



Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural



CONVENIO DE DESEMPEÑO
PARA LA FORMACIÓN
INICIAL DE PROFESORES



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

ISBN: 978-956-9489-20-4

Título: Interculturalidad para la Formación Inicial Docente

Sello Editorial: Universidad Católica de Temuco (956-9489)

1^{era} edición

Temuco, enero 2016

Ediciones Universidad Católica de Temuco

Número de identificación tributaria o de ciudadanía : 71.918.700-5

Representante Legal: Aliro Bórquez Ramírez

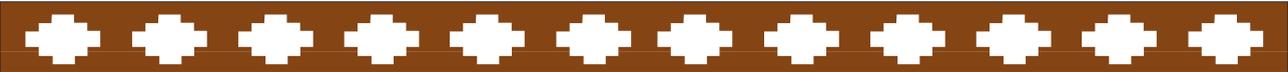
Responsable ISBN: Italo Salgado Ismodes

Revisión de Estilo: Juan Luis Nass Álvarez

Diseño y diagramación: Marcela González Ortega

Imprenta Wesaldi Temuco

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE



**Interculturalidad para la
Formación Inicial Docente:**
Desafíos para construir un diálogo
intercultural



Documento¹ preparado por:

Segundo Quintriqueo Millán, Doctor en Educación, Profesor Asociado de la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile, Investigador Titular del CIECII, del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la UCT e Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canada. E-mail: squintri@uct.cl

Soledad Morales Saavedra, Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco e investigadora adjunta del CIECII. Docente de la carrera de Educación Parvularia de la Facultad de Educación. Magíster en Psicología. E-mail: smorales@uct.cl

Daniel Quilaqueo Rapimán, Doctor en Sociología. Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Investigador Titular del CIECII, del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la Universidad Católica de Temuco. Director del Doctorado en Educación en Consorcio. También es Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canada. E-Mail: dquilq@uct.cl

Katerin Arias Ortega, Estudiante del Programa de Doctorado en Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Magíster en Educación, mención currículum y evaluación. E-Mail: ariaskaterin@gmail.com

* Agradecimientos al Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, por el financiamiento de esta publicación, en el marco de la adjudicación del PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL (PMI-Código: UCT1312). Fortalecimiento e Innovación de la Formación Inicial Docente de la Universidad Católica de Temuco, para alcanzar estándares de excelencia y aportar a la superación de las brechas que afectan a los niños y jóvenes de La Araucanía en su rendimiento académico y el logro de aprendizajes.

* Agradecimientos al programa FONDECYT proyectos: N° 1140490, N° 1140864, N° 1110677, N° 1140562 y a la Iniciativa Científica MILENIO por los Núcleos Milenio PO7S-039-F y NS100045.

1 Documento elaborado a solicitud del **Decano de la Facultad de Educación, Juan Mansilla Sepúlveda**, en el contexto de PMI, código UCT1312.

PALABRAS PRELIMINARES

Este texto es una invitación para acoger y generar espacios de reconocimiento y valoración de los estudiantes de pueblos originarios, que en el caso de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, representan un 27% de una matrícula total de 1.840 estudiantes (véase Anexo N° 1).

La realidad en América Latina evidencia que existen alrededor de 40 millones de indígenas, cifra que equivale al 10% de su población total, pertenecientes a más de 600 pueblos, con sus respectivas lenguas, cosmovisiones y formas propias de organización social (Vásquez, 2015). Este hecho muestra que la diversidad constituye una riqueza para los países, particularmente en el ámbito de la educación.

Chile tiene actualmente una población de más de 17.000.000 de habitantes, de los cuales 1.565.915 pertenecen a los pueblos indígenas, representando un 9,1%, de los cuales, un 84,4% pertenece al Pueblo Mapuche (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN], 2013).

De igual modo Chile es un país con una diversidad social y cultural en donde convergen culturas y lenguas distintas. Este hecho impone el desafío de convertir a la escuela en un espacio educativo, en el cual se asegure a niños y niñas de culturas y lenguas diferentes, el acceso a oportunidades de aprendizaje en lenguas vernáculas (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009). La incorporación de estas diferencias sociales y culturales a la educación debe ser de modo sistemático y pertinente a la realidad de los estudiantes, de acuerdo con sus costumbres, valores y cosmovisión propia.

Lo anteriormente expuesto, contribuirá a lograr una formación de profesionales de la educación sustentada en el reconocimiento de la diversidad social y cultural en nuestro país. Reconocimiento que puede

iniciarse desde muy temprana edad, con la incorporación de un **enfoque educativo intercultural** tanto en la Educación Parvularia, Básica, Media y Universitaria. Sin embargo, en un contexto de diversidad social y cultural, como el que presenta Chile, los conocimientos indígenas, en general, no son considerados en los currículos de formación inicial docente. Esto, debido a que a nivel nacional, históricamente, la formación de profesores se ha realizado mediante un **modelo curricular monocultural eurocéntrico**, basado solamente en contenidos disciplinarios occidentales y funcionales a las políticas públicas en educación (Quintriqueo *et al.*, 2014). Así, el profesorado es formado para reproducir la hegemonía del conocimiento occidental en la escuela, para transmitir la cultura escolar monocultural y las estructuras de poder colonial y poscolonial encubiertas en las prácticas educativas (Quintriqueo *et al.*, 2015^a).

Finalmente, el desafío que presenta la **interculturalidad como enfoque teórico** en la formación inicial docente es contrarrestar la monoculturalidad, puesto que tanto en contexto rural como urbano, la educación entregada a niños mapuches se basa en el currículum nacional único, organizado por asignaturas, según disciplina, objetivos, contenidos mínimos de aprendizaje, para todos los estudiantes, mapuches y no mapuches (Quintriqueo *et al.*, 2015^b). Aquí, remarcamos que entre los docentes que imparten las clases en el contexto de la región de La Araucanía son de origen mapuche y no mapuche. Sin embargo, los profesores, sean de origen mapuche o no mapuche, al ser formados por el sistema educativo único nacional monocultural, no poseen la formación para incluir los contenidos de la educación familiar mapuche² **en sus prácticas pedagógicas**. Es así como la escuela en Chile ha continuado con el efecto civilizatorio y colonizador encubierto, lo que se traduce en una invisibilización de los estudiantes indígenas.

Para comprender el problema este texto entrega un lineamiento general acerca de educación monocultural, interculturalidad, enfoque educativo intercultural y componentes para una formación intercultural.

2 En la Universidad Católica de Temuco, existe la Carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche, desde 1992, la que entrega una formación docente que responde al desafío de incorporar la diversidad social y cultural de los estudiantes en la educación escolar, desde un enfoque educativo intercultural. Además, en la carrera de Educación Parvularia desde el año 2011 a la fecha se entrega la mención en Interculturalidad, desde un enfoque educativo de derecho, y un enfoque educativo intercultural.

EDUCACIÓN MONOCULTURAL³

La creación de los sistemas educativos modernos durante el siglo XIX ha tenido como uno de sus ejes la consolidación de una educación monocultural, basada en una cultura dominante de corte occidental *eurocéntrico* (Pineau, 2001; Harris, 2002). Esto fue concebido con el objetivo de materializar la homogeneización cultural y lingüística de las poblaciones en los territorios coloniales y al interior de los Estados nacionales⁴. Como plantea Akkari (2009), este proyecto monocultural ha tenido las siguientes fuentes para su origen: 1) la sustitución de la educación religiosa por la alfabetización de masas; 2) el positivismo y la herencia filosófica de la Ilustración, orientadas a combatir la ignorancia de los hombres y conseguir su progreso y emancipación, con valores universales que se superponen a los marcos de vida de territorios particulares; y 3) la consolidación del nacionalismo y la formación del espíritu patriótico de los futuros ciudadanos.

Las tres fuentes han configurado los lineamientos de la educación escolar que ha sido masificada en todo el mundo, instituyendo los parámetros para construir sociedades homogéneas. En este sentido, Mampaey y Zanoni (2015) al estudiar el caso de la educación en Flandes (Bélgica) identifican tres tipos de prácticas de educación monocultural⁵: la primera es la práctica de la educación monolingüe, sostenida en una enseñanza en lengua oficial de la sociedad mayoritaria, dedicada a fomentar exclusivamente

3 Esta sección es parte del ensayo “Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno (Quintriqueo, Torres, Sanhueza y Friz, 2015”).

4 Todo proyecto de construcción nacional es el resultado de una lógica de inclusión y de exclusión. Ejemplo, Estados Unidos explícita ser una nación desarrollada por la inclusión de la inmigración europea. Pero a su vez, se funda sobre una brutal exclusión con el genocidio de los Pueblos Indígenas y la esclavitud de los afrodescendientes, bajo el régimen de Jim Crow (Martiniello, 2011; Doytcheva, 2011).

5 Lo monocultural constituye una de las paradojas en las transformaciones que surgen con la globalización en los contextos poscoloniales, ya que si bien existe una tendencia que busca posicionar la diversidad social y cultural como un elemento característico de las sociedades, las corporaciones multinacionales trabajan al mismo tiempo para crear una monocultura global del consumo y la explotación de los recursos ancestrales (Cottrell *et al.*, 2012). Este tipo de prácticas aún se observan en Chile, aunque de forma aislada.

las ‘*habilidades lingüísticas*’ de la mayoría y prohibiendo a los estudiantes de grupos minoritarios comunicarse en su propia lengua. La segunda práctica se relaciona con la exclusión de las minorías religiosas de los ambientes escolares, principalmente de las minorías no occidentales. La tercera práctica implica el uso de programas curriculares *eurocéntricos*, que tienen por objetivo socializar el conocimiento occidental. Cada una de estas prácticas tienen como finalidad, que los estudiantes de grupos minoritarios y minorizados⁶ adquieran sólo las normas, valores y conocimientos de la sociedad mayoritaria, reproduciéndose el racismo epistémico institucional y perpetuando relaciones desiguales sobre la base del poder de la sociedad dominante (Tubino, 2014; Quintriqueo *et al.*, 2015^b).

Lo vivenciado en los territorios de América por los pueblos indígenas, conjuga cada una de las prácticas monoculturales que han sido identificadas. Estableciéndose en una primera etapa con las estructuras coloniales y posteriormente en las estructuras poscoloniales, la asimilación mediante el uso de la lengua dominante, a través de la articulación de los procesos de evangelización y de escolarización (Hot, 2010). Weenie (2008) sostiene que la experiencia escolar de las sociedades indígenas ha sido definida por relaciones coloniales que han trabajado para erradicar las lenguas, culturas y el ser indígena, pero al mismo tiempo, para oprimir, subyugar y marginar a sus poblaciones (Sarangapani, 2014). Es lo que hemos presenciado con la política indigenista, los sistemas de pensionado (internado)⁷ a cargo de congregaciones religiosas, la alfabetización en lenguas definidas como dominantes (castellano, inglés, francés y portugués) y la separación de los niños y niñas de sus familias. Es lo que reconocemos hoy día, como un legado imborrable de injusticia, violencia y desarraigo (Bonfil, 1977^a, 1977^b; Krieken, 1999; Kennedy, 2004; Wexler, 2006; Bousquet, 2012; Munroe *et al.*, 2013).

6 En relación a la propuesta del antropólogo John Ogbu se puede utilizar las categorías de minorías voluntarias y minorías involuntarias. Las primeras surgen por procesos de migración voluntaria, donde los sujetos se integran en esa misma condición a la cultura, lengua y costumbres del país de acogida. Mientras que las minorías involuntarias, surgen producto de procesos forzados y violentos como la esclavitud (en el caso de la población afrodescendiente), el exterminio y colonización (es el caso de los pueblos indígenas) (Ogbu y Simons, 1998), donde las tensiones epistemológicas están a la base de los desacuerdos políticos, éticos y espirituales (Tubino, 2014).

7 En el contexto chileno se utilizó la figura de internados escolares, que tuvo al igual que los pensionados en Canadá, la misión de asimilar a los niños y jóvenes indígenas, a través de regímenes educativos centrados en el monolingüismo del castellano y la monoculturalidad *eurocéntrica*, y que al mismo tiempo los mantenían desarraigados de sus familias, de su lengua, cultura y territorios de origen. Este tipo de prácticas aún se observan en Chile, aunque de forma aislada.

Al respecto, observamos que estos procesos han comenzado a ser reconocidos por su impacto negativo por parte de los Estados nacionales⁸. Es el caso de Canadá con el trabajo desarrollado por la *Commission de vérité et réconciliation du Canada* (2008-2015), que ha permitido develar el genocidio cultural practicado a través del sistema de pensionado utilizado con los niños y jóvenes de las Primeras Naciones, los Inuits y la población Métis (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015). Sin embargo, el reconocimiento de las nefastas consecuencias de estos sistemas creados para eliminar a los sujetos considerados en su momento como bárbaros o incivilizados, no han significado que las desigualdades desaparezcan, sino que por el contrario, las han legitimado y sostenido en el tiempo (Augoustinos *et al.*, 2002).

Así, es posible observar que la educación contemporánea que se entrega en contextos indígenas, pero también en los contextos no indígenas como es el de inmigración, conserva las prácticas educativas monoculturales, provocando que se perpetúen las incomprensiones sobre las formas de abordar la diversidad social y cultural presente en cada país (Akkari, 2009; Horst y Gitz-Johansen, 2010; Gordon-Burns y Campbell, 2014). Estas incomprensiones se encuentran definidas por un sistema de enseñanza-aprendizaje que se caracteriza por los siguientes aspectos: 1) el aprendizaje se encuentra divorciado del contexto sociocultural de los estudiantes, lo que significa que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar en la sala de clases, no fuera de ella; 2) el rol del profesor y el estudiante se encuentra definido de manera rígida y asimétrica, donde el profesional tiene la figura de autoridad, poseedor del conocimiento y verdad absoluta e inmutable y, el estudiante es considerado un ignorante vacío y sin conocimientos previos; 3) el sistema educativo es jerárquico y alienta a la competición, al éxito escolar individual y la productividad; y 4) los métodos educativos que utilizan se fundamentan en el conocimiento occidental, donde se ignoran y/u omiten los métodos y conocimientos educativos propios en contextos indígenas e interculturales (Harris, 2002; Quilaqueo y Quintriqueo, 2015).

Bajo este marco, la formación de los profesores en Chile, históricamente, ha sido funcional a la lógica monocultural, recibiendo una formación fundada en el desconocimiento de los marcos de los conocimientos de los pueblos indígenas (Quintriqueo *et al.*, 2015^b).

8 Otro ejemplo es lo ocurrido en el caso de Australia con el reconocimiento por parte del Estado de lo que ha sido denominado como "Stolen Generations of Indigenous peoples" (generaciones robadas a los Pueblos Indígenas entre 1910-1970) el 26 de mayo de 1998 con el "National Sorry Day" (ver The Bringing them Home report, 1997, y el sitio <http://stolengenerationstestimonies.com/index.php>).

Este es un hecho histórico, ya sea que los profesores se desempeñen en escuelas situadas en territorios indígenas, en escuelas que reciben estudiantes inmigrantes o que atienden población afrodescendiente (Lahdenperä, 2000; Canessa, 2004; Ladson-Billings, 2006). Esta práctica se encuentra relacionada con el hecho de que la sociedad poscolonial transmite un esquema ideológico de los grupos dominantes, perpetuando e imponiendo un sistema de conocimientos y actitudes a los grupos minoritarios (Akkari, 2006). Así, la educación chilena ha sido concebida para construir una sociedad monocultural, donde el profesor tiene el rol de reproducir la cultura nacional que sirve de centro unificador de la población⁹. En este sentido, lo que se busca es proteger la cohesión social, el orden moral, siendo necesario excluir los problemas sociales relacionados con los grupos minoritarios. La forma de exclusión se materializa en la inferiorización del otro (el sujeto es minorizado), quien es concebido como un sujeto que posee desviaciones culturales y representa una posible amenaza a la cohesión social (Payet, 2006; Horst y Gitz-Johansen, 2010).

Esta realidad exige transformar la formación de los profesores, debido a que como plantea Portera “Los maestros pueden transmitir sus propios prejuicios, no sólo a través de sus propios comentarios y comportamientos, sino también mediante el establecimiento de un clima de intolerancia y etnocentrismo en el aula” (Portera, 2014:166). Entonces, para combatir la intolerancia, el monoculturalismo, el racismo y el etnocentrismo *eurocéntrico*¹⁰, un aspecto clave a ser incorporado en la formación de los profesores es aprender a conocer y comunicarse en contextos sociales y culturales diversos. Según Gay y Howard (2000) las habilidades para la comunicación, en el aula, con estudiantes pertenecientes a grupos culturales y sociales diversos, son necesarias por dos razones:

En primer lugar, la comunicación efectiva es el corazón de la enseñanza. En segundo lugar, la comunicación está fuertemente influenciada por la cultura. Los estudiantes de diferentes grupos étnicos y culturales hablan, escriben, piensan y escuchan en formas que son diferentes de los patrones y expectativas de la escuela (Gay y Howard, 2000: 10).

9 De acuerdo a lo propuesto por Salazar y Pinto (1999), se entiende que esto representa la lógica de construir un proyecto de sociedad sostenido en el “orden y unidad nacional”.

10 Akkari (2009) habla de dos tipos de etnocentrismo: “El etnocentrismo defensivo presiona a la voluntad de un grupo para preservar su cultura de origen, su lengua o toda característica de su patrimonio histórico. El etnocentrismo ofensivo, íntimamente ligado al colonialismo, consiste para un individuo (un pueblo o un país), considerar sus valores y características culturales no solamente como los mejores, sino como los que deben ser adoptados, de buena voluntad o por la fuerza, por los otros pueblos o culturas” (17-18).

De ahí el desafío de trabajar en la formación pedagógica de los profesores para desempeñarse desde enfoques sustentados en la interculturalidad.

INTERCULTURALIDAD

Hoy el concepto de interculturalidad se ha abordado desde dos perspectivas, una funcional y otra crítica: 1) desde una perspectiva funcional se plantea que la interculturalidad responde a los intereses del Estado. Por lo cual, se habla de un diálogo de personas pertenecientes a culturas diferentes, en donde se reconocen las diferencias; sin embargo, no hay una mayor implicancia entre los sujetos (Walsh, 2000, Tubino, 2011). De este modo, la interculturalidad funcional se convierte en una retórica, sin implicancias en la práctica misma, quedando relegada al discurso oficial desde la política pública. Por lo tanto, no genera cambios en la sociedad y en la estructura hegemónica del poder, derivando en que la estructura social se mantenga inmutable y que siga prevaleciendo el conocimiento y la forma de relacionarse desde el conocimiento occidental. En este proceso, siempre existe una supremacía del poder de un sujeto, cultura o sociedad respecto de otro; y 2) desde una perspectiva crítica, la interculturalidad se enmarca en un proyecto social, ético, político y epistémico a construir, en donde el punto de partida es el reconocimiento de la asimetría que ha existido en la sociedad. La articulación de estas perspectivas debería ser analizada por los futuros profesores para superar la homogeneización de los individuos, desde una sola forma de pensar y comprender el mundo en la escuela (Walsh, 2002; Tubino, 2005; Quintriqueo, 2010).

En este contexto, pensamos que frente a estas dos perspectivas es necesario considerar la interculturalidad desde una perspectiva crítica, es decir, desde una actitud y posicionamiento social y cultural que se debe tener frente a la región, el país y el mundo. Según Panikkar (2006) la interculturalidad se concibe como la forma actual en que el mundo intenta hablar de paz. De esta manera, la interculturalidad implica una búsqueda constante de sentido, ya que no es sólo un método, es una construcción basada en la observación y la interpretación que hacen los sujetos que comparten un espacio social, cultural y geográfico (Quilaqueo y Torres, 2012). Esto significa que la interculturalidad debiese transformarse en una estrategia que permita pensar y reorganizar el orden social, en la búsqueda de

suplir las desigualdades sociales que la sociedad occidental ha generado. Así, la interculturalidad busca favorecer y promover la interacción de manera simétrica entre individuos y grupos, considerando como base el conocimiento que cada sujeto tiene: su cultura y lengua propia como figura y representación social y cultural del mundo. Según Panikkar (2006) en el marco de la formación inicial docente, la interculturalidad está pensada como una estrategia de comprensión y respeto del otro, enfatizando en la importancia de dejar los espacios para que estas interacciones se transformen en realidad.

En el contexto del sistema educativo chileno, se debe pensar la interculturalidad como un proyecto educativo a construir, el cual surja desde los padres, las madres, los profesores, los estudiantes, la comunidad educativa en general y las políticas públicas del país. Es decir, debe ser una construcción social que busque cambiar las formas de poder que el legado colonial y poscolonial dejó y que está profundamente arraigado en el sistema educativo. Según Quintriqueo y McGinity (2009) el período de colonización dejó subyacente en la estructura social, en la institucionalidad y en las relaciones sociales, la cultura hegemónica *eurocéntrica* instalada y por lo tanto, esta estructura social sostiene la asimetría y desigualdad de poder. En este sentido, es necesario pensar en una interculturalidad como una estrategia que permita fomentar en la escuela el pensamiento crítico, para transformar la estructura social que sostiene las desigualdades sociales hasta hoy en día (Freire, 2002; Ferrão, 2010). Por lo tanto, la interculturalidad debería ser comprendida como una aspiración que pretende desarrollar una sociedad de manera justa.

En ese marco, la **interculturalidad crítica** se asume como una alternativa y estrategia que favorece la cohesión social, en cuanto trata de promover el diálogo y el reconocimiento afectando las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes. Es decir, se busca construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas (Tubino, 2005, 2011).

ENFOQUE EDUCATIVO INTERCULTURAL

El enfoque educativo intercultural permite el estudio y la comprensión de personas pertenecientes a diferentes culturas, lo que implica construir un saber multipolarizado con el fin de superar la discriminación y el racismo (Essomba, 2012). Este enfoque se concibe como una alternativa que favorece y permite la relación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar. Para el caso de Chile, particularmente la región de La Araucanía, incorporando los saberes y conocimientos mapuches, a la educación escolar. Así, el enfoque educativo intercultural se fundamenta en el reconocimiento y valoración de la diversidad de saberes y conocimientos que convergen a diario en el aula. Schmelkes (2013) sostiene que mediante la implementación de un enfoque educativo intercultural, en el sistema educativo escolar, se busca combatir dos asimetrías: 1) la asimetría escolar que trae consigo la problemática que las poblaciones indígenas sean las que menor acceso tienen a la escuela; y 2) la asimetría valorativa, asociada a la explicación del por qué existe una hegemonía del poder *eurocéntrico* occidental respecto a grupos minoritarios, en este caso de los pueblos indígenas.

Desde esta perspectiva, el enfoque educativo intercultural enfatiza en los procesos e interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos poniendo énfasis en el diálogo que surge entre éstos (Essomba, 1999). Por lo tanto, este enfoque busca promover en los estudiantes el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, que les permita generar una implicancia entre sujetos en la necesidad de construir un proyecto social común. Así, se facilita la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas, considerando que este aprendizaje se da en un contexto social determinado, desde una construcción social del conocimiento.

Según Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz (2014), la utilización del enfoque educativo intercultural consiste en abandonar el ámbito del razonamiento lógico *eurocéntrico* en el cual se nos ha formado por

años bajo una unilinealidad para comprender el mundo. Romper con dicha linealidad, nos permitiría avanzar en una forma de pensar que sea reflejo de una formación con perspectiva intercultural. En efecto, el enfoque educativo intercultural rompe con el punto de vista objetivista y estructuralista, porque se interesa en la producción subjetiva de la cultura por el mismo sujeto (Abdallah-Pretceille, 1992). De esta manera, dicho enfoque debe ser amplio, donde se permita conocer y reconocer la cultura propia y la de los otros sujetos que están en interacción constante, respetando ambos saberes y teniendo presente que cada uno tiene una lógica para comprender el mundo, desde una perspectiva propia (Tubino, 2005).

El enfoque educativo intercultural busca valorar e identificar la construcción del conocimiento social y cultural como una característica propia del ser humano. Para ello se enfatiza en la importancia de interactuar con el mundo y con los demás, a partir de su entorno y de sus necesidades. Es así como en contextos indígenas, particularmente en el caso mapuche, los saberes y conocimientos adquieren sentido en situaciones y contextos determinados. Esta perspectiva, debería ser el marco para incorporar las propuestas educativas en un proyecto de carácter social y político. Es decir, propositivo, facilitador, en la búsqueda de promover procesos de intercambio, interacción y cooperación entre sociedades y culturas, desde un tratamiento igualitario (Essomba, 1999).

En el contexto indígena y de diversidad social y cultural, como es la región de La Araucanía, con el enfoque educativo intercultural proponemos lograr una apertura epistemológica del conocimiento escolar. Esto permitiría una relación de saberes y conocimientos indígenas con el conocimiento escolar, en igualdad, con la finalidad de producir un diálogo intercultural entre los implicados en el proceso de escolarización (Quintriqueo, 2010). Mediante el diálogo de saberes se busca que los estudiantes conozcan los aportes culturales de los grupos que se encuentran en interacción, donde el conocimiento se presente de una forma simétrica. No obstante, para poder llevar a cabo este proceso, se hace necesario desarrollar un **currículum intercultural**, alejado de la folclorización de los saberes indígenas. Esto significa reconocer los saberes y conocimientos que convergen a diario en la institución escolar y que por tanto debiesen estar en diálogo constante para poder respetarlos e incorporarlos a la educación de todos los estudiantes, mapuches y no mapuches.

Sostenemos que el enfoque educativo intercultural se debería entender como un marco teórico, empírico y metodológico que permite estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas. En este caso los conocimientos del pueblo mapuche, para su incorporación a un currículum escolar en simetría con el conocimiento escolar. Mediante dicho enfoque se promueve el diálogo entre sujetos pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, con la finalidad de construir conocimientos desde un pluralismo epistemológico. De esta forma se construye conocimiento tanto en la sociedad mapuche como occidental, desde el emergente paradigma de la interculturalidad. Este paradigma es entendido como la exigencia de construir un conocimiento emergente, donde la interculturalidad crítica considera como base la interrelación de saberes de las culturas originarias con los saberes de las culturas universales, como un aporte al bienestar científico y tecnológico de la humanidad (Olivé, 2009).

Lo anterior, implica comprender que desde la epistemología contextual e intercultural, la sociedad mapuche tiene formas particulares de entender y significar el mundo. Estas formas de significar el mundo son igualmente válidas, en tanto constituyen el conjunto de conocimientos, valores y creencias que dan sentido a la existencia de un pueblo y por lo tanto a las personas que lo integran (Schmelkes, 2008; Riquelme, 2015-2017).

En síntesis, la educación intercultural, por una parte, se entiende como una estrategia didáctica que tiene en cuenta ambas lógicas sociales y culturales en interrelación, paradigma sociocultural mapuche y occidental en el marco de sus respectivas epistemologías que están en la base del proceso de construcción de conocimientos educativos (Quintriqueo, 2010). Por otra parte, como enfoque educativo intercultural, permite el estudio y comprensión de la confrontación de personas pertenecientes a esferas culturales diferentes, lo que relativiza de alguna manera los conocimientos y obliga a construir un saber multipolarizado (véase, por ejemplo, Ouellet, 1991; Abdallah-Pretceille, 1992; Akkari, 2009; Quintriqueo, 2010). Así, la educación con enfoque intercultural permite reconocer la diversidad de saberes que convergen en la escuela, donde la construcción de conocimientos educativos debería estar sustentada en un pluralismo epistemológico que no niega la racionalidad propia del conocimiento indígena (Quintriqueo y Torres, 2012). En esta lógica, los contextos sociales, culturales y cotidianos constituyen el punto de partida y espacios educativos relevantes para el aprendizaje del patrimonio cultural propio en los educandos (Freire, 2002).

En esta perspectiva, la educación intercultural necesariamente se construye desde una valoración compartida que responde al desafío de respetar las diferencias sociales, culturales e individuales. Esto inevitablemente compromete la forma en cómo se desarrolla la enseñanza, justificada en el establecimiento de una acción didáctica y pedagógica, basada en la descentralización, la flexibilidad y el análisis de su pertinencia. El objetivo es la valorización de la sociedad, más que construir representaciones que obstaculizan como telón de fondo en las actividades didácticas. En este sentido, en el contexto mapuche, el patrimonio cultural de los niños se constituye en un ambiente y un conjunto de contenidos, finalidades, estímulos y oportunidades, para favorecer la formación intelectual y emocional. El aprendizaje de estos contenidos permite a los estudiantes expresarse, pensar y comprender el mundo en el cual actúan. Como la educación intercultural es significativamente vivencia social y cultural, el propósito es aprender de las relaciones cotidianas entre sujetos de diversas culturas. En este proceso, la experiencia adquiere un rol central, de tal modo que trabajando en torno y en función de la experiencia, las acciones educativas tomen en cuenta los saberes que concurren a significarla y a comprenderla, para desarrollar el diálogo intercultural (Quintriqueo *et al.*, 2015^c).

COMPONENTES PARA UNA FORMACIÓN INTERCULTURAL¹¹

Sostenemos que en la formación del profesorado, la interculturalidad debería tener como finalidad construir el diálogo entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, para contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad. Esto permitiría a su vez, superar el carácter colonial de la acción educativa en base a prácticas pedagógicas fundadas en la conciencia crítica, así como en la lucha contra el racismo y la discriminación (Quintriqueo *et al.*, 2014^a).

Ouellet (2002^a) identifica cuatro componentes para la formación intercultural del profesorado en contextos interculturales: 1) la definición de un enfoque educativo; 2) el reconocimiento de las culturas extranjeras a la propia en el contexto escolar; 3) la intervención del docente como un factor determinante en la calidad de los procesos educativos; y 4) el desarrollo de competencias específicas para trabajar en contextos de diversidad social y cultural.

En relación al primer componente, destacamos en la formación del profesorado la necesidad de definir un enfoque educativo como marco referencial para lograr una comprensión mínima del pluralismo cultural del cual provienen sus estudiantes, con el propósito de lograr las transformaciones de la sociedad (Lunkebein, 2007). Esto implica de parte del profesorado un conocimiento sobre conceptos clave como la cultura, etnicidad e identidad en contexto de modernidad y relativismo cultural (Lanfranchi, 2000). También, tomar consciencia sobre los obstáculos de las relaciones interculturales como los prejuicios, la discriminación, el racismo y los problemas de la monoculturalidad (Shan, 2004; Mellor *et al.*, 2009). Este marco conceptual y referencial para la acción pedagógica requiere ser amplio y flexible. Es el marco para el análisis y una perspectiva crítica respecto de sus acciones, con el objeto de redefinir sus concepciones y percepciones, desde un pluralismo epistemológico. Este marco de análisis permitirá al profesorado lograr nuevas comprensiones

11 Esta sección es parte del artículo "Valores educativos mapuches: base para la educación y comunicación intercultural en la formación docente" (Quintriqueo, Quilaqueo, Gutiérrez, Morales y Sanhueza, 2015). En Mellado, M.E. y Valdebenito V. (2015). GESTIÓN ESCOLAR: LIDERAZGO Y ACCIÓN PEDAGÓGICA. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

de los procesos pedagógicos contextualizados a la realidad sociocultural de sus estudiantes (Quilaqueo *et al.*, 2014).

En relación al segundo componente, destacamos la necesidad de que el futuro profesorado tenga la capacidad de explorar, conocer y reconocer las culturas extranjeras a la propia en el aula, no como una condición de la formación intercultural, sino más bien, como una condición de modificación y transformación de la sociedad postmoderna (Ouellet, 2002^a). Este reconocimiento de la diversidad cultural podría contribuir de manera significativa al desarrollo de una visión planetaria con respecto a la necesidad de confrontar marcos de referencias sociales y culturales, para lograr el aprendizaje y contextualizar los procesos educativos (Lanfranchi, 2000). Esto implica la actuación de un 'profesor investigador' que estudia y escribe para profundizar sobre temas centrales como la tradición cultural de sus estudiantes y sus transformaciones contemporáneas, la familia y la educación de sus niños.

También conocer la naturaleza del sistema educativo, las tensiones epistemológicas entre la tradición y la modernidad, la relación entre grupos socioculturales, religiosos y las políticas del Estado en relación a la educación, los problemas políticos, económicos y sociales del contexto donde se desarrolla profesionalmente (Bartel-Radic, 2009; Tubino, 2011). Asimismo, se requiere de una revisión constante sobre los resultados de investigaciones empíricas del contexto de acción y discutir con investigadores sobre las transformaciones sociales y culturales. Además, explorar el conocimiento de la cultura local, comprometiendo a los estudiantes en la indagación experiencial en su entorno familiar y socio afectivo, sobre la cultura de los padres y su relación con la escuela (Quinriqueo *et al.*, 2015^d). Esto es posible con la elaboración de proyectos de colaboración entre familia-escuela-comunidad, inspirado en iniciativas interculturales originales y significativas para toda la comunidad educativa.

En relación al tercer componente, la intervención del docente es un factor determinante en la calidad de los procesos educativos con estudiantes que pertenecen a un contexto de diversidad social y cultural, puesto que es él quien les ofrece andamiajes eficientes, reconociendo, en cada uno de ellos, sus propias características y experiencias previas, logrando así desarrollar nuevas capacidades, habilidades y conocimientos (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei y Peck, 2007). En este sentido es de vital importancia una intervención educativa consensuada entre los actores,

fortaleciendo el pluralismo epistemológico en la definición de la acción y finalidad educativa en contextos interculturales (Quilaqueo *et al.*, 2014). En este proceso se identifican como ideas centrales la apertura a la colaboración escuela-familia-comunidad y la capacidad de autocrítica para redefinir las finalidades educativas para responder a la diversidad cultural, la igualdad, equidad y la cohesión social (Quintriqueo *et al.*, 2015^d).

En relación al cuarto componente, el desarrollo de competencias específicas para trabajar en contextos de diversidad social y cultural, es de vital importancia para la formación de profesores que quisieran desarrollar una educación cada vez más intercultural (Ouellet, 2002^b). Algunas competencias específicas deseables de desarrollar en la formación inicial de profesores son: a) competencias para juzgar de manera crítica los componentes de la formación intercultural; b) competencias para estudiar y sistematizar la etnografía de sus estudiantes, sobre la familia y el medio social y cultural, para interpretar y aplicar la estrategia de colaboración escuela-familia-comunidad; c) competencias necesarias para descubrir problemas de aprendizaje en grupo, en cooperación, con el objeto de proponerse clases que favorezcan un aprendizaje de alto nivel, desarrollando estrategias múltiples, ajustado al contexto social y cultural de sus estudiantes; d) competencias necesarias para abordar los conflictos y desacuerdos en relación a los valores educativos, desde una deliberación democrática, mediación intercultural, negociación y acomodación emocional, intelectual y comportamental razonable de los estudiantes, respetando las diferencias culturales; y e) competencias necesarias para elaborar en conjunto con los colegas, criterios para evaluar el carácter democrático de la gestión, los contenidos culturales de los programas, procesos de evaluación y orientación que consideren la diversidad cultural como los modos de valorar una conducta. Asimismo, construir criterios para valorar el saber, la expresión oral, la presencia de estereotipos y actuación racista en forma explícita o implícita en los materiales educativos, la apertura intercultural de la escuela y del aula (Por ejemplo: calendario escolar, carteles y afiches).

En relación a los componentes deseables de incorporar a la formación inicial del profesorado que deberá desempeñarse en contextos indígenas, implica desarrollar competencias ´ comunicativas interculturales ´. Esto es posible en base al conocimiento avanzado disponible en la literatura normativa como MINEDUC (2005, 2014), UNESCO (2005, 2006), UNICEF (2009), CINFO (2007) y la literatura científica Ouellet (2002^b), Shan

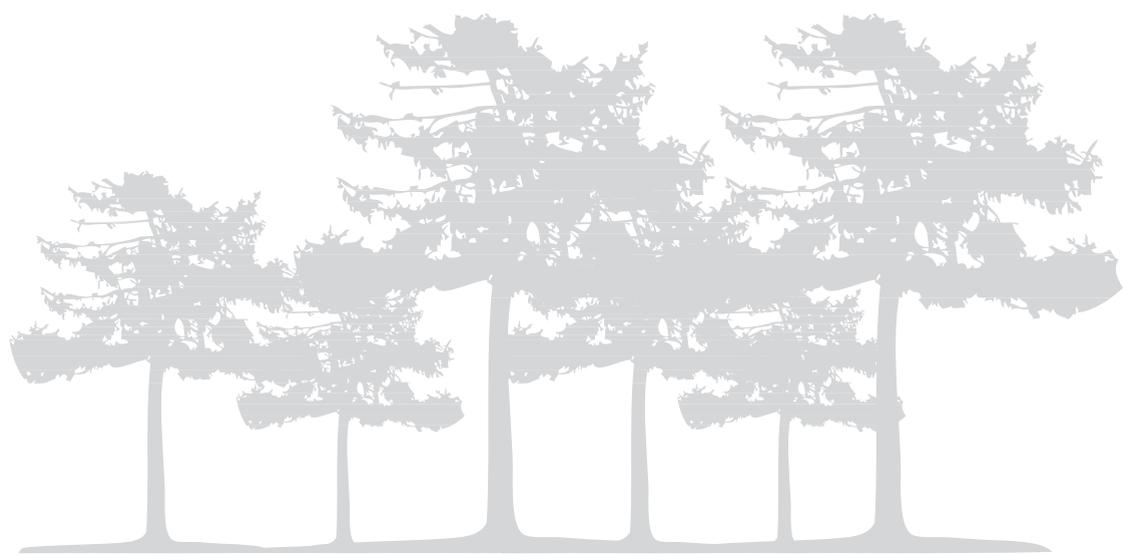
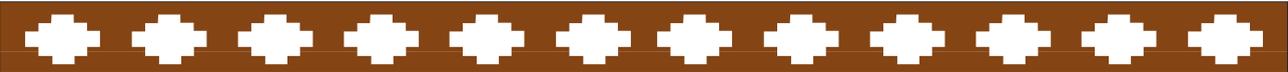
(2004), Muhamma (2005), Quilaqueo y San Martín (2008), Bartel-Radic (2009), Essomba (2012), Sanhueza *et al.*, (2012), Quilaqueo *et al.*, (2014) y Quintriqueo *et al.*, (2015^d). Entonces, basados en la literatura normativa y científica, pensamos que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural debiera desarrollarse en profesores que se desempeñarán en contexto mapuche, considerando las siguientes pistas de acciones:

- 1) El reconocimiento de las diferencias sociales y culturales de los contextos, donde los estudiantes de formación inicial se planteen preguntas con respecto a conocimientos sobre su propia cultura y la de sus futuros estudiantes. Aquí, es necesario reconocerse en tanto actor social relevante, que necesitan producir el diálogo entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. Por ejemplo, incorporar la historia local y los valores educativos propios de los educandos, asociado a conocimientos territoriales mapuches, la relación de subjetividad con su territorio, el conocimiento sobre plantas medicinales, el arte textil y la cerámica. También, es necesario considerar el conocimiento social sobre los parientes como base de la historia mapuche, prácticas del **wixankontuwün** (visitarse entre parientes) y el **gijatun** (práctica socio religiosa). Estos conocimientos sintetizan los valores educativos clave para encontrar puntos de conexión en la comunicación intercultural, para el diálogo de saberes en los procesos educativos.
- 2) El estudio de aspectos psicosociales que están a la base en la comunicación intercultural, como es el caso de la emoción, el lenguaje y los valores culturales que definen la intersubjetividad de los sujetos en su relación con la tierra. Estos conocimientos están representados en la memoria social y son enseñados en la acción educativa mapuche (**kimeltuwün**). Esta acción educativa se enfoca en el aprendizaje recíproco, donde aprende el enseñante (profesor) y el o los estudiantes. Esta es una base metodológica para concretar los principios de la educación intercultural. La institucionalización de los contenidos y finalidades educativas mapuches en el currículum escolar, como una práctica de validación objetiva y subjetiva de lo propio, permitiría superar el desprecio epistemológico sobre el conocimiento educativo mapuche en el contexto escolar. Al mismo tiempo, valorar las diferencias culturales como riqueza para comprender al otro, desde la educación escolar. Por ejemplo, comprometer al futuro profesor para explicitar y evidenciar sus propias representaciones prejuiciadas, racistas y

- monoculturales con respecto a personas o grupos culturalmente diferentes al propio. Esto, con el objeto de superar la linealidad de la monoculturalidad y la hegemonía en la relación de los profesores con sus estudiantes que pertenecen a una matriz cultural diferente.
- 3) En la explicitación del cuestionamiento del nacionalismo, la discriminación, el racismo, la homogeneización y la monoculturalidad *eurocéntrica*, como elementos que están a la base de la racionalidad de la escuela y la educación en contextos indígenas e interculturales. Esto permitiría favorecer acciones educativas que propendan al descubrimiento de la diversidad cultural, la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y el respeto al patrimonio cultural local.
 - 4) El apoyo a los estudiantes para establecer un enfoque didáctico y pedagógico para gestionar la diversidad, la heterogeneidad en las clases, con el objeto de desarrollar prácticas pedagógicas fundadas en la conciencia crítica sobre la lucha contra el racismo, la discriminación, la desigualdad y la monoculturalidad. Se sugiere planificar actividades de enseñanza escolar que consideren la lengua extranjera en la escuela (Por ejemplo el **mapunzugun** [lengua mapuche]), el medio ambiente, unidades ecológico-culturales, el territorio, la geografía local y los hechos históricos locales.
 - 5) Que el futuro profesor tenga la oportunidad de cuestionar la institucionalidad de la escuela, la didáctica, la pedagogía, el currículum y las estructuras relacionales entre la escuela-familia y la comunidad, en relación al sentido de la escuela y la educación, al rendimiento escolar y la calidad de la educación. Esto permitiría al futuro profesor descubrir un enfoque educativo que le permita mejorar la comunicación intercultural con los actores sociales del medio escolar y comunitario, poner en evidencia los problemas que obstaculizan el aprendizaje de calidad. Por ejemplo, la incomunicación o el desconocimiento respecto del contexto de sus estudiantes. Además la toma de conciencia que la discriminación y el racismo institucionalizado en la escuela, es otro problema que obstaculiza el aprendizaje escolar. Este hecho, debería desafiar al futuro profesor a conocer profundamente el contexto social y cultural de sus estudiantes, como base para fortalecer su propia identidad y la de sus estudiantes.

- 6) Una comprensión y respeto a todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida, comprendidas las culturas indígenas nacionales como de otras naciones. Por ejemplo, conocer y reconocer la lengua vernácula de sus estudiantes en el medio escolar, conocer el lenguaje de sus estudiantes, de los padres y de los miembros de la comunidad.
- 7) El valor de la colaboración entre la escuela-familia-comunidad como un factor que puede ayudar a mejorar el rendimiento escolar, la calidad de la educación y la comunicación intercultural con sus estudiantes. Esto implica reconocer los valores negociables y no negociables, en relación al tiempo, los recursos y un enfoque educativo basado en la co-construcción del éxito escolar de sus estudiantes. Por ejemplo, que el futuro profesor tenga la oportunidad de implicarse con los padres y familias en sus prácticas progresivas, en la definición de contenidos educativos, planificar la participación de los padres en la institucionalidad de la escuela y en los procesos formativos, para favorecer la reflexión pedagógica crítica, desde un enfoque comprensivo, pluralista e intercultural.
- 8) La construcción de un marco de análisis, fundamentado en un enfoque educativo que le permita conocer, describir, comprender y explicar sus prácticas pedagógicas en contextos de diversidad social y cultural.

Concluimos que el conocimiento construido mediante los ocho componentes anteriores, para una formación intercultural del profesorado es eminentemente individual y se relaciona con una capacidad para comprender una cultura precisa, donde el sujeto busca adaptarse relativamente a ella en relación a un contenido. Esto implica un conjunto de estrategias metodológicas y un fuerte componente social, expresado en procesos de interacción con otros, en contextos históricos e interculturales. Aquí en la comunicación intercultural, los sujetos despliegan un conjunto de competencias cognitivas, comportamentales y afectivas o emocionales, para lograr la comprensión de las diferencias de valores culturales en la relación con otro sujeto o con grupos que son cultural y socialmente diferentes. En el marco de la formación inicial de profesores, implica desarrollar capacidades para interpretar las percepciones y negociar su significado en los procesos educativos, con el fin de lograr comunicar el sentido de los contenidos de la manera más adecuada posible.



PALABRAS FINALES

Con este texto se pretende establecer lineamientos conceptuales que permitan fortalecer las competencias de interculturalidad en los docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, con el objeto de generar espacios de reconocimiento y reforzamiento de la diversidad social y cultural. En este sentido, tanto docentes como futuros profesores, deben desarrollar aptitudes y actitudes adecuadas para incorporar los saberes de los estudiantes de sociedades y culturas minoritarias a la educación escolar.

Además, deben tener una buena disposición para realizar prácticas pedagógicas contextualizadas y reconocer que la educación intercultural es para todos los estudiantes, sean mapuches o no mapuches. Lo que se traducirá en el fortalecimiento e innovación de la formación inicial de profesores en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Esto permitirá alcanzar estándares de excelencia y aportar a la superación de las brechas que afectan a los niños y jóvenes de La Araucanía en su rendimiento académico, el logro de aprendizajes más significativos y pertinentes al contexto social y cultural de los estudiantes.

En esta perspectiva, apostar por un proyecto de interculturalidad en educación, habla no sólo del reconocimiento de la existencia de las culturas indígenas, sino que busca construir un diálogo entre miembros de la sociedad indígena y no indígena. La interculturalidad es un enfoque que busca mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en relación con el saber indígena-occidental y viceversa, como un aprendizaje mutuo y la posibilidad de generar una universalidad, fruto del diálogo intercultural (Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014). Así, la interculturalidad vinculada a la educación, en base al respeto e integración de la diversidad social y cultural, pretende la construcción de una sociedad donde todos tienen un lugar, con una conciencia crítica sobre el papel que desempeña la educación en la lucha contra el racismo y la discriminación.

De esta manera el currículum intercultural tiene como finalidad la organización y sistematización de contenidos educativos para desarrollar competencias en tres dimensiones: 1) competencias cognitivas; 2) competencias éticas; y 3) las competencias sociales. En su conjunto, estas competencias son capacidades para: a) comprender el mundo en su complejidad social y cultural, basados en principios y valores humanos; b) seleccionar valores para la actuación ética ligada al derecho; y c) aceptar la cooperación y el reconocimiento al otro. También, construir proyectos comunes, desarrollar capacidad para intervenir en la sociedad basado en la justicia social, argumentar y definir situaciones contextuales como base epistémica para la formación de personas en el conocimiento, la autonomía y el reconocimiento.

Finalmente, invitamos al desarrollo de la competencia genérica de nuestra Universidad Católica de Temuco, sobre la valoración y el respeto hacia la diversidad, que reconoce al otro en su dimensión humana, comprendiendo que las diferencias sociales, culturales y de capacidades enriquecen la convivencia sin incurrir en prácticas discriminatorias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: CNDP/Hachette.

AKKARI, A. (2006). "Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants: entre recherche et pédagogie critique". *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, vol. 4, pp. 233-258. Suiza Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.

AKKARI, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève : Université de Genève.

AUGOUSTINOS, M., Le COUTEUR, A. y SOYLAND J. (2002). "Self-sufficient arguments in political rhetoric: Constructing reconciliation and apologizing to the stolen generations". *Discourse & Society*, vol. 13, N° 1, pp. 105-142. Londres: SAGE Publications.

BARTEL-RADIC, A. (2009). La compétence interculturelle: état de l'art et perspectives. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, N° 4, pp. 11-26.

BONFIL, G. (1977a). "La declaración de Barbados II y comentarios", en Nueva Antropología. *Revista de Ciencias Sociales*, N° 7, pp. 109-125. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

BONFIL, G. (1977b). "Sobre la liberación del indio", en Nueva Antropología. *Revista de Ciencias Sociales*, N° 8, pp. 95-102. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

BOUSQUET, M.P. (2012). "Êtres libres ou sauvages à civiliser? L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des

années 1950 à 1970". *Revue d'histoire de l'enfance* « irrégulière », N°14, pp. 162-192. Francia : Universitaires de Rennes.

CANESSA, A. (2004). "Reproducing racism: schooling and race in highland Bolivia". *Race Ethnicity and Education*, vol. 7, N°2, pp. 185-204. Inglaterra: University of Birmingham.

CASEN. (2013). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica*. Santiago de Chile: MIDEPLAN.

CENTRE D'INFORMATION DE CONSEIL ET DE FORMATION PROFESSIONS DE LA COOPÉRATION INTERNATIONALE [CINFO], (2007). *Communication interculturelle*. http://www.ymca.int/fileadmin/library/6_Communications/1_General_Tools/Communication_interculturelle_1.pdf

COMMISSION DE VERITE ET RECONCILIATION DU CANADA (2015). *Les survivants s'expriment : un rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*.

COTTRELL, M., PRESTON, J. Y PEARCE, J. (2012). "The intersection of modernity, globalization, indigeneity, and postcolonialism: Theorizing contemporary Saskatchewan schools". *Diáspora, Indigenous, and Minority Education*, vol. 6, N° 4, pp. 242-257. Estados Unidos: Taylor & Francis.

DOYTCHEVA, M. (2011). *Le multiculturalisme*. Paris : La Découverte.

ESSOMBA, M. (1999). *Construir la Escuela Intercultural: Reflexiones y propuestas trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Graó.

ESSOMBA, M. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Graó.

FERRÃO, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista Estudios Pedagógicos*. vol.2, N° 36 , pp.333-342.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

GAY, G., y HOWARD, T. (2000). "Multicultural teacher education for the 21st century". *The Teacher Educator*, vol. 36, N°1, pp. 1-16. Estados Unidos: Ball State University.

GORDON-BURNS, D. y CAMPBELL, L. (2014). "Indigenous Rights in Aotearoa/New Zealand—Inakitia rawatia hei kakano mō āpōpō: Students' Encounters With Bicultural Commitment". *Childhood Education*, vol. 90, N°1, pp. 20-28. Estados Unidos: Association for Childhood Education International.

HARRIS, H. (2002). "Coyote goes to school: The paradox of Indigenous higher education". *Canadian journal of native education*, vol. 26, N° 2, pp. 96-187. Canadá: University of Alberta.

HORST, C Y GITZ JOHANSEN, T. (2010). "Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions". *Intercultural education*, vol. 21, N°2, pp. 137-151. Londres: T&F for the International Association for Intercultural Education (IAIE).

HOT, A. (2010). *L'école des Premières Nations au Québec. Montréal, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones*. Montréal: Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG).

KENNEDY, R. (2004). "The affective work of stolen generations testimony: From the archives to the classroom". *Biography*, vol. 27, N° 1, pp. 48-77. Estados Unidos: University of Hawai'i.

KRIEKEN, R. (1999). "The barbarism of civilization: cultural genocide and the 'stolen generations'". *The British journal of sociology*, vol. 50, N° 2, pp. 297-315. Inglaterra: London School of Economics.

LADSON BILLINGS, G. (2006). "It's not the culture of poverty, it's the poverty of culture: The problem with teacher education". *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 37, N°2, pp. 104-109. Estados Unidos: American Anthropological Association.

LAHDENPERÄ, P. (2000). "From monocultural to intercultural educational research". *Intercultural Education*, vol. 11, N°2, pp. 201-207. Londres: T&F for the International Association for Intercultural Education (IAIE).

LANFRANCHI, A. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'institution publique (CDIP).

LÁZÁR, I., HUBER-KRIEGLER, M., LUSSIER, D., MATEI, G. Y PECK, CH. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle; un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

LUNKEBEIN, C. (2007). *Communication et Formation Interculturelle D'intervenant Sociaux Au Québec Étude de Cas Dans un CLSC*. Mémoire Présenté Comme Exigence Partielle de la Maîtrise en Communication. Université du Québec à Montréal. Février 2007.

MAMPAEY, J. y ZANONI, P. (2015). "Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices". *British Journal of Sociology of Education*, (ahead-of-print), Inglaterra: London School of Economics.

MARTINIELLO, M. (2011). *La démocratie multiculturelle : citoyenneté, diversité, justice sociale*. Paris: Presses de Sciences.

MELLOR, D., MERINO, M. E, SAIZ, J.L, QUILAQUEO, D. (2009). Emotional reactions, coping and long term consequences of perceived discrimination among the Mapuche people of Chile. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, vol. 19, (6) 473-491. (ISI). ISSN: 1099-1298.

MINEDUC. (2005). *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

MINEDUC. (2014). *Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural*. Santiago de Chile: División de Educación General. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

MINEDUC. (2009). *Orientaciones para la implementación de los programas pedagógicos de los niveles de transición*. Santiago de Chile. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

MUHAMMA, R. (2005). Encourager la communication interculturelle. *Higher Education Policy*, vol. 18, N° 4, pp. 19-23.

MUNROE, E., BORDEN, L., MURRAY, A., TONEY, D. Y MEADER, J. (2013). "Decolonizing Aboriginal education in the 21st century". *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 48, N°2, pp. 317-338. Canadá : Universidad McGill.

OGBU, J. Y SIMONS, H. (1998). "Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education". *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 29, N° 2, pp. 155-188. Estados Unidos: American Anthropological Association.

OLIVÉ, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica (pp. 19-30). *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO, Muela del Diablo Editores, Comunas, CIDES-UMSA.

OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editions Le Harmattan.

OUELLET, F. (2002^a). "L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions". *VEI Enjeux*, N° 129, pp. 146-167. Francia : Centre de ressources VEI (Ville-École-Intégration).

OUELLET, F. (2002^b). "Quelle formation interculturelle en éducation", en Dasen, Pierre y Perrégaux, Christiane [eds.], *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Belgique, De Boeck Supérieur.

PANIKKAR, R. (2006). *Paz e interculturalidad*. Madrid: Ediciones Herder.

PAYET, J.P. (2006). "L'interculturel est-il soluble dans la modernité? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle. Formation et pratiques d'enseignement en questions". *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, vol. 4, pp. 205-215. Suiza : Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.

PINEAU, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación" y la escuela respondió "yo me ocupo". En Pineau, Pablo [ed.], *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

PORTERA, A. (2014). "Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy". *Intercultural Education*, vol. 25, N°2, pp. 157-174. Londres: T&F for the International Association for Intercultural Education (IAIE).

QUILAQUEO, D. Y TORRES, H. (2012). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *REVISTA ALPHA*. N°37, pp. 285-300.

QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S., TORRES, H. & MUÑOZ, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Revista Chungará*, vol. 46, N° 2, pp. 271-283.

QUILAQUEO, D.; SAN MARTÍN, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos*, N° 34, pp. 151-168.

QUILAQUEO, D. Y QUINTRIQUEO, S. (2015). Métodos educativos mapuche: retos de la doble racionalidad educativa: Aportes para un enfoque de educación intercultural. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

QUINTRIQUEO, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

QUINTRIQUEO, S. Y MCGINITY, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, N° 35, pp. 173-188.

QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., LEPE-CARRIÓN, P., RIQUELME, E., GUTIÉRREZ, M. & PEÑA-CORTÉS, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, N° 17, pp. 201-217.

QUINTRIQUEO, S., RIQUELME, E., MORALES, S., QUILAQUEO, D. Y GUTIÉRREZ, M. (2015b). *Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas* (aceptado).

QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., GUTIÉRREZ, M. Y PEÑA-CORTÉS, F. (2015c). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., GUTIÉRREZ, M., MORALES, S., Y SANHUEZA, S. (2015d) Valores educativos mapuches: base para la educación y comunicación intercultural en la formación inicial docente. En Mellado M.E. y Valdebenito, V. *GESTIÓN ESCOLAR: LIDERAZGO Y ACCIÓN PEDAGÓGICA* (en prensa).

QUINTRIQUEO, S., TORRES, H., SANHUEZA, S. Y FRIZ, M. (2015a). *Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno* (Borrador de artículo).

QUINTRIQUEO, S., TORRES, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, N° 1, pp. 15-31.

RIQUELME, E. (2015-2017). Socialización emocional en la educación familiar mapuche FONDECYT 11140311

SALAZAR, G. Y PINTO, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile: Actores, identidad y movimiento*. Santiago de Chile Lom Ediciones.

SANHUEZA, S., PAUKNER, F., SAN MARTIN, V. y FRIZ, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios* N° 36, pp. 131-151.

SARANGAPANI, P. (2014). "Savoir, curricula et méthodes pédagogiques : le cas de l'Inde". *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque : L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 26 août 2015. URL : <http://ries.revues.org/3848>

SHAN, B. (2004). La communication interculturelle : ses fondements, les obstacles à son développement. *Dans Communication et organisation* [En ligne], 24 | 2004, mis en ligne le 27 mars 2012, consulté le 07 janvier 2015. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/2928>

SCHMELKES, S. (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* URL:<https://www.google.com/search?q=Las+universidades+interculturales+en+M%C3%A9xico:+Schmelkes>

SCHMELKES, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 4, N°1, pp.5-13. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), México, enero-abril de 2013.

TUBINO, F. (2005^b). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

TUBINO, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*, vol. 6, año 7, pp. 1-14.

TUBINO, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, año 6, N°11, julio-diciembre de 2014.

UNESCO. (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie*. Bureau de l'UNESCO, chef de projet Unesco.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Impreso en la UNESCO.

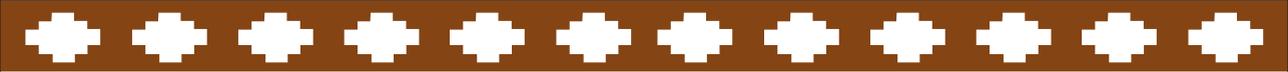
UNICEF. (2009). Estudio sobre niños y niñas adolescentes mapuche residentes en internados de la región. *Términos de referencia*.

VÁSQUEZ, J.P. (2015). Retos de la formación intercultural en contextos indígenas. Notas críticas sobre una experiencia de trabajo (pp. 15-34). En Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Peña-Cortés, F. (2015). *Interculturalidad en contextos de diversidad social y cultural*. Universidad Católica de Temuco.

WALSH, C. (2000). Significados y políticas conflictivas. *Revista Nueva Sociedad*, N° 165, pp. 121-133.

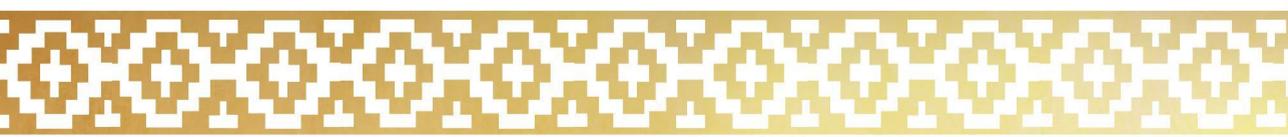
WEENIE, A. (2008). Curricular theorizing from the periphery. *Curriculum Inquiry*, vol. 38, N° 5, pp. 545-557. Canadá: The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

WEXLER, L. (2006). "Learning resistance: Inupiat and the US Bureau of Education, 1885-1906—Deconstructing assimilation strategies and implications for today". *Journal of American Indian Education*, vol. 45, N° 1, pp. 17-34. Estados Unidos: Center for Indian Education of the School of Social Transformation at Arizona State University.



Anexo 1. Porcentaje de estudiantes de ascendencia mapuche por cohorte (2010 - 2015)

Matrícula total al 30 de Abril					
Informe Generado en KIM 03/11/2015					
MATRÍCULA FACULTAD DE EDUCACIÓN					
Estudiantes				Pueblos Originarios	Matrícula Pueblos Originarios
Año	Femenino	Masculino	Total	%	Total
2010	1824	640	2464	21,47	529
2011	1800	699	2499	25,81	645
2012	1636	681	2317	26,03	603
2013	1518	666	2184	26,19	572
2014	1409	620	2029	26,92	546
2015	1269	571	1840	26,85	494



Documento preparado por:

Segundo Quintriqueo Millán, Doctor en Educación, Profesor Asociado de la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile, Investigador Titular del CIECII, del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la UCT e Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canada. E-mail: squintri@uct.cl

Soledad Morales Saavedra, Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco e investigadora adjunta del CIECII. Docente de la carrera de Educación Parvularia de la Facultad de Educación. Magíster en Psicología. E-mail: smorales@uct.cl

Daniel Quilaqueo Rapimán, Doctor en Sociología. Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Investigador Titular del CIECII, del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la Universidad Católica de Temuco. Director del Doctorado en Educación en Consorcio. También es Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canada. E-Mail: dquilaq@uct.cl

Katerin Arias Ortega, Estudiante del Programa de Doctorado en Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Magíster en Educación, mención currículum y evaluación. E-Mail: ariaskaterin@gmail.com

* Agradecimientos al Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, por el financiamiento de esta publicación, en el marco de la adjudicación del PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL (PMI-Código: UCT1312). Fortalecimiento e Innovación de la Formación Inicial Docente de la Universidad Católica de Temuco, para alcanzar estándares de excelencia y aportar a la superación de las brechas que afectan a los niños y jóvenes de La Araucanía en su rendimiento académico y el logro de aprendizajes.

* Agradecimientos al programa FONDECYT proyectos: N° 1140490, N° 1140864, N° 1110677, N° 1140562 y a la Iniciativa Científica MILENIO por los Núcleos Milenio PO7S-039-F y NS100045.

ISBN: 978-956-9489-20-4



9 789569 489204