

Reflexiones en torno del pensar la educación desde la interculturalidad



Thinking about education from interculturality

Raquel Noemí Rebolledo Rebolledo

rrebolledo@doctoradoedu.ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Programa de Pos-graduación en Educación
Concepción, Chile.

Artículo recibido: 18/07/2015

Aceptado para publicación: 16/09/2015



Resumen

Este ensayo plantea una reflexión desde la perspectiva de la Historia, la Epistemología y la Interculturalidad destacando la importancia de entender y comprender el concepto de conocimiento y educación intercultural, a través de la apertura de espacios de respeto y retorno a la comprensión de la importancia de las comunidades originarias mapuches en Chile.

Los paradigmas epistemológicos originarios ponen en cuestión los modelos que intenta imponer la cultura dominante europea. Una Pedagogía de la interculturalidad basada en esta epistemología descentralizada, que revalora lo local y responde a los requerimientos del contexto, se sitúa como referente no tan sólo teórico, sino en acorde con el contexto histórico cultural que lo fundamenta.

Palabras clave: Educación, Interculturalidad, Epistemología.

Abstract

This paper proposes a reflection from a historical, epistemological and intercultural perspective; it highlights the importance of understanding and assimilating the concept of knowledge and intercultural education, by the opening of spaces for respect and acceptance of the importance of the indigenous communities of the Mapuches in Chile. Epistemological paradigms question the models that the European dominant culture attempt to impose. In this manner, an intercultural pedagogy based on this decentralized epistemology - that increases local values and respond to context requirements – takes place according to the cultural and historical contexts that supports it and not only as a theoretical reference.

Keywords: education, interculturality, epistemology

Introducción

Pensar la educación desde la interculturalidad requiere situarse en tres ámbitos diferentes: la historia, la epistemología y la pedagogía. Ámbitos que, si bien parecieran estar separados y que pueden ser abordados por sí solos, se entrelazan para entender la permanente y creciente necesidad de incorporar en el espacio de construcción de conocimiento educativo en una sociedad que ha mantenido relegada, oculta y subalternizada a la cultura mapuche, en Chile, – y la indígena en general.

La importancia de entender y aprehender el conocimiento –sobre todo en educación, y más aún desde la interculturalidad– implica una tarea que ofrece más de una complejidad: la de revalorizar el y los saberes como ejes de acción y realización, como posibilidad reivindicativa; y la de revertir, o conflictuar, el modelo de desasosiego e insatisfacción presentada como reflejo social actual, abriendo espacios de respeto y retorno a la comprensión de la importancia de la comunidad. Tarea compleja por su propia naturaleza y porque las tensiones presentes ponen en discusión, más que en diálogo, una propuesta hegemónica que busca homologar el conocimiento y otra que intenta desinvisibilizarlo. Por lo mismo, la historia –contexto necesario– permite la comprensión de este conflicto político/social desde su origen, la epistemología replantea la mirada abriéndose a los otros sentidos –escuchar y sentir– para instalar la discusión educativa en el nosotros y los otros y la importancia del conocimiento, y la pedagogía en cuanto práctica que da cuenta de cómo se ha instalado este proceso y cuáles serían las necesidades para re pensarla.

Desde la historia

Las relaciones de dominación manifestadas por los hispanos desde su llegada a tierras que denominaron Reino de Chile, durante el siglo XV y XVI, se plantearon con la ocupación violenta, sobre todo en aquellos espacios donde mapuches (sean estos de la costa, el valle o la cordillera) evidenciaron permanente resistencia (Pinto, 2003). Este periodo de constantes incursiones españolas en territorio más allá del río Biobío, implicó el desarrollo de diversas estrategias bélicas y militares. Sin embargo, y de forma menos abrupta, se fueron instalando otros mecanismos de colonialismo, donde el disciplinamiento social se ejercerá más soterradamente (Muyolema-Calle, 2007). Una de ellas es la defensa y mantenimiento de ciudades españolas, con carácter de fuertes militares más que de condición urbana, en territorio de dominación mapuche, donde prevalece la ley, la lengua, la religión y las costumbres hispanas. Este proceso de imposición de una cultura europea en un espacio de sociedades indígenas cuyos saberes y costumbres tienen su propia historia no logra asentarse en este primer momento, sino más bien genera permanentes enfrentamientos.

Producto de la muerte del gobernador Martín Oñez de Loyola y de la destrucción de la ciudad de Concepción en la bahía de Penco, en 1598, se levanta una frontera que tomará la ribera sur del río Biobío como límite norte y abarcará todo el sur hasta la isla de Chiloé (Zavala, 2008), donde permanece un enclave militar hispano, al igual que en la ciudad de Valdivia, inicialmente mantenida como espacio de reclusión o trabajos forzados para aquellos que no cumplieran con la reglamentación de la monarquía y la metrópolis. Entendemos frontera como un espacio donde “coexisten distintas estructuras políticas, económicas, ideológicas, sociales, etc. , el espacio fronterizo se extiende a circunscripciones en donde dos pueblos, dos teorías de poder diferentes o donde dos comunidades distintas se enfrentan, “primero en forma bélica” y luego, casi espontáneamente, dan origen a un sujeto fronterizo que surge del contacto comercial, social y laboral, no regido por sistema legal institucionalizado, que genera sus propios códigos y normas con relación a sus necesidades y su realidad inmediata, no sometidos a un sistema de poder determinado, que aprovecha su condición libre para desplazarse, usufructuar (legal e ilegalmente) del sistema y sobreponerse a él, traspasándolo” (Rebolledo,

2001: s/p); frontera que se caracterizará, durante los denominados siglos coloniales (XVII y XVIII), por la interacción de diversas actividades que moldearán un sincretismo que irrespete tanto la cultura colonizadora como la de aquel al que se quiere colonizar.

La instalación de este espacio de frontera pone en evidencia la interculturalidad, generada en base de la conformación de las ‘otras’ sociedades -¿nuevas?, ¿diferentes?- generalmente a razón de relaciones violentas y de intercambio singulares como el comercio, o también de acuerdos entre sociedades comunitarias y militares (Quilaqueo, 2009). Sin embargo, ha de verse reflejado aquí también un cohabitar de dos culturas como yuxtaposición, es decir, relaciones fronterizas que fueron cotidianas y espontáneas y donde subsistieron dos sistemas radicalmente diferentes, uno capitalista-señorial y otro tribal, con una mezcla confusa de modos de vida, hábitos y medios (León, 1990) y donde se intenta imponer la paz desde el Estado y se obliga a la comunidad indígena a respetar la cultura diferente (como espacio pacífico y tolerante) prevaleciendo una relación unilateral, puesto que, durante el siglo XVIII, con el fin de reglamentar el espacio público, se origina una justicia institucionalizada, donde la *unión de voluntades* da origen a un consenso que forma un pacto hegemónico y otorga un perfil claro, definido y determinado al régimen de sociabilidad existente. Esta unión de voluntades resulta ser la imposición de un sistema favorable a un grupo de poder que reglamenta y regula, dándole a la gobernabilidad el carácter de negación de los sujetos ingobernables (Rebolledo, 2005), en una yuxtaposición donde se impone la paz desde el Estado, prevaleciendo una relación unilateral, imponiéndose el control del mundo civil bajo los preceptos legales del grupo colonizador.

Es el Estado quien aprovecha para sí esta circunstancia y administra el control, intenta imponer y logra reglamentar mezclando conceptos, amoldando valores y determinando los comportamientos *normales* de una sociedad en formación. Se impone la monocultura a las sociedades indígenas y se generan los espacios geográficos de “refugio” o “reducciones”, evitando su espontáneo desplazamiento y sometidos a un sistema regulador donde no escape a su propia iniciativa, aislando la comunidad e imponiendo la cultura dominante, con una clara intención de obviar, o no considerar, los saberes culturales indígenas. Estos espacios en que se da distanciamiento o aislamiento entre sociedades o grupos humanos, pone en evidencia lo multicultural (Quilaqueo, 2009) manifestada como segregación, explotación y marginalización de la población indígena, concepto dinámico que irá variando conforme varían las relaciones de poder y cómo estas se ejecutan.

Resulta interesante detenerse en el periodo denominado de los siglos coloniales en Chile, puesto que se presentan de forma clara y evidente las formas de relaciones sociales (y legales-civiles) que permiten acercarse al concepto de multiculturalidad, por yuxtaposición o por segregación, y el de interculturalidad. Además, queda de manifiesto, según transcurre el proceso histórico de conformación de la cultura chilena del siglo XIX, la imposición del monoculturalismo dominante y la fragmentación, ruptura u olvido (voluntario) de los saberes y culturas indígenas, relegándolos a lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo, como formas sociales de inexistencia y como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, las avanzadas, las superiores, las globales o las productivas (De Sousa, 2009), manifestado en un colonialismo del poder basado en la raza donde el blanco se ubica por sobre los otros, y donde el indígena prácticamente no existe (Walsh, 2007) asignándosele un estatus de subalternidad velada.

Desde la epistemología

La conformación de las sociedades latinoamericanas, y también la chilena, muestra un caleidoscopio cultural que se manifiesta en la existencia y coexistencia de diversos pueblos originarios cuyo conocimiento y saber ha logrado prevalecer, heredarse y conformarse en la tradición que le es propia y les identifica, reconociendo “el valor de la diversidad cultural, así como la necesidad de respetar y fortalecer cada una de las culturas” (Olivé, 2009: 20). Se mantienen así, un conjunto de conocimientos tradicionales o saberes que no son considerados como científicos, por surgir precisamente de culturas diferentes a las aceptadas como válidas bajo la influencia de la comprensión eurocéntrica, conflicto que estas mismas comunidades académicas han resuelto ubicándoles en un estatus pre epistémico, replicando la subalternancia en la que se sitúa a los pueblos originarios

desde la política y la economía, pero ahora desde el conocimiento. Así, a voz de De Souza (2005) tanto la *monocultura del saber* - donde el único saber es el saber riguroso occidental- instalada por medio de escuelas y colegios, referencias válidas de reflexión y conocimiento; la *monocultura del progreso*, del tiempo lineal -donde por delante va el mundo avanzado, desarrollado y lo demás es residual y obsoleto-, donde las formas de vida, manifestaciones de la sociabilidad y procesos de productividad se acomodan al tiempo en que se exige, tienen o cuentan con los ritmos que demanda la contemporaneidad; la *monocultura de la naturalización de las jerarquías*, donde son inmodificable las jerarquías por razones de raza, etnia, clase, género; la *monocultura de lo universal como único válido*, donde lo opuesto a lo universal es vernáculo, carece de validez; y la *monocultura de la productividad*, que define la realidad humana por el criterio del crecimiento económico como objetivo racional incuestionable, logran permanecer sin mayor cuestionamiento y se arraigan sin crítica.

De esta forma, la Europa moderna desarrolla en paralelo al dominio económico/político de su cultura una universalidad del saber -conocimiento científico denominado '*modero*' que se impone a los otros saberes- considerándose hegemónico pues constituye un discurso racional unívoco y consensuado, situado geopolíticamente, económica y culturalmente en el centro, y que desde allí controla la información de todas las culturas periféricas (Dussel, 2010). El problema del conocimiento -o el conocimiento como problema- adquiere relevancia con el advenimiento de la denominada Edad Moderna, periodo histórico donde se manifiesta de forma evidente una crisis a partir del conflicto entre fe y razón, donde los descubrimientos geográficos reconocen la existencia de un *nuevo mundo* y donde el avance y legitimación de la Ciencia desmedra a la Filosofía como referente de verdad y certeza. La búsqueda de la verdad, tarea asumida como necesidad contextualizada a una inestabilidad que va más allá de los saberes, terminó convertida en la verdad por sobre todas las demás verdades, situando la validez de estas interpretaciones de la realidad, y de lo que es denominado conocimiento, en la mirada occidental.

Sin embargo, la objetividad científica que ha de alcanzarse a través del conocimiento es empujada a adquirir el carácter de *acuerdo* o *consenso*, puesto que es necesario arribar a una conclusión común que sea compartida y aceptada por los referentes investigativos que se plantean un problema para que se legitime como tal, y la ciencia -en tanto que un cuerpo estructurado de conocimientos- se construye a partir del estudio, análisis y sistematización de *fenómenos* con la intención última de arribar a una Ley. En este sentido, se vive un proceso de industrialización de la ciencia, donde la máquina de producción crece de manera explosiva, lo que también trae como respuesta el que la comunidad científica se estratifique y que la mayor parte de los científicos se sometan a un proceso de proletarización en el interior de los centros de investigación (De Souza, 2009), resultando más importante la cantidad de productos o estudios realizados que la relevancia de los mismos. De esta forma, y conforme las epistemologías de los pueblos originarios comienzan a tomar fuerza, este saber hegemónico eurocéntrico será considerado como un conocimiento desencantado y triste (De Souza, 2009), que transforma la naturaleza en un autómatas que responde al rigor científico descalificado, centrándose en una producción intelectual que presenta la realidad de manera cuantificada.

Por otra parte, el creer firmemente que se podía conocer la *esencia de la realidad*, como posibilidad de conocer *aquello que hace que la cosa sea lo que es*, es característica de los pensadores antiguos. Sin embargo, con el advenimiento de la modernidad y particularmente con Kant, sólo se conocen *fenómenos*, es decir apariencias, por lo que la realidad de una u otra forma *es lo que* y está *sostenida* en cada uno. La subjetividad aparece o surge como una condición necesaria al momento de hablar de conocimiento, por lo que la especificidad propia de cada uno va a determinar el cómo se conoce, de qué manera se la entiende y, finalmente, cómo se la interpreta y se la explica. Potente soporte epistemológico que permite dos observaciones: 1) incluir o reconocer aquellos conocimientos o referentes de saberes que no necesariamente responden a la convención occidental como saber único válido, por cuanto esta subjetividad levantada por el sujeto es aquella que responde a la que surge en contexto y relación con el otro, y 2) el ente cognoscente como *sujeto* (*sub-iectum*: lo que sostiene) remite a quien conoce, subjetivizando la verdad sobre la realidad y otorgando transitoriedad de la verdad, por cuanto esta verdad perdura mientras no se demuestre una nueva.

Frente a este proceso de constante búsqueda de explicaciones, preguntas y respuestas, surge un nuevo paradigma que resitúa el conocimiento o saber tradicional: el paradigma ‘*emergente*’, o también llamado *conocimiento prudente* (De Souza, 2009), que incluye una condición bidimensional al incorporar lo local y lo global -porque reconstruye los proyectos locales a partir de una pluralidad metodológica- y una búsqueda de sentido común. Es aquí donde cobra relevancia la valorización de los saberes de las comunidades y culturas indígenas, pues será tarea de las ciencias sociales -gestadas en paradigmas establecidos por el cientificismo occidental, que localiza la producción de conocimiento en el marco académico únicamente, supliendo la localidad histórica por supuestos monolíticos, monoculturales y universalizantes impuestos por la colonización a través de la conquista- repensarse considerando la pluriversalidad epistemológica de pueblos indígenas y afroandinos, por ser también gestores de conocimientos en ámbitos extra-académicos y extra-científicos (Walsh, 2007).

Así, el pensamiento originario *invisibilizado* vuelve a tomar lugar de estudio y el estatus que corresponde, evidenciando un proceso de revalorización como espacio de construcción y creación epistemológica propia y única, que encuentra un argumento de validación en el estudio de estas llamadas formaciones socioculturales (Castellano e Hinestroza, 2009), donde la inmersión en las comunidades y sus contextos permite comprender e interpretar la práctica y los significados que las personas, o los grupos, le otorgan a sus espacios de vida, con una postura holística, permitiendo la aprehensión de la coexistencia de las relaciones en sus singularidades y particularidades, y donde los sistema de valores, representaciones sociales, escala de sentidos y significación a la actividad realizada por cada individuo dentro de una comunidad queda de manifiesto (Castellano e Hinestroza, 2009). De esta forma se instala el reconocimiento de diferentes racionalidades, conocimientos, prácticas y actores sociales (con una sociología de las *ausencias*) y la identificación y ampliación de indicios de posibles experiencias futuras que hoy son tendencias y latencias (con una sociología de las *emergencias*) (De Souza, 2006). De esta forma los conocimientos han de evaluarse desde las prácticas epistémicas que los generan, el ámbito cultural en el que se desarrollan, y cobran sentido -y no desde el cientificismo occidental-, de tal forma que es posible comprender las variadas formas de producción de conocimiento sin menospreciarles, subordinarles y negarles la autoría intelectual (Olivé, 2009), desarrollando un verdadero pluralismo epistemológico.

Desde la pedagogía de la interculturalidad

En todas las sociedades hay prácticas que involucran un conjunto amplio de actores que interactúan entre sí y con otros, desarrollando acciones donde surgen creencias, teorías y principios, idealmente en constante evaluación (Olivé, 2009) y la pedagogía, como práctica, no escapa a ello; sobre todo atendiendo a los desafíos de una epistemología descentralizada que revaloriza lo local y responde a los requerimientos del contexto que, desde la reflexión de la interculturalidad, adquiere la connotación más que necesaria para ser abordada.

Al respecto, Dietz (2011) señala que en el contexto latinoamericano de la última década, el discurso intercultural ha conseguido la apropiación de actores académicos y políticos donde se constata un “giro poscolonial y/o descolonial” –en un intento real de abrir el espacio de trabajo educativo, descentralizándolo- y, además, aparece la metáfora del ‘diálogo’ como una característica central; diálogo que busca disminuir la tensión entre aquellos que quieren imponer sus ideas y los que exigen ser escuchados. Esta discusión se instala entonces en áreas específicas de la pedagogía como el currículum, la formación inicial docente y el propio trabajo en el aula, sobre todo en aquella que incluye –en el caso chileno actual- a mapuches y no mapuches.

Sobre el currículum nacional, se incorpora la educación intercultural bilingüe desde 1996 con una propuesta donde se otorga espacio al aprendizaje de la lengua originaria recreando su cultura en la escuela (Turra, 2012), sin embargo, este intento viene a replicar la yuxtaposición señalada anteriormente, ya que permite una coexistencia de conocimientos, lengua y cultura de sociedades distintas pero se impone una sobre la otra de forma evidente y avasalladora, manteniendo la asimetría, la subalternación y “la matriz colonial de poder, la hace legítima, y lo que es peor, la reproduce permanentemente en su discurso de inclusión o reconocimiento” (Quintriqueo, Quilaqueo, Carrión, Mella & Cortés, 2014: 24). Evidencia de ello se encuentra en los propios

libros de texto o libros de asignatura -mediador entre lo que se desea enseñar y lo que el estudiante recibe e instala en su registro cognoscitivo- que muestran una realidad del 'otro' de manera no neutra y traspasada por lo que el Estado chileno desea que prevalezca en la formación del estudiante, como discurso político e inclusive ideológico (Altamirano, Godoy, Manghi & Soto, 2014), otorgando a este importante material de uso cotidiano en el aula, la condición de trasmisor del currículum, pero al mismo tiempo, de las ideas y conocimientos considerados válidos. ¿Cuánta participación efectiva existe de quienes son los poseedores y conocedores de la cultura mapuche en la construcción de esta propuesta curricular?, ¿De qué manera y bajo qué criterios se incluye cultura mapuche en los libros de texto? La responsabilidad de aproximar los contenidos de este material al estudiante se deposita en el profesor, quien debe abordar la temática expresada en ellos vinculándola con acontecimientos actuales, la historia y la ciudadanía (Altamirano et. al., 2014), profesores formados en universidades que validan el conocimiento académico occidental como el saber hegemónico y que deben atender a la formación de dos (o más) culturas distintas promoviendo su mutuo respeto. Por otra parte, desde la propuesta del currículum intercultural se busca la organización y sistematización de contenidos educativos propios de los estudiantes, transmitidos a partir de la socialización en el medio familiar y comunitario (Quintriqueo et.al., 2014) donde el profesor debe presentar una actitud de permanente reflexión y comprensión del contexto en el que se encuentra, no sólo enseñando sino también aprendiendo de las diversas realidades socioeducativas que los estudiantes traen, además de estar consciente de los propios valores culturales que orientan la interpretación de las situaciones (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres & Muñoz, 2014) considerando la diversidad de saberes que no siempre se manifiestan y que están presentes en la conformación cultural familiar heredada y aprendida por los propios *sabios* de la formación sociocultural a la que pertenecen. No obstante, resulta de cuidado observar de qué forma se llevan a cabo o se proponen estas transformaciones, que plantean un discurso de no segregación (y hasta de inclusión) pero bajo la línea determinada por el Estado, reduciendo la interculturalidad a un espacio de relaciones caracterizado por un diálogo neutro y horizontal (Boccaro, 2012) que puede ser leído como un nuevo proceso de colonización al desposeer de sentido político a una acción que se reclama desde periodos históricos iniciales.

En el aula intercultural, donde la segregación estuvo presente al imponerse una perspectiva de la realidad monocultural tendiente a obviar otros saberes por medio de una escolarización impuesta, que migra hacia la yuxtaposición de realidades, la demanda de atención hacia los conocimientos propios de las comunidades presentes plantea un desafío a ser atendido. Una de las formas en que esto se ha abordado es por medio de la creación del profesor mentor o asesor cultural como parte del proceso de implementación de la lengua indígena en aulas de etnia diversa (principalmente mapuches y no mapuches) en el contexto de la educación intercultural bilingüe compartiendo una dualidad pedagógica con el docente de aula, lo que genera una co-enseñanza que responde a objetivos y planteamientos escolares con la intención de llevar a la escuela conocimientos y saberes propios de las propias culturas. Sin embargo, esta experiencia "resulta ser la expresión máxima del neocolonialismo, ya que es un maestro formal o 'profesor mentor' –idealmente un indígena que haya estudiado pedagogía intercultural- quien dirige los pasos sobre lo que se debe y no se debe hacer, controlando y estereotipando al educador tradicional como una persona incapaz de organizar el proceso de enseñanza" (Pozo, 2014: 7).

Este desafío ha de ser enfrentado no sólo por el docente, sino también por las políticas que emanan del Estado, a fin de respetar la herencia, tradición y cultura del indígena, sin desatender la occidental, dando cabida a los procesos, acciones y prácticas socioculturales diversas.

Consideraciones finales

Pensar la interculturalidad desde la historia, la epistemología y la pedagogía es buscar respuesta a dos preguntas esenciales que han de movilizar la reflexión: ¿Por qué? y ¿Para qué?, preguntas que abren una discusión iniciada en el siglo pasado, sobre todo cuando este concepto (interculturalidad) se hacía parte del pueblo indígena como un "arma política central en el proceso de descolonización material y simbólica" (Boccaro, 2012: 18) y comienza a tomar espacios dentro de las propuestas del Estado -quien se la apropia- como herramienta

de incorporación de los indígenas, aunque en una búsqueda de superación de diferencias políticas, geopolíticas, económicas y sociales.

Desde la Historia, el por qué y para qué pensar la educación desde la interculturalidad es responder a la necesidad y/o demandas históricas de familias, comunidades y organizaciones sociales, tanto mapuches como no mapuches, que buscan una educación de calidad que respete su propia realidad sociocultural (Quintriqueo et. al., 2014) rompiendo con el discurso de inferiorización instalado desde la colonialidad y que permita entender la importancia de sus propios saberes. Es incorporar los conocimientos de aquellos a los que históricamente se les ha desplazado e ignorado, revalorando el conjunto de saberes que cuenta y ha heredado, pero no con una intención de reivindicación que sólo atiende a enmarcarles/nos en un lugar que los reconoce como “otros” -puesto que ello sería mantener una diferenciación que segmenta y por ende excluye- sino como pueblos con cultura propia y un patrimonio que debiera ser considerado en el currículum escolar (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005), respondiendo con una propuesta crítica, y no funcional, al sistema educativo actual que legitima la diferencia y la desigualdad (Baudelort y Lecreq, citado por Quintriqueo et. al., 2014) en un afán o búsqueda de superarlo y revertir el problema de conflictos cognitivos, emocionales y de identidad étnica en estudiantes de ascendencia mapuche como consecuencia de la escolarización monocultural (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010).

Desde la epistemología, pensar la educación intercultural permite contrarrestar el monoculturalismo, luchar contra el racismo y la discriminación (Quintriqueo et.al., 2014), al mismo tiempo, que abre un diálogo de sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, diálogo adecuado para vincular racionalidad y contexto cultural (Salas, 2003) objetivando el conocimiento intercultural a través de acuerdos intersubjetivos. Diálogo complejo pues debe constituir acuerdos que no responden a un consenso donde se impone una mirada del otro desde el mundo propio, ni tampoco desde su diferencia (que también presenta una propuesta de discriminación), sino a través de un proceso de comprensión mutua que permita el ensamble de saberes, repensando nuestra manera de pensar (Fornet-Batancour, 2004), posibilitando otras formas de articulación de las diferencia y revirtiendo la escolarización monocultural.

Desde la pedagogía, pensar la educación intercultural es una tarea permanente “superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, que mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas” (Dietz, 2011: 26), otorgando la posibilidad de levantar un diálogo entre sujetos de sociedades y culturas diferentes (Quilaqueo et. al., 2005) e implementar, desde la permanente reflexión crítica, una acción situada y contextualizada, donde tanto el docente como el estudiante accedan a la posibilidad de compartir saberes y construir conocimiento, creando un espacio de desarrollo pedagógico que permita conciencia crítica. Donde la escuela no constituya un agente trasmisor de una cultura dominante ni su currículum sea el mecanismo de escolarización que lo posibilite, sino donde se instale efectivamente un espacio de formación, creación y conocimiento con respeto del otro y con el otro. ©

Raquel Noemí Rebolledo Rebolledo. Doctoranda en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Magíster en dirección y gestión, Licenciada en Educación y Profesora de Historia y Geografía. Docente en Universidad Católica de la Santísima Concepción y en la Universidad San Sebastián en cursos de pregrado de Seminarios de investigación. Docente en Universidad del Desarrollo en programas de post grado en Educación. Investigadora en Proyecto FONDART Regional 2014 Folio n° 50752, línea de Conservación y difusión del Patrimonio Cultural Inmaterial.

Referencias

- Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D. & Soto, G. (2014) Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, (1), 263-280.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Boccaro, G. (2012) La interculturalidad como campo social. *Cuadernos interculturales*, vol. 10 (18), 11-30.
- Castellano, A. & Hinestroza, J. (2009). Una perspectiva epistemológica para el estudio de las formaciones socioculturales. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XV, (4), 681-692.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI. Coediciones CLACSO. México.
- De Sousa Santos, B. (2005). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Editorial Trotta, España. 151-94.
- Dietz, G. & Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Mexico: SEP-CGEIB.
- Dussel, E. (2010). El siglo XXI: nueva edad en la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. *Signos filosóficos*, 12(23), 119-140.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía*. Trotta. Madrid, España.
- León, L., & Solís, L. L. (1990). *Maloqueros y conchavadores: en Araucanía y las Pampas, 1700-1800* (Vol. 7). Ediciones Universidad de la Frontera.
- Muyolema-Calle, A. (2007). *Colonialismo y representación. Hacia una relectura del latinoamericanismo, del indigenismo y de los discursos etnia-clase en los Andes del siglo XX* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. *Pluralismo epistemológico*, 19-30.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago de Chile: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM).
- Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Revista latinoamericana Polis*, (38), 2-13.
- Quilaqueo, D (2009) Interculturalidad en contexto mapuche (2009). *revista CUHSO*, volumen 17, n° 1. UCT.
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, (26), 337-360.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. & Cárdenas, P. (2005). *Educación, curriculum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Facultad de Educación, universidad Católica de Temuco, Frasis editores.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Revista Chungará* (en prensa).
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Carrión, P. L., Mella, E. R., & Cortés, F. P. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 201-217.
- Rebolledo, R.(2001) Pícaras y pulperas: las otras mujeres de la Colonia. *Cyber Humanitatis*, (19).
- Rebolledo, R. (2005). El amancebamiento como falta al sistema incipiente de disciplinamiento social: Talca en la segunda mitad del siglo XVIII. *Atenea (Concepción)*, (491), 99-112.
- Rivera Cusicanqui, S. (1987), El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales*, (11), 49-64

- Salas, R. (2003). Problemas y perspectivas de la filosofía como diálogo intercultural. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, (27), 275-294.
- Turra, O. (2012). Política educativa para indigeneidad, construcción curricular y formación del profesorado. *Revista_isees* nº 11, 89-99.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-13.
- Zavala, J (2008). *Los mapuches del siglo XVIII. Dinámica interétnica y estrategias de resistencia*. Colección Estudios sociales. Universidad Bolivariana S.A., Santiago de Chile.

