



El Aprendizaje Intercultural: Un desafío pendiente para la Política de Formación Técnica Profesional en Chile

Intercultural Learning: A pending challenge for the Vocational Technical Training Policy in Chile

Volumen 24, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-22

Patricio Quezada-Carrasco

Citar este documento según modelo APA

Quezada-Carrasco, Patricio. (2024). El Aprendizaje Intercultural: Un desafío pendiente para la Política de Formación Técnica Profesional en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-22.
<https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55628>

El Aprendizaje Intercultural: Un desafío pendiente para la Política de Formación Técnica Profesional en Chile

Intercultural Learning: A pending challenge for the Vocational Technical Training Policy in Chile

Patricio Quezada-Carrasco¹

Resumen: En Chile, a pesar de que la Ley General de Educación N°20.370 establece la necesidad de reconocer y valorar a las personas en su especificidad cultural, cosmovisión e historia, la Política Educativa de Formación Técnica Profesional no incorpora conocimientos, métodos o prácticas de las diversas culturas indígenas en los procesos de aprendizaje. Para enfrentar este problema, las instituciones educativas deberían avanzar en asumir un enfoque educativo intercultural para garantizar el reconocimiento de la diversidad social y cultural. Mediante una revisión documental a nivel internacional, nacional y local, el objetivo de este ensayo es discutir la pertinencia del enfoque educativo intercultural como sustento teórico-práctico alternativo del enfoque monocultural que gobierna la actual Política de Formación Técnica Profesional a partir del análisis del caso chileno. Para lograrlo, examinamos la política técnica profesional, sus leyes y normas vigentes, con el fin de dar cuenta de cómo el actual curriculum escolar y los procesos educativos han configurado un sistema educativo monocultural, homogeneizador y descontextualizado. Con este análisis, se presenta una propuesta de modificación a la política en cuestión, para incorporar un quinto pilar estratégico: Aprendizaje Intercultural, sustentado en cuatro líneas de acción: aprendizaje centrado en valores; articulación de enfoques pedagógicos; aprendizaje intercultural bilingüe y aprendizaje co-construido. Las conclusiones plantean que nuestra propuesta sería una forma alternativa a la concepción occidental para aprender y construir conocimientos, respondiendo a las demandas históricas, sociales, culturales e individuales de las personas y sus territorios.

Palabras clave: aprendizaje intercultural, política educativa, formación técnica profesional, diversidad social y cultural, monoculturalidad.

Abstract: In Chile, despite the fact that the General Education Law No. 20,370 establishes the need to recognize and value people in their cultural specificity, worldview and history, the Educational Policy of Vocational Technical Training does not incorporate knowledge, methods or practices of the various indigenous cultures in the learning processes. To address this problem, educational institutions should move forward in assuming an intercultural educational approach, to ensure the recognition of social and cultural diversity. Using a documentary review at the international, national and local levels, the objective of this essay is to discuss the relevance of the intercultural educational approach as an alternative theoretical support to the monocultural approach that governs the current Vocational Technical Training Policy from the analysis of the Chilean case. To achieve this, we examine the professional technical policy, its laws and regulations in force, to account for how the current school curriculum and educational processes have configured a monocultural, homogenizing and decontextualized educational system. With this analysis, a proposal is presented to modify the policy in question, to incorporate a fifth strategic pillar: Intercultural Learning, based on four lines of action: learning centered on values; articulation of pedagogical approaches; bilingual intercultural learning; and, co-constructed learning. The conclusions suggest that our proposal would be an alternative way to the Western conception to learn and build knowledge, thus responding to the historical, social, cultural and individual demands of people and their territories.

Keywords: intercultural learning, educational policy, technical vocational training, social and cultural diversity, monoculturalism.

¹ Investigador de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Magíster en Educación, Máster en Ciencias de la Salud, Doctorado en Educación por la Universidad Católica de Temuco. Orcid <http://orcid.org/0000-0003-1092-5122>

Dirección electrónica: patricio.quezada2020@alu.uct.cl

Ensayo recibido: 23 de junio, 2023

Enviado a corrección: 20 de octubre, 2023

Aprobado: 27 de noviembre, 2023

1. Introducción

El presente ensayo surge de una investigación doctoral en educación mayor, en la cual, buscamos comprender el proceso de construcción de la identidad sociocultural de un grupo de jóvenes indígenas mapuches que participan en la Educación Secundaria Técnica Profesional en La Araucanía, Chile. A partir de los avances de esta investigación y del análisis estructural de la actual Política Nacional de Formación Técnica Profesional en Chile (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016b), este ensayo científico sostiene que dicha política desconoce y a la vez omite elementos sociales, culturales y epistémicos propios de las culturas y de los pueblos indígenas tanto en los procesos educativos como en el curriculum escolar nacional (Quezada-Carrasco et al., 2022).

Como consecuencia, se ha generado una devaluación e invisibilización de las culturas indígenas en la educación, producto de procesos de homogeneización cultural que se han situado, particularmente, en la región de La Araucanía (Aparicio et al., 2015). Esto ha desarrollado una tensión epistemológica en la construcción y desarrollo de la identidad étnica, derivando en lo que algunos autores denominan doble identidad (Mela, 2021) o doble racionalidad (Quilaqueo et al., 2016, 2023). Ésta doble formación implica el desarrollo de un sentido de pertenencia que se construye de forma confusa durante la trayectoria de vida, donde las personas se reconocen a sí mismas como vinculadas a diferentes grupos étnicos. Dicho fenómeno ocurre como producto del contacto continuo entre dos o más culturas que intentan coexistir en una misma sociedad, pero las relaciones entre ellas generan procesos de integración y aculturación entre una cultura mayoritaria y otra minoritaria (Benet-Martínez y Lee, 2009; Berry, 1990;). Dicho de otro modo, a través de este tipo de educación, las colectividades indígenas entremezclan su herencia y las corrientes culturales receptoras con respecto a las prácticas culturales, los valores y las identificaciones (Schwartz y Unger, 2017). Esto implica no solo comportarse de manera consistente con dos contextos culturales, sino también desarrollar valores, costumbres, creencias u otras manifestaciones propias de la herencia de una cultura, habitualmente, la dominante. Así, estos sujetos pueden autoidentificarse con ambas culturas: una mayoritaria y una minoritaria.

Al indagar sobre las causas del problema se evidencia que los pueblos indígenas, históricamente, han debido afrontar un proceso de desvalorización de su identidad y formas culturales en los sistemas educativos, producto del proyecto civilizatorio que trajo la Modernidad y la colonización europea (Egaña, 2000; Turra et al., 2017). Por ejemplo, en Canadá, los colonos impusieron un sistema de conocimientos eurooccidental basado en la

racialización mediante escuelas residenciales, en busca de enajenar a los pueblos indígenas de sus tierras y someterlos a programas de asimilación de la identidad eurooccidental (Wolfe, 2006). Del mismo modo, en Australia, Nueva Zelanda, Hawái y África, el colonialismo occidental interrumpió e, inclusive, fragmentó las diversas formas de ser indígena, a tal punto que logró imponer una escolarización occidentalizada como la única estructura y herramienta para lograr objetivos que tributen al desarrollo socioeconómico del país (Nesterova y Jackson, 2022; Pihama y Lee-Morgan, 2019). Esto generó el declive de las lenguas indígenas y la reducción de la reproducción intergeneracional de las culturas (Fontaine, 2017) generando déficit sobre el bienestar mental y emocional de las personas (Anderson, 2015; Hackett et al., 2016).

En el caso de Chile, la idea de una escolarización occidental se concretó con la instalación de las ciencias modernas y la tecnificación de las habilidades, lo que también forjó un adoctrinamiento identitario a través de experiencias de aprendizaje foráneas sobre las personas indígenas (Mansilla et al., 2021). En otras palabras, la modernización y tecnificación de la educación generaron experiencias de aprendizaje buscando control y dominio sobre la formación educativa e identidad de las personas bajo un enfoque monocultural. Entendemos la educación monocultural como un sistema educativo que promueve y privilegia una sola cultura o grupo cultural sobre otros (Quezada-Carrasco, 2022; Quintriqueo y McGinity, 2009). De este modo, la monoculturalidad contribuye al desarrollo de un sistema educativo que fomenta la construcción de una doble identidad debido a que privilegia la filosofía, las formas de enseñanza y los modos de ser y hacer tomando como única perspectiva válida el conocimiento eurooccidental.

Entonces, enseñar y valorar únicamente una cultura genera consecuencias negativas, como la discriminación y la exclusión del estudiantado que pertenece a grupos culturales diferentes, lo que genera sentimientos de inferioridad y marginación. Además, perpetúa estereotipos culturales y fomenta actitudes intolerantes hacia otras culturas. Por lo tanto, con estos antecedentes, sostenemos que los pueblos y personas indígenas han sido sometidos para que abandonen progresivamente sus conocimientos, saberes y métodos como una forma de subyugarlos a la sociedad dominante a través de una educación modernizadora. Desde entonces, y, en el caso de Chile, las políticas educativas y los procesos de escolarización han privilegiado la construcción de una identidad sociocultural nacional como una forma de incorporar la racionalidad occidental y el pensamiento técnico-científico a los espacios educativos.

Para enfrentar dicho problema, este ensayo levanta una discusión dialógica y reflexiva sobre las implicancias de la actual Política de Formación Técnica-Profesional (PFTP), esto con el objetivo de avanzar en la incorporación de un enfoque educativo intercultural en la PFTP, la cual surge desde nuestros propios contextos territoriales y educativos, y, particularmente desde nuestra región: La Araucanía. Para ello, y por medio del enfoque educativo intercultural, este ensayo se hace cargo de iniciar esta discusión, ya que la interculturalidad ha quedado invisibilizada en los análisis y decisiones de las últimas reformas educativas (Quezada-Carrasco, 2022).

El enfoque educativo intercultural, como expresa Tubino (2005), es una propuesta ética, una actitud, una forma de vivir y hacer de la educación un espacio donde se reconoce la diferencia cultural y el valor de cada una. En esencia, “es un espacio público en el que se dan cita la diversidad de racionalidades para deliberar en común y llegar a generar respuestas y acciones concertadas ante los problemas propios y ajenos” (Tubino, s.f., p. 2). En ese sentido, este enfoque reconoce, en la educación, la existencia del derecho a ser diferente, y en ese derecho, se asume una conciencia crítica hacia el racismo y la discriminación remanente en los espacios educativos (Fernández et al., 2016). Además, este enfoque también sostiene que la educación, en particular la escuela y su rol absolutista, no se puede comprender sin considerar la complejidad de la realidad en la que se desarrolla la vida de las personas (Quintriqueo y McGinitiy, 2009). Esto implica tener a la vista la racionalidad, el curriculum escolar y las lógicas de pensamiento vinculadas a la monoculturalidad occidental de la educación.

Incorporar este enfoque en la Política Nacional de Formación Técnica Profesional permitiría construir una educación que cambia las relaciones jerárquicas de poder por conjunciones matriciales, donde los saberes y los conocimientos se integran y articulan en un sentido de paridad (Battiste, 2013). Dicho de otro modo, el enfoque educativo intercultural permite interpelar la educación occidental dominante gracias a la apertura de espacios educativos hacia el reconocimiento de la diversidad social y cultural. Por esa razón, sostenemos que una política educativa que responde a dicha necesidad permitiría otorgar respuestas más precisas a demandas históricas que también requieren un enfoque de justicia social, es decir, la búsqueda de equidad e igualdad de oportunidades (Rawls, 1971).

Por lo tanto, y como se ha discutido en trabajos anteriores (Quezada-Carrasco, 2022; Quezada-Carrasco et al., 2022; Sepúlveda y Valdebenito, 2020), este ensayo científico busca, por una parte, discutir la pertinencia del enfoque educativo intercultural como sustento teórico-

práctico alternativo al enfoque monocultural, y, por la otra, ofrecer una propuesta de mejora alternativa a la actual Política de Formación Técnica Profesional a partir del análisis del caso chileno.

2. Desarrollo del tema

2.1. Proposición

De acuerdo con Tubino (s.f.), el enfoque educativo intercultural como proyecto ético, político y epistémico alternativo al enfoque occidental, permite transformar las dinámicas que generan asimetrías y desigualdades en contextos educativos que contemplan personas social y culturalmente diversas. En otras palabras, este postulado permite desarrollar una analítica crítica a la PFTP, en la búsqueda de construir un diálogo interepistémico, con el objeto de contextualizar la política educativa a las demandas y necesidades sentidas de los territorios y de las personas que participan directa e indirectamente en la formación técnica profesional.

Al tomar esa posición, hemos desarrollado una propuesta de mejora a la actual PFTP incorporando un quinto pilar estratégico que se sustenta tanto en los principios epistemológicos del enfoque educativo intercultural como de experiencias internacionales y nacionales, pilar que denominamos Aprendizaje Intercultural. Sostenemos que la inclusión y el desarrollo de este en la PFTP, permitiría avanzar en la descentralización del pensamiento educativo y la racionalidad curricular que ha modelado los últimos 50 años de la PFTP, en el sentido de mejorar su articulación con el territorio y responder a las demandas de las comunidades educativas, sociales e indígenas.

Para desarrollar estos argumentos y la propuesta de mejora hemos realizado una revisión documental de la literatura empírica, teórica y de la política de formación técnica profesional tanto a nivel internacional como nacional siguiendo las bases de la investigación educativa y el análisis documental (Bisquerra, 2009; Bowen, 2009). Las discusiones se estructuran de la siguiente forma: 1) Contextualización y panorama de la Formación Técnica Profesional 2) El Problema de la Política y Curriculum Escolar Técnico Profesional 3) Respuesta Actual de la Política Educativa Técnica Profesional al Problema 4) Propuesta de Mejora y 5) Conclusiones.

2.2. Argumentos para la discusión

2.2.1. Contextualización y panorama de la Formación Técnica Profesional

La Formación Técnica Profesional (en adelante, FTP) es una modalidad de aprendizaje escolarizada y estructurada en un modelo pedagógico basado en competencias (Sevilla y Dutra, 2016) que le permite al estudiantado, principalmente jóvenes, desarrollar actitudes, destrezas, conocimientos prácticos y la comprensión necesaria para ejercer una ocupación u oficio determinado. Su finalidad educativa es insertar tempranamente al estudiantado de niveles secundarios y terciarios a la fuerza laboral del sector público y privado. Se caracteriza por materializar las ideas y prácticas del sector empresarial al sector educativo para que las instituciones educativas se gestionen alineadas con los sectores productivos y no productivos de la economía según cada país (Sevilla, 2017).

A nivel internacional, la política educativa de FTP ha demostrado ser una herramienta eficaz (Sevilla, 2017). Tanto en la Unión Europea (UE) como en Norteamérica (NA) es ampliamente aceptada al proveer mayor movilidad social (Šćepanović y Artiles, 2020) y mejorar las tasas de empleabilidad juvenil (Decker, 2019; Sevilla, 2014; Sevilla, 2017). Sin embargo, en el contexto de las minorías étnicas, como es el caso de jóvenes indígenas, su implementación no siempre ha sido equitativa (Gottfried y Plasman, 2018). En países con alta migración indígena como Alemania, Francia, Irlanda, Letonia, España, Italia, el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, a pesar de implementar mejoras políticas, siguen existiendo brechas educativas que incluyen: discriminación étnico-racial, de género, física, idiomática y cultural (Dougherty y McDonald, 2020; Fine-Davis y Faas, 2018; Haasler, 2020; Jorgensen, 2020). Como respuesta, las PFTP de algunos países han debido migrar de matrices curriculares centradas en la producción hacia una articulación de las necesidades y las demandas del contexto cultural, comunitario y familiar, con el fin de sustentar sus proyectos educativos, en los principios del enfoque educativo intercultural (Gwynne et al., 2020).

Por lo tanto, la Formación Técnica Profesional, aunque es una herramienta efectiva para la inserción laboral de las colectividades juveniles, se enfrenta a desafíos en cuanto a la equidad y la inclusión de minorías étnicas. La incorporación de enfoques interculturales puede ser una solución para abordar estas brechas educativas y promover una educación más justa y adecuada a las realidades culturales y sociales de los y las estudiantes.

2.2.2. Política Educativa de Formación Técnica Profesional. El Caso de Chile

En Chile, en materia de política educativa intercultural, la FTP es la que mayor rezago presenta (Quezada-Carrasco et al., 2022). Con la promulgación de la Ley Indígena N°19.253 (Ministerio de Planificación y Cooperación ([MIDEPLAN], 1993), se introdujo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), principalmente, en la educación primaria, para generar una contextualización curricular, una mayor participación comunitaria y una enseñanza de las lenguas indígenas para todos y todas. Sin embargo, en términos de educación secundaria y terciaria estos avances no fueron abordados por lo que estas instituciones debieron adaptar sus espacios y planes curriculares para dar respuesta a la demanda social y cultural propia del estudiantado.

Con la llegada de la reforma educativa de 1996, surgió la necesidad de un ordenamiento general del sistema, lo que en 2009 impulsó una *primera política de FTP* luego de darse a conocer el informe del Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (Rivera, 2022). Este informe llamaba a intervenir cinco aspectos críticos de la época: a) la institucionalidad, para articular la FTP de enseñanza secundaria con la enseñanza superior; b) el currículum escolar, para generar planes de estudios acordes a las necesidades del sector socio productivo; c) la escuela, en busca de un mayor vínculo con las empresas, en la que la participación de actores empresariales en la formulación de la política era fundamental para mejorar la calidad y pertinencia de la FTP; y d) el financiamiento, para acceder a mayores niveles de recursos que permitieran a instituciones educativas públicas y subvencionadas (privadas con aportes del Estado) mejorar las condiciones de aprendizaje. No obstante, en ninguna de ellas se discutió el escenario de la EIB ni tampoco las directrices de la Ley Indígena, y permanece la interculturalidad educativa ausente como elemento de discusión.

En el año 2013 surge una *segunda política de FTP*, a partir de la creación de una Secretaría de FTP en el Mineduc, de la cual emergió una actualización del currículum escolar nacional de FTP (Mineduc, 2016a), y posteriormente, la elaboración de la actual Política Nacional de Formación Técnico-Profesional del año 2016 (Mineduc, 2016b). Esta política centró sus actos en cuatro líneas de acción: a) calidad, el cual creó un sistema de aseguramiento de la calidad para supervigilar la correcta ejecución de las políticas asociadas a FTP; b) competitividad, que creó un Marco Nacional de Cualificaciones para articular todos los niveles de enseñanza y certificación de competencias; c) desarrollo humano, para reducir las complejas barreras socioeconómicas, la retención escolar y mejorar las transiciones educativas al nivel terciario; y d) institucionalidad, la que creó un nuevo consejo asesor para

orientar las decisiones políticas al Presidente de la República. A esto, se sumaron las Reformas Educativas del año 2015, que incluyeron: La Ley N°20.845 o Ley de Inclusión en 2016; la Ley N°20.910 que crea los Centros de formación técnica en 2018; y la Ley N°21.091 de gratuidad en la FTP.

Todas estas modificaciones generaron una mejor integración multisectorial en la FTP, muchas de ellas bien organizadas y con línea directa clara (Rivera, 2022). El problema es que muchas de ellas, como la política de calidad o la de institucionalidad, quedaron escasamente articuladas unas con otras, lo que generó un problema evidente de articulación multinivel; una desarticulación de las demandas y necesidades de formación con las demandas del territorio y, en particular, con las especificidades e intereses socioculturales del estudiantado, sus familias. Nuevamente la interculturalidad quedó fuera de la reflexión.

2.2.3. El problema de la política de formación técnica profesional

A partir de estos antecedentes, el problema de la PFTP se relaciona con una política educativa descontextualizada de la realidad sociocultural e indígena en Chile. Aunque la Ley General de Educación N°20.370 ha establecido, desde su promulgación, la necesidad de reconocer y valorar a las personas en su especificidad cultural, cosmovisión e historia (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2009, Art. 3, letra L) tanto la política educativa como el currículum escolar nacional de FTP han desconocido u omitido elementos de las diversas culturas indígenas. Esto ha generado un problema que ha afectado a la comunidad educativa, social y estudiantil puesto que mucha de la población indígena percibe un control social, cultural e identitario que proviene desde los propios procesos educativos y curriculares (Merino et al., 2020). En otras palabras, las personas que integran las instituciones educativas técnico- profesionales se perciben separadas y mantenidas al margen de las decisiones tanto políticas como educativas, lo que iría en contradicción con los principios axiológicos, conocimientos y prácticas culturales que pudieran ser valiosos para la formación del estudiantado. Por lo tanto, la educación chilena o bien, omite las importantes contribuciones que las culturas indígenas y sus identidades pueden agregar, o bien desconoce el importante valor que ellas representan para la construcción de aprendizajes.

En nuestra experiencia y contexto donde se desarrolla el problema, y solo a modo de ejemplo, actualmente los jóvenes indígenas mapuches que transitan por la FTP proyectan recorridos más complejos que los no mapuches (Valdebenito, 2020). La presencia de experiencias discriminatorias y el trato diferenciado han sido variables mediadoras y

anuladoras del proceso de construcción identitario (Becerra et al., 2015). La combinación de estudios y trabajo favorecen la construcción de identidades profesionales anticipadas, las cuales complican la experiencia vital y académica (Merino et al., 2020). De este modo, la juventud mapuche y también la no mapuche experimentan exclusión académica, identitaria y simbólica planteando un desafío a superar para la PFTP.

2.2.4. Actual respuesta de la política formación técnica profesional al problema

La actual respuesta de la política pública de FTP sobre este problema y, en materia de incorporación del enfoque de educación intercultural en la formación técnica, es casi inexistente. Con la concreción del Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional albergada en la política nacional de 2016, los esfuerzos se centraron, en el año 2018, en la creación de una Estrategia Nacional de Formación Técnica Profesional 2018-2030 (Mineduc, 2020) actualmente vigente y que complementa la PFTP del 2016. Sin embargo, al analizar las cuatro líneas de la PFTP del 2016 como las cinco líneas de acción en la Estrategia Nacional (Institucionalidad, Calidad, Certificaciones, Información y Comunicación) se evidencia que en ninguna de ellas, se considera la educación intercultural como enfoque relevante.

Un ejemplo claro de este vacío teórico se observa en el currículum escolar nacional de Educación Media Técnica Profesional (EMTP), el cual muestra que, de las 12 competencias genéricas propuestas, solo 1 competencia está orientada hacia la valoración y el respeto por otras culturas: “Tratar con respeto a subordinados, superiores, colegas, clientes, personas con discapacidades, sin hacer distinciones de género, de clase social, de etnias u otras” (Mineduc, 2016a, p. 13).

Asimismo, de las 35 especialidades técnico-profesionales, solo 2 relevan el valor de la diversidad social y cultural como factor de aprendizaje. Esto se observa, por ejemplo, en la especialidad de Hotelería y Turismo, objetivo de aprendizaje 10: “Aplicar criterios de protección ambiental y desarrollo sustentable en las actividades de producción y preservación forestal para la mantención y desarrollo del patrimonio natural y cultural del país, resguardando el cumplimiento de la legislación vigente” (Mineduc, 2016a, p. 59).

Lo anterior es observable también en la especialidad de Atención de Párvulos, objetivo de aprendizaje 2: “Preparar, utilizar y almacenar material didáctico y de ambientación educativa para el apoyo a las actividades con los párvulos, aplicando criterios pedagógicos, estéticos y de equidad en materia de género, etnia y cultura” (Mineduc, 2016a, p. 97).

Por lo tanto, sostenemos que tanto la PFTP del 2016 como la Estrategia Nacional de Formación Técnica-Profesional 2018-2030 presentan un desconocimiento o ignoran que la formación educativa se puede lograr mediante un aprendizaje intercultural. Todo esto da cuenta, de forma transversal, cómo la hegemonía del capital humano y la formación educativa para la producción son el eje-centro de la racionalidad curricular y política actual de FTP.

2.3. La propuesta

2.3.1. Las alternativas de solución conocidas

A nivel internacional y nacional, las alternativas de solución conocidas son diversas. Por ejemplo, en Australia, la *Australian Vocational Education and Training (AVET)*, a través de una mejora al currículum escolar, ha generado una articulación de los enfoques pedagógicos tradicionales occidentales con los métodos y prácticas educativas de las culturas indígenas, como son la cultura de *Ntaria* y *Warmun* (St. John y Edwards-Vandenhoeck, 2021).

En Nueva Zelanda, la *Technical and Vocational Education of New Zealand (TVE)*, para generar una mayor conciencia contra el cambio climático y la depredación humana de la naturaleza, han introducido principios axiológicos de la cultura *maorí en su currículum escolar*, como son el respeto por la biodiversidad y los ecosistemas animales, para que tanto el estudiantado como el profesorado asuman un rol protector de la naturaleza (Tassell-Matamua, 2021).

En Canadá, la *Vocational Training and Technical Education in Canada*, para avanzar en el acuerdo de reconciliación con los pueblos indígenas iniciado en el año 2008, las mejoras políticas han reformado las formas de aprender mediante la recuperación de la lengua nativa *Halq'emeylem*, lo que ha permitido revitalizar la cultura indígena *Inuit*, aumentando el éxito escolar en los y las estudiantes indígenas y no indígenas (Macdonald y Moore, 2015).

En Chile, se cuenta con número pequeño de establecimientos de formación técnica profesional que promueven la revitalización de la identidad sociocultural de algunos pueblos indígenas. Por ejemplo, en la macrozona sur, que comprende las regiones del Bio-Bio, La Araucanía y Los Lagos, se promueve la identidad Mapuche, *Mapuche-Huilliche* y *Mapuche-Chilota*, a través de un proyecto educativo institucional que fomenta experiencias de aprendizaje con enfoque intercultural (Proyecto Educativo Institucional [PEI], 2020a; Proyecto Educativo Institucional [PEI], 2020b). De esta forma, articulando el currículum escolar de EMTP con los métodos y conocimientos propios de las culturas indígenas se han creado proyectos educativos pertinentes al contexto sociocultural y educativo, con el fin de buscar un modo

diferente de educar, en relación con el sistema actual ofrecido por el Estado chileno (Zapata et al., 2022). Este tipo de experiencias educativas alternativas provienen desde la propia comunidad educativa y las familias indígenas de la zona, con la intención de dar un giro contra la subalternidad y funcionalidad impuesta por un currículum escolar centralizado y homogeneizante.

Así, este conjunto de experiencias internacionales, nacionales y locales justifican la necesidad de ofrecer una educación y experiencias de aprendizaje con enfoque educativo intercultural como una forma alternativa de la concepción occidental para aprender y construir conocimientos. Por lo tanto, sostenemos que el aprendizaje intercultural sería el modo de acción para que la ESTP admita democratizar la educación desde el respeto y la valoración de la diversidad social y cultural.

2.3.2. *Hacia el aprendizaje intercultural. Objetivo y líneas de acción*

Con los antecedentes teóricos y empíricos expuestos, hemos considerado levantar una propuesta de mejora a la política de FTP del 2016, incluida la Estrategia Nacional de Formación Técnica Profesional del 2018, que implica la incorporación de un quinto pilar, al que denominamos *Aprendizaje Intercultural*. Argumentamos que este nuevo pilar implica una necesaria articulación de los paradigmas educativos occidental e indígena, ya que una integración de conocimientos y prácticas mejora las relaciones interculturales en contextos de diversidad social y cultural. Dicho de otra manera, una articulación entre el currículum escolar técnico-profesional (Aprendizaje técnico-funcionalista) y las formas, saberes, métodos y estrategias propias de las diversas culturas indígenas existentes (Aprendizaje integracionista) aportarían el sustento tanto teórico como práctico para desarrollar mejores aprendizajes en las y los estudiantes.

Para desarrollar esta integración de paradigmas educativos, planteamos un Plan de Validación y Factibilidad con el propósito de ofrecer una base conceptual que contribuya y oriente la toma de decisiones respecto al desarrollo de nuevas políticas públicas a un horizonte de 15 años. En otras palabras, nuestra propuesta invita a dialogar y debatir sobre cómo fortalecer la inclusión educativa, presentando una alternativa política con pertinencia territorial y de interés regional. El contexto piloto sería la macrozona Sur de Chile, que comprende las regiones del Bío-Bío, La Araucanía y la Región de los Lagos. Los participantes son instituciones de FTP de nivel secundario y terciario que acogen a estudiantes indígenas y no indígenas. Seleccionamos este contexto no solo por el problema en cuestión, sino también

porque a la luz de la evidencia empírica y de nuestra experiencia local (La Araucanía), se evidencia una alta vulnerabilidad social, cultural y económica que afecta familias y comunidades urbano-rurales, por lo que amerita ser abordada con prioridad (Rodríguez-Garcés et al., 2020).

En la Tabla 1 describimos el propósito de la mejora a la actual política de FTP. A esto se le agregan requerimientos jurídicos y financieros (Tabla 2), un plan de diseño, implementación y validación (Tabla 3) y cuatro líneas de acción (Tabla 4), las cuales sostienen este nuevo pilar desde el enfoque educativo intercultural y los antecedentes expresados en la discusión anterior.

Tabla 1. Nuevo Quinto Pilar: Aprendizaje Intercultural

Objetivo Actual de la Política de FTP	Propuesta de Mejora a la Política actual de FTP
“El propósito de esta política es asegurar que jóvenes y adultos (estudiantes, trabajadores y trabajadoras), cuenten con oportunidades para desarrollar trayectorias laborales y formativas acordes a sus expectativas y capacidades, en coherencia con las necesidades de desarrollo del país” (MINEDUC, 2016, p. 19).	El propósito de esta política es asegurar que personas jóvenes y adultas (estudiantes y trabajadoras) cuenten con oportunidades para desarrollar trayectorias laborales, formativas e interculturales acordes con sus expectativas y competencias, en coherencia con las necesidades y demandas de desarrollo de su contexto local, regional y nacional.

Fuente. Elaboración propia con base en MINEDUC (2016b).

Tabla 2. Requerimientos de Validación y Factibilidad de la Mejora a la Política de FTP

Requerimiento Jurídico	Requerimiento Financiero
Jurídica y políticamente, esta línea de acción involucra un procedimiento de ejecución de tipo incorporativa (adición), vía proyecto de ley para modificar la Ley General de Educación.	Financieramente, requiere la asignación de un presupuesto por concepto de gastos de funcionamiento, servicios e inversión para un plan de validación de la política a 15 años.

Fuente. Elaboración propia con base en MINEDUC (2016b).

Tabla 3. Plan de Diseño, Implementación y Validación de la Política de FTP

Etapa 1: Planificación	
Fase	Plazo de Ejecución
Diagnostico político y territorial	2 años
Diseño de la Política	2 años
Planificación operacional	1 año
Etapa 2: Implementación Piloto	
Implementación local (3-5 comunas)	2 años
Implementación regional (al menos 10 comunas)	3 años
Implementación Interregional (3 regiones)	3 años
Etapa 3: Evaluación	
Evaluación	1 año
Validación	1 año

Fuente. Elaboración propia con base en MINEDUC (2016b).

Tabla 4. Líneas de acción para el Aprendizaje Intercultural

Línea de acción	Objetivo Estratégico
Aprendizaje Intercultural Centrado en Valores	Asegurar en la política educativa de FTP un aprendizaje centrado en valores, conocimientos y prácticas propios de las diversas culturas, y que son útiles para el desarrollo y consolidación del estudiantado como persona, profesional y ciudadano. Dichos elementos permiten preparar al individuo para enfrentar los retos de su propia disciplina, así como también para desarrollar un sentido de aprendizaje continuo para la vida, coherente con los principios y ejes según la propia cosmovisión de su cultura.
Articulación de Enfoques Pedagógicos	Desarrollar y asegurar una articulación de las formas educativas de enseñar y de aprender tanto de la escolarización occidental como de los métodos y prácticas educativas propias de cada cultura. Su finalidad educativa es obtener lo mejor de ambos valorando la diferencia, pues en ella se anida la contribución para un mejor y mayor aprendizaje tanto lo axiológico, actitudinal, procedimental como lo conceptual en cada disciplina.
Aprendizaje Intercultural Bilingüe	Asegurar la recuperación, revitalización y promoción del aprendizaje, en la FTP, de todas las lenguas y formas comunicativas de las culturas indígenas y no indígenas. Su propósito es contribuir a la revitalización de una cultura específica, mejorar los aprendizajes y aumentar el éxito escolar y educativo del estudiantado a través del aprendizaje y utilización de una o más lenguas vernáculas.

Aprendizaje construido	intercultural	Co-	Asegurar una política educativa de FTP construida en colaboración, entre actores de la educación, del mundo del trabajo y con actores del medio educativo y social. La co-construcción implica el desarrollo de un diálogo humano y pedagógico entre personas para desarrollar aprendizajes que direccionen a establecer una relación educativa e intercultural cimentando una base de reciprocidad común para todos y todas.
---------------------------	---------------	-----	---

Fuente. Elaboración Propia con base en St. John y Edwards-Vandenhoeck (2021); Tassell-Matamua (2021); Macdonald y Moore (2015); y, MINEDUC (2018).

En síntesis, estos ejes claves del aprendizaje intercultural enfatizan la importancia de valorar y respetar las diferencias culturales en el proceso educativo de la Formación Técnica Profesional. Al adoptar un enfoque inclusivo y colaborativo se busca promover un aprendizaje integral que honre las identidades culturales y prepare Al estudiantado para enfrentar los desafíos de un mundo diverso y globalizado. Desde un punto de vista normativo, esta propuesta debería ser supervigilada a través de los actuales Estándares Indicativos de Desempeño (EID) para la FTP, herramienta que evalúa cíclicamente cinco dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia, Gestión de Recursos y Articulación (MINEDUC, 2021), y que contribuye a la mejora continua del sistema educativo de FTP. De este modo, hemos propuesto nuevas sugerencias y orientaciones para la PFTP, que permitan asegurar la construcción de una trayectoria personal y educativa exitosa para utilizar los principios del enfoque educativo intercultural.

3. Conclusiones

En la actualidad, la Política Nacional de Formación Técnica Profesional (PFTP) de Chile no incorpora un enfoque educativo intercultural. Esto genera consecuencias negativas para las comunidades educativas, especialmente para las juventudes indígenas que participan en este sistema educativo. La ausencia de un enfoque intercultural en la PFTP reproduce la idea de invisibilización de las culturas y pueblos indígenas, lo cual fomenta la devaluación y la asimilación de estas culturas. Estos efectos estarían transformando el rol principal del sistema educativo que, a pesar de buscar garantizar los derechos de enseñanza y aprendizaje sin discriminación alguna, sigue reproduciendo un sistema educacional monocultural. Es decir, un sistema que, por omisión o desconocimiento, promueve la minorización cultural y social

provocando que las colectividades juveniles deban abandonar su identidad cultural para adaptarse y tener éxito en la cultura dominante.

Para superar este desafío, sostenemos que el enfoque educativo intercultural es una perspectiva teórica-práctica válida, concreta y pertinente, que permitiría mejorar la actual Política de Formación Técnica Profesional Chilena. Las experiencias educativas a nivel internacional y nacional evidencian que la educación intercultural es un enfoque posible de integrar al curricular escolar nacional de FTP. Sin embargo, para avanzar en aquello se requiere reconocer y valorar las distintas identidades culturales presentes en el país, especialmente las de las comunidades indígenas. Esto permitiría lograr la inclusión de contenido cultural, social y epistémico propio de los pueblos indígenas como elementos relevantes para el currículum escolar, con el objeto de lograr una capacitación adecuada, en donde el estudiantado sienta que sus particularidades individuales, sociales y culturales son reconocidas y valoradas en todos los procesos de aprendizaje.

Nuestra propuesta, que considera un quinto eje estratégico denominado Aprendizaje Intercultural, en la Política Nacional de Formación Técnico-Profesional (PFTP) de Chile, sería una herramienta necesaria y pertinente para mejorar la calidad de la educación técnica profesional para todo el estudiantado, incluyendo a la población juvenil indígena. Este nuevo pilar implicaría una necesaria apertura de diálogo entre los paradigmas educativos occidental e indígena, en la búsqueda de reconocer la diversidad cultural y el valor de cada cultura. Esto, a su vez, contribuiría a la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

En consecuencia, con el conjunto de antecedentes y normativas nacionales e internacionales, hemos justificado la necesidad de ofrecer una educación y experiencias de aprendizaje que avancen hacia la incorporación de un enfoque educativo intercultural en la FTP como una forma alternativa de la concepción occidental para aprender y construir conocimientos. Por lo tanto, nuestra propuesta de mejora sería, al menos, el modo de acción para que la Política de FTP admita que tiene un nuevo desafío por superar, el de democratizar la educación comenzando desde el respeto y la valoración de la diversidad social y cultural.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, a través de la Beca de Doctorado Nacional N°21222082. Asimismo, se

agradece la colaboración de los proyectos FONDECYT N°1221718: Principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de ciudadanos sensibles con el medio-ambiente, como fundamentos de una educación intercultural para todos. Y al FONDECYT N°1211213: ¿Qué cómo y para qué leen los niños en contextos de diversidad social y cultural en La Araucanía?: Una aproximación a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de comprensión lectora, desde diversas disciplinas en la Educación Básica. Ambas subvencionadas por la ANID.

4. Referencias

- Anderson, Thomas. (2015). *The Social Determinants of Higher Mental Distress among Inuit*. Statistics Canada: Ottawa. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-653-x/89-653-x2015007-eng.htm>
- Aparicio, Jesús M., Tilley, Charles D., y Orozco, Martha L. (2015). La escuela como mecanismo de aculturación en la Araucanía durante el siglo XIX. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 293-309. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce293.309>
- Battiste, Marie. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, Saskatoon; Purich Publishing.
- Becerra, Sandra., Merino, María., y Mellor, David. (2015). Ethnic Discrimination against Mapuche Students in Urban High Schools in the Araucanía Region, Chile. *International Education Studies*, 8(10), 96-106. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n10p96>
- Benet-Martínez, Verónica. y Lee, Fiona. (2009). Exploring the consequences of biculturalism: Cognitive complexity. En Gari Aikaterini y Kostas Mylonas (Eds.), *Quod Erat Demonstrandum: From Herodotus' ethnographic journeys to cross-cultural research: Proceedings from the 18th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*. https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/57/
- Berry, John. (1990). Psychology of acculturation: understanding individuals moving between cultures. En Richard Brislin (ed.) *Applied Cross-Cultural Psychology* (pp. 232-253). Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Bisquerra, Rafael. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bowen, Gleen. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Decker, Douglas. (2019). Student Perceptions of Higher Education and Apprenticeship Alignment. *Education Sciences*, 9(2), 86-98. <https://doi.org/10.3390/educsci9020086>
- Dougherty, Shaun. y Macdonald, Isabel. (2020). Can growth in the availability of STEM technical education improve equality in participation?: evidence from Massachusett. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(1), 47-70. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1578818>

- Egaña, María. (2000). *La educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Fernández, María Teresa., Torres, Elia. y García, Claudia. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles educativos*, 38(152), 109-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13244824007>
- Fine-Davis, Margret. y Faas, Daniel. (2018). Equality and diversity in vocational education: a cross-cultural comparison of trainers' and trainees' attitudes in six European countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(4), 500-514. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1523676>
- Fontaine, Lorena Sekwan. (2017). Redress for linguicide: Residential schools and assimilation in Canada. *British Journal of Canadian Studies*, 30(2), 183–205. <https://doi.org/10.3828/bjcs.2017.11>
- Gottfried, Michael. y Plasman, Jay. (2018). Linking the Timing of Career and Technical Education Coursetaking With High School Dropout and College-Going Behavior. *American Educational Research Journal*, 55(2), 325–361. <https://doi.org/10.3102/0002831217734805>
- Gwynne, Kylie., Rojas, Jorge., Hines, Monique., Bulkeley, Kim., Irving, Michelle., McCowen, Debbie. y Lincoln, Michelle. (2020). Customised approaches to vocational education can dramatically improve completion rates of Australian Aboriginal students. *Australian Health Review*, 44(1), 7–14. <https://doi.org/10.1071/AH18051>
- Haasler, Simone. (2020). The German system of vocational education and training: challenges of gender, academisation and the integration of low-achieving youth. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 57–71. <https://doi.org/10.1177/1024258919898115>
- Hackett, Christina., Feeny, David. y Tompa, Emile. (2016). Canada's residential school system: Measuring the intergenerational impact of familial attendance on health and mental health outcomes. *Journal of Epidemiology Community Health*, 70(11), 1096–1105. <https://doi.org/10.1136/jech-2016-207380>
- Jorgensen, Robyn. (2020). Creating opportunities for vulnerable indigenous learners to succeed in vocational education. *ZDM Mathematics Education*, 52(3), 571–580. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01117-w>
- Macdonald, Margaret. y Moore, Danièle. (2015). Halq'eméylem language revitalization. En Ann Anderson, Jim Anderson, Jan Hare and Marianne McTavish (Eds.), *Language, Learning, and Culture in Early Childhood* (pp. 50-63). New York: Routledge.
- Mansilla, Juan., Bravo, Ninosca. y Estay, Juan. (2021). Reflexiones desde el País Mapuche para un interculturalismo transformador en Abya Yala. *Revista de filosofía*, 38(99), 724–735. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5697230>

- Mela, José I. (2021). Autorrepresentación identitaria a través de las artes visuales: la experiencia del Taller de Fotografía Infantil Mapuche. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 16(2), 60–75. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-2.arit>
- Merino, María-Eugenia., Webb, Andrew., Radcliffe, Sarah., Becerra, Sandra. y Aillañir, Carmen. (2020). Laying claims on the city: young Mapuche ethnic identity and the use of urban space in Santiago, Chile. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/17442222.2020.1698179>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (1993). Ley 19.253. *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*. Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620&buscar=ley+19.253>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2009). Ley n° 20.370. *Establece la ley general de educación*. Valparaíso, Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2016a). *Bases Curriculares para la Formación Diferenciada Técnico-Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2223/mono-632.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2016b). *Política nacional de formación técnico-profesional*. Decreto exento n°848/2016 Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2168/mono-9000.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación de Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2020). *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2021). *Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Media Técnico-Profesional y sus Sostenedores*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17527/EID_TP_estandar.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Nesterova, Yulia. y Jackson, Liz. (2022). Introduction to the special issue. Indigenous education in urban settings: critical examinations and meaningful responses. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 16(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/15595692.2021.2008348>

- Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2020a). *Liceo Politécnico Antulafken: Proyecto educativo institucional*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/22084/ProyectoEducativo22084.pdf>
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2020b). *Liceo Técnico Profesional Rayen Mapu. Proyecto Educativo Institucional*. <https://cdnsae.mineduc.cl/documentos/8255/ProyectoEducativo8255.pdf>
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2021). *Proyecto Educativo Institucional Escuela Liceo Amul Kewün*. En <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/19953/ProyectoEducativo19953.pdf>
- Pihama, Leonie., y Lee-Morgan, Jenny. (2019). Colonization, Education, and Indigenous Peoples. In Elizabeth McKinley and, Linda Tuhiwai Smith (Eds.), *Handbook of Indigenous Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3899-0_67
- Quezada-Carrasco, Patricio. (2022). Educación intercultural: una alternativa a la educación monocultural en contexto Mapuche. *CUHSO: Cultura-Hombre-Sociedad (Temuco)*, 32(2), 285-311. <https://dx.doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2502>
- Quezada-Carrasco, Patricio., Valdebenito, Vanessa., y Quintriqueo, Segundo. (2022). Interculturalidad en la Formación Técnica Profesional: Tensiones y Desafíos para su Implementación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 21(47), 1-21. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147021>
- Quilaqueo, Daniel., Quintriqueo, Segundo., Riquelme, Enrique., y Loncón, Elisa. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa?. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 1050-1070. <https://doi.org/10.1590/198053143599>
- Quilaqueo, Daniel., Riquelme, Enrique., Paez, Dario. y Mera-Lemp, María José. (2023). Dual educational rationality and acculturation in Mapuche people in Chile. *Frontiers in psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1112778>
- Quintriqueo, Segundo. y McGinity, Margaret. (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://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- Rawls, John. (1971). *Teoría de la Justicia*. Cuarta reimpression, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, Felipe. (2022). *Políticas, Legislación y Paradigmas de la Formación Técnico Profesional en Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional. 1-21. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33640/1/Informe_Formacion_Tecnica_Parlatino.pdf

- Rodríguez-Garcés, Carlos., Padilla-Fuentes, Geraldo. y Suazo-Ruíz, Claudia. (2020). Etnia mapuche y vulnerabilidad: una mirada desde los indicadores de carencialidad socioeducativa. *Encuentros*, 18(01), 84-92. <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2232>
- Šćepanović, Vera. y Artilles, Antonio. (2020). Dual training in Europe: a policy fad or a policy turn?. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 5–26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>
- Schwartz, Seth. y Unger, Jennifer. (2017). Acculturation and Health: State of the Field and Recommended Directions. En Seth Schwart y Jennifer Unger (Eds.). *Oxford handbook of acculturation and health* (pp. 1-14). Oxford: Oxford University Press.
- Sepúlveda V., Leandro y Valdebenito I., María José (2020). ¿Navegando contra la corriente?: transición educativo-laboral de jóvenes egresados de la educación secundaria técnico profesional en Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 526-545. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.17894>
- Sevilla, María Paola. (2014). La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. *Calidad en la educación*, (40), 297-317. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100010>
- Sevilla, María Paola. (2017). *Panorama de la educación técnico profesional en América Latina y el Caribe* (Serie Políticas Sociales N° 222). Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40920-panorama-la-educacion-tecnica-profesional-america-latina-caribe>
- Sevilla, María Paola. y Dutra, Guillermo. (2016). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: una perspectiva regional hacia 2030*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260709>
- St. John, Nicola. y Edwards-Vandenhoeck, Samantha. (2021). Learning together on Country: reimagining design education in Australia. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 16(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/15595692.2021.1907331>
- Tassell-Matamua, Natasha., Lindsay, Nicole., Bennett, April., y Masters-Awatere, Bridgette. (2021). Māori Cultural Identity Linked to Greater Regard for Nature: Attitudes and (Less So) Behavior. *Ecopsychology*, 13(1), 9–18. <https://doi.org/10.1089/eco.2020.0027>
- Tubino, Fidel. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima. <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>
- Tubino, Fidel. (s.f.). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf

- Turra, Omar., Catriquir, Desiderio. y Valdés, Mario. (2017). La identidad negada: Historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 342-356. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143644>
- Valdebenito, María José. (2020). Configuración de aspiraciones educativas: un análisis comparado de las subjetividades y narrativas de los jóvenes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 101-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9456>
- Wolfe, Patrick. (2006). Settler colonialism and the elimination of the native. *Journal of Genocide Research*, 8(4), 387-409. <https://doi.org/10.1080/14623520601056240>
- Zapata Zapata, Viviana., Quintriqueo Millán, Segundo. y Valdebenito Zambrano, Vanessa. (2022). Kimeltuwün en la transposición didáctica como marco de análisis de prácticas pedagógicas en microcentros rurales de La Araucanía. *Diálogo Andino*, (67), 42-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-2681202200010004>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

