



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Quezada-Carrasco, Patricio; Valdebenito Zambrano, Vanessa; Quintriqueo Millán, Segundo
Interculturalidad en la Educación Técnica Profesional: Tensiones y Desafíos para su Implementación

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 47, 2022, pp. 387-409

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147021>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243173717022>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Interculturalidad en la Educación Técnica Profesional: Tensiones y Desafíos para su Implementación

Patricio Quezada-Carrasco^a, Vanessa Valdebenito Zambrano^b y Segundo Quintriqueo Millán^c
Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile

Recibido: 01 de abril 2021 - Revisado: 20 de mayo 2021 - Aceptado: 18 de junio 2021

RESUMEN

Este artículo aborda tensiones y desafíos para la implementación de la educación intercultural en contexto de educación técnica profesional en Chile. Argumentamos que, producto de la idea de progreso técnico-científico, la educación técnica profesional, ha instalado una racionalidad instrumental que gobierna y domina las mentes de quienes comparten este escenario, derribando la posibilidad de construir aprendizajes desde una perspectiva de pluralidad. Como medida contrahegemónica, proponemos un modelo de aprendizaje reflexivo para los actores del medio educativo y social, que permita relevar el enfoque de interculturalidad como medio para alcanzar la construcción de aprendizajes situados, contextualizados y la búsqueda de una identidad de colaboración entre actores del medio educativo y social. La metodología empleada es la investigación educativa y un procedimiento de análisis de contenido. Concluimos que, tanto la política educativa como el currículo escolar y la escuela técnica profesional, sólo han causado el encierro de la comunidad educativa técnica profesional en una identidad fija e inmutable al no considerar el contexto social y cultural de sus miembros. Revertir este problema, requiere adoptar con urgencia un enfoque educativo en perspectiva intercultural y la idea de una nueva educación intercultural técnico profesional.

Palabras clave: Aprendizaje reflexivo; colaboración; educación vocacional y técnica; educación intercultural.

^{*}Correspondencia: [Patricio Quezada Carrasco](mailto:Patricio.Quezada.Carrasco@ucsc.cl) (P. Quezada).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-1092-5122> (patricio.quezada2020@alu.uct.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-5279-563X> (vvaldebenito@uct.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-7228-4095> (squintr@uct.cl).

Interculturality in Professional Technical Education: Tensions and Challenges for its Implementation

ABSTRACT

This article addresses the tensions and challenges for the incorporation of intercultural education in the context of professional technical education in Chile. We argue that as a product of the idea of technical-scientific progress in professional technical education, an instrumental rationality has been installed that governs and dominates the minds of those who share this scenario, demolishing the possibility of building learning from a perspective of intercultural exchange. As a counter-hegemonic measure, we propose a reflective learning model for educational and social environment actors that allows interculturality to be revealed as a means to achieve situated learning, contextualized learning, and the search for a collaborative identity. The methodology used is educational research and a content analysis procedure. We conclude that both the educational policy and the school curriculum, as well as the professional technical school, have only caused the closure of the professional technical educational community in a fixed and immutable identity by not considering the social and cultural context of its members. Reversing this problem requires urgently adopting an educational approach from an intercultural perspective and the idea of a new technical-professional intercultural education.

Keywords: Reflective learning; collaboration; vocational and technical education; intercultural education.

1. Introducción

La constante lucha política, económica y social que hoy viven los Estados Latinos con la diversidad social y cultural, ha desarticulado por completo las relaciones sociales y el bienestar humano, aumentando el conflicto ideológico de dominación sobre grupos subalternizados y estigmatizados por su correspondencia ancestral, racial, social y cultural. En el caso de los sistemas educativos de América Latina (AL), y en específico, el caso chileno, esta lucha, se ha introducido de la mano del progreso y la globalización, la que ha instalado una racionalidad instrumental, que intenta -por el medio educacional- compartimentar la complejidad de los sujetos, reduciendo a las colectividades juveniles a la mera técnica. Esto es, al proceso industrializado, automatizado, ciego y no pensante, porque de ese proyecto llamado 'capital humano' se pueden obtener los mejores resultados en el menor tiempo y al menor costo.

Esta 'maquinización' de las racionalidades, se ha introducido con fuerza en el contexto educativo, por mecanismos de control y poder, porque ha visto en la comunidad escolar, una herramienta (medio) de productividad 'necesaria' para los intereses del capitalismo y el neoliberalismo; ese es el caso de la educación técnica profesional en Chile. Es así como la racionalidad instrumental, ha establecido un orden, una estructura y formas de pensar e interactuar en la realidad social (Yurén, 1991; Walsh, 2008), que reproducen esta condición a través de la escolarización técnica profesional en todos sus niveles. En su diseño curricular, se observa una identidad institucional, que flagela el sentido de co-construcción de conocimientos sociales y culturales, extendiéndose como una barrera a superar para la incorporación de una

perspectiva intercultural en la educación formal, informal y sociocultural (Castro y Figueroa, 2006; Luque de la Rosa et al., 2018).

Dicho problema, se experimenta particularmente en esta modalidad educativa, dado que, en su lógica configuracional, ha instalado un monismo epistemológico, que sostiene, que los aprendizajes se deben concebir única y exclusivamente desde una mirada de totalidad, en que la verdad científica y técnica relega otras formas de conocimiento que no sea la eurocéntrica-occidental. Su finalidad, por lo tanto, es omitir el sentido de un diálogo co-construido entre actores del medio educativo (directores, jefes de Unidad Técnico Pedagógica, profesores, educadores tradicionales y asistentes de la educación) y social (padres, sabios y líderes indígenas), coartando y despreciando la democratización de saberes y conocimientos, derribando la idea de una educación intercultural en la era posmoderna.

Asimismo, el carácter homogeneizador del proyecto moderno y la idea de progreso técnico-científico ha instalado en AL y en la educación chilena, un currículum nacional formal (prescrito), -inclusive diferenciado- que imprime una 'racionalidad curricular' en el 'imaginario colectivo' y en la 'memoria social' de sus actores (Zarzuri, 2013). Por lo tanto, es la supresión e invisibilización del potencial de otros saberes, como consecución final del proyecto de modernidad, es decir, perpetuar la 'exclusión', como mecanismo de mutilación para construir aprendizajes entre iguales. Para responder a este contexto, ofrecemos una propuesta conceptual, con una fuerte base crítica, la cual, se sostiene en la idea, de que la educación técnica profesional, modela en sus educandos y en los actores del medio educativo y social, una única racionalidad, dominadora y monocultural eurocéntrica occidental, en que la idea de progreso (Fornet-Betancourt, 2007; 2018) instrumentaliza, gobierna y ciega las mentes para incorporar una perspectiva intercultural en la educación.

Por esta razón, proponemos, como medida contrahegemónica, un modelo de aprendizaje reflexivo para los actores del medio educativo y social vinculados a instituciones educativas técnico-profesionales. Su propósito es relevar la importancia de adoptar un enfoque de interculturalidad y el interaccionismo social en la educación técnica profesional, puesto que se postula a una perspectiva teórica-metodológica que converge, que es necesaria y urgente para responder a las demandas y necesidades pasadas, presentes y futuras de la educación. Asimismo, el modelo conceptual, tiene dos objetivos, por una parte, promueve el aprendizaje intercultural, el que nos invita a analizar la 'colaboración' como una práctica pedagógica que favorece el aprendizaje co-construido entre iguales. Por otra parte, sirve como marco teórico y metodológico para co-construir una identidad de colaboración, articulándose como un dispositivo de estimulación y reconstrucción continua sobre la identidad de ese colectivo, siempre desde un enfoque sociocultural, reflexivo y compartido. Nuestra propuesta abre la posibilidad para que el aprendizaje se construya en comunidad, incorporando las distintas perspectivas de experiencia y conocimiento, pues entendemos la relevancia de contextualizar y situar el aprendizaje a la diversidad social y cultural.

De este modo, a partir del caso chileno, abordamos tensiones y desafíos para avanzar en la incorporación de un enfoque educativo intercultural en la educación técnico profesional. Sostenemos que la interculturalidad es de vital importancia, pues aporta al estudio de la institucionalidad educacional asociada a la práctica docente y al currículum educacional en la dimensión teórica, metodológica y empírica (Morales et al., 2022). Vemos, en esa triada, una necesidad de diálogo urgente con la diversidad social y cultural para repensar la escolarización técnica, y la búsqueda de un sentido de co-construcción pluralizado entre actores del medio educativo y social.

Para lograr esa meta, nuestro modelo conceptual, apoya sus bases en la interculturalidad educativa, los aportes de la psicología cognitiva, la psicología socio histórico cultural (Pas-tré et al., 2007, 2008; Vergnaud, 1990; Vygotsky, 1978) y la sociología (Berger y Luckmann,

1968; Blumer, 1969) como caminos sinérgicos y confluyentes, que pueden guiar a la reflexión. Abordamos esta necesidad, especialmente, en un momento, en que a la crisis actual por la pandemia de COVID-19 nos invitó a repensar la educación del ayer, del hoy y del futuro (Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL, 2020; Murillo y Duk, 2020).

De esta forma, dichas tradiciones aportan a una reflexión constante, facilitando y contribuyendo al desarrollo de la competencia intercultural y la colaboración continua en el contexto educativo formal. El modelo, desde sus dimensiones, permite profundizar en la identidad personal y colectiva, estimulando un cambio actitudinal, progresivo y autorregulado, que se construye desde una mirada de acción diversificada para la búsqueda de una pedagogía reflexiva (Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019), que se sostiene a la base de valores, saberes y conocimientos interculturales. Por lo tanto, sostenemos que, de esta manera, se puede responder a la urgente necesidad de situar a la educación técnica profesional, para que avancen hacia una perspectiva de diversidad social y cultural en la educación.

El trabajo se divide en cinco apartados: 1) Se discuten las tensiones en relación a la idea de progreso y la racionalidad instrumental imperante en la educación técnica profesional; 2) Se conjeturan los desafíos para una nueva educación intercultural en el contexto técnico profesional; 3) Se describen las contribuciones conceptuales desde la psicología educativa (cognitiva, sociohistórico cultural) y sociología que respaldan los planteamientos y el modelo sugerido; 4) Se presenta una propuesta de modelo de aprendizaje reflexivo; y 5) Se puntualizan las reflexiones finales y referencias documentales.

2. Antecedentes

2.1. Educación Técnica Profesional: Tensiones en América Latina

2.1.1. La instalación del Progreso en la Educación

Una de las premisas fundamentales que debe sostener la educación según plantea la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2007), es el respeto y la promoción al derecho de los individuos a desarrollarse tal como uno es, potenciando al máximo sus características biológicas, cognitivas y socioemocionales, que permitan la determinación de cada sujeto en la sociedad. Transformar la educación desde su concepción filosófica, curricular y pedagógica para mejorar esas características, y, especialmente los aprendizajes, implica rescatar la propia cultura para fortalecer la identidad y el arraigo. Esto involucra, necesariamente, una reconfiguración de los espacios educativos formales e informales, en espacios propios, en un esfuerzo de mitigar la marginalidad social y cultural que aún impacta a la escuela, asumiendo la educación como un motor fundamental para el desarrollo humano.

Sin embargo, en el caso de América Latina y especialmente el de Chile, esta proposición ha sido despreciada, porque se ha encontrado en la ciencia moderna, una forma de vida ‘cómoda’, sumiendo a la sociedad en una racionalidad eurocéntrica y occidentalizada. Esto significa que, el proyecto de la modernidad colonizó la esfera social (Bonilla, 2011; Giddens, 1997; Rodríguez, 2004) y se ha prescindido de los saberes y conocimientos propios del territorio y la cultura, priorizando el técnico-científico como el único válido. Esta apropiación ideológica, no es extraña, pues viene abrazando los principios del progreso (Fornet-Betancourt, 2018) y la globalización (Moguillansky, 2011), desde períodos inmemorables, permeando un etnocentrismo cultural que ha “impedido reconocer la identidad del otro” (Hirmas, 2008, p. 79). De esa forma, América se ha instituido como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón poderoso con vocación mundial y, de esta manera y, por tanto, como la primera identidad de la modernidad.

En ese aspecto, no es extraño, que los europeos se hayan sentido como los modernistas de la historia y de la humanidad, o como los líderes de los mejores avances tecnocientíficos, lo que es un mérito que no vamos a cuestionar. Lo que sí es cuestionable de todo ese proceso, es en realidad la atribución del europeo, de pensarse y guiarse a sí mismos, como portadores de civilización, difundiendo y estableciendo una historia en tanto orden hegemónico a escala global.

A partir de ello, el problema latino, se centra en esa clase dominante, que intenta, por medio de la elocuencia, “la incorporación de todos los sectores sociales a una única identidad cultural, compartida y homogénea”, principalmente, porque en la idea de modernidad y del progreso, hay algo más que un esfuerzo intelectual (Rodríguez, 2004, p. 237). En realidad, los esfuerzos de homogeneización de la identidad cultural y la dominación de otras culturas han resultado posibles gracias a que las naciones, han aceptado globalmente, hacer coincidir cultura, identidad y nación, como símbolos de pertenencia histórica.

Dicha cuestión, recurre a la idea de un sentido de apropiación que consideramos foránea, en el que, la identidad y el sentido de lugar, han sido desplazados por el proyecto moderno. Ciertamente es, que, para muchos pueblos, a la llegada del mundo colonial fue la palestra que los llevó al vacío cultural, por esa “necesidad de gobernar las sociedades multiculturales y plurilingüísticas” (Rodríguez, 2004, p. 238). Esto nos hace recordar, que, a lo largo de la historia, la actividad humana no solo ha provocado la extinción intelectual y epistémica de otros pueblos. También lo ha hecho con la extinción de miles de especies de animales y vegetales, así como espacios naturales invaluable en nombre del progreso.

Bajo esa idea, la educación occidental dominante -como dispositivo que reproduce esa condición- no queda exenta, porque ha instalado una educación, una escuela y una racionalidad monocultural en el territorio (Arias-Ortega, 2016; Huaiquién y Estay, 2019; Mansilla et al., 2016; Oliveira et al., 2019; Rambla et al., 2020), permitiendo que el paradigma de la modernidad y el dominio del eurocentrismo influyan progresivamente en las políticas nacionales de las recientes repúblicas (Bauer, 2019).

En el escenario educativo actual, la instauración de este pensamiento se ha materializado tanto en América Latina como en el Caribe (Sevilla, 2017), por medio de sistemas de gobernanza educativa. La gobernanza educativa, es una compleja red de interacción entre las instituciones pública y privadas regidas por normas, leyes y valores (Balú et al., 2009). En esta red, según Vaillant (2016), confluyen al menos cuatro factores que moldean el accionar de la gobernanza: a) el grado de descentralización del sistema en su conjunto; b) el tipo de financiamiento público-privado; c) los mecanismos de rendición de cuentas que se establecen; y d) los actores relevantes que participan en la definición de la política educativa, sus intereses e incentivos. Es precisamente, en este último, donde los sistemas de gobernanza educativa reconocen el papel especial que desempeña la dominación monocultural a través de los sistemas de economía de mercado, ubicando al neoliberalismo y la globalización, como una estrategia-relacional beneficiosa, tanto para sus intereses como para la continua expansión del progreso y la modernidad. En esa idea, la educación es considerada una inversión productiva, estratégica en lo económico y prioritaria en lo social, es un “bien social que hace más libres a los seres humanos” (Narro y Monteczuma, 2012).

En efecto, es tal el punto de dominación, que el ser humano, ha creído y aún cree en el progreso, como el único dispositivo para el desarrollo de su poder, como una ley necesaria que “conducirá a la historia humana hacia la felicidad terrena” (Rivas, 2008, p. 8). Tampoco es extraño que, los efectos sociales del proyecto moderno hayan generado un conjunto de transformaciones sobre las identidades humanas, tanto, en sus dimensiones sociales y culturales (Mercado y Hernández, 2010; Moguillansky, 2011). En su lógica de organización, la

modernidad, ha establecido en la educación, un modelo de pensamiento, que nos ha llevado al despojo de nuestra complejidad, que nos fragmenta a diario, a tal punto, que ha separado hombre y razón, como un símbolo de gloria y triunfo.

En consecuencia, mientras la educación y en particular la educación técnica profesional se disuelva en una racionalidad instrumental, nos enfrentamos a un camino incierto, agreste y hostil. Si no encontramos respuestas en el corto plazo, tanto el proyecto de modernidad, el progreso y la globalización continuarán irrumpiendo con fuerza desde un saber teórico contemplativo, a uno dominador y destructor. En su afán de expandir la ciencia-técnica como única verdad, ha construido el camino especial para el proyecto antropocéntrico de dominio ilimitado. Existe entonces, una interconexión entre la idea del progreso y la necesidad de una nueva civilización, que busca instalar 'el reinado del hombre', desde una racionalidad curricular que excluye y elimina toda lógica que no sea la eurocéntrica-occidental. La escuela técnica, como parte de ese proyecto, tiene entonces, la imperiosa tarea de bifurcar ese camino, a un nuevo punto de partida, que emerge a la vista de un diálogo intercultural, el cual propone la recuperación de conocimientos y saberes vivenciales como sabiduría alternativa al saber dominador.

2.1.2. Tensiones en la Educación Técnica Profesional chilena

En Chile, el quiebre radical que trajo la ciencia positiva, hizo emerger con fuerza la escuela clásica. Se instala así, la ciencia moderna europea como la única capaz de resolver los problemas del hombre, en esas tantas 'cuestiones sociales'¹. La racionalidad instrumental, erigida principalmente por Auguste Comte en Francia y por los hermanos Lagarrigue y Valentín Letelier en Chile, instaló en la educación, la ciencia experimental y técnica, y la novedad de la formación social y económica que marcó la emergencia del capitalismo.

Sin embargo, el entramado histórico de la filosofía positiva ha demostrado ser un obstáculo para la interacción de saberes, derribando la posibilidad de establecer un diálogo con otras identidades. Este racionalismo occidental, ya había sido estudiado por Weber (1944), quién advertía, que la voluntad de gobernar se rige por la idea de poder interno que puede presentar el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Encontramos en ello un cierto sentido, porque con la modernidad empezó la era del cálculo, de la supremacía de lo cuantitativo frente a lo cualitativo que se caracteriza, según Weber -por la racionalidad científico-instrumental que justifica la relación medios-fines. Esta relación está directamente vinculada con la acción tecnológica, que es aquella movilidad que se generó a partir de materias primas y productos, procesos, mano de obra, tecnología y el conocimiento cada vez mayor acumulado, que hasta ahora se ha desarrollado a escala mundial. De esta forma, la instrumentalización de la ciencia técnica logra el mejor resultado en menos tiempo con menos costo; es la acción más 'racional' para sus proselitistas.

Teniendo una larga trayectoria desde el siglo XVIII, la modalidad educativa técnica, pretendía ser una "réplica de los establecimientos que la Ilustración había logrado crear en España para la difusión de las ciencias útiles" (Muñoz et al., 1987, p. 15). Desde 1887, se ha promovido como 'necesaria' para la instauración de 'una enseñanza especial y el aprendizaje industrial' (Vargas, 1976), cuya finalidad se orientaría a la formación de 'capital humano capacitado' para los sectores productivos del país, por su bajo coste y eficiencia en la producción.

1. Como relatan Parada-Ulloa et al. (2020) "En Chile, la cuestión social fue un conjunto de problemas económicos y sociales que afectaron a los sectores populares entre 1880 y 1920. El concepto fue utilizado por Augusto Orrego Luco en el ensayo denominado Cuestión social, con el propósito de tratar de explicar las consecuencias de la migración desde los sectores rurales a la ciudad, asociado al auge económico de la zona norte del país" (p. 2).

En la actualidad, el Estado chileno, sigue apoyando la implementación de este tipo de educación (Sevilla et al., 2014), a través de un currículum nacional (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019) y, una estrategia nacional para la Formación Técnica Profesional (MINEDUC, 2018). En sus principios, concibe que ‘el aprendizaje nace desde la práctica hacia la teoría,’ y de esta forma, utiliza a la escuela como dispositivo y herramienta que perpetúa un currículo monocultural de la educación escolar (Arias-Ortega et al., 2019). Un ‘marco de cualificaciones técnico-profesional,’ permite clasificar, estructurar y certificar las habilidades, competencias y conocimientos en una jerarquía de niveles (MINEDUC, 2008). Este marco, ‘supone,’ además, ser un beneficio tanto para estudiantes, instituciones formadoras y trabajadores, porque en su ‘ideación curricular’ dice contribuir al desarrollo de las trayectorias formativas y laborales.

Sin embargo, el beneficio ofrecido, es más bien un sistema escolar que actúa como mecanismo de segregación escolar y diferenciación curricular (Sevilla, 2016; Román, 2009). La segregación escolar implica, que la distribución de los estudiantes es desbalanceada entre los establecimientos educacionales en función de las particularidades de estos, en cuanto a sustratos culturales, sociales y económicos (Murillo, 2016). La diferenciación curricular, obedece a la jerarquización de niveles en el currículum escolar en el que se organiza el aprendizaje (Murillo y Martínez-Garrido, 2017). No obstante, en nuestra óptica, tanto segregación como diferenciación, no es más que la utilización del sistema y del espacio escolar como un aparato ideológico, cuya finalidad se orientaría a la mantención y reproducción del sistema de dominación, para la formación de clases minorizadas y subalternizadas (Althusser, 1965). De ser así, la educación técnica, es entonces la responsable de las representaciones imaginarias e identitarias, que se transmiten en forma de pautas coloniales a los y las estudiantes. Al seccionar la complejidad humana y reducirla a la simple tarea, solo fragmenta el conocimiento y lo reduce a un nivel técnico-funcional que empobrece las relaciones sociales y las prácticas educativas en diferentes disciplinas. Porque en consecuencia, la educación ofrecida, solo estaría privilegiando la idea de reproducir a través de las escuelas técnicas, las condiciones de división de trabajo de las fábricas, segmentando, diferenciando y estratificando la formación estudiantil.

En añadidura, la internación de patrones foráneos, de orden capitalista y neoliberal en la educación técnica, ha traído consigo, un proceso colonizador, dominador y reductor, que ha logrado desterrar, suprimir e invisibilizar otros saberes y conocimientos, ante la exclusividad del conocimiento técnico-científico occidental (Quintriqueo y McGinity, 2009). Quienes, no se han beneficiado son: docentes, estudiantes y actores del medio social y cultural, debiendo ellos adoptar diversas estrategias para intentar mitigar la marginación y el retroceso de los derechos y prácticas interculturales que la modernidad y el progreso han desterrado (Tricot y Bidegain, 2020; Reynoso y Sánchez, 2020). La constante resistencia a la internación de configuraciones hegemónicas (Arias-Ortega et al., 2019), ante la instalación de una matriz colonial (Rodríguez-Garcés et al., 2020; Walsh, 2008; 2009), ha venido desplazando transitoriamente y progresivamente lo tradicional familiar, por prácticas folklorizadas de origen occidental. Ciertamente, esto empobrece los aprendizajes, las relaciones sociales y todo aquello constituido desde una perspectiva intercultural (Reynoso y Sánchez, 2020). En fin, el destierro cultural, nos ha dejado entrever el grado de control y poder que se puede someter desde la escolarización. En esa gobernabilidad, reside la necesidad ya no solo de controlar el entorno institucional, sino de buscar los mecanismos precisos de dominación, que permitan desde una dialéctica bidireccional hacer coincidir progreso, identidad y racionalidad curricular entre sujeto y escuela.

En síntesis, la segmentación académica y social que impone la escuela técnica nos confirma una ideación curricular, que racionaliza instrumentalmente a los individuos. Así, el estudiantado acepta esta formación como legítima y cierta, porque ven en ella una mejor calidad de vida, una vida moralmente más digna. Ciertamente, entendemos su posición, porque mucha de la historia familiar, no tuvo ese efecto, por el desprecio valórico e intelectual que la ciencia positiva embarcó en sus vidas. Esta concomitancia, revelaría, que a pesar de la bondad social que provee la educación técnica, la división del trabajo, la maquinización y la automatización solo estarían despojando al ser humano de su complejidad hacia la simple tarea, donde el libro y la pluma se intercambian por el yunque y el cincel, donde los sueños se amortizan por una mercancía. Por ello, observamos con urgencia, la necesidad de repensar una nueva escuela, abierta a la pluralidad, que rompa el desencanto que ha dejado la escuela colonial en el corazón de sus connacionales. Se plantea así, una alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, permitiendo evitar que la formación del nuevo ciudadano se base en la exclusión y en la lógica binaria que reprime las diferencias. Buscamos entonces, un giro contrahegemónico, que viabilice una nueva escuela, plena de valores, saberes, conocimientos interculturales, producto de una profunda articulación entre lo social, cultural y técnico-científico.

3. Desarrollo

3.1. Desafíos para la Nueva Escuela Intercultural Técnica Profesional

En Chile, una de las complejidades a las cuales nos enfrentamos para avanzar hacia una nueva escuela técnica con perspectiva intercultural, es la presencia de un currículo escolar prescrito (MINEDUC, 2019). En términos contextuales, dentro del esquema de provisión de educación secundaria, existen centros escolares especializados que imparten exclusivamente educación científico-humanística (de cohorte académica) o Técnico Profesional (de corte técnico vocacional), luego del ciclo de formación general obligatorio (Educación Básica), como también establecimientos polivalentes que ofrecen ambos tipos de educación. Al finalizar la educación secundaria, estudiantes de entre 17 a 20 años, independientemente de su modalidad de egreso en general tienen dos caminos: a) acceder de inmediato a la ruta laboral, donde podrán vincularse a un área de su sector productivo, entre ellos: industrial, técnica, administración o servicios, cuyo trabajo es remunerado acorde a las políticas del sector público o privado, siendo en su mayoría salarios que sobrepasan poco más allá del sueldo mínimo; y b) el segundo camino, es la posibilidad de continuar estudios superiores en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica.

En este contexto, si bien en la actualidad, con la Ley N° 21.091 hay un acuerdo nacional de convalidación y continuo educativo, que pretende generar mayor fluidez y calidad en el proceso de articulación entre la Educación Media y Educación Superior (MINEDUC, 2021), esta no resuelve el problema de fondo; asegurar una política educativa que facilite trayectorias académicas exitosas (Sevilla et al., 2014). Y esto se explica en parte, porque muchos de los y las estudiantes no cuentan con la sostenibilidad económica para costear una carrera universitaria, sobre todo en contextos de alta tasa de vulnerabilidad socioeconómica.

En este sentido, los problemas presentados, han sido cuestionados en el medio internacional y nacional, porque los instrumentos de calidad educativa y certificación de competencias no están promoviendo la inclusión y el acceso a la educación a los y las estudiantes (Medina, 2017). El cuestionamiento, se focaliza en la selección y toma de decisiones acerca de, cómo se diseña e implementa una política de educación que incluya un currículo universal para todos los ciudadanos (Mujica-Johnson, 2020). El conflicto corresponde particularmente a la ruta laboral, porque tanto la gobernanza educativa y los sectores productivos de pequeñas, media-

nas y grandes empresas se hacen parte de la 'ideación curricular'. Es así como las empresas se hacen parte, teórica y empíricamente del currículum escolar, configurando un 'pensamiento educativo' cuya estructuración daría origen a una 'racionalidad curricular', la que encontramos en la educación técnica profesional. De este modo se interconectan los intereses del sector productivo con la educación, y, en lo práctico, se impone una educación técnica basada en la empresa. Se somete así al cuerpo estudiantil, a una formación diferenciada y segmentada, donde la escuela técnica estaría contribuyendo a la formación de ciudadanos estratificados para una clase social determinada, con una posición fija e inmutable.

Este problema, tiene una larga data, puesto que la política educativa ha venido estableciendo esta perspectiva curricular desde el siglo XIX, basándose en una serie de ideologías curriculares (Gazmuri, 2017), que diferencian y segregan a los y las estudiantes, según sus características sociales, económicas y político-culturales, lo que ha generado evidentes problemas, como la deserción y el fracaso escolar (Román, 2009). El fracaso escolar y la deserción se han presentado como problemas globales desde hace muchos años, especialmente en grupos minoritarios y estigmatizados por su ascendencia cultural, racial y étnica. Entonces, la educación técnica, por una parte, ha aumentado la brecha social porque la oferta del mercado laboral al egreso es precaria y sesgada. Por otra parte, ha aumentado la participación del sector productivo en el proyecto educacional. En efecto, el sector del comercio, la industria y de servicios deciden por qué, cómo y qué deben aprender los y las estudiantes, y esto claramente adolece de una perspectiva de co-construcción.

Como señala Rangel (2015) "es claro que el currículum es un lugar de lucha ideológica en una sociedad. No es extraño que los grupos políticos y organismos sociales reclamen un perfil curricular especial" (p. 8). Asimismo, cuando se reforma el currículo, Perrenoud (2003a; 2003b) afirma, que los grupos intermediarios ejercen presión para intentar imponer una serie de intervenciones que solo les benefician a ellos. Y, en ese contexto, las reformas escolares han fracasado por ignorar la realidad del trabajo de los y las docentes y no asociar a los actores sociales, y en específico, a otras culturas a las reformas educativas.

Para contribuir a resolver este problema, se propone una perspectiva curricular escolar intercultural, que se sostiene a la base de la simetría cultural. En esa idea, Amadio (1990), nos indica que la nueva educación intercultural que soñamos, nace de un proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia. Entonces, tanto el interculturalismo como la interacción entre culturas deben basarse en el intercambio y la comunicación, en la que el individuo reconoce y acepta la reciprocidad de la cultura del otro como un igual diferente (UNESCO, 2002).

Ahora bien, frente a esta imperiosa necesidad de repensar la escuela, las voces invisibilizadas, ocultas y suprimidas, también tendrán cabida en el reconocimiento compartido. Una escuela intercultural técnico profesional, implica la convergencia de la diversidad social y cultural, como uno de los principios y ejes fundacionales de una pedagogía intercultural. Entendemos la interculturalidad como "una forma de posicionarnos en el mundo, de mirar la realidad que nos rodea a través del prisma de la diversidad y la complejidad que nos caracteriza" (Malik y Ballesteros, 2015, p. 4). Entonces, pensar a la educación técnica con perspectiva intercultural, implica comprender y pensar la diversidad, como una condición humana propia y enraizada a su propia naturaleza, y esto, necesariamente, debe ser el centro de la reflexión pedagógica.

La interculturalidad, es entonces la piedra angular, para que los actores del medio educativo y social puedan vivir y convivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima y la educación es concebida como un proyecto social, político y epistemológico común (Quintriqueo et al., 2022). La educación intercultural reconoce y acepta la diver-

sidad como una realidad social, contribuyendo a la instauración de una sociedad construida entre iguales, tanto en derechos y deberes en un marco de equidad e igualdad, contribuyendo al establecimiento de relaciones interétnicas armonizadas y congruentes entre sí y, en este contexto escolar, el currículo es el medio articulador para ello. En definitiva, la nueva escuela técnica intercultural, se basaría en un modo de producción y de relaciones entre colectividades que se interconectan, donde la interculturalidad abre una visión del mundo, venciendo los obstáculos epistemológicos de la etnoculturalidad occidental imperante, y por otra, pluralizando y democratizando los saberes.

En síntesis, sostenemos que el enfoque educativo intercultural, es una estrategia y marco de acción que ofrece una mirada hacia un cambio cultural y actitudinal en la educación técnica profesional, una nueva forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje (Kajamaa et al., 2020). Esta concepción, permite ampliar la perspectiva tradicional, donde los aprendizajes sólo se conciben en una relación jerárquica entre docente y estudiante, entre institución y el sector productivo. La perspectiva de interculturalidad abre un espacio, donde la educación se concibe desde un marco de diversidad social y cultural, para “construir significados de manera colectiva, en un proceso de producción de nuevos conocimientos validados por los actores del medio educativo y social” (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019, p. 8). Su objeto de acción atiende a un espacio educativo que según Arias-Ortega et al. (2019) permite develar la riqueza y posibilidades de colaboración entre la familia-escuela-comunidad-universidad, para implementar intervenciones educativas interculturales que se basen en procesos de co-construcción entre los diversos actores del medio educativo y social.

Por tanto, desde nuestra postura, la educación intercultural resulta de un valor incommensurable, pues reconsidera a la educación técnica profesional, en un conjunto de valores que entrelazan la igualdad, el respeto, el pluralismo epistemológico, la corresponsabilidad, la defensa por la identidad cultural y personal, el fin a la discriminación, los prejuicios y los estereotipos. Así como también la mejora hacia la satisfacción y la movilidad individual y/o colectiva de quienes construyen la sociedad del futuro. Con esta ideación, la escuela monocultural que hoy atisba las mentes y los corazones de quienes a diario la viven, dejará de percibirse como la ‘escuela que excluye, invisibiliza y minoriza’, pues, en su nueva lógica, todas sus formas identitarias y culturales tendrán cabida.

3.2. Las contribuciones de la Psicología y la Sociología a la Nueva Escuela Intercultural

3.2.1. La Perspectiva Psicosocial

La perspectiva que proponemos permite recuperar la interculturalidad en la escuela, pero también en la interacción social, como una práctica que fomenta la colaboración para alcanzar aprendizajes significativos y la búsqueda de una identidad de colaboración desde una educación pluralista. Sin embargo, esto no es posible, si no logramos al menos comprender cómo los seres humanos en esencia, somos sujetos sociales y nos transformamos desde ello. Por tanto, en nuestro modelo, adoptamos las contribuciones de la psicología educativa y la sociología, porque facilitan el entendimiento de la complejidad humana y los procesos cognitivos que en él se ejecutan para alcanzar el desarrollo social individual y colectivo.

De acuerdo con los planteamientos de Vygotsky (1978), el desarrollo ontogenético del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura, específicamente los procesos psicológicos superiores del pensamiento humano se alcanzarían a través de la interacción cultural y procesos de internalización. Asimismo, Vygotsky planteaba que la composición de los sujetos no está totalmente determinada por factores biológicos, por el contrario, esto sucede, porque las personas no pueden ser consideradas tan solo como una maquinaria preconfigurada, ni pueden ser consideradas como

organismos, sino como un sujeto social por naturaleza (conflicto con la teoría cognitiva), que, mediante la interacción con otros, construye significados desde relaciones sociales que se imprimen en la historia y la cultura identitaria.

En ese sentido, [Blumer \(1969\)](#) afirma que: 1) los seres humanos actúan sobre las cosas según sus significados, el significado de estas se deriva o se produce a partir de la interacción social entre una persona y los demás; 2) el significado atribuido, se deriva o surge de la interacción social que uno posee con sus semejantes; y 3) estos significados se procesan y modifican a través del proceso de interpretación que una persona usa para lidiar con las cosas que encuentra. En cierta forma, el significado de determinadas conductas se expresa a través de la interacción social, en lo que Blumer denominó: 'interaccionismo simbólico'.

De hecho, para alcanzar el desarrollo psicológico y el aprendizaje como tal, según Vygotsky se requieren de dos instrumentos mediadores entre la mente y el medio social-cultural para los cambios cualitativos: herramientas y signos ([Penuel y Wertsch, 1995](#)). Las herramientas representan un puente entre las funciones mentales inferiores y superiores. A través de este puente, las herramientas como elemento mediador permite transitar desde un plano interpsicológico (construido con otros agentes en contextos socioculturales) a un plano intrapsicológico (nivel individual en estructuras mentales). Los signos, son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo ([Barquero, 1996](#)). De este modo, las herramientas proyectan un esquema mental simbólico de realidad, que posteriormente se transforma en significados lógicos y asimilables, siendo la forma como se produce e imprime el aprendizaje.

El lenguaje en este caso juega un papel y una función especial, porque es la acción responsable del proceso de transformación de las funciones psicológicas interpersonales en funciones psicológicas internas, generando así pensamientos, conciencia y otras funciones psicológicas de alto nivel que constituyen a la especie humana. Tanto el aprendizaje y el desarrollo no ocurren como procesos separados, por el contrario, se interrelacionan entre sí. Se dice entonces, que la distancia que existe entre el desarrollo actual del sujeto vinculado al conocimiento (zona de desarrollo real) y su desarrollo potencial (zona de desarrollo próximo), solo es posible de ser transitada con la ayuda de un mediador, quién guía e impulsa la tarea de conocer y descubrir gracias a los estímulos que permiten conectar al individuo con su entorno, modificando, adaptándose y aprendiendo de la realidad.

Ahora bien, el punto de inflexión define que, finalmente, la realidad es construida socialmente, como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, mirado desde un punto de vista social ([Berger y Luckman, 1968/2003](#)). En otras palabras, la gente piensa que la experiencia y las interacciones sociales imperan ante todo para la construcción de los conocimientos, porque todo lo que conoce el sujeto es producto de lo social y culturalmente específico. Sin embargo, como el conocimiento es estructurado, la identidad histórica y cultural serán en realidad un producto individual diferenciado del de otras personas, porque las experiencias y las interacciones sociales persona-entorno, son particulares y construidas de forma muy distintas entre cada sujeto. De allí que la construcción social adquiere una doble hermenéutica, una realidad que es objetiva y otra que es subjetiva.

Por este motivo, la perspectiva histórico sociocultural resulta interesante para nuestros planteamientos, porque la socialización es el origen del desarrollo cognitivo personal que recuperará las interacciones sociales en el campo educativo. De este modo, el desarrollo psicológico ya no es tan solo una edificación de significados que se da en un momento de la vida, sino que estos, se transponen en la historia de cada sujeto desde una construcción colectiva; he allí, la importancia de Vygotsky, Blumer, Berger y Luckmann en este modelo porque finalmente todo el conocimiento es histórico y socialmente construido.

3.2.2. La perspectiva de la Didáctica Profesional Docente

Un punto que es de suma precisar, es el de la didáctica docente, también conocido como método para la didáctica profesional docente, propuesto por [Pastré et al. \(2006, 2007, 2008\)](#). La didáctica Profesional docente, se centra en el análisis de las actividades de construcción meta cognoscente de los y las docentes precisamente. Esto es, romper el paradigma clásico de la división entre teoría y práctica, proponiendo en esta última la supremacía de la primera. Su finalidad, permite comprender los pensamientos y acciones de la enseñanza y reconstruir el saber pedagógico a partir de ello, por lo que no es necesario determinar el proceso formal y las estrategias que guían ese proceso.

Para lograr aquello, es necesario, abandonar lo que llamaba Pierre Bourdieu: *habitus* ([Capedevielle, 2011](#)), haciendo necesario reflexionar y profundizar en las teorías y creencias, intuiciones y hábitos usualmente implícitos, que definen la forma de enseñar y aprender de los y las docentes. En cierta forma, la didáctica profesional, permite determinar desde su acervo conceptual, las diversas acciones y conocimientos que se dan automática e inconscientemente en el prácticum de la docencia, así como la forma de hacer los deberes en el aula, que define la construcción de su propia práctica a través de la experiencia ([Moscato, 2016](#)).

En síntesis, el desarrollo del pensamiento práctico del docente se determina a través de actividades constructivas y juega un papel en el continuo implícito y explícito que involucra el proceso de investigación permanente de su propia práctica y, al incorporar la reflexión como eje mediador puede autoajustar la competencia didáctica de la docencia. De esta forma, como señalan [Gutiérrez et al. \(2015\)](#) solo si los y las docentes están interesados en saber analizar y aclarar sus propias prácticas, podrán desarrollar una capacidad profesional básica: La autoformación. Este último componente, es esencial para el modelo, pues permite distinguir una serie de eventos que aumentan o disminuyen en complejidad, y que permiten regular continuamente la autoidentificación como herramienta y dispositivo transformador de la identidad docente.

Para lograr este efecto cognitivo, [Vergnaud \(1990\)](#) desarrolló la teoría de los campos conceptuales, tomando como referencia algunos postulados de [Piaget \(1979\)](#). Vergnaud ideó la teoría de los campos conceptuales, para utilizarla como marco teórico en la investigación relacionada con actividades cognitivas en estudiantes secundarios, especialmente actividades relacionadas con aprendizaje tecnológico y en particular, las matemáticas ([Barrantes, 2006](#)). La teoría se basa en tres pilares: los esquemas, la situación y experiencia. Desde el enfoque de Piaget, estos ejes son unidades que organizan la estructura del conocimiento de los sujetos.

Según [Alfaro-Carvajal y Fonseca-Castro \(2016\)](#) “un campo conceptual es un conjunto informal y heterogéneo de problemas, situaciones, conceptos, relaciones, estructuras, contenidos y operaciones del pensamiento, conectados unos a otros y, probablemente, entrelazados durante el proceso de aprendizaje” (p. 12). El esquema mental es la base de la inteligencia y el sistema cognitivo. Un esquema consta de reglas de acción y expectativas, porque las acciones generalmente están dirigidas a lograr metas. A su vez, las acciones realizadas están compuestas por invariantes operables, es decir, cuando el sujeto suele encontrarse con una situación que provoca que sus acciones cambien, deberá adaptarse constantemente al entorno ([Vergnaud, 1990](#)).

En ese sentido, [Brousseau \(2007\)](#) definió con mayor claridad el concepto de situación y creía que la situación y el proceso cognitivo y la respuesta del sujeto son todos productos de la situación del sujeto. Esto es, la situación didáctica es una situación construida intencionalmente para que quién desea aprender, obtenga un mecanismo facilitador, y para quien desea enseñar un conocimiento que sirva de punto de control del aprendizaje dirigido. [Vinatier \(2013\)](#) define claramente el concepto de experiencia, como aquello capaz de incrementar la

posibilidad de acción y enriquecer el conocimiento a través del contacto con la realidad y la vida cotidiana. La experiencia es variable porque se ve constantemente afectada por emergencias determinadas por el entorno práctico (Moreira, 2002).

En definitiva, tanto la teoría de la didáctica docente como la de los campos conceptuales proporcionan una referencia más fructífera para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de habilidades complejas en el cuerpo docente. Estos elementos permiten distender las categorías emancipadoras que se pueden dar en el sujeto, al establecer un mecanismo que transforma las identidades de los actores educativos y del medio social gracias a un espacio de interacción y colaboración, pero que, en cierto modo, se tiene cierto control sobre cómo, quiénes, y para qué se construyen nuevos significados, he ahí la importancia a nuestra propuesta.

4. Propuesta

4.1. El Modelo De Aprendizaje Reflexivo

A partir de lo anterior, el modelo de Aprendizaje Reflexivo, este organizado por tres dimensiones interrelacionadas entre sí: 1) Una dimensión práctica, ubicada al centro; 2) una dimensión teórico-metodológica, compuesta por un constructo de tradiciones y perspectivas teóricas sociales, psicológicas y epistemológicas; y 3) una dimensión cognitiva, en la cual interviene un proceso de adaptación, reorganización y fijación cognitiva que permite a los sujetos modificar la identidad personal.

Figura 1

Dimensión de Interacción Social e Intercultural.



Fuente: Elaboración Propia.

Respecto de la dimensión 1, esta encuentra al centro del modelo (véase figura 1), y comprende a la dimensión de 'Interacción Social e Intercultural'. Esta dimensión, comprende y entiende que, la construcción colectiva de aprendizajes, solo se puede dar, a través de un diálogo social, interaccional y comunicativo entre culturas y contextos de diversidad, siendo este, el objeto clave y fin último del modelo. Una de las características distintivas, es que persigue el logro de objetivos comunes mediante una relación de interdependencia positiva entre los miembros, esto es: docentes, estudiantes, familia y comunidad, directivos y sector productivo. Esto involucra el despliegue de una serie de habilidades, actitudes y valores sociales, cognitivos y culturales basadas en el respeto, la negociación, la responsabilidad individual y compartida mediante un 'contrato social'. Ciertamente, para lograr este nivel, es preciso considerar que los sujetos primero deben avanzar como prerrequisito por las dimensiones 2 y 3 previamente.

La segunda dimensión de la figura 2, se encuentra en el nivel externo a la primera y se relaciona directamente con el currículum escolar. El currículo en este modelo se plantea como un proyecto educativo que responde no solo a los intereses del Estado y la escuela tradicional, sino que, se extiende más allá del currículo prescrito. Es en este sentido, que el currículo escolar intercultural se hace presente, no para promover los particularismos culturales, sino que, para desarrollar y establecer en el tiempo el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad, donde las diferencias culturales se consideren de una riqueza común y no factor de segregación y diferenciación, siendo la clave articuladora para un nuevo currículo escolar técnico profesional con enfoque intercultural. Sin esta perspectiva curricular, difícilmente se podrá desarticular la matriz colonial imperante.

Figura 2

Dimensión de Currículo Escolar Intercultural.



Fuente: Elaboración Propia.

En efecto, el constructo y la estructura que organiza el currículum escolar (dimensión 2), en este se articula un modo de acción teórico y a la vez metodológico, porque brinda las orientaciones y sustentos necesarios para lograr una interacción social efectiva. Esta dimensión, presenta tres componentes:

a) la perspectiva histórico-social-cultural, que incorpora la visión de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y H. Blumer, donde se releva el interaccionismo entre sujetos, porque en conjunto construyen significados hacia metas y objetos comunes que se imprimen en la historia y la racionalidad de quienes comparten y construyen aprendizajes. Como la construcción de significados es producto de la interacción social, estos puedan establecer una construcción social de la realidad, donde el conocimiento es histórico y socialmente construido.

b) La epistemología de la co-construcción, entiende, que no es posible lograr el cambio y la construcción social, si no hay un efecto dado por el contacto interaccional con otras culturas, sean estas individuales o colectivas. Entendemos entonces que la co-construcción, atiende a un sentido lógico de diálogos de saberes y conocimientos que son compartidos y vivenciados, y ese, es justamente el eje central de la educación intercultural.

c) La perspectiva de la práctica docente, cuyo posicionamiento se sostiene en la teoría de la Didáctica Profesional en Pierre Pastré y Gerard Vergnaud. En ella, particularmente son los

y las docentes quiénes se nutren, porque al incorporar un campo de conceptos (esquemas, situación y experiencia) podrán establecer un mecanismo de auto regulación y reflexión constante, que transforma las identidades de los y las docentes, liberándolos hacia la dimensión cognitiva.

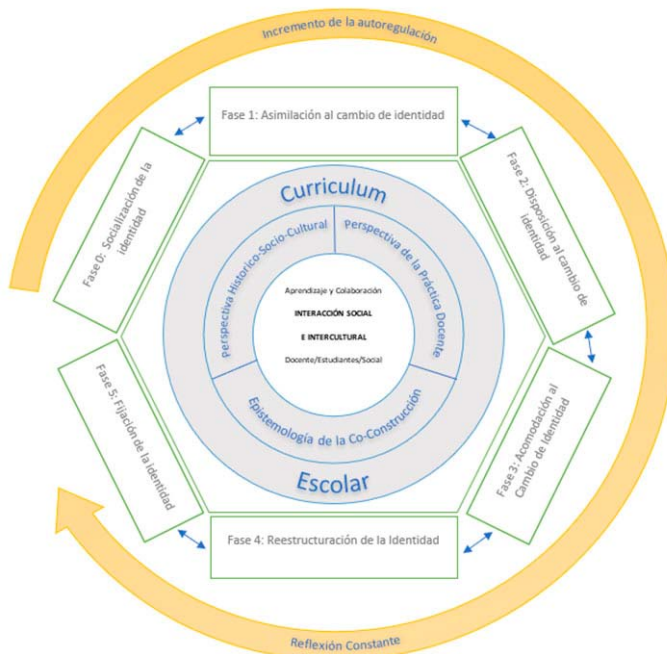
En la tercera dimensión o dimensión 3, consideramos al menos 6 etapas en las que eventualmente, desde las influencias de la interacción social y cultural, se producen una serie de modificaciones internas en la identidad, de forma progresiva y autorreguladas por la reflexión individual y colectiva. Estos estatus van de una fase 0 a la 5 como se describe:

- Fase 0 o Socialización de la identidad o Interacción inicial con otros. Se refiere a la primera manifestación social, que invita al sujeto individual a relacionarse con otros actores del medio educativo y social.
- Fase 1 o Asimilación al cambio. Referida a la incorporación de signos y símbolos sociales a los esquemas mentales del sujeto.
- Fase 2 o Disposición al cambio. Que se refiere a la actitud que toma el sujeto al confrontar los símbolos y signos sociales, otorgándoles un significado desde la realidad que experimenta.
- Fase 3 o Acomodación al cambio. Proceso en que el sistema cognitivo del sujeto modifica las estructuras mentales a partir de la constitución de campos mentales conceptuales. Dado que el entorno y el ambiente social son variables y dinámicos, ambos actúan como una herramienta que permite imprimir un nuevo conocimiento en la memoria extensa (a largo plazo), porque se entiende que el aprendizaje es adquirido por su sentido lógico y significativo.
- Fase 4 o La reestructuración de la Identidad. Referida a la internación del conjunto de significados (campos conceptuales) en la matriz cognitiva, histórica y ontogenética del sujeto.
- Fase 5 o Fijación de la Identidad social. Que se refiere a la reincorporación de la interacción social al orden natural del sujeto. Como el interaccionismo social es producto de las relaciones sociales entre personas, la nueva identidad permanece enclavada en la epigenética individual, esto es, actitudes y comportamientos individuales y colectivos, como una habilidad de orden superior.

De esta forma en la figura 4, y en su conjunto las tres dimensiones y sus componentes sostienen el aprendizaje y la colaboración desde un enfoque de educación intercultural. En su circularidad, es un proceso que es siempre cíclico y flexible. Que por una parte facilita analizar la práctica colaborativa y por otra, como marco teórico, epistemológico y metodológico de referencia, funciona como un dispositivo de formación, de comparación y reconstrucción continua sobre la identidad de ese colectivo.

Figura 3

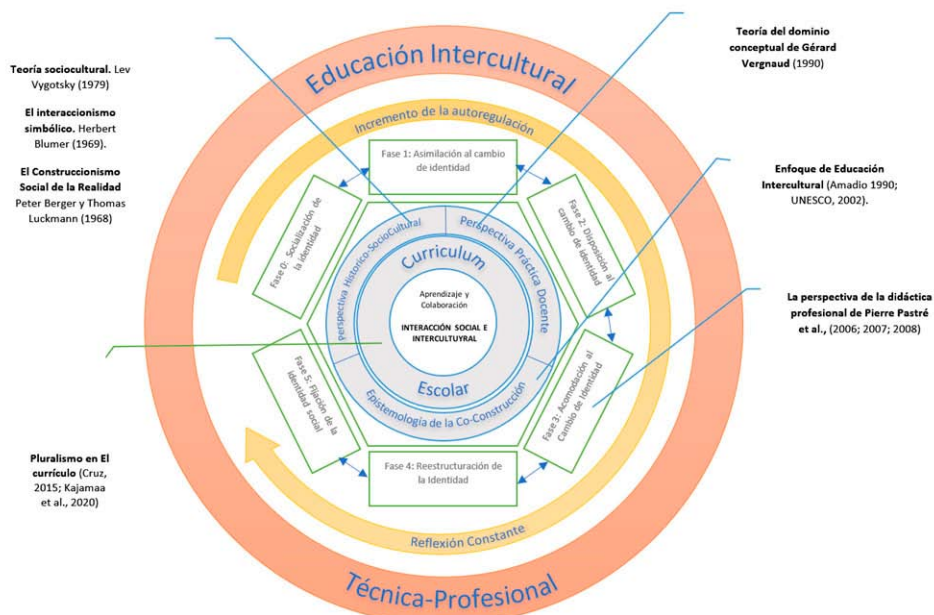
Dimensión Cognitiva.



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 4

Modelo de Aprendizaje Reflexivo.



Fuente: Elaboración Propia.

6. Conclusiones

De acuerdo con la literatura revisada, observamos las complejas tensiones frente a la escuela técnica profesional. Nos preocupa, que, en la era posmoderna, aún pervive con más fuerza la idea de progreso técnico-científico, porque en su ideación curricular, la racionalidad instrumental, se ha apoderado de los sistemas escolares. Los efectos complejos de la escuela técnica, solo ha causado el encierro de los individuos en una identidad cultural fija e inmutable, que les priva la libertad de elegir su propia fórmula cultural. Sostenemos que esta complejidad, es producto de la asimetría cultural, social, económica y política que el proyecto de modernidad ha instaurado en la educación técnica, mediante la idea de progreso científico y la globalización. Porque en su versión de totalidad, la ciencia positiva cree que es la única e inequívoca capaz de llevar a la humanidad a la felicidad terrena absoluta. Este monismo epistemológico, se ha impreso como una filosofía curricular a tal punto, que ha desterrado la sola posibilidad de un diálogo de saberes, porque en su ideación, desprecia y excluye el valor de la interculturalidad en la educación.

Para revertir este problema, creemos que las instituciones educativas, desde sus cimientos políticos, curriculares y gobernanza educativa, deben avanzar hacia la urgencia de internalizar la educación intercultural como eje articulador entre ciencia y saberes. Para avanzar hacia ello proponemos: a) Promover un modelo de educación intercultural antirracista, porque las sociedades en sí, y el sistema educativo actual, impera como una agencia reproductora de esta ideología, segregando y estratificando a niños, niñas y adolescentes por sus particularismos identitarios; b) Fomentar la incorporación de una educación con enfoque holístico, es decir, un ambiente escolar, que se sostiene a la base de valores y actitudes democráticas, donde se valora y promueve legítimamente la igualdad frente a la diversidad cultural, étnica y social; c) Esta definición también se articula en la misión y la visión del proyecto educativo institucional (PEI) o modelo educativo institucional (MEI), pues promueve el reconocimiento de los particularismos identitarios de la familia, de la comunidad social, de la institución escolar y el sector productivo, siendo capaz de detectar las diversas formas y dispositivos que fomentan la exclusión racial, étnica y social. De esta forma el PEI o MEI, se convierte no solo en una guía, sino también en una estrategia capaz de eliminar la matriz colonial presente en el currículo escolar formal y prescrito; y d) la incorporación de un modelo de aprendizaje reflexivo que involucra e invita a los actores del medio educativo y social a un espacio de diálogo, abriendo no solo un camino contrahegemónico contra la ciencia técnica-científica, por el contrario, estableciendo un diálogo de comunión con ella. De este modo pretendemos, que la nueva escuela intercultural técnico profesional, podrá construir aprendizajes desde una perspectiva de pluralidad intercultural, relevando la interacción social como medio para alcanzar aprendizajes significativos y la búsqueda de una identidad de colaboración desde una educación intercultural.

Finalmente, nuestro modelo de aprendizaje reflexivo solo es la palestra inicial para contribuir a resolver prácticas pedagógicas, estrategias de gestión y políticas educativas descontextualizadas al escenario global, y en particular de Chile. Consideramos que, al mejorar la interacción social, mejorarán también las prácticas educativas, las relaciones sociales y fecundará el deseo de co-construir en comunidad, lo que ciertamente, mejorará la calidad de los aprendizajes de quienes viven a diario a la escuela técnica profesional.

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.

Referencias

- Alfaro-Carvajal, C., y Fonseca-Castro, J. (2016). La teoría de los campos conceptuales y su papel en la enseñanza de las matemáticas. *Uniciencia*, 30(1), 1-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475948285003>.
- Althusser, L. (1965). *Ideología y Aparatos ideológicos del estado*. Freud y Lacan. 1° ed.- 3° reimp. Buenos Aires, Nueva visión.
- Amadio, M. (1990). Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990). *Perspectivas*, 20(3), 343-347. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088470_spa.
- Arias-Ortega, K. (2016). Hacia una posible conceptualización de la educación intercultural en contextos indígenas. *Educadi*, 1(2), 59-82. <https://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2206>.
- Arias-Ortega, K., Ortiz E., y Quintriqueo, S. (2019). Experiencia de co-construcción de un cuaderno de relatos educativos interculturales: El Caso Mapuche en Chile. En Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (Ed.), *Desafíos de la Co-construcción de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*, Temuco. Ediciones Universidad Católica de Temuco. <http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/04/Libro-Desaf%C3%A-Dos-de-la-Co-contrucci%C3%B3n...FONDEF-2019.pdf>.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, e164545. Epub. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>.
- Balu, R., Patrinos, H., y Vegas, E. (2009). GDN Educational Issues Paper: Working Paper. *The Global Development Network (GDN)*, 10. http://www.gdn.int/admin/uploads/editor/files/WP10-Education_4d5.pdf.
- Barquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Baquero_2_Unidad_2.pdf.
- Barrantes, H. (2006). La teoría de los campos conceptuales de Gérard Vergnaud. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 1, 1-7. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4759/475948285003/475948285003.pdf>.
- Bauer, C. (2019). Las marcas del positivismo en la historia y filosofía latinoamericana. *Filosofia e Educação*, 10(3), 506-529. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653647>.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. California, Estados Unidos de América: University of California Press.

- Bonilla, E. (2011). Anthony Giddens: Consecuencias de la Modernidad. Una interpretación de las transformaciones Asociadas a la Modernidad. *Revista Razón y Palabra*, 75,1-13. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/10_Bonilla_M75.pdf.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Zorzal.
- Capdevielle, J. (2011). El Concepto de Habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 1, 31-45. https://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf.
- Castro, R., y Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia*, 41,117-127. <https://www.scienceopen.com/document?vid=bb2cf953-1d8b-415d-8499-93c522a87c9f>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). *¿Es la sostenibilidad una perspectiva interculturalmente sostenible? Elementos para la crítica de un concepto bien intencionado, pero insuficiente*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/dei/20120706094342/sostenibilidad.pdf.
- Fornet-Betancourt, R. (2018). Del conocimiento teórico contemplativo al saber dominador y destructor. *Valenciana*, 11(21), 323-346. <https://doi.org/10.15174/rv.v0i21.361>.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 157-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e Identidad del Yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Ediciones Península. <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/giddens-anthony-modernidad-e-identidad-del-yo.pdf>.
- Gutiérrez, A., Calderón, L., Barreiro, A., Moscato, P., y Preyra, A. (2015) La actividad profesional docente: estrategias, diagnósticos y conceptualizaciones. En A. Preyra (Ed) *Prácticas pedagógicas y políticas educativas* (pp. 23-52). UNIPE: Editorial Universitaria. http://baseries.flasco.org.ar/uploads/productos/0395_01.pdf.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO, Santiago, Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162699>.
- Huaiquián, C., y Estay, J. (2019). Experiencia formativa en escuelas monoculturales de la Araucanía, Chile: memoria de mujeres en Cholchol y Maquehue. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 107-119. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/9970/9163.
- Kajamaa, A., Kumpulainen, K., y Olkinuora, H-R. (2020). Teacher interventions in students collaborative work in a technology-rich educational makerspace. *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 371–386. <https://doi.org/10.1111/bjet.12837>.
- Luque de la Rosa, A., Hernández, C., Fernández, M., y Carrión, J. (2018). Docentes de audición y lenguaje itinerante: el trabajo colaborativo, reto pendiente para un nuevo perfil. *Revista Educación*, 43 (1), 170–182. <https://www.redalyc.org/journal/440/44057415011/44057415011.pdf>.
- Malik, B., y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo andino*, (47), 15-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>.

- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M., y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>.
- Medina, M. (2017). *La Educación Inclusiva como Mecanismo de Garantía de la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación de las Personas con Discapacidad: Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Grupo Editorial Cinca, Colección Convención ONU N° 21, España. Madrid. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/ONUn%C2%BA21_ONU_0.pdf.
- Mercado, A., y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000200010&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación, [MINEDUC] (2018). *Estrategia Nacional de Formación Técnica Profesional, Subsecretaría de Educación Técnica Profesional*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf>.
- Ministerio de Educación, [MINEDUC] (2019). *Decreto Supremo de Educación n°193, aprueba bases curriculares para los cursos de 3° y 4° año de educación media, en asignaturas que indica, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/03/DTO-193_13-SEP-2019-2_compressed.pdf.
- Ministerio de Educación, [MINEDUC] (2021). *Acuerdo de Articulación Mineduc-ESTP 2021. Subsecretaría de Educación Técnica Profesional*. <http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/acuerdo-de-articulacion-mineduc-estp/>.
- Ministerio de Educación, [MINEDUC] (2008). *Marco para la Buena Enseñanza, CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas*. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>.
- Moguillansky, M. (2011). Globalización, Cultura y Sociedad: Cambio cultural, géneros discursivos y estructuras del sentir. *Andamios*, 8(17), 323-344. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62821337013>.
- Morales, S., Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., y Zapata-Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *Revista CUHSO*, 32, 58-74. <https://www.scielo.cl/pdf/cuhsotem/v32n1/2452-610X-cuhsotem-32-01-58.pdf>.
- Moreira, M. (2002). La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud, la enseñanza de las ciencias y la investigación en el área. *Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 1-28. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/vergnaudespanhol.pdf>.
- Moscato, P. (2016). La entrevista de autoconfrontación como un dispositivo facilitador de aprendizaje y mejora en la formación docente. En Pereyra, A., Moscato, P., Calderón, L., y Oviedo, M. (Eds.). *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)* (pp. 27-38). Buenos Aires, Argentina: UNICE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unice/20200421054846/Analisis-de-las-Practicas.pdf>.
- Mujica-Johnson, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>.
- Muñoz, J., Norambuena, C., Ortega, L., y Pérez, R. (1987). La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico, Santiago. *USACH*, 1987, 15-16. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9935.html>.

- Murillo, J., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>.
- Murillo, J. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55149101003>.
- Murillo, J., y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 11-30. <https://dx.doi.org/doi:10.11144/Javeriana.m9-19.emse>.
- Narro, J., y Moctezuma, D. (2012). *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional*. Universidad Autónoma de México. http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_00.pdf.
- Oliveira, A., Alves, V., y Costa de Souza e Silva, C. (2019). Implications of concomitance in technical education financed by Pronatec in the Mato Grosso do Sul state education network (2012-2015). *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 406-425. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701715>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. UNESCO, Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2002). *Nuevas cuestiones. El concepto de interculturalidad y la creación de observatorios culturales*. Reunión Ministerial Anual.
- Parada-Ulloa, M., Vásquez-Burgos, K., Villasana-López, P., Meza-Prambs, A., Gallegos, A., Catalán-Cueto, J., Garrido-Osses, S., y Abello-Romero, J. (2020). Viviendo entre miasmas: en torno a la cuestión social, Chile de 1880 a 1920. *Medwave*, 2020;20(4):e7896. <https://dx.doi.org/10.5867/medwave.2020.04.7896>.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 81-93. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.907>.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité, en Lenoir, Yves y Pastré, Pierre (dirs.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès. La didactique professionnelle. *Approche anthropologique du développement chez les adultes*, 1-370.
- Pastré, P., Mayen, P., y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós
- Penuel, W., y Wertsch, J. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_5.
- Perrenoud, P. (2003a). Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales. *Résonances*, 6, 18-20. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_05.html.
- Perrenoud, P. (2003b). *Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire*. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_25.html.
- Quintriqueo, S., y Quilaqueo, D. (2019). *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa en contexto intercultural*. (Ed). Universidad Católica de Temuco, Chile. <http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/04/Libro-Desaf%C3%ADos-de-la-Co-contrucción...FONDEF-2019.pdf>.

- Quintriqueo, S., y 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. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 173-188. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Morales, S., Muñoz, G., Sáez, D., Andrade-Mansilla, E., Zapata-Zapata, V., y Villarroel, V. (2022). *Propuesta Pedagógica Intercultural para la Implementación de la Asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Rambla, X., Castioni, R., y Sepúlveda, L. (2020). The making of TVET systems in middle-income countries: Insights on Brazil and Chile. *Journal of Education and Work*, 33(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1704704>.
- Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular: Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 01-16. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100001&lng=es&tlng=es.
- Reynoso, C., y Sánchez, J. (2020). Consolidación y retos del movimiento mapuche. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(90), 32-52. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32369>.
- Rivas, R. (2008). Una relectura de la idea de progreso a partir de la ética del discurso. *Andamios*, 4(8), 61-79. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000100003&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, F. (2004). Modernidad e Identidad Cultural en América Latina. *Kañina-Revista de Artes y Letras*, 28(2), 237-255. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/download/4735/4549/>.
- Rodríguez-Garcés, C., Padilla-Fuentes, G., y Suazo-Ruiz, C. (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>.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5384>.
- Sevilla, M. (2016). *Diferenciación curricular y estratificación escolar: el impacto de la polivalencia en la educación media chilena*. (Tesis Doctoral), Universidad Alberto Hurtado, Universidad Diego Portales, Chile. <https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.12153.88161>.
- Sevilla, M. (2017). *Panorama de la educación técnico profesional en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], Serie Políticas Sociales N° 222. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40920-panorama-la-educacion-tecnica-profesional-america-latina-caribe>.
- Sevilla, M., Farías, M., y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la educación*, (41), 83-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200004>.
- Tricot, V., y Bidegain, G. (2020). En busca de la representación política - Seeking for Political Representation: El partido mapuche Wallmapuwen en Chile. *Estudios Sociológicos*, 38(113), 375-408. <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n113.1805>.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>.

- Vanegas, C., y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.
- Vargas, J. (1976), *La Sociedad de Fomento Fabril: 1883-1928*, (Santiago, Historia, 1976), 7. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-8444.html>.
- Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170. http://www.numdam.org/article/PSMIR_1989__S6_47_0.pdf.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Paris, Francia: De Boeck.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39600909>.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*, Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>.
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*, (1ª Ed). Editorial Verbum.
- Yurén, M. (1991). Racionalidad, Conciencia y Educación. *Revista Mexicana de Sociología*, 53(4), 75-91. <https://www.jstor.org/stable/3540665?seq=1>.
- Zarzuri, R. (2013). Imágenes de Jóvenes, Culturas Juveniles y Escolares en Profesores de Educación Media. *Última década*, 21(39), 197-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000200009>.