

**COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL:
 FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CONTEXTO
 POSCOLONIAL CHILENO**

*Intercultural communicative competence: teacher training in the postcolonial
 Chilean context*

*Segundo Quintriqueo**

*Héctor Torres***

*Susan Sanhueza****

*Miguel Friz*****

Resumen

Este ensayo analiza los desafíos que plantea el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) en el marco de la formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. A partir de una revisión de antecedentes bibliográficos se reconoce que la preparación de los nuevos educadores (indígenas y no indígenas) no ha logrado implementar de manera transversal el enfoque educativo intercultural. Esto ha permitido conservar la hegemonía de la monoculturalidad *eurocéntrica*, generando que los profesores en formación mantengan una comprensión insuficiente de las culturas presentes en la sala de clases. Con el propósito de aportar a la discusión crítica, se reflexiona acerca de las posibilidades que entrega la CCI en la búsqueda de nuevas formas de conocer y comunicar que confronten la educación monocultural, para avanzar en la construcción de procesos educativos interculturales, ya sea en territorios indígenas o en los nuevos contextos que surgen por la inmigración.

Palabras clave: comunicación intercultural, diversidad cultural, educación intercultural, relaciones interétnicas.

Abstract

This paper explores the challenges posed by the development of intercultural communicative competence (ICC) in relation to teacher training in the postcolonial Chilean context. Through a review of bibliographic sources it is recognized that the preparation of new teachers (indigenous and non-indigenous) has failed to transversely implement an intercultural educational approach. This has allowed Chile to keep the hegemony of eurocentric monoculturality, resulting in these teachers' insufficient understanding of the cultures present in the classroom. In order to contribute to this critical discussion in the field, this paper reflects on the possibilities that ICC provides when seeking new ways of knowing and of communicating that confront monocultural education and develop intercultural educational processes, either in indigenous territories or in the new immigration contexts.

Key words: intercultural communication, intercultural education, cultural diversity, interethnic relations.

INTRODUCCIÓN

En América Latina han sido implementadas políticas de educación intercultural que han buscado avanzar en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, lingüística y étnica al interior de los sistemas educativos (Dietz y Mateos, 2013). Esto ha posibilitado la habilitación de programas especiales para la formación de profesores de origen indígena y no indígena, con el propósito de contar con profesionales capaces de entregar una educación intercultural contextualizada y coherente con las necesidades de los pueblos indígenas (Valiente, 2013; Gasché, 2013). Sin embargo, un aspecto que ha resultado conflictivo en este conjunto de procesos es haber limitado el impacto de este enfoque educativo a la preparación de profesores para contextos indígenas, conservando una formación monocultural en los programas universitarios. Lo señalado puede estar influenciado por tres condiciones: 1) por ser lo intercultural un campo de investigación y de prácticas recientes, que ha sido tratado de manera marginal en los sistemas educativos, en el medio social y universitario; 2) por persistir una lógica social y política dominante que busca conservar la monoculturalidad en las prácticas educativas; y 3) por la falta de voluntad de la estructura sociopolítica para confrontar el racismo institucionalizado en los diferentes niveles del sistema educativo escolar (Dasen, 2000; Mampaey y Zanoni, 2015). En el caso de Chile, los tres factores se han conjugado, provocando que el impacto y comprensión de la interculturalidad queden minorizados al interior del sistema educativo escolar y universitario. Hasta la fecha en el sistema universitario chileno existen dos programas destinados a la preparación de profesores interculturales para contextos indígenas: el programa de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, de la Universidad Católica de Temuco y el programa de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe, de la Universidad Arturo Prat. Esto ha conducido a que la preparación de los profesores se caracterice por un desconocimiento de las culturas presentes en la sala de clases¹ (Akkari, 2006). Esta situación no es exclusiva de la realidad chilena, siendo observable en territorios donde habita población indígena y no indígena y en los nuevos escenarios multiculturales que surgen por la inmigración (ver Lahdenperä 2000; Dion, 2007; Akkari, 2009; Godlewska, Moore y Bednasek, 2010).

A partir de lo observado, el siguiente ensayo se plantea como desafío reflexionar respecto de la formación de profesores, para consolidar competencias² que les permitan

¹ De acuerdo con los antecedentes presentados en el proyecto que crea el sistema de desarrollo profesional docente (2015) en Chile hay más de 93.000 estudiantes de carreras de pedagogía, distribuidos en 70 instituciones de Educación Superior y 863 programas de formación. Cada año ingresa un promedio de 17.500 estudiantes y egresan aproximadamente 15.000 profesores.

² Si bien existen varias aproximaciones que definen el concepto de competencia valoramos la noción manejada por Perrenoud (1999), quien señala lo siguiente: la noción de competencia designa una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a diferentes situaciones.

desempeñarse en contextos de diversidad social y cultural en contextos indígenas e interculturales. Como ha sido planteado por Nieto y Santos, una pregunta que no puede ser obviada en las universidades se refiere a “cómo preparar mejor a los educadores para enseñar a los alumnos, sea cual sea su procedencia” (1997, p. 56). En este sentido, una dimensión que podría aportar a mejorar la preparación de los futuros profesores es la competencia comunicativa intercultural (CCI). Es decir, adquirir las habilidades para comunicarse de manera eficaz con personas de diferentes sociedades y culturas (Arasaratnam, 2009). Al respecto, el ensayo se organiza en tres partes: la primera aborda las características de la educación monocultural, por constituir uno de los nodos críticos que entorpece la preparación contemporánea de los profesores, y que tiene raíces ancladas históricamente en el modelo de educación para la asimilación cultural y lingüística utilizado en América Latina. La segunda parte se centra en explicitar elementos de la competencia comunicativa intercultural. La tercera parte se propone una reflexión que ayude a los formadores de formadores y a los estudiantes de pedagogía, repensar la preparación que se entrega en las universidades, desde marcos de acción interculturales en el contexto poscolonial chileno.

EDUCACIÓN MONOCULTURAL: CONDICIONES HISTÓRICAS Y CONTEMPORÁNEAS

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 nacionales. 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 monocultural. La primera es la práctica de la educación monolingüe, sostenida en la enseñanza de la lengua oficial de la sociedad mayoritaria, dedicada a fomentar exclusivamente las habilidades lingüísticas de la mayoría y prohibiendo a los estudiantes de grupos minoritarios comunicarse de manera formal e informal en su lengua materna. 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 minorizados adquieran las normas, valores y conocimientos de la sociedad mayoritaria, reproduciéndose el racismo epistémico institucionalizado y perpetuando relaciones desiguales de poder (Tubino, 2014; Quintriqueo *et al.*, 2015).

Lo experimentado 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 con las estructuras poscoloniales, las que han perseguido la asimilación cultural y lingüística mediante la articulación de los procesos de evangelización y de escolarización (Hot, 2010). Angelina 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, y al mismo tiempo para oprimir, subyugar y marginar a sus poblaciones. Dichas prácticas están arraigadas a las estructuras poscoloniales, especialmente en la institucionalidad de la escuela, en el currículum escolar y en los discursos educativos de los profesores, que operan como hegemonía del poder occidental *eurocéntrico* en la relación con estudiantes indígenas (Sarangapani, 2014). Es lo que hemos presenciado con la política indigenista, donde los sistemas de pensionado (internado)³ 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, han dejado un legado imborrable de injusticia, violencia y desarraigo (Bonfil Batalla, 1977a, 1977b; Krieken, 1999; Kennedy, 2004; Wexler, 2006; Bousquet, 2012; Munroe *et al.*, 2013).

Al respecto se observa que estos procesos han comenzado a ser reconocidos por su impacto negativo por parte de los Estados nacionales⁴, como ha ocurrido en el caso de Canadá con el trabajo desarrollado por la *Commission de vérité et réconciliation du Canada* (2015), que ha permitido develar el genocidio cultural practicado mediante el 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

³ 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, por medio 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.

⁴ 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>).

desaparezcan, sino que por el contrario, las han legitimado y sostenido en el tiempo (Augoustinos, Lecouteur y Soyland, 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 incomprendiones respecto de las formas de abordar la pluriculturalidad presente en cada sociedad (Akkari, 2009; Horst y Gitz-Johansen, 2010; Gordon-Burns y Campbel, 2014). Esto se encuentra definido 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, inmutable y el estudiante es considerado un ignorante, vacío, sin conocimientos previos; 3) el sistema educativo escolar es jerárquico y alienta a la competición, el éxito individual y la productividad; y 4) los métodos educativos que utilizan se fundamentan en el conocimiento occidental, donde se ignoran u omiten los métodos y conocimientos educativos propios en contextos indígenas e interculturales (Harris, 2002; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Bajo este marco, la preparación de los profesores en Chile, históricamente, ha sido funcional a la lógica monocultural, recibiendo una formación fundada en el desconocimiento de los marcos de conocimientos indígenas (Quintriqueo *et al.*, 2017). Este es un hecho histórico muy similar, ya sea que los profesores se desempeñen en escuelas situadas en territorios indígenas, en las escuelas que reciben estudiantes inmigrantes o que atiendan población afrodescendiente (Lahdenperä, 2000; Canessa, 2004; Ladson-Billings, 2006). Esto se encuentra relacionado con el hecho de que:

En las sociedades poscoloniales la educación formal ha sido por mucho tiempo la responsable de la transmisión de esquemas de representación simbólicos que corresponden a la cultura de los grupos dominantes de la sociedad. De esta manera, la escuela perpetúa e impone a las minorías culturales un sistema de conocimientos y de actitudes que corresponde solo a un grupo de la sociedad (Akkari, 2006, 38 traducción mía).

Lo señalado por Akkari (2006), presenta un punto crítico, al observar que la sociedad poscolonial transmite un esquema ideológico de los grupos dominantes de la sociedad, perpetuando e imponiendo un sistema de conocimientos y actitudes a los grupos minoritarios. Así, la educación formal ha sido concebida para responder a una sociedad monocultural, donde el profesor tiene el rol de reproducir la cultura nacional que sirve de centro unificador de la población (Salazar y Pinto, 1999). En este sentido, lo que se busca es proteger la cohesión social, siendo necesario excluir los problemas sociales relacionados con los grupos minoritarios. La forma de exclusión se

materializa en la inferiorización del otro (el sujeto visto como minoría), 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 (2014), “Los maestros pueden transmitir sus propios prejuicios, no solo a través de sus propios comentarios y comportamientos, sino también mediante el establecimiento de un clima de intolerancia y etnocentrismo en el aula” (p. 166). Entonces, para combatir la intolerancia, el monoculturalismo, el racismo y el etnocentrismo *eurocéntrico*, un aspecto clave a ser incorporado en la preparación de los profesores es aprender a conocer y comunicarse en contextos sociales y culturales diversos. Como plantean Gay y Howard (2000), las habilidades para la comunicación en el aula intercultural 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 (2000, p. 10, traducción mía).

De ahí el desafío de trabajar en la formación pedagógica de los nuevos profesores la competencia comunicativa intercultural.

APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI)

De acuerdo con Arasaratnama y Doerfel (2005), la comunicación intercultural es un área de investigación con una trayectoria de 50 años, que tiene dentro de sus principales intereses el estudio de la competencia comunicativa intercultural (CCI). De manera general, Perry y Southwell (2011) dan cuenta que en la literatura anglosajona la CCI implica la capacidad de interactuar de manera apropiada y efectiva con personas de otras sociedades y culturas. La interacción incluye tanto el comportamiento como la comunicación. En forma más precisa, la competencia comunicativa intercultural se relaciona generalmente con cuatro dimensiones: conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos (ver Spitzberg y Cupach, 1984; Byram, 1997; Wiseman, 2002; Deardorff, 2006; Arasaratnama, 2009; Sanhueza, Paukner, San Martín y Friz, 2012).

Al respecto, lo apropiado y lo efectivo, según lo planteado por Spitzber (2000), responden a dos formas de evaluar la comunicación: 1) una comunicación es apropiada si se respetan los valores, reglas, normas y expectativas de la relación 241 de manera significativa; y 2) es efectiva en la medida que se cumplan los objetivos en relación con los costos y alternativas de la comunicación. De esta dualidad se desprende que la comunicación de una persona será competente e intercultural cuando se lleven a cabo los objetivos de manera adecuada en el contexto y en la relación que se establece entre dos o más sujetos. Desde el modelo que propone

Byram (1997), la CCI pone énfasis en la importancia de la lengua (competencia lingüística), la identidad cultural, el contexto social y las dimensiones no verbales de la comunicación. En esa perspectiva se proponen cinco dimensiones a tener presentes para su desarrollo: 1) *saberes*, significa tener conocimiento de los otros y de los procesos sociales de sus grupos; 2) *saber comprometerse*, tener conocimiento de sí mismo, de su propia cultura y de la cultura de los otros, desde una posición crítica; 3) *saber comprender*, tener la habilidad de interpretar y entender las realidades sociales; 4) *saber aprender/hacer*, tener la habilidad de descubrir e interactuar; y 5) *saber ser*, tener una actitud intercultural para poner en tensión los valores, creencias y comportamientos de uno, desde un marco más amplio, y valorar las creencias y comportamientos de los otros (Byram, 1997).

Un análisis realizado por Portera (2014, p. 160-161) plantea que los aspectos más relevantes de los modelos de competencia intercultural se pueden sintetizar de la siguiente manera: 1) conocimiento (*saber*); 2) actitud (*saber ser*); y 3) habilidades (*saber hacer*). El *saber* se refiere a competencias basadas en el conocimiento y conciencia de la propia cultura y la cultura de los demás (contexto, roles sociales, impresiones, punto de vista). De esta forma, los conocimientos responden a elementos de carácter verbal-lingüístico, no verbal, paraverbal, disciplinario (sobre todo, Filosofía, Antropología, Sociología, Psicología y Pedagogía), el conocimiento multidisciplinario e interdisciplinario. La actitud se relaciona con competencias emocionales, sociales y actitudinales, basadas en la apertura, sensibilidad, curiosidad, flexibilidad (gestión de las emociones en nuevas situaciones), respeto y pensamiento crítico. Las habilidades corresponden a competencias relacionadas con habilidades lingüísticas (manejar varios idiomas), habilidades comunicativas (pensamiento crítico, capacidad de escuchar y dialogar), habilidades relacionales (tener la capacidad de construir nuevas relaciones, trabajar de manera cooperativa) y la gestión de los estereotipos, los prejuicios y los conflictos.

Las competencias generales y particulares responden principalmente a la lógica de modelos en contextos anglosajones, que abordan la competencia comunicativa intercultural desde un punto de vista occidental, individualista y multicultural (pedagogía multicultural para el conocimiento y convivencia pacífica). En dichos contextos se carece de modelos interculturales reales que favorezcan la oportunidad del encuentro, el diálogo y la interacción (Portera, 2014). Además, un aspecto que destacan Perry y Southwell (2011), y que discute la lógica de los modelos de CCI, es su transferibilidad mediante contextos, debido a que los contextos relacionales y situacionales cambian. Por tanto, la competencia comunicativa más que ser un atributo individual (como es entendido en los modelos anglosajones), se construye a partir de la asociación entre los individuos, en un contexto sociohistórico determinado.

En este sentido, se comprende que la CCI postula la transformación de las condiciones monoculturales de la comunicación, siendo importante considerar en su desarrollo las condiciones individuales de los sujetos. Además, los elementos

contextuales donde se generan las interacciones. Por ejemplo, en la realidad postcolonial chilena la definición de un modelo de CCI exige para su elaboración una dimensión sociohistórica que reconozca los hechos históricos de discriminación, racismo y marginación, social, cultural y epistémica que han experimentado los pueblos indígenas. Son hechos y elementos que han servido de base para construir el imaginario de una sociedad chilena homogénea y monocultural *eurocéntrica* (Pinto Rodríguez, 2003; Gasché, 2004). Situación que provoca que los sujetos indígenas sean tratados con desprecio y en tiempos más recientes, permite que se sigan reproduciendo las incomprensiones entre mapuches y los miembros de la sociedad chilena poscolonial (Quilaqueo, Merino y Saiz, 2007; Mora, 2008). Así, la comunicación intercultural debiera permitir principalmente en los sujetos no indígenas, que conozcan los hechos históricos de discriminación, racismo y marginación del indígena, que de algún modo limitan su sensibilidad a la diversidad social y cultural. Además, logren una apropiación de formas de dialogar, interactuar y compartir, que favorezcan el entendimiento apropiado y efectivo con los mundos de vida indígena y los nuevos marcos sociales y culturales que emergen por efecto de los procesos migratorios (Gay y Howard, 2000; Moldoveanu, 2009; Gasché, 2010). Esto significa ir más allá de los modelos que buscan construir la paz social por medio de conocerse y tolerarse para conservar el orden moral y social, que oculta las diferencias culturales y las injusticias sociales. Por el contrario, significa atacar la asimetría del poder como un tema central en las jerarquías sociales, epistémicas, culturales y políticas. Estas jerarquías son reproducidas en los sistemas educativos escolares, limitando la posibilidad de configurar marcos de acción en igualdad de condiciones entre los conocimientos indígenas y los conocimientos occidentales (Walsh, 2009).

TRANSFORMAR LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN CONTEXTOS POSCOLONIALES

La puesta en práctica de la competencia comunicativa intercultural en la formación de los profesores continúa siendo un desafío, debido a las resistencias que persisten en el medio universitario y la sociedad en general. Si bien, lo intercultural encarna principios éticos fundamentales como el humanismo, la tolerancia o la hospitalidad, se constata que las transformaciones toman tiempo considerando la indiferencia que persiste por las diferencias en contextos políticos, sociales, educacionales y culturales anclados a modelos republicanos, como es el caso de América Latina (Payet, 2006). Sobre esto Gay y Howard (2000), de acuerdo con lo que han observado en el medio escolar estadounidense, indican que es común ver en los estudiantes de programas de formación de profesores, una actitud temerosa (literalmente miedo) cuando corresponde enseñar la diversidad racial, étnica, social y cultural. Este fenómeno es fácil de observar en contextos poscoloniales en Chile. Por ejemplo en La Araucanía, el no indígena, tanto en el medio escolar como social, se relaciona con el mapuche con una actitud temerosa, de desconfianza, no como un conflicto actual o antiguo, sino como un miedo consciente o inconsciente de perder la

hegemonía del saber y del poder (Quintriqueo, 2010). Por esta razón proponemos que la competencia comunicativa intercultural debe ser obligatoria, explícita y exhaustiva, en la formación de profesores que se deberán desempeñar en contextos indígenas e interculturales. Esto implica formar a los profesores en conocimientos y habilidades que les permitan transformar los programas y prácticas educativas que perpetúan el racismo y los prejuicios sobre la diversidad social y cultural. En consonancia con ello, Portera (2014) indica que el reto contemporáneo de la educación se orienta a superar toda forma de dogmatismo, etnocentrismo y nacionalismo, sin caer en la trampa del relativismo moral (el todo vale), y la normalización (crear una medida única para todos), siendo el enfoque educativo intercultural la alternativa para generar una revolución pedagógica.

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. Esto, con el propósito de contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad y superar el carácter colonial de la acción educativa sobre la base de prácticas pedagógicas fundadas en la conciencia crítica, así como la lucha contra el racismo y la discriminación (Zeichner *et al.*, 1998; Gay y Howard, 2000; Akkari, 2006; Quintriqueo *et al.*, 2014a).

Desde nuestra perspectiva, la interculturalidad pensada exclusivamente desde la constatación de la diversidad cultural o como el multiculturalismo liberal (enfoque anglosajón), constituye un modo funcional al modelo que legitima la matriz colonial de poder y la reproduce permanentemente bajo el discurso de la inclusión, la unidad nacional, la integración social y el reconocimiento (Quintriqueo *et al.*, 2014a). En cambio, pensar la interculturalidad de manera crítica, para indígenas y no indígenas, es concebirla como un proyecto ético, político y epistémico para la transformación de los fundamentos que sostienen la asimetría y desigualdad en que se encuentra nuestra sociedad (Freire, 2002; Ferrão, 2010; Gasché, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2014b). Especialmente en la educación en contexto de comunidades indígenas, significa ir más allá de los límites del Estado liberal, moderno y mercantilizado, para tender no solamente a la homogeneización y occidentalización, sino que también pensar en la autonomía social, cultural, económica y territorial. Es un proceso que incluye las bases epistémicas que sustentan la educación en el marco de un mundo cada vez más diverso y globalizado.

El concepto de interculturalidad en la actualidad habla no solo del reconocimiento de la existencia de las culturas indígenas, sino que busca construir un diálogo entre estas, basado en la calidad de la enseñanza y aprendizaje en relación con el saber indígena-occidental y viceversa. Es decir, un aprendizaje mutuo y la posibilidad de generar una universalidad, fruto del diálogo intercultural (Fornet-Betancourt, 2004). Esto permitiría organizar métodos de relaciones más humanas, más comprensivas, capaces de reconocer las diferencias, ventajas y desventajas para configurar un paradigma alternativo: la interculturalidad crítica (Tubino, 2005a,

2005b; Walsh, 2010). Desde este paradigma, la formación del profesorado con sensibilidad intercultural debe buscar que sus estudiantes puedan ver en las diferencias no solo una alternativa al modo de vida de la cultura de origen, sino también una alternativa posible de ser incorporada en la escuela (Essomba, 1999, 2012). Esto significa la valorización de la identidad, los contenidos y finalidades educativas de los otros, para la formación de personas; construcción de conocimientos y competencias dialógicas entre los pueblos indígenas, grupos inmigrantes y descendientes de colonos en el contexto escolar (Quintriqueo *et al.*, 2014b).

Ouellet (2002a) identifica cuatro componentes para la formación intercultural del profesorado en contextos interculturales: 1) la definición de un enfoque educativo de referencia; 2) explorar, conocer y reconocer 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 sociocultural.

En relación con el 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 que provienen sus estudiantes, con el propósito de lograr las transformaciones de la sociedad (Nieto y Santos, 1997; Lunkebein, 2007). Esto implica de parte del profesorado un conocimiento de conceptos clave como cultura, etnicidad e identidad desde una perspectiva que reconoce su dinamismo y no se queda anclada a dimensiones monolíticas, esencialistas y relativistas (Schmelkes, 2004; Akkari, 2009). También tomar consciencia acerca de los obstáculos de las relaciones interculturales como los prejuicios, la discriminación, el racismo y los problemas de la monoculturalidad (Shan, 2004). Este marco conceptual y referencial para la acción pedagógica requiere ser lo más amplio y flexible posible, para establecer una perspectiva crítica respecto de sus acciones. El objetivo es redefinir sus concepciones y percepciones respecto de los contenidos disciplinarios, desde un pluralismo epistemológico, para lograr nuevas comprensiones y explicaciones a los procesos pedagógicos contextualizados a la realidad sociocultural de los estudiantes (Quilaqueo *et al.*, 2014).

En relación con el segundo componente, destacamos la necesidad de que el futuro profesor tenga la capacidad de explorar, conocer y reconocer 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, 2000). Perry y Southwell (2011) hablan de la necesidad de abrirse a conocer otras realidades, un viaje por la diversidad cultural que podría contribuir de manera significativa al desarrollo de una visión planetaria respecto de 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 acerca de temas centrales como: la tradición cultural de sus estudiantes y sus transformaciones contemporáneas, la familia

y la educación de sus niños. Además, la naturaleza del sistema educativo, las tensiones epistemológicas entre la tradición y la modernidad, la relación entre grupos socioculturales, religiosos y el Estado en relación con 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 respecto de los resultados de investigación empírica del contexto de acción y discutir con investigadores de las transformaciones actuales de la sociedad y la cultura. También explorar el conocimiento de la cultura local, comprometiendo a los estudiantes en la indagación experiencial en su entorno sociocultural y socioafectivo, en la cultura de los padres y su relación con la escuela (Quintriqueo et al, 2017). Esto es posible con la elaboración de proyectos de colaboración entre familia-escuela-comunidad, inspirado en iniciativas interculturales originales y significativas para los actores sociales implicados.

En relación con el tercer componente, la intervención del docente es un factor determinante en la calidad de los procesos educativos con estudiantes que provienen de diferentes realidades socioculturales, ya 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 y Peck, 2007). En este sentido es de vital importancia una intervención educativa eficaz, fortaleciendo el pluralismo epistemológico en la definición de la acción y finalidad educativa en contextos interculturales (Quilaqueo et al, 2014). El propósito es identificar ideas centrales junto con la apertura a la colaboración entre escuela-familia-comunidad y la capacidad de autocrítica para redefinir las finalidades educativas (Nieto y Santos, 1997; Moldoveanu, 2009).

En relación con el cuarto componente, el desarrollo de competencias específicas para trabajar en contextos de diversidad sociocultural es de vital importancia para la formación de profesores que pretendan desarrollar una educación cada vez más intercultural (Ouellet, 2002b). Algunas competencias específicas deseables de desarrollar en la formación inicial de profesores son: 1) competencias para juzgar de manera crítica los componentes de la formación intercultural; 2) competencias para estudiar y sistematizar la etnografía de sus estudiantes, respecto de la familia y el medio sociocultural, para interpretar y aplicar la estrategia de colaboración escuela-familia-comunidad; 3) 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 sociocultural de sus estudiantes; 4) competencias necesarias para abordar los conflictos y desacuerdos en relación con 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 5) competencias necesarias para elaborar en

conjunto con otros profesores y *kimche* (sabios de la comunidad), criterios para evaluar el carácter democrático y emancipatorio de la gestión educativa, los contenidos interculturales de los programas, procesos de evaluación de los aprendizajes y orientaciones que consideren la diversidad social y cultural de sus estudiantes. Por ejemplo, develar los modos de valorar una conducta, un saber, la expresión oral, la presencia de estereotipos y actuación racista en forma explícita o implícita en los materiales educativos; el clima intercultural de la escuela y en el aula (calendario escolar, carteles, afiches).

En la perspectiva que hemos planteado en relación con los componentes deseables de incorporar a la formación del profesorado, que se deberá desempeñar en contextos indígenas e interculturales, implica desarrollar competencias comunicativas interculturales a base de la literatura científica y normativa (Quintriqueo *et al.*, 2015). En este marco, pensamos que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en profesores que se deberán desempeñar en la realidad chilena poscolonial, debe considerar las siguientes acciones: 1) establecer las diferencias socioculturales, en donde los estudiantes de formación inicial se planteen preguntas respecto de los conocimientos de su propia cultura y la de sus futuros estudiantes, en tanto actores sociales relevantes que necesitan producir el diálogo intercultural. Por ejemplo, en el caso de profesores que se desempeñarán con estudiantes mapuches, resulta de vital importancia incorporar a sus prácticas pedagógicas, la historia local y los valores educativos propios de los educandos, asociado a conocimientos territoriales, la relación de subjetividad con su territorio, el conocimiento de los parientes, prácticas culturales como el *wixankontuwün* (visitarse) y el *gijatun* (ceremonia mapuche de agradecimiento). Son contenidos que sintetizan los valores de la vida mapuche, y que son claves para encontrar puntos de conexión en la comunicación intercultural y en el diálogo de saberes en los procesos educativos; 2) estudiar y reconocer aspectos psicológicos que están a la base en la comunicación intercultural, como es el caso de la emoción, el lenguaje, los valores culturales que definen la intersubjetividad de los sujetos en la relación con su territorio de origen y la memoria social. Esto permitirá generar una apertura a la utilización de los marcos metodológicos que son propios a la sociedad mapuche, aymara, rapa nui o campesina, para concretar los principios de la educación intercultural. El propósito es superar el desprecio epistemológico del saber educativo indígena que se mantiene invisibilizado en el contexto escolar y valorar las diferencias culturales como riqueza para la formación de futuros ciudadanos progresivamente más interculturales, dejando de lado cualquier forma de discriminación y exclusión, para comprender al otro; 3) explicitar en el futuro profesor la necesidad de cuestionar el nacionalismo, la discriminación, el racismo, la homogenización, la monoculturalidad *eurocéntrica* y el neoliberalismo, como elementos que están a la base de la racionalidad de la escuela y la educación en contextos indígenas e interculturales. Esto busca favorecer acciones educativas que propendan a reconocer la diversidad social y cultural, la conciencia de

su valor positivo y el respeto al patrimonio cultural local; 4) ayudar a los estudiantes para establecer un enfoque didáctico y pedagógico para gestionar la diversidad, la heterogeneidad en la clase. El objetivo es desarrollar prácticas pedagógicas interculturales. Por ejemplo, planificar actividades de enseñanza escolar que consideren los saberes y conocimientos locales, lo multilingüe y lo intercultural; 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 con la calidad de la educación. Esto es posible con la aplicación de un enfoque educativo intercultural que le permita mejorar la comunicación intercultural con los actores sociales del medio escolar y comunitario; 6) una comprensión y respeto a todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida, comprendidas las culturas indígenas nacionales y de otras naciones. Por ejemplo, conocer y reconocer la lengua extranjera (vernácula) de sus estudiantes en el medio escolar, conocer el lenguaje de sus estudiantes, de los padres y de los miembros de la comunidad; y 7) reconocer el valor de la colaboración entre la escuela-familia-comunidad-universidad como un factor que puede ayudar a mejorar la calidad de la educación y la comunicación intercultural con sus estudiantes. Además, conocer acerca de los valores negociables y no negociables, en relación con el tiempo, los recursos y un enfoque educativo basado en la coconstrucción del éxito escolar de sus estudiantes.

CONCLUSIÓN

Concluimos que la competencia comunicativa intercultural responde a dimensiones individuales, pero también a condiciones propias de las situaciones y relaciones que configuran las interacciones cotidianas de los sujetos con sus pares y su entorno. De esta forma, la CCI se relaciona con una capacidad para comprender una cultura precisa, donde el sujeto busca adaptarse relativamente a ella en relación con un contenido, a un conjunto de estrategias metodológicas y un notorio componente social, expresado en procesos de interacción con otros, en contextos históricos e interculturales. En efecto, reconocemos una dimensión personal y social en la CCI donde las interacciones que se dan en contextos culturalmente diversos se caracterizan por las negociaciones y conflictos que se producen entre los sujetos. Estas significaciones están originadas por los acervos de conocimiento disponibles que cada sujeto lleva consigo – producto de su situación personal– a la situación de interacción intercultural en la que participa (Sanhueza, Cardona y Friz, 2011).

En este contexto, 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 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.

La búsqueda de capacidades que diversifiquen en los nuevos profesores las formas de comunicarse y conocer sus realidades de trabajo, sean estos contextos indígenas o multiculturales, constituye una condición clave para superar la hegemonía de la educación monocultural, que sigue vigente en el contexto poscolonial chileno. Sostenemos que el enfoque educativo intercultural no puede seguir limitado en su alcance solo a contextos escolares indígenas, en zonas rurales, porque las transformaciones contemporáneas muestran que el mayor porcentaje de población indígena habita en los centros urbanos. Al mismo tiempo, los procesos de inmigración que moviliza la globalización económica, van incorporando nuevas variantes en las escuelas que históricamente han sido pensadas en términos curriculares y metodológicos bajo la lógica de la racionalidad monocultural *eurocéntrica*. El desafío es preparar profesores conocedores del contexto social y cultural de sus estudiantes, con adecuada CCI, que les permita superar “el miedo” y “las sospechas” respecto del otro diferente en el aula, fundamentado en un pluralismo epistemológico, para construir aprendizajes escolares significativos en contextos indígenas e interculturales.

*Universidad Católica de Temuco**
Facultad de Educación
Rudecindo Ortega 02950, Temuco (Chile)
squintri@uct.cl

*Universidad del Bío-Bío***
Facultad de Educación y Humanidades
Avda. Andrés Bello 720, Casilla 447, Chillán (Chile)
htorres@ubiobio.cl

*Universidad Católica del Maule****
Centro de Estudios Migratorios e Interculturales CEMIN
Casa Central Avda. San Miguel 3605, Talca (Chile)
ssanhueza@ucm.cl

*Universidad del Bío-Bío*****
Facultad de Educación y Humanidades
Avda. Andrés Bello 720, Casilla 447, Chillán (Chile)
mfriz@ubiobio

Este artículo presenta los resultados del proyecto de investigación financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT N° 1140864 “Desarrollo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en estudiantes universitarios de las regiones del Maule, Biobío y La Araucanía”, FONDECYT N° 1140490 “Conocimientos geográficos y

territoriales mapuches: una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados”, proyecto FONDEF ID16I10350 “Modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena”.

OBRAS CITADAS

- Akkari, Abdeljalil. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Université de Genève.
- (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, 233-258.
- Arasaratnam, Lily. (2009). “The development of a new instrument of intercultural communication competence”. *Journal of Intercultural Communication*, N° 20. Disponible en línea: <http://www.immi.se/intercultural/nr20/arasaratnam.htm>
- Arasaratnam, Lily y Doerfel, Marya. (2005). “Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives”. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 29, N° 2, 137-163.
- Augoustinos, Martha, Lecouteur, Amanda, Soyland, John. (2002). “Self-sufficient arguments in political rhetoric: Constructing reconciliation and apologizing to the stolen generations”. *Discourse & Society*, Vol. 13, N° 1, 105-142.
- Australian Human Rights Commission. (1997). *Bringing them home: The 'Stolen Children' report, Australia*. Australian Human Rights Commission.
- Bartel-Radic, Anne. (2009). “La compétence interculturelle: état de l’art et perspectives”. *Management international* N° 4, 11-26.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1977a). “La declaración de Barbados II y comentarios”. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales* N° 7, 109-125.
- (1977b). “Sobre la liberación del indio”. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, N° 8, 95-100.
- Bousquet, Marie-Pierre. (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, 162-192.
- Byram, Michael. (1977). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Inglaterra: Multilingual Matters.
- Canessa, Andrew. (2004). “Reproducing racism: schooling and race in highland Bolivia”. *Race Ethnicity and Education*, Vol. 7, N° 2, 185-204.
- Commission de Vérité et Réconciliation du Canada. (2015). “Les survivants s’expriment: un rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada”. Canada.
- Deardorff, Darla. (2004). “Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization”. *Journal of studies in international education*, Vol. 10, N° 3, 241-266.

- Dasen, Pierre. (2002). "Approches interculturelles: acquis et controverses". En Dasen, P. y Perregaux, Chr. (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Belgique: De Boeck Supérieur, 7-28.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Dion, Susan. (2007). "Disrupting molded images: Identities, responsibilities and relationships-teachers and indigenous subject material". *Teaching Education*, Vol. 18, N° 4, 329-342.
- Essomba, Miquel. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica cultural*. Barcelona: Graó.
- Ferrão, Vera. (2010). "Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales". *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 36, N° 2, 333-342.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Editorial Trotta.
- Freire, Paulo. (2002). *La pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Gasché, Jorge. (2013) "Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el 'Método inductivo intercultural' implementada en el Perú, México y el Brasil". *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, N° 13, 17-34.
- (2010). "De hablar de la educación intercultural a hacerla". *Mundo Amazónico*, Vol. 1, 111-134.
- (2004). "La motivation politique de l'éducation interculturelle indigène et ses exigences pédagogiques. Jusqu'ouà va l'interculturalité". En Akkari, A. y Dasen, P. (eds.). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris: L'Harmattan, 107-138.
- Gay, Geneva y Howard, Tyrone. (2000). "Multicultural teacher education for the 21st century". *The Teacher Educator*, Vol. 36, N° 1, 1-16.
- Godlewska, Anne, Moore, Jackie y Bednasek, Drew. (2010). "Cultivating ignorance of Aboriginal realities". *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, Vol. 54, N° 4, 417-440.
- Gordon-burns, Diane y Campbell, Leeanne. (2014). "Indigenous Rights in Aotearoa/New Zealand-Inakitia rawatia hei kakano mō āpōpō: Students' Encounters With Bicultural Commitment". *Childhood Education*, Vol. 90, N° 1, 20-28.
- Harris, Heather. (2002). "Coyote goes to school: The paradox of Indigenous higher education". *Canadian journal of native education*, Vol. 26, N° 2, 187-196.
- Horst, Christian y Gitz-Johansen, Thomas. (2010). "Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions". *Intercultural education*, Vol. 21, N° 2, 137-151.

- Hot, Aurélie. (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, Rosanne. (2004). "The affective work of stolen generations testimony: From the archives to the classroom". *Biography*, Vol. 27, N° 1, 48-77.
- Krieken, Robert. (1999). "The barbarism of civilization: cultural genocide and the 'stolen generations'". *The British journal of sociology*, Vol. 50, N° 2, 297-315.
- Ladson-Billings, Gloria. (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, 104-109.
- Lahdenperä, Pirjo. (2000). "From monocultural to intercultural educational research". *Intercultural Education*, Vol. 11, N° 2, 201-207.
- Lanfranchi, Andrea. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Suiza: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'institution publique (CDIP).
- Lazar, Ildikó, Huber-Kriegler, Martina, Lussier, Denise, Matei, Gabriela y Peck, Christiane. (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, Caroline. (2007). *Communication et Formation Interculturelle D'intervenants Sociaux Au Québec Étude de Cas Dans un CLSC. Mémoire Présenté Comme Exigence Partielle de la Maîtrise en Communication: Université du Québec à Montréal*.
- Mampaey, Jelle y Zanoni, Patrizia. (2015). Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 37, N° 7, 928-946.
- Moldoveanu, Mirela. (2009). "Pour une conceptualisation de la compétence multiculturelle de l'enseignant". *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, Vol. 38, N° 2, 55-74.
- Mora, Claudia. (2008). "Globalización, género y migraciones". *Polis* (Santiago), Vol. 7, N° 20, 285-297.
- Munroe, Elizabeth; Borden, Lisa; Murray, Anne; Toney, Denise; y Meader, Jane. (2013). "Decolonizing Aboriginal education in the 21st century". *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, Vol. 48, N° 2, 317-337.
- Nieto, Sonia y Santos, Miguel. (1997). "Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España". *Teoría de la Educación*, N° 9, 55-74.
- Ouellet, Fernand. (2000). "La formation interculturelle en éducation". *Interactions*, Vol. 4, N° 1, 19-57.

- _____ (2002a). “L’éducation interculturelle et l’éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s’orienter dans la diversité des conceptions”. *VEI Enjeux*, N° 129, 146-167.
- _____ (2002b). “Quelle formation interculturelle en éducation”. En Dasen, P. y Perregaux, Chr. (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l’éducation?* Belgique: De Boeck Supérieur, 243-260.
- Payet, Jean-Pierre. (2006). “L’intercultural 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, 205-215.
- Perrenoud, Phillippe. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Perry, Laura y Southwell, Leonie. (2011). “Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches”. *Intercultural Education*, Vol. 22, N° 6, 453-466.
- Pineau, Pablo. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió “yo me ocupó”. En Pineau, P. (ed.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 27-52.
- Pinto Rodríguez, Julio. (2003). *De la inclusión a la exclusión. La formación del estado, la nación y el pueblo mapuche*. Santiago: Universidad de Santiago.
- Portera, Agostino. (2014). “Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy”. *Intercultural Education*, Vol. 25, N° 2, 157-174.
- Quilaqueo, Daniel, Merino María Eugenia, Saiz, José. (2007). “Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida”. *Atenea* N° 496, 81-103.
- Quilaqueo, Daniel y Quintriqueo, Segundo. (2017). *Métodos educativos mapuche: retos de la doble racionalidad educativa: Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Chile: Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo; Torres, Héctor; y Muñoz, Gerardo. (2014). “Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural”. *Revista Chungara*. Vol. 46, N° 2, 271-284.
- Quintriqueo, Segundo; Quilaqueo, Daniel; Lepe-Carrión, Patricio; Riquelme, Enrique; Guitiérrez, Maritza; y Peña-Cortés, Fernando. (2014a). “Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 17, 201-217.
- Quintriqueo, Segundo; Quilaqueo, Daniel; y Torres, Héctor. (2014b). “Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar”. *Educación Pesquisa*, Vol. 40, N° 4, 965-982.

- Quintriqueo, Segundo; Quilaqueo, Daniel; Gutiérrez, Maritza; Morales, Soledad; y Sanhueza, Susan. (2017). “Valores educativos mapuches: base para la educación y comunicación intercultural en la formación docente” 162-188. En Valdebenito V. y Mellado, M.E. (eds.). *Liderazgo escolar y gestión pedagógica*. Temuco: Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, Segundo; Quilaqueo, Daniel; Gutiérrez, Maritza; y Peña-Cortés, Fernando. (2015). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural*. Temuco: Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Sanhueza, Susan; Cardona, Cristina; y Friz, Miguel. (2011). “La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España)”. *Papeles Trabajo Centro de Estudios Interdisciplinarios, en Etnolingüísticos y Antropológico Sociales*, Vol. 21, N° 2, 37-61.
- Sanhueza, Susan *et al.* (2012). “Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa”. *Folios* [online], N° 36, 131-151.
- Salazar, Gabriel y Pinto, Julio. (1999). *Historia contemporánea de Chile: Actores, identidad y movimiento*. Santiago: LOM.
- Sarangapani, Padma. (2014). “Savoir, curricula et méthodes pédagogiques: le cas de l’Inde”, en *Revue internationale d’éducation de Sèvres* [En ligne]. Colloque: L’éducation en Asie en 2014: Quels enjeux mondiaux? disponible en línea el 05 junio 2014, consultado el 26 de agosto 2015: <http://ries.revues.org/3848>
- Schmelkes, Sylvia. (2004). “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 9, N° 20, 9-13.
- Shan, Bo. (2004). “La communication interculturelle: ses fondements, les obstacles à son développement. Communication et organisation”. Disponible en: <http://communicationorganisation.revues.org/2928>
- Spitzberg, Brian. (2000). “A model of intercultural communication competence”. En Samovar, Larry et al, (eds.). *Intercultural Communication: A Reader*. Estados Unidos: Wadsworth, 375-387.
- Spitzberg, Brian y Cupach, William. (1984). *Interpersonal communication competence*. Londres: Sage Publications.
- Tubino, Fidel. (2005a). “La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos”. *Cuadernos Interculturales*, Vol. 3, N° 5, 83-96.
- (2005b). “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, Encuentro continental de educadores agustinos. Disponible en: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- (2011). “El nivel epistémico de los conflictos interculturales”. *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*, Vol. 6, 1-14.

- (2014). “El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales”. *Revista Contextualizaciones*, Año 6, N° 11, 1-5. Disponible en:
http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/Eltrasfondoepist%C3%A9micodelosconflictosinterculturales_11.pdf
- Valiente, Teresa. (2013). “Reflexiones en torno a interculturalidad y proceso educativo en sociedades multiculturales: encanto y desafío de la diversidad”. *Lexis*, Vol. 25, N° 1-2, 337-365.
- Walsh, Catherine. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Tapia, L. et al., (eds.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 75-96.
- Weenie, Angelina. (2008). “Curricular theorizing from the periphery”. *Curriculum Inquiry*, Vol. 38, N° 5, 545-557.
- Wexler, Lisa. (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, 17-34.
- Wiseman, Richard. (2002). Intercultural communication competence. En Gudykunst, W. y Mody, B. (eds.). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, CA: SAGE publications.
- Zeichner, Kenneth, Grant, Carl, Gay, Geneva, Gillette, Maureen, Valli, Linda y Villegas, Ana Maria. (1998). “A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles”. *Theory into practice*, Vol.37, N° 2, 163-171.