

Pensamiento crítico pluralista: el reconocimiento intercultural en el proceso educativo

Critical pluralist thinking: intercultural recognition in the educational process

MARTÍNEZ-PINTO, Paulina¹

GANGA-CONTRERAS, Francisco²

BRKOVIC-LEIGHTON, Mijaíla³

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad central realizar reflexiones respecto al reconocimiento intercultural del proceso educativo que se lleva a cabo en Chile, bajo la perspectiva del pensamiento crítico pluralista. Se recurre a la revisión de textos, primordialmente artículos publicados en revistas científicas, libros técnicos e informes. En términos generales, se concluye que la construcción cognitiva del razonamiento y la construcción cultural están dada por los colectivos que coexisten en espacios educativos, los cuales están sujetos a acciones democráticas y reflexivas en la construcción de un pensamiento crítico dialógico, pluralista y heterogéneo.

Palabras clave: educación intercultural, pensamiento crítico, grupos indígenas, educación chilena, rendimiento académico.

Abstract

This work has as its main purpose to think over intercultural recognition of the educational process that is development in Chile from the perspective of pluralistic critical thinking; with the purpose of generating inputs that contribute in the definition of public policies that are planned in this matter. To achieve this goal, text revision is used, mainly articles published in scientific journals, technical books and reports. In general terms, it is concluded that the cognitive construction of reasoning and cultural construction is given by the groups that coexist in educational spaces, which are subject to democratic and reflexive actions in the construction of a dialogical, pluralistic and heterogeneous critical thinking.

Key words: intercultural education, critical thinking, indigenous populations, chilean education, academic achievement

¹Licenciada en Trabajo Social, Magíster en Familia, Infancia y Adolescencia, Candidata a Doctora en Educación, Investigadora invitada del Instituto de Investigaciones Psicológicas Universidad de Costa Rica. Académica de la Universidad de Tarapacá de Chile. pmartinezp@uta.cl

²Dr. en Gestión Estratégica y Negocios Internacionales, Universidad de Sevilla-España. Consultor Internacional y Profesor Titular del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá-Chile. Dirección Postal: José Victorino Lastarria 26, Santiago, Región Metropolitana-Chile. Investigador Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED). Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9325-6459> Web personal: franciscoganga.cl Correo electrónico: ganga.francisco@gmail.com (autor de correspondencia)

³Periodista, Licenciatura en Comunicación Social, Magíster © en Comunicación Especializada. Encargada de comunicación en la Dirección de Investigación, Posgrado y Tecnología de la Universidad de Tarapacá de Chile. mbrkovic@uta.cl

1. Introducción

La interculturalidad implica reconocer la existencia y necesidad de los elementos que se conjugan, tales como la diversidad cultural, la migración y las identidades étnicas que estructuran la vida sociocultural y se basan en la multiculturalidad. En este orden de ideas, y de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017)-, la interculturalidad representa un enfoque integral y de derechos humanos que responde a la interacción de diferentes culturas bajo relaciones de equidad e igualdad. Por su parte, la multiculturalidad constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social (Argibay, et al. 2011).

Podría afirmarse, entonces, que el multiculturalismo se relaciona con la interculturalidad al aceptar la existencia de la diversidad cultural, que se orienta al estudio de los diferentes grupos sociales. Sin embargo, el concepto de interculturalidad nace y se concibe como el encargado de abordar temas principalmente indígenas y migratorios, situación que hoy en día produce una seria confusión en la comprensión social de los términos anteriormente mencionados, pues la diversidad cultural debería responder a todos los grupos que componen la sociedad bajo la mirada de la inclusión.

Desde la educación intercultural, se propone la inclusión como una forma de dialogar entre pares en igualdad de condiciones, en el encuentro entre personas y culturas, cuyos espacios educativos permiten el intercambio de saberes, pues el conocimiento de cada cultura es, además, uno de los objetivos fundamentales de la educación actual.

Por su parte, la mirada intercultural no solo permite la equidad entre culturas y sus miembros, sino también el fortalecimiento de la identidad, el intercambio de conocimientos pertinentes y contextualizados, de relaciones democráticas y armónicas, el desarrollo de capacidades prácticas para saber actuar en el mundo y la construcción de un modelo propio de desarrollo humano y sostenible (UNESCO, 2017).

De esta manera, la educación intercultural, mediante su estructuración, contribuye al proceso de humanización educativo, el cual considera las transiciones propias del desarrollo humano y la carga histórica/cultural de cada persona.

En el espacio universitario, la interculturalidad –por medio de su accionar– podría aliviar y facilitar el proceso de transición, que es complejo, pues los y las estudiantes deben enfrentar el periodo de adaptación antes de alcanzar sus metas y objetivos de convertirse en profesionales idóneos, para lo cual necesitan sortear situaciones académicas, personales y familiares.

Por lo que, plasmar este tema conlleva a definirlo como un camino difícil, cuya capacidad individual se sitúa en mantener la homeostasis de manera tal que los y las estudiantes puedan responder a los efectos de la transición y adaptación a la vida universitaria.

Es así que pensar críticamente sobre aspectos relacionados con la interculturalidad, conduce a la discusión sobre las percepciones del mundo donde las comunidades educativas coexisten en un espacio hegemónico sujeto a la educación tradicional, que difiere de la homogenización y las desigualdades históricas entre grupos sociales que han sido catalogados desde miradas étnicas-origenarias. Asimismo, sobre el proceso pluricultural y de integración cultural en grupos minoritarios que cuentan con características específicas, tales como pertenecer a grupos étnicos o provenir de sectores vulnerables.

En ese contexto, se considera que uno de los principales problemas de las poblaciones que históricamente han sido marginadas, podría radicar en la estructura de la educación chilena, la cual –según diversos autores aquí revisados- posee una base cultural centralizada y homogénea (Quintriqueo y McGinity, 2009), cuyas prácticas se encuentran vinculadas a métodos y contenidos occidentalizados, producto del legado colonial y poscolonial del país (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018).

En esa línea, el concepto de interculturalidad (relación entre culturas) aplicado al análisis de una educación que cuente con las características mencionadas previamente, sirve como propuesta para humanizar el Estado-Nación, que se ha caracterizado por ignorar la su diversificación cultural. Y es que, a pesar de la existencia de leyes que buscan garantizar un ambiente social pluralista y promover un discurso que hace frente a las condiciones estructurales de discriminación, exclusión y violencia en los procesos de aprendizaje (Fraser, 2011), la realidad en la educación chilena sigue manteniendo una mirada tradicionalista.

En este escenario de reflexión en torno a los procesos sociopolíticos históricos de grupos raciales y su relación con la educación, surge la necesidad de responder a la siguiente interrogante: ¿Cuál es el reconocimiento intercultural en el proceso educativo chileno?

Para responder a la pregunta planteada, es necesario realizar reflexiones en relación al reconocimiento intercultural del proceso educativo que se lleva a cabo en Chile, bajo la perspectiva del pensamiento crítico pluralista (pensamiento basado en la aceptación y tolerancia, así como el reconocimiento de posiciones, culturales y/o creencias al interior de la sociedad, considerando la división social); con la finalidad de generar insumos que aporten a la definición de políticas públicas planificadoras de esta materia.

2. Desarrollo

Contextualización de la educación chilena

Actualmente, las universidades chilenas -al igual que la mayor parte de las instituciones de educación terciaria a nivel global⁴- están atravesando un periodo de transición originado por la expansión de la educación terciaria, por lo cual la masificación sistémica de las y los estudiantes ha conllevado a un amplio interés investigativo por entender los cambios en la población estudiantil y la manera específica en que las instituciones de educación superior se hacen cargo de esta situación (Brunner y Ganga-Contreras, 2016; Zapata, Leihy y Theurillat, 2018).

En América Latina, y en particular en Chile, la Educación Superior se expande aceleradamente. A pesar de ello, la UNESCO (2013) manifiesta que persiste la heterogeneidad en la educación terciaria, siendo un patrón desigual de crecimiento, puesto que alcanza principalmente a los sectores de mayores ingresos económicos y de zonas urbanas.

Por su parte, los estudiantes de menores recursos y/o zonas rurales que, a pesar de las dificultades, logran ingresar a la universidad, tienen un desafío mayor. Si bien todo el universo estudiantil debe cumplir con los

⁴ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), manifiesta que, hacia la mitad del siglo XXI, se registrará la época más relevante para la educación terciaria, debido a la expansión educativa, originando que el número de estudiantes matriculados vaya multiplicándose en el tiempo. (UNESCO, 2015).

objetivos institucionales y estudiantiles, así como adaptarse a los cambios de la vida universitaria, para los grupos de estudiantes que no representan al sector más acomodado de la población.

Pensamiento crítico en los espacios de la educación terciaria

El desarrollo del pensamiento se define como, la capacidad que tienen las personas para construir representaciones e interpretaciones mentales significativas de su relación con el mundo. De esto se desprende que todo ser humano es capaz de desarrollar el pensamiento utilizando sus condiciones biológicas naturales e históricos-culturales (Villarini, 2011).

Por su parte, Villarini (2011) indica que, como parte del proceso de adaptación y apropiación natural (mundo significativo para las personas), el ser humano desarrolla sus funciones mentales, tales como: la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones. Este proceso llevado a los espacios educativos, permite que el sujeto elabore no solo sus conocimientos, sino también las estructuras o mecanismos por los cuales se adquiere el conocimiento, o sea, construye su conocimiento del mundo, pero también de su propia inteligencia (Delval, 1977).

Ahora bien, según (Vargas, et. al., 2010) el pensamiento crítico conlleva a un pensar monológico (único y singular) de la acción comunicativa, como parte del pensamiento racional (propio del ser humano) en la discusión pública de la cual todos se constituyen en el polo de la comprensión social y política. Sin embargo, es importante discutir, más bien, sobre el pensar dialógico (un diálogo desde un yo a un tú aceptando las diferencias de opiniones) pluralizando las diversas formas de pensar, pues la diversidad incluye el polo de comprensión social y política en elementos como la familia, la escuela, la sociedad, los medios de masas: parece más que un ideal, una exigencia de la construcción del espacio público y de la democracia.

Desde la perspectiva del pensamiento crítico, no solo los pensamientos monológico, racionales y dialógicos son parte de su construcción, sino también el escuchar, ya que conduce a evaluar lo que el otro dice y a la manera de argumentar expresando el pensamiento. En este sentido, el pensar propio de cada individuo existe como parte del desarrollo intersubjetivo e histórico. Desde aquí el pensamiento crítico incorpora las estructuras públicas de la comunicación y argumentación de ideas que se presentan como parte del proceso de debate sobre lo que ocurra en cada contexto.

En este sentido, el reconocimiento intercultural en los espacios educativos, considera que el sujeto desarrolla su pensar y se descubre a sí mismo cuando interactúa con otro (no se es persona en soledad, sino en los espacios públicos) (Arendt, 1993). En este sentido, Vargas, et. al., (2010) manifiesta que los seres humanos deben hacerse valer, esto implica validar su voz como una capacidad de realización y, cuando esto se logra, la persona se realiza como tal.

Ahora bien, el reconocimiento intercultural en los espacios educativos, requiere de la vinculación con las políticas institucionales y con las prácticas pedagógicas para la formación del pensamiento crítico. Este último funciona por la utilización del poder y su desarrollo permite construir la identidad del docente y del estudiantado, así también, las políticas de reconocimiento cultural en los espacios tanto públicos como democráticos (Vargas, et. al, 2010).

Desde aquí, el desarrollo del pensamiento crítico radica en los límites que funcionan como posibilidades del pensamiento. En este contexto, la necesidad de desarrollar pensamiento crítico en los grupos étnicos y vulnerables en el ámbito educativo como una estrategia de acciones afirmativas en los procesos argumentativos,

permitiría contar con espacios interculturales, como también de un verdadero yo libre y autónomo en correlación de la persona individual con la comunidad y con el desarrollo identitario de los grupos focalizados, al igual que de un efectivo desarrollo pedagógico orientado a un aprendizaje inclusivo.

Derechos humanos en el reconocimiento histórico

La mirada del reconocimiento histórico y la vinculación de esta lucha de poder y posicionamiento con la masificación de los espacios educativos en los procesos no solo de acceso, sino también de aprendizaje y construcción del conocimiento, hace que estén presentes los derechos humanos como una forma de lenguaje hegemónico de la dignidad humana, que se desarrolla bajo las consideraciones del respeto.

Ahora bien, al plasmar la situación de las personas, De Souza (2014) manifiesta que existe un *homo sociologicus* –refiriéndose al ser social- y un *homo economicus* –refiriéndose al ser económico- que se mueve en un Estado capitalista y neoliberal. En esta disposición neoliberal en el que el sujeto se mueve, se reconoce como un espacio más amplio donde el ser social es independiente.

Bajo la consideración de un estado de ser autónomo, se suma el aparente desinterés que genera indignación moral en las personas que sufren por las injusticias sociales, asimismo una reducida voluntad política para combatir las desigualdades y luchar por una sociedad más justa y equitativa.

Por otro lado, Cortina (2017) indica que históricamente la humanidad ha estado plasmada de actitudes xenofóbicas y racistas como parte de un discurso de dominación de una persona que considera superior su color de piel, etnia, tendencia sexual, creencia religiosa, etc. Estas diferencias han polarizado el accionar político y económico que buscan contrarrestar los efectos de las desigualdades sociales que las resumen en un sentido general de aporofobia.

En esa línea, los derechos humanos son una forma de emancipación humana dada por la revolución como una forma de legitimar las prácticas. Dichas revoluciones se inician por las exigencias de las transformaciones sociales anti políticas; desde aquí el Estado asume un rol de administración de la justicia monopolizando la producción de la ley. En resumen, se legitiman las prácticas revolucionarias y las contra-revolucionarias lo que representa la ambigüedad.

Es así como De Souza (2014), identifica tensiones que permiten explicar la ambigüedad presente en los derechos humanos(1), entre la lucha de lo individual y lo colectivo(2), entre el derecho(3), como un derecho o como una obligación(4), entre el desinterés político y estatal(5), y entre la lucha de poder represiva del Estado(6).

De estas tensiones, se resalta el abordaje de los derechos individuales y los colectivos, dados por el reconocimiento (multicultural) y la interacción (intercultural) junto con la razón del Estado y de los derechos.

De esta manera, en un contexto de vulneración a los derechos humanos y hartazgo por parte de las clases dominadas, es que se desarrollan históricas demandas por el reconocimiento de los derechos colectivos, sean estos derivados (organizaciones sindicales) o primarios (renuncia del derecho individual por un bien colectivo), mientras siguen existiendo colectivos organizados que continúan su reivindicación, tal como ocurre en los espacios educativos y las organizaciones estudiantiles, cuyos grupos organizados se manifiestan en pro de sus ideales y derechos de reconocimiento en materia educativa que articula los aspectos, académicos, sociales y culturales. Desde la mirada la mirada multi e intercultural, el reconocimiento de los pueblos originarios extrapola a la aceptación en los espacios educativos, cuyo predominante de dominación, se sitúa en la discriminación racial y étnica-cultural.

Brasil, por ejemplo, con el proyecto de Ley 1332 en 1983, se promovía la inclusión de las familias afrobrasileñas y que, además, incluía terminar con la discriminación en el sistema de enseñanza. Luego de ser rechazada la Ley 1332, Dilma Rousseff firma la Ley 12.711 que estableció un mecanismo de cuotas para que los jóvenes pertenecientes a grupos históricamente discriminados ingresarán a la educación superior (De Souza, 2014), que luego de años de lucha logra aprobarse. Sin embargo, el acceso a la educación no impactó en la masificación y tampoco fue un ejemplo de inclusión, puesto que el 20% de las plazas disponible estaban destinadas a estudiantes afrodescendientes que lograban ser admitidos y el 25% para los grupos en situación de vulnerabilidad social considerados como los más pobres de la población.

La realidad de Brasil no es diferente a la de otros países, como lo son en la actualidad Venezuela, Nicaragua, México, Estados Unidos o Siria; más bien, refleja la desigualdad del Estado por sobre los individuos y sus colectivos. En este sentido, la desigualdad y la discriminación es parte de la construcción social de los grupos organizados, los cuales nacen a consecuencia de las injusticias sociales, el reconocimiento, la aceptación y la búsqueda del bienestar arrasados por los intereses sociopolíticos. Sin embargo, la masificación tecnológica y la organización social logran revertir el ejercicio del poder por medio de la presión inversa hacia el Estado, aun cuando las consideraciones de los gobernantes siguen estando por encima de los ciudadanos con derechos y obligaciones.

La realidad planteada podría llegar a desmitificarse, por medio de las acciones que llevan a cabo los actores sociales que luchan por la mancipación y la ampliación de los sistemas democráticos, no obstante, las personas continúan aceptando el pensamiento político en el régimen institucional (doxa), muchas veces sin saber. (Bourdieu, 2000)

De esta manera, la aceptación de esta doxa, responde a una disposición cultural en las personas cuando se inclinan por confiar en los mandatarios con tal de tener una palabra política (Bourdieu, 2013). Esta visión débil del ciudadano, se manifiesta cuando los sujetos no cuentan con las mismas competencias y predisposiciones para desempeñarse como iguales ante el uso del poder y las decisiones políticas.

Ahora bien, las situaciones sociopolíticas y democráticas por el reconocimiento, extrapolan a los contextos institucionales educativos, donde coexisten espacios hegemónicos sujetos a la educación tradicional como un obstáculo de la aceptación de aquellos grupos marginados y de la homogenización, cuya creencia sobre el talento y la inteligencia está dada por las escalas sociales.

En este contexto, mientras más abajo se desplace el sujeto hacia los extremos inferiores de la escala social, más creerán que los que tienen éxito están mejor dotados con capacidades intelectuales concedida por la naturaleza. Esta legitimación de asimetría social en la construcción de la realidad, tiene un fuerte componente simbólico que da paso a la producción cultural y la posición de los dominados en el espacio social. (Bourdieu, 2013)

Desde esta mirada, el multiculturalismo (aceptación), la interculturalidad (interacción) y el reconocimiento pluricultural (realidad social) en los espacios democráticos que funcionan como parte de la construcción social, guardan un fuerte componente simbólico violento en una forma de actuar determinada por la institución educativa.

Mediante el discurso vinculado a que la masificación y democratización educativa permite que la mayoría acceda a la educación y que todos tienen las mismas posibilidades de aprobar sus estudios, se construye la idea de que quien no lo consiga obtuvo fracaso netamente personal. Así, no se tocan los problemas de fondo que generan este rechazo por los grupos socialmente desfavorecidos, marginados y discriminados.

Lo anterior, guarda relación con el reconocimiento de la cultura que resulta ser un problema para el Estado ante la imposición hegemónica cultural, cuya solución política-social se relaciona con la aplicación de políticas multiculturales y leyes de derecho indígena, como también de reconocimiento social para los grupos vulnerables, pero no así económicas.

Masificación educativa y el problema una única cultura (monoculturalidad) en los estados democráticos

En la educación latinoamericana se reconoce una pedagogía basada, primero, en la educación como un instrumento de liberación política y social; segundo, como la formación integral del ser humano como meta y contribución de la escuela a esa liberación; y tercero, el desarrollo de la razón y el pensamiento como una tarea transversal de la escuela que busca promover el desarrollo humano y la liberación (Villarini, 2011).

En este orden de cosas, debido a la masificación educativa del último tiempo y los requerimientos de la población vulnerable, se intensifica el objetivo de cumplir con el principio básico de ser educado, en vez de exigir el derecho a la formación especializada. Así es como el acceso a la educación superior sigue un problema acrecentado, principalmente, por las desigualdades económicas –las cuales, sumadas al capitalismo y neocapitalismo acrecientan las desigualdades– y por la imposición histórica de una única cultura (monocultura), donde la solución se encuentra en la aceptación a la diversidad cultural (multiculturalidad) y las acciones de inclusión cultural en espacios determinados (interculturalidad).

A raíz de lo anterior, en la formación universitaria actual aparece la descolonización en los procesos de formación universitaria, que apunta, por un lado, a *deconstruir* el pensamiento único impuesto por las políticas monoculturales (imposición de una única cultura) de la educación tradicionalista, en donde hasta las creencias cosmovisionarias (una forma de ver el mundo desde las creencias, tradiciones y/o cultura) de una etnia se hacen presente entre los grupos vulnerables; por lo que, pensar críticamente conlleva a reestructurar lo impuesto e invita a la construcción, por medio de procesos reflexionarios del reconocimiento multicultural y las acciones interculturales (relación equitativa y respetuosa entre culturas –interacción-), basadas en la pluriculturalidad que representa las características culturales y la evolución de las mismas dadas por el relativismo cultural en relación y contacto constante con otras culturas, reconociendo su realidad.

Por otro lado, a la lucha por el reconocimiento⁵, por las reivindicaciones de las diferencias que estimulan las luchas de los grupos que movilizados bajo la bandera de la nacionalidad, la etnicidad, la raza, el género y la sexualidad. En estos conflictos post socialistas, la identidad de grupos reemplaza al interés de clase como motivo principal de movilización política. La dominación cultural reemplaza a la explotación en tanto injusticia fundamental; y el reconocimiento cultural reemplaza la redistribución socioeconómica como remedio contra la injusticia y objetivo de la lucha política (Fraser, 2011).

En definitiva, esta lucha de clases es también una lucha de clasificaciones, incluidas las clasificaciones educativas –escolares y universitarias-, cuyo sistema educativo tradicionalista no resulta ser liberador como se proclamaba⁶ (Bourdieu, 2013).

⁵ Forma paradigmática del conflicto político a finales del siglo XX.

⁶ Accardo, Alain, Une entrevue électronique préparée par Richard Brun et Raphael Desanti pour la liste Champs, junio de 2003

3. Conclusiones

El pensamiento crítico no radica en el pensamiento tradicionalista del saber cómo una forma más de pensamiento esencialista, sino más bien en la consonancia de los debates que dan cuenta del pensamiento crítico sobre el poder colonial que invitan a desarticular ese pensamiento único, pues discutir sobre la multiculturalidad inmersa en la interculturalidad, significa razonar desde la pluralidad del pensamiento crítico, reconociendo, aceptando y accionando sobre los diversos saberes.

Los procesos interculturales en la educación terciaria en Chile responden no solo a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas, sino también en la construcción de un conocimiento orientado a la inclusión, la reflexión y el pensamiento dialógico crítico.

Hoy surge la necesidad de abordar estas discusiones desde la mirada sistémica, que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, ambientales, antropológicos, familiares, entre otros. En este sentido, la necesidad de una fuerte mirada de reconocimiento cultural en la construcción del conocimiento bajo el pensamiento crítico-reflexivo y pluralizado, respondería a un adecuado proceso multicultural coherente pedagógicamente, puesto que el sistema educativo tradicional -con una fuerte carga monocultural (imposición de una única cultura)- no responde ni despierta la curiosidad de las y los estudiantes acerca del desarrollo identitario, del reconocimiento de otras culturas y sociedades, evitando desarrollar la capacidad de imaginación donde se encuentra el potencial de desarrollar alternativas que difícilmente se pueden hacer cuando no se le presentan más opciones que su propia sociedad y cultura.

La especificidad de la violencia simbólica, la construcción cognitiva del razonamiento y del conocimiento, la historia y su memoria, la construcción cultural y la comprensión de la misma, suelen ser constructos de los colectivos que determinan los niveles ontológicos de los sujetos, quienes coexisten en espacios educativos no como territorios, sino como instancias donde perciben el mundo por medio de los sentidos. Dichos espacios debieran estar sujetos a acciones democráticas que permitan el desarrollo reflexivo en la construcción de un pensamiento crítico dialógico, pluralista y heterogéneo.

Como futuras líneas de investigación que podrían proyectarse de este trabajo, se encuentran los procesos de inclusión cultural en los espacios educativos de coexistencia, donde el reconocimiento cosmovisionario, no sea lo único que promueva el desarrollo identitario, sino, también a la promoción de una inclusión cultural desde la aceptación (multicultural), la interacción (intercultural), el contexto social (pluricultural) y la articulación intercultural (transculturalidad).

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, M., y Valdebenito, V. (2018) Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en la Araucanía, Chile. *Revista Educacao e Pesquisa*, 44. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>
- Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J.J., y López de Munain, A. (2011). *Educación para la ciudadanía: Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*. 1, 243. Universidad del País Vasco. España.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Revista estudios patagónicos*, 40(1), 25-39. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100002>

- Bourdieu, P., y Eagleton, T. (2000). Doxa y vida ordinaria, *New Left Review*. 222-223.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2013) Los herederos, los estudiantes y la cultura. Siglo veintiuno. Argentina.
- Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. Una lacra sin nombre. 17-28. El discurso del odio. 45-60. Erradicar la pobreza. Reducir la desigualdad. 125-148. Barcelona. Paidós.
- Delval, J.A. (1977). Investigaciones sobre lógica y psicología. Madrid: Alianza
- De Souza, S. (2014). Democracia, derechos humanos y desarrollo. Bogotá: De justicia Editorial.
- Dubet, F. (2007). La experiencia social. Los alumnos, la escuela y la institución (pp. 61-85). Justicia social (pp. 86-106). La experiencia social (pp. 107-130). Trad. Margarita Polo. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J.J., & Ganga-Contreras, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Revista Opción*, 32 (80), 12-35.
- Fraser, N. (2011). ¿De la redistribución al reconocimiento? dilemas de la justicia en la era postsocialista. N. Fraser, M. Carbonero y J. Valdivieso, (Coord.), dilemas de la justicia del siglo XXI: género y globalización, 1st ed. España, 217-254.
- Harvey, D. (2005). Breve historia del neoliberalismo. Akal Editores. Madrid, España
- Quintriqueo, S., & McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 35 (2), 173-188. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Chile.
- UNESCO. (2017). Oficina de la UNESCO en Quito, representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela: Educación e interculturalidad. Extraído el 03.06.2019 de www.unesco.otr/new/es/quito/education/education-and-interculturality/
- Vargas, G., Gamboa, S., y Reeder, H. (2010). La humanización como formación, la filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna. Bogotá: San Pablo Editorial.
- Villarini, A. (2011). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Revista Perspectivas Psicológicas*, IV (3-4), 35-42.
- Zapata, G., Leihy, P., y Theurillat, D. (2018). Compromiso estudiantil en educación superior: adaptación y validación de un cuestionario de evaluación en universidades chilenas. *Revista Calidad en la Educación*, 48, 204-250. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.482>