

DIVERSIDAD ÉTNICO-CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL CIMENTADA EN LA INTERACCIÓN DE SABERES

ETHNIC CULTURAL DIVERSITY AND INTERCULTURAL EDUCATION FOUNDED ON THE INTERACTION OF KNOWLEDGE

Daniel Quilaqueo Rapimán

Resumen

En este artículo se analiza la interacción entre saberes indígenas y saberes pedagógicos en la formación de profesores de educación intercultural. 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, la ciencia depende de criterios experimentales o formales, donde no existe saber sin una práctica discursiva definida que conforma hipótesis científicas, teorías y leyes. En tanto, lo intercultural implica una apertura a establecer relaciones con el Otro. La interculturalidad es una innovación que propone una *lectura diferente del mundo*. 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.

Palabras Claves: Saberes indígenas, formación de profesores, interculturalidad.

Abstract

This article analyses the interaction between indigenous and pedagogical knowledge in the training of teachers of intercultural education. Indigenous knowledge is inserted in practical and work techniques as well as in social activities whose efficiency depends on the relationships established between the people that participate. On the other hand, science depends on experimental or formal criterion, where knowledge does not exist without a defined discursive practice constituting scientific hypothesis, theories and laws. Intercultural knowledge, meanwhile, implies being open to establish a relationship with the Other. Interculturalism is an innovation that proposes a *different interpretation of the world*. In this case, the training of teachers takes place when cultures from different societies meet, in this case, teachers and students that belong to the western culture and the Mapuche culture.

Key Words: Indigenous knowledge. Teacher training. Interculturalism.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se expone la particularidad que se revela en la interacción de *saberes y conocimientos educativos mapuches* con saberes pedagógicos en la formación de profesores de educación intercultural¹. Aquí, se considera la permanencia de 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; lo que se observa principalmente en el discurso implícito de los no indígenas (Quilaqueo y Merino, 2003). Ello dificulta, de alguna manera, la configuración de una educación para la diversidad étnica cultural del país. Educación que debería considerar necesariamente la cualidad de los saberes indígenas y los saberes pedagógicos.

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. Ésta, 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 educación².

La sociedad chilena está conformada por grupos indígenas y no indígenas que tienen particularidades culturales propias, que se identifican entre sí de acuerdo con su forma de pensar, vivir, sentir, ver y evaluar la naturaleza de los saberes y conocimientos. Sin embargo, por medio de la historia, se ha presentado a las sociedades indígenas *como una cultura inferior* mediante estereotipos y prejuicios heredados de la ideología racialista 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 se fundamentan en los saberes 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 saberes pedagógicos y la interacción entre estos dos tipos de saberes.

¹ Se considera la formación de profesores de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche, de la Universidad Católica de Temuco.

² 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.

CUALIDAD DE LOS SABERES INDÍGENAS Y SABERES PEDAGÓGICOS

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 del saber pedagógico y el del saber tradicional indígena en la formación de profesores, el principal obstáculo es la característica más analítica del modelo occidental, 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 económica 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 cualidad 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 y otros (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, reconocidos generalmente como relatos o narraciones. 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 completamente en el medio escolar, 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 las ciencias 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 cualidad del patrimonio científico? Foucault (1997) plantea que para que pueda existir un discurso que responda a criterios experimentales o formales de científicidad, 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 la ciencia y los saberes indígenas?

Para este propósito, Lyotard (1994) describe que lo 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 compararlos, se puede comprender que la existencia de uno no es más necesaria que la del otro. Tanto la ciencia 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 conocimiento tradicional organizado según una relación directa hombre-sociedad y hombre-naturaleza, que predominan principalmente en la familia y en la comunidad. La ciencia, 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 particular llevan a los individuos o los grupos a desarrollar un modo de conocimiento dominante. Con todo, esto no ha impedido que miembros de un grupo indígena sean altamente funcionales con ambos modos de conocimiento. Esto se puede constatar, actualmente, en la mayoría de los miembros de los pueblos indígenas que poseen competencias en ambos tipos de saberes. 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 comunidades indígenas con miembros de la sociedad occidental es la coexistencia de los dos estilos de conocimiento. Esto se puede

evidenciar, por ejemplo, entre los mapuches: la cultura y conocimiento propio predomina en la familia y en la comunidad, mientras que el conocimiento occidental impera en la escuela y en el trabajo. Entonces, se puede hipotetizar que el conocimiento analítico puede inhibir o suprimir el conocimiento indígena. En tal caso, se puede indagar si es posible, a diferencia de la hipótesis anterior, que ambos estilos de conocimiento se potencien y sean benéficos para el individuo. Al respecto, se puede señalar que en el caso, 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 conocimiento propio que se ha desarrollado a través de la expresión oral (Quilaqueo, 2005).

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). 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. Para Lyotard (op. cit.), el estudiante es introducido en la dialéctica de los investigadores, es decir, en el juego de la formación de las ciencias. 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 debería ser 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.

No obstante, 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 mapuche, y los miembros de otras sociedades 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 las actitudes y de los comportamientos. En este sentido, ¿podemos hablar de intercambio intercultural en la formación entre profesores y alumnos 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 Llanquino, 2004; 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 formación³. 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 propuesta es avanzar cada vez más en la colaboración y los intercambios interculturales se presentan obstáculos inherentes al contexto educacional sociohistórico, político y económico del país.

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

³ 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.

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.

De acuerdo a los autores citados, 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 (Ver Abdallah-Preteuille, 1992) 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 como 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 mapuzugun entran en acción en un contexto bicultural con una actividad de formación (Da Silveira, Maheux, Simard, & Quilaqueo, 2002). 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 mapuzugun es oral y sus raíces extraen del contexto de supervivencia que caracterizaba su modo de vida anterior a la reducción⁴. 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 pedagógicas 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.

CONCLUSIONES

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.

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 consideran 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.

⁴ 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.

La primera pregunta planteada, sobre la incorporación de saberes en la formación de profesores de educación intercultural, se ha desarrollado 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?

Finalmente, la interacción entre los saberes indígenas y de las ciencias 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.

REFERENCIAS

- Abdallah-Preteille, M. (1992). *Vers une pédagogie interculturelle*. París: Anthropos.
- Da Silveira, Y; Maheux, G.; Simard, D. & Quilaqueo, D. (2002). Construction de savoirs professionnels et échanges interculturels en contexte de formation des enseignant-e-s inuit et mapunche. *Collectif interculturel. La revue de l'institut de Recherche et de Formation Interculturelles de Québec*, vol V, n. 2, p. 167-185.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Friedberg, C. (1999). Les savoirs populaires sur la nature, *Sciences humaines*, París, n. 24, mars/avril, p. 8-11.
- Geertz, C. (1996). *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Hamelin, L. (1996). Le paradigme de l'interculturel appliqué aux relations avec les Autochtones, *Géographie et Culture*, n. 18, p. 123.
- Kusch, R. (1977). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette.
- Liotard, J.-F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Merino, M. & Quilaqueo, D. Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racialist ideology of the Spanish conqueror. *American Indian Culture and Research Journal*. UCLA, American Indian Studies Center, vol. 27, n. 4, p. 105-116.
- Patriciu, S. (1999). Le Québec et l'interculturel: réflexion sur un complexe mouvant. *Collectif interculturel*, Québec, vol. IV, n. 1, p. 215- 232.
- Quilaqueo, D. (1994). 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.
- Quilaqueo, D. (2005). 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.
- Quilaqueo, D. & Merino, M. (2003). 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.
- Quilaqueo D., Quintriqueo S., Catriquir D. & Llanquino G. (2004) Kimeltuwün mew amukey ta zugu: Una didáctica para abordar conocimientos mapuches en el proceso de formación inicial en educación intercultural. En *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*. Temuco: Grupo de investigación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Ministerio de Educación. p. 53-148.

- Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. & Cárdenas, P. (2005). *Educación, Currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco/Santiago: Frasis Editores.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Simard, J. J. (1988). 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.
- Wolfe, J.; Bechard, C.; Cizek, P. & Cole, D. (1992). *Indigenous and Western Knowledge and Resources Management System*. First Nations Series, University School of Rural Planning and Development, University of Guelph.