



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Quilaqueo Rapimán, Daniel

Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural

Educar em Revista, núm. 29, 2007, pp. 223-239

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013355015>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

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

# Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural\*

## *Indigenous knowledge in the process of teachers training in intercultural education*

Daniel Quilaqueo Rapimán\*\*

### RESUMEN

En este artículo se analiza la interacción entre saberes indígenas y conocimientos científicos en la formación de profesores de educación intercultural. La formación de profesores, en este caso, se lleva a cabo bajo la forma de encuentro de culturas de sociedades diferentes, entre formadores y estudiantes que pertenecen a las culturas occidental y mapuche. Los saberes indígenas están insertos tanto en prácticas y técnicas de trabajo como también en actividades sociales cuya eficacia depende de las relaciones entre las personas que participan. Por otro lado, los conocimientos científicos dependen de criterios experimentales o formales de cientificidad, donde no existe saber sin una práctica discursiva definida que conforma hipótesis científicas, teorías y leyes. Se analiza la cultura como un campo comunicacional que organiza un conjunto de actitudes cuyas significaciones exteriorizadas en los códigos de conducta o de expresión son interiorizadas en la memoria y en los intercambios simbólicos. En tanto, lo intercultural implica una apertura a establecer relaciones con el Otro. En consecuencia, se reestablece un pluralismo de valores y relaciones de interdependencia entre esos valores o entre los sistemas y los individuos. La interculturalidad es una innovación que propone una *lectura diferente del mundo*.

*Palabras clave:* saberes indígenas; formación de profesores; interculturalidad.

\* Este artículo es parte del proyecto Fondecyt Regular 2005-2007, N° 1051039, “Saberes mapuches y conocimientos educativos vernáculos transmitidos por kimches. Sistematización para una educación intercultural”.

\*\* Doctor en Sociología, Profesor Adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco – Chile. Sus investigaciones se relacionan con el conocimiento educativo mapuche, educación intercultural y discriminación étnica. E. Mail: dquilaq@uct.cl.

## ABSTRACT

This article analyzes the interaction between indigenous knowledge and western science in teacher training of intercultural education. This is developed in terms of culture encounters of different societies between trainers and students who belong to Western and Mapuche cultures. Indigenous knowledge is provided in either working techniques and practices or in social activities in which its efficiency depends on the relationship among people who participate. On the other hand, Western science depends on experimental or formal criteria of scientificity where knowledge does not exist without any definite discursive practice shaping scientific hypothesis, theories and laws. Culture is analyzed as a communicational field which organizes a set of attitudes. The attitude significances exteriorized in behavior or expression codes are interiorized in the memory and symbolic interchanges. But, intercultural implies the opening to the relationship settlement with the Other. Thus, this re-establishes a value pluralism and relationships of interdependence among those values or among the systems and its individuals. Interculture is an innovation proposing a *different interpretation of the world*.  
*Key-words:* indigenous knowledge; teacher training; interculturality.

## Introducción

En este trabajo se expone la particularidad que se revela al incorporar *saberes y conocimientos educativos indígenas* junto con los conocimientos científicos en la formación de profesores de educación intercultural<sup>1</sup>. Al mismo tiempo, se considera que aún persisten rasgos de dominación frente a las sociedades indígenas. Esta situación se refleja en el tipo de relaciones interétnicas e interculturales entre indígenas y no indígenas del medio escolar (QUILAQUEO y MERINO, 2003). Se observa, además, que es posible descubrir esta realidad principalmente en el discurso implícito de los no indígenas. Ello dificulta, de alguna manera, la configuración de un modelo educativo para la formación de profesores de educación intercultural. Mo-

<sup>1</sup> En este trabajo se considera la formación de profesores de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche, de la Universidad Católica de Temuco, Chile. En tanto, el término mapuche históricamente ha remplazado el término *araucano* utilizado por el conquistador español para designar a la población indígena del sur de Chile y Argentina.

delo educativo que debe considerar necesariamente la naturaleza de los saberes indígenas y del patrimonio científico.

La formación de profesores de educación intercultural a la que aquí se alude corresponde a la preparación de pedagogos que van a trabajar en un contexto mapuche. La formación pedagógica se lleva a cabo bajo la forma de encuentro y diálogo entre personas de sociedades que tienen raíces histórico-culturales diferentes. Las intervenciones, tanto de los formadores como de los estudiantes que pertenecen a la cultura occidental y mapuche, favorecen el diálogo y el intercambio entre portadores de saberes distintos con el objeto de construir saberes profesionales en la educación. El propósito del plan de formación apunta a la valoración sociocultural de los pueblos indígenas por medio de tres competencias generales. En primer lugar, saber actuar en contextos interétnicos y multiculturales con el fin de concebir la acción educativa en función de la valorización de los pueblos indígenas y de sus culturas, particularmente del pueblo mapuche. En segundo lugar, ser agentes de socialización de los niños en colaboración con la familia mapuche en el proceso de enculturación. Por último, apoyar a los niños para que tengan acceso a otras culturas y puedan, así, mejorar las prácticas educativas alienantes que aún se observan en la sociedad chilena.

La sociedad chilena está conformada por grupos indígenas y no indígenas que tienen particularidades culturales propias y que se identifican entre sí de acuerdo con su forma de pensar, vivir, sentir, ver y evaluar la naturaleza de los saberes y conocimientos. Por ejemplo, por medio de la historia, se ha presentado a la sociedad mapuche como una cultura inferior mediante estereotipos y prejuicios heredados de la ideología racista del conquistador español (MERINO y QUILAQUEO, 2003). En el proceso formativo del estudiante de educación intercultural, se considera esta característica de la sociedad chilena bajo dos aspectos. Primero, como objeto de estudio en las asignaturas del plan curricular y enfoque de desarrollo del proceso de formación y segundo, como obstáculo frente al desarrollo de este enfoque educativo (QUILAQUEO, QUINTRIQUEO y CÁRDENAS, 2005).

Las orientaciones del currículum de formación se fundamentan en los conocimientos que se han construido por medio del enfoque pedagógico de educación intercultural, en nuevas concepciones de la formación inicial docente en el marco de la educación chilena y en referencias internacionales. Por consiguiente, surge la siguiente interrogante: ¿de qué manera el proceso para la formación de profesores de educación intercultural permite la incorporación de saberes mapuches e indígenas y cuáles son las

justificaciones de este tipo de acción? Para responder esta pregunta, es necesario examinar la particularidad de los saberes y conocimientos indígenas, los conocimientos científicos y la interacción entre estos dos tipos de conocimientos.

### **Naturaleza de los saberes indígenas y del patrimonio científico**

En primer lugar, es necesario definir qué es un saber. Para ello, parece adecuada la concepción de saber sobre educación elaborada por Savater (1997). Este autor concibe el saber como

la habilidad de aprender... [y concluye que] cualquier plan de enseñanza bien diseñado ha de considerar prioritario este saber que nunca acaba y que posibilita todos los demás, cerrados y abiertos, [es decir estrictamente funcional o complejo], sean los inmediatamente útiles a corto plazo o sean los buscadores de una excelencia que nunca se da por satisfecha” (SAVATER, 1997, p. 49).

Esta concepción de saber abre las puertas al saber innovar en el contexto actual de la globalización. Así, esta amplia definición más humana del concepto de saber entrega un fundamento para explorar el conocimiento que se tiene de los saberes indígenas, por una parte, y de los saberes del patrimonio cultural occidental, por otra.

En el plano de la interacción entre el modelo científico y el saber tradicional indígena en la formación de profesores, el principal obstáculo es la característica más analítica del modelo científico, en tanto, el saber tradicional indígena se considera más comprensivo. Esta situación se produce en el contexto del *paradigma actual* de una educación cada vez más especializada que quiere responder al contexto de vida social y económico del siglo XXI, que tiende hacia una uniformización de las normas según los modelos de los países económicamente desarrollados y que reserva, por este hecho, poco espacio para las expresiones culturales y sociales de los

pueblos indígenas. Entonces, ¿cuál es la naturaleza de los saberes indígenas?

Friedberg (1999) denomina los saberes y conocimientos indígenas *saberes populares*. Estos saberes están constituidos por un corpus de conocimientos sobre la naturaleza con respecto a las concepciones que cada sociedad tiene del mundo y del rol que cumplen las personas. Por ejemplo, lo que se refiere a la naturaleza de dichos conocimientos que abarca “desde la observación de las vías de migración de los animales, el movimiento del sol y de los vientos hasta la observación de las condiciones de germinación de las plantas se mezcla con las prácticas sociales ritualizadas que garantizan su eficacia”. Situados en el tiempo y en el espacio, “los saberes populares se mantienen en las prácticas técnicas y también sociales y su eficacia depende de las relaciones entre las personas que participan” (FRIEDBERG, 1999, p. 9). No se trata de saberes estáticos, sino de saberes que se construyen según las modificaciones del contexto. En relación con lo anterior Kusch sostiene que: “el saber no es el de una realidad construida por objetos, sino llena de movimientos o aconteceres” (KUSCH, 1977, p. 31).

Autores como Wolfe (1992), Hamelin (1996), Friedberg (1999), Kusch, (1977) y Quilaqueo (1994 y 2005) reconocen la existencia de varios sistemas de conocimientos indígenas enraizados principalmente en la comprensión, mediante relatos o narraciones generales. De acuerdo con el estudio de estos autores se entiende que el conocimiento indígena es holístico, subjetivo y experiencial. No obstante, sus características particulares no son reconocidas por la ciencia occidental, puesto que se cuestiona la ausencia de método a pesar del hecho de considerar el conocimiento indígena como igual desde el plano ético. Sin embargo, desde la perspectiva indígena se observa que en el discurso, sobre saberes y conocimientos propios, se articula una visión coincidente de su realidad social construida de objetos y hechos socio-históricos. Al mismo tiempo, se advierte que recurren a saberes y conocimientos respecto de la historia de la formación de los saberes ancestrales, haciendo uso de la lengua vernácula, para comprender y explicar los sistemas de conocimientos que utilizan, o al menos algunos de sus aspectos principales.

En relación a la cultura occidental es necesario tener presente también, la percepción de algunos autores con respecto al tema de Occidente y su cultura. Para Geertz (1996), por ejemplo, en un tiempo no muy lejano, el concepto de cultura se perfilaba firme y definido, ya que Occidente estaba bastante más seguro de sí mismo respecto de lo que era y lo que no era.

Para Simard (1988), en cambio, el origen de los problemas de interacción entre miembros de una cultura occidental con una cultura indígena, es Occidente, particularmente en aspectos como: “su” ciencia objetiva, “su” literatura de la *incertitude*, “sus” supuestos valores universales. Sin embargo, no se puede atribuir sólo a Occidente la responsabilidad del conjunto de los cambios que desestabilizan y provocan la desintegración de la integridad de las culturas indígenas. La cultura occidental es, ante todo, un marco para examinar, defender o criticar toda especie de valor, idea, convicción o norma de conducta.

Ahora bien, ¿cuál es la naturaleza del patrimonio científico?

Foucault (1997) plantea que para que pueda existir un discurso que responda a criterios experimentales o formales de cientificidad, el saber debe definirse como “aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, específicamente como el campo que está constituido por diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico” (FOUCAULT, 1997, p. 306). Según este autor, no existe saber sin una práctica discursiva definida. Estos saberes se basan en un conjunto de postulados reduccionistas, objetivos y positivos que fundamentan y garantizan la validez. El saber propio de los diversos campos de estudio, como por ejemplo, el de las ciencias de la educación, forman parte de esta categoría. ¿Qué ocurre, entonces, con la interacción entre los conocimientos científicos y los saberes indígenas?

Para este propósito y bajo otro ángulo, Lyotard (1994) describe que el conocimiento científico no es todo el saber, ya que siempre ha estado en *excedencia*, en competencia, en conflicto con otro tipo de saber que, para simplificar, este autor lo denomina *saber narrativo*. Al conocer los tipos de saberes indígenas, se puede comprender que la existencia de uno no es más necesaria que la del otro. Tanto el conocimiento científico como el saber narrativo tienen enunciados y reglas propias, ya que según Lyotard (1994, p. 55) “no se puede, pues, considerar la existencia ni el valor de lo narrativo a partir de lo científico, ni tampoco a la inversa. Por tanto, los criterios pertinentes no son los mismos en uno que en el otro”. Así, los saberes narrativos indígenas, orientados hacia la comprensión de la vida y de las relaciones humanas, se caracterizan por una forma de pensamiento tradicional organizado según una relación intuitiva hombre-sociedad y hombre-naturaleza, que predominan principalmente en la familia y en la comunidad. Lo científico, por su parte, consiste en la elaboración de hipótesis y de teorías en el marco de una práctica discursiva.

Sin embargo, en el plano de las prácticas educativas de socialización y la adaptación a un medio cultural particular llevan a los individuos o los grupos a desarrollar un modo de pensamiento dominante. Con todo, esto no ha impedido que miembros de un grupo indígena sean altamente funcionales con ambos modos de pensamiento. Esto se puede constatar, actualmente, en la mayoría de los miembros de los pueblos indígenas que poseen competencias en ambas culturas. Además, al constatar las barreras que existen entre las culturas indígenas y la cultura occidental, se observa que en el medio social indígena las experiencias de la infancia y las prácticas educativas propias predisponen a desarrollar un estilo cognitivo más inductivo que deductivo. En tanto, el carácter más analítico-deductivo de la cultura occidental es dominante en el medio escolar y el medio laboral.

La característica que se presenta en la interacción entre miembros de las culturas indígenas con miembros de la cultura occidental es la coexistencia de los dos estilos de pensamiento. Esto se puede evidenciar, por ejemplo, entre los mapuches: la cultura y pensamiento propio predomina en la familia y en la comunidad, mientras que el pensamiento occidental impera en la escuela y en el trabajo. Entonces, se puede hipotetizar que el pensamiento analítico puede inhibir o suprimir el pensamiento indígena. En tal caso, se puede indagar si es posible, a diferencia de la hipótesis anterior, que ambos estilos de pensamiento se potencien y sean benéficas para el individuo. Al respecto, se puede señalar que en el caso de las comunidades mapuches, el saber tradicional, basado en la relación hombre-sociedad, hombre-naturaleza y hombre-fuerzas espirituales, lleva un corpus de conocimiento que se mantiene en la memoria social como una lógica de pensamiento propio que se ha desarrollado a través de la expresión oral (QUILAQUEO, 2005).

### **Construcción de conocimientos indígenas y formación docente**

En el trabajo docente, como parte del proceso de la formación de profesores de educación intercultural, se consideran tanto los saberes teóricos y científicos como los saberes y conocimientos respecto de la visión del mundo indígena. La tradicional relación jerárquica de formación propia de la educación formal es concebida en el sentido del proceso didáctico sugerido por Lyotard (1994, p. 53). Según este autor, el proceso didáctico



presupone que el estudiante no posee los conocimientos del profesor, pero que puede acceder a estos conocimientos y llegar a ser un experto como su profesor. Es decir, para Lyotard (1994, p. 53), “el estudiante es introducido en la dialéctica de los investigadores...” para la formación del conocimiento científico. Esto supone que el profesor o el experto le hagan saber lo que no sabe y trata de saber. En este orden de ideas, el experto-formador se introduce en la realidad cognitiva de los estudiantes, es decir, respecto a la manera de imaginar las situaciones problemáticas y su modo de actuar. En consecuencia, el estudiante que se ha formado mediante este proyecto de educación intercultural en el contexto mapuche es capaz de abordar las situaciones problemáticas del medio escolar y actuar en relación con la naturaleza fundamental del saber que se define como la facultad de aprender a partir de una relación experto-formador-alumno y una práctica discursiva para una comprensión común.

La práctica formativa de los educadores interculturales que considera la construcción de conocimiento indígena es una interacción compleja que, para describirla y comprenderla mejor es necesario responder a lo siguiente: ¿cómo resolver este dilema de la jerarquía o la dicotomía de las culturas y de los saberes? Hasta aquí, la evolución del cuestionamiento y el proceso de formación conducen a preguntarse también, ¿cuáles son los elementos de intercambio intercultural entre los saberes y conocimientos indígenas y los saberes en educación que contribuyen en la formación de saberes profesionales? y ¿cuál es la naturaleza de la relación intercultural?

Con respecto a la segunda pregunta, la relación bicultural-intercultural se desprende del reconocimiento de los pueblos indígenas en el plano político y jurídico. En el plano jurídico chileno, la Ley Indígena N° 19253 de 1993, señala que el Estado “desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe...” y en el plano internacional, el Convenio 169, Art. 27 y 29, parte VI de la OIT plantea la necesidad de poner fin a la asimilación de los grupos indígenas a través de la escolarización tradicional. En las disposiciones legales, tanto a nivel nacional como internacional, se observa una evolución en las relaciones jerárquicas de formación mediante el acercamiento entre la institución escolar y las comunidades indígenas. La adaptación de los profesores de origen mapuche, formados según un plan curricular intercultural, constituye un ejemplo de relación bicultural-intercultural puesto que ellos cumplen con las exigencias de la institución escolar y la forma de relacionarse con la comunidad.

De acuerdo a lo expuesto más arriba, la forma de relacionarse del profesor con el medio escolar y la comunidad indígena es una relación

bicultural generadora de interculturalidad. En este contexto, las relaciones entre los miembros de la sociedad y la cultura mapuche, y los miembros de otras culturas pueden llegar a ser interculturales cuando la concepción binaria de la cultura considera una tercera vía que tiene en cuenta el contexto global de la coexistencia entre la tradición y modernidad. Esta vía supone la presencia de zonas de fusión principalmente en el plano de los valores, de las actitudes y de los comportamientos. En este sentido, ¿podemos hablar de intercambio intercultural en la formación inicial entre profesores y mapuches?, ¿existe una zona que pueda delimitarse como intercultural?

Los esbozos de respuesta a estas interrogantes, para el caso de los profesores de Pedagogía Básica Intercultural en un Contexto Mapuche, están dados por el conocimiento de los saberes educativos mapuches y, del mismo modo, el conocimiento de la sociedad y cultura occidental chilena. Ellos conocen, por ejemplo, el proceso de construcción de saberes bajo una perspectiva de reidentificación y reculturación de los escolares de origen mapuche y, en la enculturación mapuche para los alumnos de origen no mapuche (QUILAQUEO, QUINTRIQUEO, CATRIQUIR y LLANQUINAO, 2003; QUILAQUEO et al., 2005). Además, en el programa de formación de profesores de educación intercultural, el enfoque y las modalidades educativas que permiten incorporar saberes y conocimientos mapuches son aquellas que tradicionalmente se desarrollan mediante las asignaturas que ofrece una carrera de pedagogía. Es decir, mediante la realización de la clase magistral, semimagistral y talleres, con el fin de transmitir los conocimientos con respecto a las asignaturas que tienen una base común para todos los estudiantes de pedagogía. El contenido es el del patrimonio científico reconocido como pertinente para la formación de profesores. En las asignaturas con contenidos indígenas, por el contrario, se incorpora el saber educativo mapuche por medio de la lengua y de la cultura mapuche (QUILAQUEO et al., 2005).

El contenido del saber educativo mapuche es seleccionado, en gran medida, por el profesor, según el modelo tradicional de la universidad. No obstante, la tarea de diálogo entre ambas culturas la debe realizar el estudiante, principalmente por medio de su práctica docente en escuelas situadas en comunidades mapuches y de la misma manera, a través de su relación con miembros de esas comunidades que participan en el proceso de formación<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Se trata de cuatro personas mapuches de comunidades cercanas a la ciudad de Temuco que colaboran en la enseñanza de la cultura y lengua *mapunzugun*.

Este proceso se complementa con la participación de estudiantes no mapuches que se especializan en educación intercultural. Aquí se observa una forma de cohabitación entre estudiantes no mapuches y estudiantes mapuches con una opción de formación explícitamente abierta a la cultura del Otro. Si bien, la intención es ir cada vez más lejos en la colaboración y los intercambios interculturales se presentan obstáculos inherentes al contexto educacional sociohistórico, político y económico del país.

La reflexión sobre el formador de formadores, en tanto, pone en evidencia un espacio interactivo de construcción de saberes, pero se hace necesario buscar y acotar los conceptos pertinentes para su categorización. Así, es posible identificar la cultura (GOHARD-RADENKOVIC, 1999; CAMILLERI, 1988; SIMARD, 1988), lo intercultural (PATRICIU, 1999; HAMELIN, 1996), la educación y la pedagogía intercultural (CAMILLERI, 1988; ABDALLAH-PRETCEILLE, 1992), la cooperación en educación (PAGÉ, 1994), la cognición situada (LAVE, 1988), la modalidad pedagógica dialógica (LECLERCQ, 2000; LYOTARD, 1994) y la instrucción compleja (OUELLETTE, 2002; COHEN, 2001). En efecto, el objetivo esperado apunta a superar la dicotomización de la explicación del tipo de relaciones (encuentro) y la cultura presente en la conceptualización utilizada en el proceso de formación de profesores de origen mapuche y no mapuche, como asimismo en la escuela.

Con respecto al espacio interactivo de construcción de saberes y conocimientos, las comunidades mapuches, en este caso, le atribuyen a la escuela una finalidad donde subyace la búsqueda de procesos educativos orientado por dos grandes propósitos: primero, el mejoramiento de la calidad de la educación escolar y, segundo, el fortalecimiento de los procesos de identificación mapuche-chileno y chileno-mapuche. Sin embargo, la vía que consiste en dicotomizar o en oponer los saberes que resultan corre el riesgo de dividir la realidad sociocultural y de cristalizar una relación simbólica opuesta. Esto podría tener efectos contrarios en la medida que inhiba el proceso de formación y de construcción de la identidad profesional docente. En efecto, ¿no se debería buscar una pista de conceptualización que represente la construcción de los saberes profesionales docentes en una perspectiva de interacción de saberes portadores de una dinámica plural y de perspectivas diversas y múltiples? A partir de la premisa que la educación sea el vehículo de la cultura y el profesor el mediador cultural, las clarificaciones aportadas especialmente por Simard (1988) a propósito de la cultura y por Hamelin (1996) a propósito de lo intercultural, ofrecen una base apropiada para responder a la pregunta.

Entonces, se puede hacer la distinción entre cultura, las culturas particulares y la cultura en general. La cultura en general es todo lo que tiene relación a la actividad social simbólica, expresiva, creativa de sentido, de valores y de normas, de conciencia o de sensibilidad. Las culturas particulares, en tanto, son los diversos registros de significaciones, de pertenencia y de identificación que esta interacción socio simbólica engendra concretamente, en tiempos y lugares determinados, y que modelan de alguna manera, profundamente o globalmente la personalidad y las actitudes de los participantes (SIMARD, 1988). Así, la cultura es un campo comunicacional que organiza un conjunto de actitudes cuyas significaciones son exteriorizadas en los códigos de conducta o de expresión, pero al mismo tiempo son interiorizadas en la memoria social de un grupo en los intercambios simbólicos. Estos intercambios identifican a cada miembro creando límites de reconocimiento y de exclusión.

Con relación a lo anterior, la interculturalidad puede favorecer la apertura al establecimiento de relaciones con el Otro, pues “la interculturalidad reenvía a un pluralismo de valores por una parte, y a las relaciones de interdependencia entre esos valores, o entre los sistemas y los individuos que los llevan, por otra parte” (PATRICIU, 1999, p. 215). El pluralismo y las relaciones de interdependencia caracterizan, de alguna manera, las relaciones entre personas provenientes de culturas originarias particulares. Al abordar la pregunta de las relaciones entre *autóctonos* y *no autóctonos*, Hamelin (1996) profundiza en el primer sentido. Entonces, la interculturalidad se concibe como una innovación que propone otra filosofía y una lectura diferente del mundo. Esta manera de ver la interculturalidad demuestra la tendencia asociativa de la naturaleza humana y comprende una declaración, un programa como una práctica y una aplicación. De esta manera, la interculturalidad puede conducir a relaciones humanas respetuosas.

En el caso de la formación de profesores de educación intercultural, se puede señalar y hacer una jerarquía entre las diferentes formas de vida colectiva y reconocer que la cultura occidental que impregna la formación profesional es una cultura particular, al mismo título que las otras, que se presenta como dominante y sirve de modelo de referencia o, en los términos de Simard (1988) de matriz de civilización.

## Educación intercultural y pedagogía intercultural

Históricamente, no se han considerado los conocimientos propios del patrimonio sociocultural de los pueblos indígenas en los contenidos del currículo escolar. No obstante, la educación y la pedagogía intercultural constituyen, a la vez, un medio utilizado en la formación de profesores de educación intercultural para desempeñarse en el contexto de comunidades mapuches de Chile. La educación intercultural, en este caso, implica una inclinación a favor de la diversidad de las expresiones de la vida humana y la *cultura propia* (QUILAQUEO, 2005). A propósito de esto, la educación intercultural descansa sobre un concepto humanista basado sobre un capital de dinamismo de la diversidad. Este capital está destinado a ayudar a los estudiantes a elegir lo mejor posible, de los diversos modelos, y oportunidades que ofrecen las diversas culturas. En efecto, la educación intercultural demanda un acto pedagógico que reconozca la diversidad y la heterogeneidad de las referencias, valores, perspectivas y prácticas que deben explicitarlas para aprender y construir un nuevo saber.

En el caso de la formación de profesores de educación intercultural de estudiantes de origen mapuche y no mapuche, los formadores universitarios y las personas de comunidades que apoyan a los estudiantes, en la universidad, en tanto recurso cultural y en lenguaje *mapunzugun* entran en acción en un contexto bicultural con una actividad de formación. Cada uno de estos actores siendo portador de sus propios logros es el producto de una cultura de formación original. Por ejemplo, el apoyo de personas mapuches proveniente de comunidades, como pilar de la formación, son portadores de una cultura tradicional y una identidad cultural que los estudiantes confrontan en su formación. Su lengua *mapunzugun* es oral y sus raíces extraen del contexto de supervivencia que caracterizaba su modo de vida anterior a la reducción<sup>3</sup>. En tanto, el formador universitario ocupa una función y juega un rol profesional donde la lengua escrita y la acumulación de los saberes son más valorizadas y preponderantes.

Los procesos de construcción de saberes docentes operan de esta manera en este contexto. Entonces, ¿cuáles serían las modalidades pedagó-

<sup>3</sup> La Reducción fue una organización sociopolítica que el Estado chileno creó luego de conquistar el territorio ocupado por los mapuches. Actualmente, las familias descendientes de los asignatarios de las reducciones ocupan lotes de tierra adjudicados según la Ley Indígena N° 19.252 de 1993.

gicas interculturales pertinentes a este contexto de diversidad de las perspectivas activas e interactivas de las culturas originales dominantes y dominadas? Esta perspectiva enfoca la naturaleza interactiva del proceso de conocimiento en tanto fenómeno absolutamente humano y social que compromete al individuo portador de saberes, en tanto actor, interactuando con otros actores en un contexto cultural dado, homogéneo o heterogéneo.

Las acciones de formación de profesores de educación intercultural en un contexto mapuche busca integrar las dimensiones sociales y cognitivas de las personas, cuyo concepto clave es el de interacción social (DA SILVEIRA, MAHEUX, SIMARD y QUILAQUEO, 2002). Las finalidades de la interacción social en la cooperación en educación son de dos tipos: social y cognitiva. Según Pagé (1995), la cooperación en educación es una corriente de ideas que data desde hace mucho tiempo, puesto que se refiere a los trabajos de Comenius (1592-1670), respecto del principio que el que enseña a los demás se educa a sí mismo no solamente porque consolida lo que ha aprendido al repetirlo sino sobre todo porque él encuentra, al realizar esta acción, las ocasiones de avanzar más profundamente en su comprensión de las cosas. La experiencia docente permite afirmar que este principio se verifica continuamente al clarificar la comprensión del objeto de saber en juego, cuyo fin es buscar un esclarecimiento sobre la mediación que se hará.

El trabajo en cooperación ofrece ocasiones ideales para ocuparse de atenuar las diferencias de estatus, particularmente si la atribución de éste se realiza sobre una división étnica, teniendo en cuenta también la situación del formador y del estudiante en la institución educativa. Al respecto se pueden relevar tres características de las situaciones de cooperación: 1) poner en ventaja las diferencias y las particularidades para realizar una tarea; 2) no hacer intervenir las diferencias y particularidades cuando no es pertinente; 3) permitir la modificación del estatus gracia a la ayuda que supone la cooperación. La presencia de estas actividades puede facilitar la progresión de los aprendizajes de los que participan de un trabajo en cooperación. En esta condición de formación, el *conocimiento intercultural* construido desde la explicitación de los saberes de cada uno con relación al contenido de formación es un factor determinante para una formación docente que considera la perspectiva de saberes y conocimientos indígenas y occidentales. En un modelo más restringido de la cognición, propiamente dicha, se reconocen manifestaciones de hipótesis de la *cognición situada*, enunciadas por Lave (1988) como un nexo de las relaciones entre la mente con el trabajo y el mundo en el cual trabaja.

En síntesis, la misión y propósito de la formación en educación intercultural, referida en este trabajo, es la construcción intercultural de conocimientos a partir de la explicitación de los saberes y conocimientos indígenas en el medio escolar. El fin es atenuar todo sentimiento y actitud discriminatoria frente a los miembros de los pueblos indígenas. Esta actitud implica un desafío de la educación chilena para una mayor convivencia intercultural, particularmente en las regiones del país que poseen grupos indígenas, y que al mismo tiempo, representan una diversidad étnica cultural originaria. Además, este es un reto de escolarización para las sociedades indígenas y no indígenas, pues implica construir un espacio de diálogo a partir de la naturaleza de los saberes indígenas y occidentales en el currículum escolar.

## Conclusiones

La formación de profesores de educación intercultural cuyo objetivo laboral es un contexto indígena se debería sustentar en el reconocimiento de la diversidad cultural y en un modelo intercultural que privilegia estrategias de trabajo que considera la complejidad de diversas situaciones de la actividad humana. En esta etapa del estudio, los conceptos de cooperación y de diálogo en el ámbito de la educación son estructurantes.

La primera pregunta planteada, sobre la incorporación de saberes en la formación de profesores de educación intercultural, se ha desarrollado en el transcurso de la experiencia para esbozar otras preguntas: ¿cómo resolver este dilema de la jerarquía o la dicotomía de las culturas y de los saberes? ¿Cuáles son los elementos de intercambios interculturales entre los saberes y conocimientos indígenas y los saberes en educación con fines de la construcción de saberes profesionales? ¿Cuál es la naturaleza de la relación intercultural?

Al plantearse estas preguntas se refleja un cambio o un avance en la problematización de un enfoque de trabajo pedagógico. Al principio de la experiencia de formación, los tipos de saberes indígenas y conocimientos científicos son identificados, reconocidos como tales, pero puesto en oposición. Enseguida, se sobrepasa esta identificación y diferencias mediante un enfoque de trabajo basado sobre el diálogo y la resolución de pro-

blemas en todas las etapas de los intercambios de la formación de profesores. El diálogo pretende disminuir las tensiones inherentes a toda situación de contacto sociocultural pero, a la vez, es el elemento más interesante en los intercambios interculturales. Además, la formulación de los saberes en el contexto mapuche es posible como lo establece Lyotard, en la evolución de relaciones jerárquicas formador-estudiante, en la medida que los dos grupos en presencia se consideren como observadores que saben trabajar haciendo dialogar su experticia.

Finalmente, la interacción entre los saberes indígenas y los saberes escolares en la formación de profesores de educación intercultural, conlleva una forma particular de relación del profesor con el medio escolar y la comunidad indígena. Esta es una relación bicultural generadora de interculturalidad. Las relaciones entre los miembros de las sociedades indígenas y no indígenas supone la presencia de zonas de fusión principalmente en el plano de los valores. Esto implica una interdependencia de las relaciones estudiantes-formadores-miembros de sociedades indígenas en las experiencias de formación. El desarrollo de las relaciones jerárquicas resulta en mayor concordancia entre las comunidades indígenas y la institución escolar.

## REFERENCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos, 1992.
- CAMILLERI, C. Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. In: OUELLET, F. *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Quebec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1988.
- COHEN, E. Social construction of equity in classroom. In: PAGÉ, M.; OUELLET, F.; CORTESAO, L. *L'éducation à la citoyenneté*. Éditions du CRP, 2001.
- DA SILVEIRA, Y.; MAHEUX, G.; SIMARD, D.; QUILAQUEO, D. Construction de savoirs professionnels et échanges interculturels en contexte de formation des enseignantes inuit et mapunche. *Collectif interculturel. La revue de l'institut de Recherche et de Formation Interculturelles de Québec*, v. V, n. 2, p. 167-185, 2002.
- FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI editores, 1997.



RAPIMÁN, D. Q. *Saberes y conocimientos indígenas...*

FRIEDBERG, C. Les savoirs populaires sur la nature. *Sciences humaines*, Paris, n. 24, mars/avril, p. 8-11, 1999.

GEERTZ, C. *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1996.

GOHARD-RADENKOVIC. *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Ed. Peter Lang, 1949.

HAMELIN, L. Le paradigme de l'interculturel appliqué aux relations avec les Autochtones. *Géographie et Culture*, n. 18, p. 123, 1996.

KUSCH, R. *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette, 1977.

LAVE, J. *Cognition in practice. Mind, Mathematics and Culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LECLERCQ, G. Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique. *Revue des Sciences de L'éducation*, Québec, v. XXI, n. 2, p. 243-262, 2000.

LYOTARD, J.-F. *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1994.

MERINO, M.; QUILAQUEO, D. Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racist ideology of the Spanish conqueror. *American Indian Culture and Research Journal*. UCLA, American Indian Studies Center, v. 27, n. 4, p. 105-116, 2003.

PAGÉ, M. Apprendre en coopération en milieu hétérogène In: OUELLET, F. *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1995.

PATRICIU, S. Le Québec et l'interculturel: réflexion sur un complexe mouvant. *Collectif interculturel*, Québec, v. IV, n. 1, p. 215-232, 1999.

QUILAQUEO, D. Participation traditionnelle et participation provoquée. Les nouvelles communautés mapuche de deux provinces d'Argentine: Neuquén et Río Negro. *Mondes en Développement*, de l'Institut de Mathématiques Appliquées ISMEA, tome 22, n. 86, p. 17-26, 1994.

QUILAQUEO, D. Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Cuadernos Interculturales*, Universidad de Valparaíso, año 3, n. 4, p. 37-50, Enero-Junio, 2005.

QUILAQUEO, D.; MERINO, M. Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia. *Revista Campo Abierto*, Universidad de Extremadura, n. 23, p. 119-135, 2003.

QUILAQUEO D.; QUINTRIQUEO S.; CATRIQUIR D.; LLANQUINAO, G. Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar conocimientos mapuches

RAPIMÁN, D. Q. *Saberes y conocimientos indígenas...*

en el proceso de formación inicial en educación intercultural. In: PINO, J. *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*. Temuco: Grupo de investigación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Ministerio de Educación, 2003. p. 53-148.

QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S.; CÁRDENAS, P. *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco/Santiago: Frasis Editores, 2005.

SAVATER, F. *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

SIMARD, J. J. A révolution pluraliste: une mutation du rapport de l'homme au monde. *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture<sup>1</sup>, 1988.

WOLFE, J.; BECHARD, C.; CIZEK, P.; COLE, D. *Indigenous and Western knowledge and resources management system*. First Nations Series, University School of Rural Planning and Development, University of Guelph, 1992.

Texto recebido em 31 nov. 2006

Texto aprovado em 17 jan. 2007