pedagógica y el relevo del rol protagónico del estudiantado como agente educativo al centro del aprendizaje. Los desafíos socio pedagógicos de los que dan cuenta las investigaciones manifiestan que una actuación pedagógica carente de cuestionamiento ético que permea las prácticas pedagógicas hasta la manifestación de acciones de discriminación. Por ejemplo, hacia Educadores Tradicionales y el estudiantado indígena (ARIAS-ORTEGA, 2020, 2021; ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021). Esto perpetúa estereotipos raciales y afecta gravemente el logro de los aprendizajes de niños y jóvenes.

De esta forma, el estudiantado indígena es discriminado en el aula debido a la falta de cuestionamiento del profesorado, que no es capaz de reflexionar con una ética intercultural los criterios de racionalidad dominantes que validan una forma de conocimiento por sobre otras. Esta discriminación puede ser evidente por medio de las bajas expectativas de aprendizaje o la exclusión de prácticas educativas contextualizadas desde una dinámica histórica de poder que ejerce la monoculturalidad.

En un segundo ámbito de los desafíos socio pedagógicos identificados se relaciona con la poca pertinencia del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe expuesto en la figura 1. Esta falta de pertinencia ha provocado una baja valoración del proyecto educativo intercultural instalado por las políticas educativas nacionales, que ha provocado que algunas comunidades educativas respondan con el desarrollo de una pedagogía intercultural con sello Mapuche (IBÁÑEZ-SALGADO; DRUKER-IBÁÑEZ, 2018; LUNA FIGUEROA; BOLOMEY CÓRDOVA; CANIGUAN VELARDE, 2018). Incluso, se ha planteado que los planes y programas que deberían ser una herramienta de educación intercultural no facilitan una real interculturalidad, por lo que es necesario incorporar estrategias didácticas apropiadas para ello (WESTERMEYER-JARAMILLO; OSSES BUSTINGORRY, 2021).

La disconformidad que exponen las investigaciones mencionadas se acrecienta debido al contexto neoliberal en que se instalan las políticas públicas interculturales de educación (LUNA FIGUEROA; BOLOMEY CÓRDOVA; CANIGUAN VELARDE, 2018). Esto puede explicarse porque la racionalidad técnico instrumental hegemónica, no logra visualizar las estructuras de poder detrás de las relaciones entre distintas culturas, como lo haría una educación pensada desde la ética intercultural planteada por Fornet-Betancourt (2007, 2002, 2011) y Fuica-García (2020).

Así, desde una perspectiva ética intercultural los desafíos expuestos en las investigaciones que problematizan la poca pertinencia y sentido del proyecto de PEIB nacional plantean otros desafíos de formación para el profesorado. Ello, pues como se expuso en el apartado anterior, al formar un profesorado competente interculturalmente, éstos podrían hacer uso de sus conocimientos, actitudes y habilidades para la modificación de sus prácticas pedagógicas, hacia otras con un mayor sentido para las necesidades comunitarias en las que trabajan. Este desafío que será discutido en el próximo apartado, no se remite exclusivamente a la formación inicial del profesorado, sino que también a la formación continua formal e informal por medio de prácticas de evaluación constante y la puesta en marcha de políticas educativas que la sustenten.

### **Criterios para una evaluación ética intercultural**

La posibilidad de establecer criterios para una evaluación ética del profesorado que ejerce en contextos de educación intercultural es cada vez más cercana. El desarrollo de la literatura especializada que profundiza en los desafíos socio pedagógicos que enfrenta el profesorado, permite establecer un nexo claro entre las dificultades que plantea un choque cultural y la necesidad de una formación docente con una sólida base ética intercultural. Ese nexo se encuentra en que un contexto educativo intercultural es un espacio de prácticas y relaciones entre sujetos de distintas culturas (FORNET-BENTANCOURT, 2002), lo que pone de manifiesto la necesidad de una ética dialógica y contrahegemónica, como lo es la ética intercultural. Ello, debido a que una relación pedagógica ética entre el profesorado, el estudiantado y los demás miembros de la comunidad educativa, requieren del reconocimiento de los otros como sujetos y no como objetos (MEIRIEU, 2001; FORNET-BETANCOURT, 2011). A su vez, solo este reconocimiento de la dignidad del otro como

sujeto (FORNET-BETANCOURT, 2007, 2011) posibilita una actuación pedagógica con base en el cuestionamiento ético de las decisiones que se toman cotidianamente.

Sumado a lo anterior, la ética intercultural permite una perspectiva epistemológica contrahegemónica al cuestionar la racionalidad monocultural que sitúa en una posición de poder a un grupo cultural por sobre el otro (FUICA-GARCÍA, 2020). Esta perspectiva contra hegemónica es lo que permite que el profesorado se acerque al dominio de una competencia intercultural en el ámbito del conocimiento, desde una mirada de real cuestionamiento de las estructuras de poder sociales, históricas y culturales que minimizan a un grupo. Por tanto, planteamos que, en su dimensión del Conocer los primeros criterios para evaluar la competencia intercultural con base ética del profesorado son: 1. Distinguir aquellos aspectos de la historia, cultura y tradiciones de diversos grupos, que condicionan el cómo se relacionan y que permitiría co-construir relaciones educativas interculturales que permitan avanzar de relaciones de injusticia, hacia la justicia social. Esto, a través del reconocimiento, la representatividad, el estatus epistemológico y estima de si como un elemento de vital importancia, para construir una comunidad educativa intercultural con base en una actuación ética de hecho entre los distintos actores del medio educativo y social. 2. Establecer relaciones entre la historia común de dos grupos culturales y las posiciones de poder asimétricas entre ellos. Cuestionando las asimetrías, las supremacías epistemológicas del supuesto saber científico en desmedro de otros saberes. Esto permitiría posicionar en simetría los distintos saberes y hacer de corte eurocéntrico-occidental e indígena, como una forma legítima de co-construcción del saber, desde un pluralismo epistemológico intercultural. 3. Establecer asociaciones entre diversas manifestaciones culturales propias y ajenas por medio de la comparación y contraste de ellas, para que en la interacción de las distintas prácticas sociales, culturales, religiosas y epistemológicas se pueda negociar, mediar y abandonar los marcos epistemológicos dominantes, que permitan tensionar y avanzar en la construcción de un saber compartido, desde una actuación ética intercultural.

Con los tres criterios de evaluación ética intercultural planteados, se espera que el profesorado sea capaz de superar parcialmente los desafíos socio pedagógicos de carácter epistemológicos planteados en el apartado anterior. Ello, pues la exclusión de saberes educativos indígenas, las relaciones pedagógicas tensionadas y la baja motivación del estudiantado por la lengua y cultura de su



propio pueblo (ARIAS-ORTEGA, 2020, 2021; ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021; QUINTRIQUEO; ARIAS-ORTEGA, 2019; QUINTRIQUEO; ARIAS-ORTEGA; MUÑOZ; TORRES; MORALES; PEÑA-CORTÉS, 2021; SAAVEDRA; QUILAQUEO, 2021; WYSS NAVARRETE; PACHECO BÓRQUEZ; ARIAS-ORTEGA, 2021), se deben en parte al desconocimiento del profesorado sobre la cultura ajena con la que entran en relación intercultural. Ese desconocimiento ayuda a perpetuar los estereotipos raciales sobre los grupos socioculturalmente minorizados, lo que aumenta las posibilidades de implementar prácticas de discriminación en el aula.

A pesar de lo anterior, la necesidad de que el profesorado sea capaz de adaptarse a la diversidad epistémica que plantea Blanco Torres, Reinoso Pérez y Vázquez Maestre (2021), requiere que la dimensión del ser sea fortalecida con actitudes acordes a una competencia intercultural con base en la ética intercultural. Por ello, creemos que se requiere de la evaluación de los siguientes criterios actitudinales: 4. Mostrar disposición a participar activamente de relaciones sociales y diálogo intercultural para el aprendizaje de saberes, valores y formas de actuar diferentes a las propias. Esto como se constituye en la construcción de una actitud de aprendizaje recíproca, asumiendo que aprende quien enseña y enseña quien aprende, desde sus propios marcos epistémicos. 5. Cuestionar los criterios epistemológicos con que se observan las situaciones interculturales que ocurren en el aula y las decisiones pedagógicas que se toman frente a ellas. Esto implica tomar consciencia que existen una diversidad de posibilidades para comprender y explicar las necesidades y problemáticas que emergen en contextos educativos interculturales, en el que es relevante co-construir en conjunto con la familia-escuela-comunidad las respuestas y soluciones a las problemáticas que se enfrentan en la medida que permiten co-construir un saber vivo que queda como una capacidad instalada en la comunidad.

A partir de los criterios actitudinales expuestos en el párrafo anterior, creemos que el profesorado podrá convertir la dimensión del Conocer en acciones concretas y observables que le permitan desarrollar el Ser, más allá del mero reconocimiento de la diferencia. Este desarrollo del Ser con base en actitudes éticas interculturales aporta a lo que Fonet-Betancourt (2011) llama, una dialéctica desde el pleno reconocimiento del otro como vía de confrontación de la realidad. Así, la interacción real basada en esta forma de interacción reflexiva apunta al cuestionamiento de las creencias pedagógicas y representaciones sociales hegemónicas que podrían

ayudar a desarrollar un pensamiento intercultural (BLANCO-FIGUEREDO; ARIAS-ORTEGA, 2022), que procure el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. Por ello una política pública que promueva su evaluación constante es fundamental para el crecimiento profesional del profesorado que ejerce en contextos educativos interculturales.

Finalmente, frente al desafío socio pedagógico de la poca pertinencia de las políticas educativas nacionales del PEIB, planteamos el desarrollo de habilidades concretas. Con estas habilidades se apunta a la dimensión del Hacer, que forma parte importante de la competencia intercultural con base en la ética intercultural que se espera del profesorado. En específico relevamos los siguientes criterios: 6. Comunicar de forma positiva las situaciones interculturales que representan un choque cultural. Esto implica implementar procesos de sensibilización en la familia-escuela-comunidad, relevando que los problemas de comunicación e incomprensiones en contextos educativos interculturales se constituyen en limitaciones para avanzar en la construcción de relaciones educativas interculturales, por lo que es necesario visibilizarlas, cuestionarlas y buscar una solución en conjunto, que permita la construcción de confianzas en la relación educativa. 7. Reinterpretar situaciones interculturales a partir del diálogo y la interacción cotidiana con otros. Esto implica tomar en consideración que los choques culturales, producto de la cultura escolar e indígena necesitan establecer puentes de interacción, para el conocimiento mutuo, les permita avanzar en un diálogo intercultural. De este modo, es relevante cuestionar y validar las formas y protocolos de actuación de los distintos actores del medio educativo y social que están en interacción, para la construcción de una relación de comprensión mutua de acuerdo con sus propios marcos epistemológicos.

Con esos criterios se espera que el profesorado aumente la posibilidad de que sus conocimientos y actitudes puedan ser traducidas a una relación pedagógica ética intercultural, basada en la comunicación positiva. Además, que se traduzca en una actitud de cuestionamiento constante, para la reinterpretación de situaciones pedagógicas interculturales, que faciliten la modificación de sus actuaciones en el aula. Es decir, que el desarrollo de las habilidades comunicativas y metacognitivas que permiten un diálogo positivo y la reinterpretación, sean el punto de unión entre las tres dimensiones de la competencia intercultural con base ética, el Conocer, el Ser y el Hacer. Con la concreción de estas tres dimensiones, se espera que el

profesorado desarrolle una competencia intercultural por medio de la interacción cotidiana, visualizando, relevando y modificando sus actuaciones pedagógicas para la superación de prácticas de discriminación en el aula.

## **Conclusiones**

De las discusiones desarrolladas en este ensayo, sobre la necesidad de transitar a la formación de una actuación ética intercultural, podemos concluir que es posible establecer criterios para una evaluación ética del profesorado que ejerce su función en contextos educativos interculturales. Estos criterios de evaluación deben responder a una ética intercultural, debido a su propiedad para visibilizar las relaciones de poder que provocan las posiciones asimétricas de sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. En particular los aspectos culturales indígenas que han sido desplazados producto de la cultura escolar occidental hegemónica.

A su vez, los criterios planteados deben hacer alusión a la formación de un profesorado competente interculturalmente. Para ello se debe reconocer que una competencia se compone de dimensiones que implica el Conocer, Ser y Hacer, por lo que sus criterios de evaluación deben contemplar conocimientos, actitudes y habilidades. Estas dimensiones pueden traducirse en una mejor articulación de la planificación educativa con pertinencia cultural, la que incorpore los conocimientos indígenas y locales en simetría y complementariedad con los contenidos escolares dados por el currículum escolar. Repensar las prácticas de evaluación en el aula con pertinencia cultural en el que los valores y marcos de referencia propios de los contextos indígenas estén en simetría con los métodos evaluativos escolares, para contribuir a la formación persona desde los distintos marcos de referencia que entran en interacción en la evaluación y el ejercicio reflexivo que debería implicar la evaluación del profesorado en ejercicio, respecto de sus propias prácticas, formas y actitudes en el marco de su desarrollo profesional desde un actuar ético e intercultural. Lo anterior ya que, en su conjunto, estas dimensiones y criterios apuntan a que el profesorado enfrente desafíos socio pedagógicos, desde un pensamiento intercultural, con una sólida base ética intercultural, en tanto que posibilita el reconocimiento del pluralismo epistemológica en el aula.

Por otra parte, queda claro que en un escenario ideal el profesorado debe contar con una formación inicial que le permita desarrollar una competencia

intercultural apropiada. Sin embargo, la realidad es que el profesorado en ejercicio fue formado bajo una lógica monocultural que deja fuera las características socioculturales indígenas del territorio chileno. Debido a ello, es necesario que la evaluación de ese profesorado sea la de una política educativa formativa y continua para el crecimiento profesional constante. El modo más apropiado para llevar a cabo esta evaluación y cómo deben usarse los resultados de ésta, es una línea que debemos seguir discutiendo para avanzar en una educación intercultural que promueva el reconocimiento pleno de nuestras diferencias.

## Referencias

- ARIAS-ORTEGA, K. Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70098>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTdHxNN7jmBXnXRqSFZYD8M/?lang=es>. Acceso en: 14 jan. 2023.
- ARIAS-ORTEGA, K. Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229579>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SPK9zPWbtSyNbB8fjPkYbZp/?lang=es#>. Acceso en: 14 jan. 2023.
- ARIAS-ORTEGA, K.; QUINTRIQUEO, S. Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 23, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2847>. Acceso en: 14 jan. 2023.
- BATTISTE, M.; HENDERSON, J. Y. Escolaridad obligatoria e imperialismo cognitivo: un caso a favor de la justicia cognitiva y la reconciliación con los pueblos indígenas. In: TRIMMER, K.; DIXON, R.; FINDLAY, Y. (eds.). *The palgrave handbook of education law for schools*. London: Palgrave Macmillan, 2018. p. 567-583. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77751-1\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77751-1_28). Disponible en: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-77751-1\\_28](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-77751-1_28). Acceso en: 20 mar. 2023.
- BLANCO TORRES, Y.; REINOSO PÉREZ, Y.; VÁSQUEZ MAESTRE, M. C. Competencias interculturales y globalización, una reflexión en torno a la formación ética. *Revista de Filosofía*, Zulia, v. 38, n. esp., p. 346-357, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4978931>. Disponible en: <https://zenodo.org/record/4978931>. Acceso en: 20 mar. 2023.
- BLANCO-FIGUEREDO, L. L. Dialécticas de la formación inicial docente desde una perspectiva intercultural. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, [S. l.], v. 12, n. 13, p. 4132-4143, 2021. Disponible en: <https://www.turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/9411>. Acceso en: 20 feb. 2023.
- BLANCO-FIGUEREDO, L. L.; ARIAS-ORTEGA, K. E. Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas. *Formación universitaria*, La Serena, v. 15, n. 2, p. 71-82, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200071>. Disponible en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062022000200071&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062022000200071&lng=en&nrm=iso&tlng=en). Acceso en: 15 feb. 2023.

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS. *Carrera docente*. Chile: CPEIP, 2022a. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/carrera-docente/>. Acceso en: 17 mar. 2023.

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS. *Estándares de la profesión docente*. Chile: CPPEIP, 2022b. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>. Acceso en: 20 mar. 2023.

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS. *Estándares de la formación docente: marco para la buena enseñanza*. Santiago: CPEIP, 2021. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>. Acceso en: 20 mar. 2023.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley num. 19.961. Sobre evaluación docente. *Diario Oficial de La Republica de Chile*, Chile, 9 ago. 2004. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=228943>. Acceso en: 15 mar. 2023.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley num. 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Diario Oficial de La Republica de Chile*, Providencia, 1 abr. 2016. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2019-12-21&idParte=9690838>. Acceso en: 16 sept. 2022.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Rúbricas generales para evaluar el desempeño docente en el portafolio educación media formación general proceso de evaluación 2021*. Chile: CPEIP, 2021.

FORNET-BETANCOURT, R. La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar*, Lima, n. 3, p. 23-40, 2007. Disponible en: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf>. Acceso en: 16 sept. 2022.

FORNET-BETANCOURT, R. *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco, 2011. Disponible en: <https://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/163>. Acceso en: 16 sept. 2022.

FORNET-BETANCOURT, R. Lo intercultural: el problema de su definición. *Pasos: segunda época*, Costa Rica, n. 103, p. 1-3, 2002. Disponible en: <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081215.pdf>. Acceso en: 16 dic. 2022.

FUICA-GARCÍA, F. La posibilidad de una ética intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, Venezuela, v. 25, n. 88, p. 115-122, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3633772>. Disponible en: <https://zenodo.org/record/3633772>. Acceso en: 15 mayo 2023.

IBÁÑEZ-SALGADO, N.; DRUKER-IBÁÑEZ, S. La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción. *Convergencia: revista de Ciencias Sociales*, [S. l.], v. 25, n. 78, p. 227-249, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>. Disponible en:  
<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9788>. Acceso en: 15 mayo 2023.

LUNA FIGUEROA, L; BOLOMEY CÓRDOVA, C; CANIGUAN VELARDE, N. Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, México, n. 50, 2018. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-007). Disponible en:  
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/806>. Acceso en: 15 mayo 2023.

MEIRIEU, P. *La escuela hoy*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2004.

MEIRIEU, P. *La opción de educar: ética y pedagogía*. [S. l.]: Editorial Octaedro, 2001. Disponible en: <http://digital.casalini.it/9788499213569>. Acceso en: 15 mayo 2023.

MEIRIEU, P. *Pedagogía: el deber de resistir*. Chuquipata, Ecuador: Universidad Nacional de Educación del Ecuador, 2020.

ORTIZ HUERTA, M. G.; ZACARÍAS GUITÉRREZ, M. La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, Chihuahua, v. 11, p. 794-794, 2020. DOI:  
[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.794](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794). Disponible en:  
[https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/794](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/794). Acceso en: 15 mayo 2023.

PINAR, W. F. *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea Ediciones, 2014.

QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S.; TORRES, H.; MUÑOZ, G. Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, Arica, v. 46, n. 2, p. 271-284, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>. Disponible en:  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-73562014000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562014000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=en). Acceso en: 18 mayo. 2023.

QUILAQUEO, D.; SARTORELLO, S. Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha*, Osorno, n. 47, p. 47-61, 2019. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.32735/s0718-220120180004700163>. Disponible en:  
<https://revistaalpha.com/index.php/alpha/article/view/00163>. Acceso en: 20 mar. 2023.

QUINTRIQUEO, S.; ARIAS-ORTEGA, K.; MUÑOZ, G.; TORRES, H.; MORALES, S.; PEÑA-CORTÉS, F. Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 36, n. 106, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>. Disponible en:  
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/vNBfKrcvDXjC8Z8RYDMyM5G/?lang=es>. Acceso en: 16 dic. 2022.

QUINTRIQUEO, S.; MORALES SAAVEDRA, S.; QUILAQUEO, D.; ARIAS-ORTEGA, K. *Interculturalidad para la formación inicial docente: desafíos para construir un*

diálogo intercultural. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2016. Disponible en: <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2146>. Acceso en: 16 dic. 2022.

QUINTRIQUEO, S; ARIAS-ORTEGA, K. Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica: el caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, Tarapacá, n. 59, p. 81-91, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>. Disponible en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-26812019000200081&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812019000200081&lng=en&nrm=iso&tlng=en). Acceso en: 16 dic. 2022.

RAMIREZ, M. P.; DEL PINO, M. Enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248242426eng>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/g4GxBDScD8hx4fvvW6NnYhd/?lang=es#>. Acceso en: 20 mar. 2023.

RUEDA BELTRÁN, M. Anotaciones para reorientar las prácticas de evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, Ciudad de Mexico, v. 26, n. 88, p. 311-330, 2021. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662021000100311&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662021000100311&lng=es&nrm=iso&tlng=es). Acceso en: 20 mar. 2023.

SAAVEDRA, E.; QUILAQUEO, D. Desafío epistemológico de los conocimientos educativos indígena y escolar para una educación intercultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231832>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7XKDDdZYf9YP4gSNNMjNCvy/?lang=es#>. Acceso en: 20 mar. 2023.

SÁNCHEZ MENDIOLA, M.; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Ciudad de Mexico: UNAM, 2020.

SANTOS, B. S. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. In: SANTOS, B. S. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores/CLACSO, 2009. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1899.dir/2CapituloI.pdf>. Acceso en: 20 mar. 2023.

WESTERMEYER-JARAMILLO, M; OSSES BUSTINGORRY, S. Aprendizaje de las ciencias basado en la indagación y en la contextualización cultural. *Revista de estudios y experiencias en educación*, Concepcion, Chile, v. 20, n. 42, p. 73-86, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042westermeyer4>. Disponible en: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/864>. Acceso en: 20 mar. 2023.

WYSS NAVARRETE, A.; PACHECO BÓRQUEZ, J. H.; ARIAS-ORTEGA, K. Percepciones de estudiantes de enseñanza básica sobre la educación intercultural bilingüe en La Araucanía, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, Concepcion, Chile, v. 20, n. 42, p. 167-181, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042wyss10>. Disponible en:



<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/940>. Acceso en: 20 mar. 2023.