

RETOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO INDÍGENA

Epistemological challenges of interculturality in indigenous contexts

DANIEL QUILAQUEO

Universidad Católica de Temuco (Chile)
dquilaq@uct.cl

STEFANO SARTORELLO

Universidad Iberoamericana (México)
stefano.sartorello@ibero.mx

Resumen

En este ensayo examinamos la concepción de interculturalidad a partir de las asimetrías epistémicas entre los conocimientos indígenas y los conocimientos de la escuela. El análisis considera una perspectiva crítica del concepto de interculturalidad y un enfoque epistémico-pedagógico indígena de generación de conocimientos educativos interculturales, basado en lo social y cultural. Argumentamos que el sistema escolar niega las racionalidades epistémicas que sustentan el sistema de conocimiento indígena y dificulta la articulación intercultural cuando se enfatizan solo los aspectos culturales propios. Concluimos que el desafío para una interculturalidad crítica, en contexto indígena, es epistemológico estructural.

Palabras clave: Interculturalidad; conocimiento indígena; pluralidad epistemológica.

Abstract

In this paper, we analyze the notion of interculturality through the epistemic asymmetries between indigenous and school knowledge. The analysis considers a critical perspective of the concept of interculturality and an indigenous epistemic-pedagogical approach for the development of intercultural educational knowledge, based on social and cultural aspects. We argue that the school system denies the epistemic rationalities supported by the indigenous knowledge system and hinders intercultural articulation when only the own cultural aspects are emphasized. Finally, we conclude that the challenge for critical interculturality, in indigenous context, is structural-epistemological.

Key words: Interculturality; indigenous knowledge; epistemological plurality.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo abordamos el reto epistemológico que presenta el concepto interculturalidad en relación con la educación escolar y la educación propia de los pueblos indígenas. El objetivo es revelar la concepción de interculturalidad desde resultados de proyectos de investigación e intervención de educación intercultural, desarrollados en contextos de estudiantes mayas tzeltales y tzotziles de Chiapas

(México) y mapuches de La Araucanía (Chile)¹. El contexto general de estudio es de sociedades donde los ideales de respeto y tolerancia no permiten cuestionar las asimetrías epistémicas entre los conocimientos indígenas y occidentales. Es decir, las asimetrías que históricamente han caracterizado las relaciones entre las sociedades nacionales y las sociedades indígenas.

Este es un estudio de caso (Stake, 2005) que nos permite analizar algunos principios comunes de interculturalidad basado en un pluralismo epistemológico. El propósito es contribuir con la explicación de la concepción de interculturalidad entre dos pueblos indígenas, respecto de la escuela y sus pensamientos respecto de seres humanos, vegetales, animales, minerales y la espiritualidad que subyace en cada persona y actividad de una comunidad.

2. MARCO DE ANÁLISIS

El marco teórico considera una perspectiva crítica, reflexionando desde la “arena político-académica” en la que se debate el polisémico y controversial concepto de interculturalidad (Gasché 2008; Walsh, 2002; Bertely, 2007; Quilaqueo y Torres, 2013; Sartorello, 2016). Coincidimos con Gasché (2008) en su crítica hacia las concepciones “utópicas” y “angelicales” de interculturalidad en el discurso multiculturalista neoliberal que, desde una postura sistémica, promueven los ideales de respeto y tolerancia entre sociedades. Esto, sin antes cuestionar las asimetrías políticas, sociales, económicas y epistémicas de las relaciones entre la sociedad nacional y las sociedades indígenas tanto en Chile como en México. Gasché, al revelar de utópica y angelical la interculturalidad, afirma que:

No podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos (pp. 373-374).

¹ Para el caso de La Araucanía (Chile), consideramos resultados del proyecto FONDECYT N° 1140562 “Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural” (Quilaqueo, Quintriqueo, Loncon, Riquelme y Le Bonniec, 2014-2017). Para el caso de Chiapas, remitimos a los hallazgos reportados en proyectos educativos basados en el Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché, 2008); en la elaboración de textos educativos (Bertely coord. 2007); la formación docente (Bertely coord. 2011); el diseño curricular (Bertely coord. 2009; Sartorello 2014); y en procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas indígenas de Chiapas (Sartorello, 2016).

Considerando esta perspectiva, admitimos que la interculturalidad se define desde la relación de dominación/sumisión hacia los indígenas, históricamente establecida tanto en Chile como en México. Poniendo énfasis en el *locus* de enunciación que subyace a cada planteamiento intercultural específico, asumimos que:

[...] dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que, por un lado, intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante (el centro, la verdad o la esencia universal del Estado nacional globalizado) y, por el otro, perspectivas que denuncian el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones (Walsh, 2002, p. 116).

Desde este punto vista, al considerar el carácter político, social y conflictivo de las relaciones de los pueblos indígenas con los Estados nacionales, reflexionamos acerca de los procesos educativos que se inician desde la acción de comunidades y organizaciones indígenas. A menudo, acompañados por académicos comprometidos con sus proyectos de indagación que estudian la relación y producción de conocimientos educativos entre las sociedades indígenas.

Al asumir que la interculturalidad no es solo una cuestión pedagógica, sino que es un derecho y un medio para lograr la reproducción de las sociedades indígenas (Bertely, 2009; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), en nuestras investigaciones se devela como una estrategia de las familias y las organizaciones indígenas para la construcción de procesos de autonomía en el marco de los Estados-Nación de los que forman parte. Así, la interculturalidad se convierte en un enfoque político, epistémico y pedagógico (Sartorello, 2016; Quintriqueo y Torres, 2012), para la generación de conocimientos educativos interculturales desde lo social y cultural “propio”² de los indígenas (Bonfil, 1988). Observamos que el propósito de la generación de conocimientos desde lo propio, especialmente entre los sabios indígenas, es de mantener una vigilancia epistémica en el tipo de educación que se imparte en las escuelas donde se forma la niñez indígena (Quilaqueo, 2013). Desde esta constatación, la educación intercultural obliga al cuestionamiento de la dominación social, política y simbólica, así como de las diversas formas de explotación que resisten. En términos de estrategia pedagógica intercultural, la educación escolar implica generar un “diálogo constructivo”³ entre los valores,

² Al referirnos a “lo propio” consideramos la teoría del control cultural, propuesta por Bonfil (1988), que hace referencia al “[...] sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales” (p. 5). El autor sostiene que la puesta en juego de los elementos culturales exige “la capacidad que el grupo tiene para tomar decisiones autónomas e independientes para utilizar ciertos elementos culturales para conseguir sus propios fines sociales, políticos y culturales” (p. 6), y al relacionar las diferentes clases de elementos culturales, propios y ajenos concluye que: “Los ámbitos de cultura autónoma y cultura apropiada forman el campo más general de la cultura propia; es decir, aquel en que los elementos culturales, propios o ajenos, están bajo control del grupo” (p. 9).

³ Al respecto, Leff (2004) señala que para generar un diálogo con la otredad epistémica es prioritario cuestionar y deconstruir los preconceptos que fundan la percepción del mundo desde el paradigma y la racionalidad dominante occidental. El diálogo de saberes parte del reconocimiento de la necesidad de conocer, aprender y comprender de y con el otro, sin pretender “traducir ‘lo otro’ en términos de lo mismo” (p. 9).

conocimientos, saberes y prácticas locales de las comunidades indígenas, con aquellos que se derivan de su articulación con la modernidad occidental, para lograr recursos concretos y simbólicos que abonen a la construcción y consolidación de nuevas formas de participación de los pueblos indígenas en las sociedades nacionales o, como lo plantea De la Peña (1999), en nuevas formas de “ciudadanía étnica”⁴.

Desde otra perspectiva, autores como Walsh (2002) permiten también profundizar acerca de los alcances de la interculturalidad como proyecto contrahegemónico, caracterizada por un uso político de la cultura que viene concebida como campo de disputa ideológica y de lucha por el control de la producción del conocimiento y por la hegemonía cultural y política. En este sentido, asumimos que la interculturalidad crítica va más allá de la búsqueda de reconocimiento o de inclusión social, porque apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad con resabio colonial, donde se han relegado y subalternizado las prácticas y conocimientos de los pueblos indígenas en saberes locales-folklóricos no académicos realzando la universalidad epistémica de la modernidad (Mignolo, 2005). Desde este punto de vista, la educación intercultural se concibe, como una praxis contrahegemónica enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la consecuente negación de los conocimientos indígenas.

3. ANÁLISIS DE CASOS

Tanto en el caso mapuche, en La Araucanía, como el caso de los maya tzeltales y tzotziles en Chiapas, los trabajos de investigación e intervención educativa que hemos realizado en los últimos años han mostrado evidencias de un problema epistemológico estructural que se hace explícito en la *monoculturalidad* de la escuela. A pesar de la adopción de un discurso intercultural⁵ que caracteriza la educación en Chile y México, se observa la persistente negación, por parte de las políticas educativas nacionales, de la(s) racionalidad(es) que sustenta(n) los saberes indígenas (Quilaqueo, 2012). Al respecto Gasché (2010) señala que:

El aparato discursivo de la EIB [Educación Intercultural Bilingüe] dominante solo alude a la sociedad indígena, como a un mundo genéricamente diferente del mundo

⁴ De la Peña (1999) define la ciudadanía étnica como: “[...] el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no solo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos el Estado nacional. Si bien las funciones estatales de administración y orden público continúan vigentes, sus funciones de homogeneización centralista del territorio y la cultura se encuentran en entredicho” (p. 23).

⁵ Tubino (2005) señala que la interculturalidad forma parte del discurso oficial de muchos Estados nacionales latinoamericanos pero no tanto de su praxis. En este sentido, el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural se convierten en un componente del capitalismo global, o en lo que Quijano (1999) denomina *su otra cara*, el nuevo modelo de dominación cultural posmoderna que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial mediante la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad entendida de manera integracionista.

urbano dominante, pero no la comprende como un marco existencial y condicionante de un sujeto humano que vive en condiciones objetivas y está motivado por una lógica de vida subjetiva distintas de las de la persona urbana y miembro de la sociedad dominante. [...] Comprender la sociedad y el sujeto-actor indígenas en sus condiciones objetivas y lógica subjetiva de vida implica reconocer la validez de un modelo social, económico y político y de un ejercicio de la racionalidad diferente del modelo social y la racionalidad dominantes [...] (p. 114).

Es decir, en el diseño e implementación de programas educativos interculturales y bilingües, siguiendo a Gasché, hay que considerar que la(s) racionalidad(es) propia(s) de pensamiento indígena se construye(n) de manera contextual a partir de la estrecha relación que en sus cosmovisiones une a los seres humanos con la naturaleza y los entes espirituales del territorio.

3.1. Caso mapuche de La Araucanía

En el caso mapuche de La Araucanía, el sistema educativo chileno se caracteriza por estar alineado a una estructura epistemológica que anula y desvaloriza las prácticas educativas indígenas en el contexto escolar; no obstante, la existencia de una base epistémica mapuche que debiera incorporar un currículum escolar intercultural como elementos educativos vitales, tanto para la construcción de conocimientos como la construcción de la identidad mapuche e identidad chilena de niños y jóvenes (Quilaqueo, 2012).

Quilaqueo y Quintriqueo (2017), en sus investigaciones han dado cuenta de la metodología de construcción del conocimiento educativo mapuche, denominada *kimeltuwün*. Esta metodología incluye los métodos educativos *gübam* (consejo), *güxam* (conversación) y *güinezuam* (evaluación/metacognición), orientados al aprendizaje de contenidos como el origen familiar, el territorio, el respeto por la persona y las funciones que ellas cumplen como autoridades tradicionales. Así, se muestra que los conceptos de persona, sociedad y naturaleza se construyen a partir de lo que los sabios mapuches denominan prácticas educativas experimentadas, extraídas desde la memoria social de la familia y su comunidad (Quilaqueo, 2013), en el marco epistémico dialógico y contextual, sobre la base de la relación Persona-Naturaleza-Espiritualidad (Quilaqueo, Quintriqueo y Torres, 2016).

Este marco epistémico se apoya en una “pedagogía mapuche”, donde la formación de la persona es concebida respondiendo a objetivos de las interacciones sociales, como base de la construcción social del conocimiento educativo, en la relación Familia-Comunidad-Territorio (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Así, los métodos educativos mapuches tienen también como finalidad educar en valores a sujetos, para que se desarrollen en una relación objetiva y subjetiva con la naturaleza y lograr “estar bien” y “vivir bien” en un territorio determinado (Quidel, 2002). Sin embargo, esta pedagogía es negada por la monoculturalidad de la escuela, centrándose en la formación de personas, según la racionalidad eurocéntrica (Simpson, 2014).

La racionalidad eurocéntrica de la escuela, en territorio mapuche, se consolida después del periodo señalado como “Pacificación de La Araucanía” (Egaña, 2000; Pinto, 2003; Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012). Sin embargo, esta racionalidad no ha logrado establecer relaciones interétnicas con las familias, desde un diálogo social y cultural, entre mapuche y no mapuche. A pesar de que actualmente el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009), mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, propone la incorporación de contenidos culturales y de la lengua mapuche al currículum escolar, no promueve un cambio de relación con la institución social familiar indígena.

Por otra parte, los discursos educativos de las familias mapuches se han hecho complejas por los efectos de la doble inmersión educativa: mapuche y escolar. Al respecto, Quilaqueo y Quintriqueo (2017) definen la doble racionalidad educativa contextualizada a aspectos sociales y culturales, tanto en la familia como en la escuela. Así, la doble inmersión se refiere tanto al aprendizaje en la escuela como en la familia y comunidad. El argumento central, para ambos conceptos, es que el conocimiento educativo mapuche posee una racionalidad sustentada en métodos propios de formación que aún están vigentes entre las familias de las comunidades que se complementan con la educación escolar. Son métodos y contenidos educativos que constituyen el modo propio de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, “su capacidad y forma de simbolizar la realidad” (Martínez, 2006, p. 6). En resumen, esta es la base que origina y organiza las representaciones, pensamientos y creencias que se enseñan en la familia.

Sin embargo, el modo propio del conocimiento educativo mapuche continúa siendo desconocido en las escuelas de La Araucanía; lo anterior constituye una dificultad para implementar innovaciones curriculares desde un enfoque educativo intercultural (Quilaqueo y Torres, 2013; Quilaqueo, 2015). De esta forma, la escuela ha generado una desigualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento, obligando a los estudiantes de origen mapuche a usar solamente la lengua española⁶. En consecuencia, es necesario articular el conocimiento escolar con una base epistemológica contextualizada, ya que los enfoques típicos de la escuela utilizan el conocimiento fragmentado, poco relacionado con las materias académicas o la forma de relacionarse entre sí o con el universo que los rodea (Barnhardt & Kawagley, 2005). Por tanto se requiere de conocimientos epistemológicamente contextualizados que superen el silenciamiento y negación de los saberes educativos mapuches en el aula, apoyando la educación escolar mediante el diálogo de saberes (Giroux y McLaren 1998; Mignolo, 2002; Leff, 2004; Martínez, 2006; Quilaqueo, 2012).

⁶ Esto, históricamente, ha llevado a prejuicios y discriminaciones hacia los estudiantes, como se señala en el testimonio de un profesor de enseñanza básica, quien trabajó en la región de La Araucanía entre los años 1940 y 1970: “algunos profesores hacían y hacen repetir frases difíciles a sus alumnos mapuches solo para reírse, haciendo teatros fáciles ante sus alumnos. Entonces hacían imposible la vida escolar de muchos alumnos mapuches...” (Alonqueo, 1985, p. 156).

El diálogo de saberes, en la educación mapuche, responde a la racionalidad que se presenta en principios que guían la formación de la persona. Estos principios permiten racionalizar desde el punto de vista social y cultural lo que se enseña. Por ejemplo, la actitud y relación de respeto, que idealmente se debe establecer entre los miembros de la familia y las comunidades mapuches definida como *kümeyawal ta che* (relación de respeto en la relación familiar), complementada con una relación de estima y de reconocimiento entre personas de un mismo grupo parental y de la comunidad, definida como *yamiñwal ta che* (relación de cariño y reconocimiento familiar) (Quintriqueo, 2005). Además, en la relación con el saber, el *küme rakizuum ta nieael* (reflexión para la formación de persona), es un buen razonamiento y eje de formación que permite asumir la concepción de persona al interior de la familia y en la comunidad. Así, desde un punto de vista comparativo de la formación se reconoce a la persona que actúa bien con el grupo parental, sintetizándose en el principio *kim che geal* (saber de la persona que enseña), es decir, el saber de una persona que guía la formación de los niños con conocimientos que trascienden lo social y cultural, resumiéndose todo ello en el concepto de respeto.

El concepto de respeto, en la construcción social del conocimiento educativo mapuche, permite plantear la hipótesis de la doble racionalidad epistémica que sustenta la formación de niños y jóvenes mapuches actualmente (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), porque la doble racionalidad educativa, utilizada por los padres de familia, se apoya tanto en la idea mapuche de relación Persona-Naturaleza-Espiritualidad como en la idea occidental Hombre-Entorno-Escolarización. Es decir, diferente al pensamiento mapuche⁷, “todo lo que existe en la Tierra y el Universo tiene vida” (Quilaqueo, 2013). Esto se sintetiza en aspectos simbólicos en la acción educativa de la escuela y en la acción educativa mapuche. Según los testimonios de padres de familia y sabios mapuches, es lo que le da sentido y utilidad a la educación para “formar como persona a los niños”. En suma, el respeto es lo que permite racionalizar el “estar bien” y “vivir bien” entre las personas y la Naturaleza (Quidel, 2002; Quilaqueo, 2015).

En relación con la interculturalidad en contexto mapuche, en resultados de nuestras investigaciones, hemos señalado que, pensada exclusivamente desde la constatación de la diversidad cultural o desde el multiculturalismo, constituye un modo funcional del modelo educativo que legitima la matriz colonial de poder y la reproduce permanentemente en el discurso de la inclusión (Quintriqueo y Torres, 2012). En cambio, pensarla de manera crítica implica concebirla como un proyecto ético, político y epistémico para la transformación de los fundamentos que sostienen la asimetría y desigualdad en que se encuentra la sociedad chilena (Freire, 2002; Ferrão, 2010; Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014). Esto significa ir más allá de los límites del Estado liberal, moderno y mercantilizado, para que se tienda no solamente a la homogeneización y occidentalización, sino a pensar la interculturalidad en la autonomía

⁷ Ver Acle (2003) en relación con la perspectiva de los pueblos indígenas, de la manera en que piensan acerca de la escuela y del aprendizaje.

sociocultural, económica, territorial y epistémica en el marco de un mundo cada vez más globalizado (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014; Irlbacher-Fox, 2014).

3.2. Caso maya tzotziles y tzeltales de Chiapas

Para los pueblos maya tzotziles y tzeltales de Chiapas, la racionalidad epistémica propia se expresa mediante el concepto de *lekil kuxlejal*⁸ (Paoli, 2003; Sartorello, 2016). Paoli señala la importancia que las sociedades indígenas maya tzeltales y tzotziles actuales le siguen otorgando a la integración entre seres humanos y vegetales, animales, minerales y espirituales que habitan en el territorio de una comunidad. Este autor enfatiza la importancia del *lekil kuxlejal* en cuanto horizonte societal de los pueblos tzeltales y tzotziles, cuando señala que representa:

“ (...) la vida buena por antonomasia. No es una utopía porque no se refiere a un sueño inexistente. No, el *lekil kuxlejal* existió, se ha degradado pero no se ha extinguido y es posible recuperarlo (...) Los tzeltales piensan y constatan que el *lekil kuxlejal* no está eliminado, que está presente en el monte, en el firmamento, en nuestra madre la luna, en nosotros mismos como integración de *ch'ulelal* (alma) y *baketal* (cuerpo) y que el *lekil kuxlejal* puede regenerarse, que es necesario generar instrumentos, mapas y brújulas que orienten esta generación” (221).

En la cosmovisión maya tzeltal y tzotzil los seres humanos viven en una relación muy intensa con los seres de la naturaleza y, de manera particular, con la Tierra, que consideran ser su Madre. Por ello, a lo largo del ciclo de vida, en las comunidades se celebran diferentes rituales dedicados a ella, por ejemplo, para solicitar su permiso antes de sembrar o para agradecerle después de la cosecha, así como para pedir las lluvias durante la tradicional celebración del día de la Santa Cruz el 3 de mayo. Estas relaciones recíprocas entre sociedad humana y naturaleza no se limitan al ámbito productivo sino que abarcan todos los ámbitos de vida de las personas, ya que viven en simbiosis con los seres que habitan el territorio.

En una investigación colaborativa que se llevó a cabo con estudiantes indígenas de la Universidad Intercultural de Chiapas (Sartorello, Ávila y Ávila, 2012), los estudiantes junto con los ancianos de sus comunidades analizaron las dimensiones asociadas al *lekil kuxlejal* y comprendieron que la búsqueda de una vida buena implica:

[...] equilibrio entre cuerpo físico, mental y espiritual (...) es algo espiritual, algo que sentimos, no es solo un concepto, es algo espiritual que se siente, que se lleva adentro, que se aprende escuchando, viviendo y haciendo, es una vivencia, es lo que vivimos cada día, es la interconexión entre cuerpo y espíritu con el territorio en el que se desenvuelve la vida cotidiana, es una visión integral (90).

⁸ *Lekil kuxlejal* es una palabra compuesta donde *kux* = vivir, *lejal* = buscar, *lekil* = bien. Por lo que puede traducirse como: *buscar vivir bien*, *buscar la vida buena*.

A partir de estas consideraciones complementamos con las aportaciones de Toledo y Barrera-Bassols (2008) y de Boege (2008), quienes sostienen que las sociedades indígenas poseen una concepción multidimensional del territorio que abarca diferentes vertientes interconectadas entre sí: la dimensión política, la cultural, la simbólica y la natural. Porque en cuanto *matriz epistémica* maya tzeltal y tzotzil, el territorio en el que habitan las personas es la fuente principal del conocimiento. En este sentido, es un recurso fundamental para desarrollar procesos educativos interculturales a partir de los sistemas de conocimientos, saberes y prácticas culturales (Bertely, 2009, Sartorello, 2011). De hecho, la gran parte de las actividades que realizan los habitantes de una comunidad se desarrolla en estrecho contacto con los espacios físicos y simbólicos como son milpas, cultivos, cafetales, ríos, cerros, bosques, potreros, patios, huertas, caminos, casas, canchas, entre otros. Entonces, es por medio de la realización de actividades específicas en espacios territoriales de cada comunidad indígena rural donde se generan, reproducen y desarrollan los conocimientos, habilidades y valores propios.

Esta racionalidad propia, como parte integrante de una epistemología contextual indígena, ha sido el eje articulador alrededor del que se construyó la estructura del Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM/EI⁹. En ello se afirma que:

[...] en nuestra propuesta educativa no consideramos conveniente aislar ni separar los conocimientos en diferentes campos (social, económico, político, religioso, productivo, etc.) o en diferentes disciplinas (matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales, etc.), so pena de perder la integralidad que caracteriza los conocimientos en nuestros pueblos y culturas, así como la integración entre Sociedad y Naturaleza (...). Es por ello que, a diferencia de lo que se hace en el currículum nacional de educación primaria, en nuestra propuesta educativa todos los conocimientos (comunitarios, escolares y universales) se desprenden de una sola área integradora, llamada Sociedad y Naturaleza (Bertely, 2009, 83).

Esta propuesta educativa está sustentada en la racionalidad maya y actualmente se desarrolla a partir de los principios pedagógicos del Método Inductivo Intercultural, acuñado por Gasché (2008) y coteorizado junto con educadores tzeltales, tzotziles y ch'oles (Sartorello, 2014).

⁹ La UNEM/EI es una organización multiétnica integrada por educadores comunitarios maya tzotziles, tzeltales y ch'oles de los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas que se creó en 1995, en el marco del resurgimiento étnico de apropiación escolar que detonó el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Desde su fundación ha buscado la interlocución con las instituciones educativas del Estado, para incidir desde abajo en la formulación de políticas educativas interculturales alternativas respecto de los planteamientos oficiales (Bertely, 2009).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los procesos educativos interculturales que se desarrollan entre estudiantes mayas tzeltales y tzotziles de Chiapas y mapuches de La Araucanía encuentran su punto de partida en una epistemología contextual, gracias a ella se pueden aprovechar pedagógicamente las actividades sociales que los habitantes de una comunidad realizan a lo largo de las diferentes temporadas del año. La importancia de estas actividades como fuentes del conocimiento indígena ha sido destacada por Gasché (2008), sustentándose tanto en el enfoque histórico-cultural desarrollado por Vygotsky (1978) y en la teoría de la actividad de Leóntiev (1977) como en los principios que rigen las pedagogías propias de los pueblos indígenas (Modiano, 1974; Pérez, 2003; De León, 2005; Maurer, 2011; Quilaqueo y Torres, 2013; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Recuperando los principios pedagógicos indígenas, Gasché (2008) destaca la importancia del *hacer* y del *interaprender* en el territorio sociocultural para el proceso de generación de conocimientos. Gasché, con el Método Inductivo Intercultural (MII), señala que es justamente mediante la participación de los niños en la realización concreta de actividades sociales y culturales que sus familiares realizan en el territorio comunitario como se generan conocimientos indígenas y escolares. Es un método que fomenta la participación activa de los integrantes de la comunidad en los procesos educativos que se desarrollan adentro y afuera de la escuela. De esta manera, los niños desarrollan conocimientos, habilidades y valores desde un enfoque epistémico contextual, haciendo ciertas actividades con el acompañamiento de comuneros expertos en ellas y de sus maestros. Es lo que Rogoff (2003) expresa con el concepto de “participación guiada”. En estos procesos los niños también interaprenden entre ellos mismos, intercambiando saberes entre niños más chicos y más grandes.

En efecto, la participación guiada que realizan los padres de familia al acompañar a los maestros y a los niños en la realización de actividades sociales y culturales en el territorio comunitario es el puente que permite explicitar los conocimientos indígenas que están implícitos en estas actividades. De esta manera los actores comunitarios participan en el proceso educativo con sus conocimientos, habilidades y valores que se activan y se objetivan en la interacción con el medio natural y social, haciéndose observables, produciendo efectos y resultados en la construcción de un diálogo de saberes con los conocimientos escolares. Es así que, desde esta propuesta epistemológica contextual, para incorporar los conocimientos indígenas al currículum escolar, es necesario integrar la escuela a la vida real de la comunidad a partir de la sistematización de un currículum educativo que explícitamente integre los conocimientos indígenas y occidentales. Para ello es decisivo realizar una parte relevante de las actividades educativas aprovechando pedagógicamente las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el territorio comunitario.

Las reflexiones derivadas de las experiencias educativas y proyectos de investigación que hemos realizado con el pueblo mapuche de La Araucanía y con los pueblos maya tzeltales y tzotziles de Chiapas, nos permiten formular una hipótesis

relacionada con la construcción de un paradigma epistemológico contextual para orientar los procesos educativos interculturales en contextos indígenas. Así, es necesario romper con la monoculturalidad de la educación escolar que ha negado históricamente las racionalidades epistémicas propias, impidiéndoles a los indígenas acceder a una ciudadanía plena en la que pueden asumirse y ser reconocidos como mapuches y chilenos, o como mayas y mexicanos a la vez.

Como hemos explicado a lo largo de este texto, estas racionalidades educativas propias unen a los seres humanos con la naturaleza y los entes espirituales que habitan el territorio regional y comunitario. Es lo que constituye la fuente de las pedagogías indígenas, donde la formación de la persona es concebida en una relación directa con las actividades sociales y culturales en espacios naturales del territorio regional y comunitario, como base de la construcción social del conocimiento educativo. Así, los métodos educativos indígenas se orientan a formar a los niños en los valores y conocimientos que le permiten desarrollar una relación objetiva y subjetiva con la naturaleza, para lograr estar y vivir bien en un territorio determinado.

Ahora, como resultado de los procesos aculturativos promovidos por diferentes instituciones de la sociedad nacional, entre las que la escuela monocultural ha desempeñado un papel fundamental, los pueblos indígenas han aprendido a simplificar los procesos educativos en los que están inmersos, interculturalizándose a partir del conflicto sociocultural permanente que vive entre lo “propio y lo ajeno”. En el caso de La Araucanía, hemos explicado la interculturalización de los mapuches con el concepto de doble racionalidad educativa, contextualizada en la doble inmersión formativa en aspectos sociales y culturales tanto en la familia como en la escuela (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). En el caso de Chiapas, estos procesos se refieren a la necesaria articulación intercultural que, en el caso del MII, se realiza enfatizando en lo propio como puente para hacer más significativo lo ajeno. Sin embargo, en el caso mapuche como el caso maya tzeltales y tzotziles la interculturalización todavía es unilateral, como necesidad de supervivencia e integración a las sociedades nacionales.

Finalmente, planteamos que la interculturalidad es un tipo de diálogo que parte del reconocimiento de los saberes indígenas que se suman al conocimiento científico, pero que cuestiona la existencia de una vía única para llegar al conocimiento. Es decir, a no “reabsorber cosmovisiones y racionalidades diferenciadas en un código común de lenguaje de un mundo acabado, presente, globalizado, sino que se proyecta en la creación de un mundo futuro, de otro mundo posible; de un mundo hecho de muchos mundos, de diversidad cultural e identidades diferenciadas” (Leff, 2004, p. 14). Así, para mejorar la pertinencia y definición del concepto interculturalidad, en contextos indígenas, nos parece necesario abonar por una epistemología contextual que rompa con la monoculturalidad de la educación escolar y propicie un diálogo constructivo entre la matriz epistémica propia del conocimiento indígena y la racionalidad instrumental de la modernidad occidental.

Este trabajo es financiado por el proyecto FONDECYT Regular N° 1140562 “Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural” y resultado de la cooperación internacional del proyecto.

OBRAS CITADAS

- Acle, Guadalupe (2003). “Ecología de la educación en Temoaya”. *Nueva Antropología*, vol. XIX, núm. 62, 29-53. Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México.
- Alonqueo, Martín (1985). *Mapuche ayer-hoy*. Temuco: San Francisco.
- Barnhardt, Ray & Angayuqaq Oscar Kawagley (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska native ways of knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1): 8-23. Recuperado de http://www.ankn.uaf.edu/curriculum/Articles/BarnhardtKawagley/Indigenous_Knowledge.html
- Bertely, María (Coord.) (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. México: Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS.
- Bertely, María (Coord.) (2011). *Interaprendizaje entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS-UPN.
- (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: UNEM, ECIDEA, CIESAS-Papeles de la Casa Chata, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.
- Boege, Eckard (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) – Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Bonfil Batalla, Guillermo (1988). “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”. En *Anuario Antropológico*, N° 86. Brasil: Editora Universidad de Brasilia-Tempo Brasileiro, 13-53.
- De la Peña, Guillermo (1999). “Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada”. En *Desacatos Revista de Antropología Social*, 1, 23. México: CIESAS.
- De León, Pasquel, Lourdes (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los tzotziles de zinacantán*, México: INAH, 2005.
- Egaña, María (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ferrão, Vera María (2010). “Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales”. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, v. 36, n. 2, 333-342.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Gasché, Jorge (2008). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 367-397.
- Gasché, Jorge (2010). “De hablar de la educación intercultural a hacerla”, en *Mundo Amazónico*, núm.1, 111-134.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Irlbacher-Fox, Stephanie (2014). “Traditional knowledge, co-existence and co-resistance. Decolonization: Indigeneity”, *Education & Society*, 3(3), 145-158. Recuperado de <http://decolonization.org/index.php/des/article/view/22236/18046>.
- Leff, Enrique (2004). “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un mundo sustentable”. *Revista: POLIS*, Revista Latinoamericana 2(7).
- Leontiev, Aleksei (1977). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Digitales Soyuz.
- Martínez, Miguel (2006). “Conocimiento científico general y conocimiento ordinario”. *Cinta de Moebio*, 27, 1-10. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/martinez.pdf>
- Maurer, Ávalos Eugenio (2011). “¡Los tseltales aprenden sin enseñanzas!” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México: Centro de Estudios Educativos AC, 65-71.
- Mignolo, Walter (2005). “Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial”, en *Tabula Rasa*, Enero-diciembre, Núm. 3, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia, 47-72.
- MINEDUC (Ministerio de Educación) (2009). *Marco curricular de lengua indígena*. Santiago: Autor.
- Modiano, Nancy. *Educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista, 1974.
- Paoli, Antonio (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) – Unidad Xochimilco, México.
- Pérez, Pérez, Elías (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. México: UPN- Porrúa.
- Pinto, Jorge (2003). *La formación del Estado y la Nación, y el pueblo mapuche: De la inclusión a la exclusión*. Santiago: DIBAM.
- Quidel, José (2002). *Orientación para la incorporación del conocimiento mapuche al trabajo escolar*. Gobierno de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Quijano, Aníbal (1999). “La colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina”, en Castro Gómez, S.; Guariola-Rivera y C. Millán de Benavides

- (editores), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica post colonial*. Santafé de Bogotá: Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano, 3-28.
- Quilaqueo, Daniel (2015). "Tradition éducative mapuche: action du kimeltuwün depuis la perspective des kimches". En *Les mapuche à la mode. Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà*. Paris: L'Harmattan, 123-139.
- (2013). "Les savoirs éducatifs mapuches. Des défis pour les enseignants. En Maheux y Gauthier (Eds.), *La formation des enseignants inuit et des premières nations. Problématiques et pistes d'action*, Canadá: Université du Québec, 107-124.
- (2012). "Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches". *Atenea*, 505, 79-102. Recuperado de: <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/1672>
- Quilaqueo, Daniel, Quintriqueo, Segundo y San Martín, Daniel (2011). "Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural". *Estudios pedagógicos*, 37(2), 233-248. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art14.pdf>
- Quilaqueo, Daniel y Torres, Héctor (2013). "Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas". *Alpha*, N° 37, 285-300.
- Quilaqueo, Daniel y Quintriqueo, Segundo, Loncon, Elisa y Riquelme, Enrique. (2014). "Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural", proyecto FONDECYT N° 1140562, (2014-2017).
- Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo; Torres, Héctor y Muñoz, Gerardo (2014). "Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-73562014000200008&script=sci_arttext
- Quilaqueo, Daniel, Quintriqueo, Segundo, Torres, Héctor (2016). "Características epistémicas de los métodos educativos mapuches". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/673>
- Quilaqueo, Daniel, y Quintriqueo, Segundo (2017). *Métodos educativos mapuche: retos de la doble racionalidad educativa: Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, Segundo (2005). "Implicancias de la escolarización en la construcción de la identidad cultural de alumnos mapuches en el medio escolar de la IX Región". En Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Santiago: Frasis editores, 191-248.
- Quintriqueo, Segundo y Torres, Héctor (2012). "Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche". *Revista Electrónica de*

- Investigación Educativa*, 14(1), 15-31. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/292>
- Quintriqueo, Segundo; Quilaqueo, Daniel y Torres, Héctor (2014). “Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar”. *Educ. Pesqui* [online]. 2014, vol.40, N°4, 965-982.
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sartorello, Stefano, Ávila Agustín y Ávila, León, Enrique (2012). *El Buen Vivir: miradas desde adentro de Chiapas*. México: UNICH-IESALC-UNESCO.
- Sartorello, Stefano (2014). “La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México: COMIE: Vol.19, N°. 60, 73-101.
- Sartorello, Stefano (2016). “Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México”, en *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV, núm. 1, enero-junio de 2016, México, 121-143.
- Serrano, Stefano, Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I: Aprender a leer y escribir (1810–1880)*. Santiago de Chile: Taurus.
- Simpson, Leanne Betasamosake (2014). “Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. Decolonization: Indigeneity”, *Education & Society*, 3(3), 1-25. Recuperado de <http://decolonization.org/index.php/des/article/view/22170/17985>
- Stake, Robert (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Toledo, Llancaqueo, Víctor y Manuel Narciso Barrera Bassols (2008). *La memoria bio-cultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Tubino, Fidel (2005). “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos”, Lima, enero 24-28, recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Vygotsky, Lev (1978). *Interaction between. Learning and development. From: Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 79-91.
- Walsh, Catherine (2002). “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En Fuller, N. (Editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima, Perú: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú, PUCP-IEP, 115-142.