

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA RURAL MAPUCHE DE LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

Ricardo Huircapán Sepúlveda
rhuircapan@gmail.com

María Elena Mellado Hernández
melladomariaelena@gmail.com

Omar Andrés Aravena Kenigs
omar.aravenak@gmail.com

Universidad Católica de Temuco, Chile.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue develar las competencias interculturales del profesorado en cuanto a creencias, actitudes y conocimientos, que subyacen a sus prácticas de aula, en una escuela rural mapuche perteneciente a la comuna de Collipulli. La investigación se enmarca en un estudio de caso, posee un alcance descriptivo y utiliza un enfoque mixto. Los participantes son once docentes, que se desempeñan desde el nivel de transición, hasta 8º año de enseñanza básica. Los instrumentos para la recolección de información fueron un cuestionario tipo Likert de competencias interculturales del profesorado, una entrevista semi-estructurada y un guía de observación etnográfica en aula. Los resultados evidencian que los docentes poseen conocimientos, actitudes y habilidades que resultan contradictorias a sus prácticas pedagógicas, promoviendo actividades descontextualizadas a la realidad educativa del centro escolar, no incorporando las experiencias y conocimientos de los y las estudiantes a sus programaciones didácticas. A modo de conclusión, esta investigación hace patente una mirada etnocentrista del profesorado, la que se manifiesta en sus prácticas pedagógicas. Asimismo, da cuenta de la necesidad de desarrollar las competencias interculturales en los docentes, junto con la implementación de programas de bilingüismo en contextos interculturales.

Palabras clave:

Docentes, Competencias Interculturales, Educación Intercultural, Creencias.

Antecedentes, Justificación y Formulación del Problema

En una sociedad cada vez más compleja en lo económico, donde además deben coexistir diferentes grupos sociales y culturales, la escuela se establece como un espacio donde debiera revalorizarse la cultura local, en general, y la cultura indígena, en particular. Posibilitando, de esta forma, el acceso a una educación de calidad, pero con pertinencia cultural, para niños y niñas indígenas y no indígenas de nuestro sistema educativo. En este sentido, la educación debe basar sus principios en consideraciones de equidad y respeto a la diversidad cultural y protección del bien común, manifestado en que todos los seres humanos tienen el derecho al respeto y reconocimiento de su cultura, a la no discriminación y preservación de sus identidades culturales.

Asimismo, la declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) sobre los pueblos indígenas manifiesta que “los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales”. (p.1).

La presente investigación se desarrolla en la Escuela Nicolás Pérez Cárdenas de Villa Esperanza, en la comuna de Collipulli, ubicada en provincia de Malleco, región de la Araucanía. El establecimiento cuenta actualmente una matrícula de 135 estudiantes, de los cuales el 19.6% tienen su residencia en la Villa, el porcentaje restante vive en zonas aledañas como: Linco Oriente y Poniente, Quilquihueno, y las Comunidades El Portahue y Alhuelemu, pertenecientes a la Comuna de Mulchén en la Octava Región.

El centro escolar tiene un índice de vulnerabilidad económica (IVE) de 95.6%, según datos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). En cuanto al nivel de estudios de los apoderados se puede señalar que el 9.7% de los apoderados tienen estudios universitarios, un 21.6% enseñanza media completa y un 75.7% a cursado solamente la enseñanza básica. Los alumnos y alumnas de origen mapuche representan el 58.1% de la matrícula.

Por lo anterior, y atendiendo los tratados firmados por el Estado mediante el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la escuela desde el año 2013 participa en el

Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), incorporando el sector de lengua indígena: mapudungun desde 1° a 4° año básico en su plan de estudio, de acuerdo al Decreto N° 2960 del año 2012. Además de la incorporación de talleres de interculturalidad en los niveles 1 y 2 de transición, y desde 5° a 7° año básico.

La justificación del estudio está dada por la importancia que adquiere la interculturalidad en las sociedades modernas, además de los conflictos sociales y reivindicatorios entre comunidades indígenas contra empresas forestales y grandes agricultores. En este sentido, se hace necesario propiciar una educación basada en el respeto, la paz y la valoración de las culturas originarias. De lo anterior, se puede agregar que la relevancia de estudio está en la revaloración cultural, teniendo en consideración la cultura escolar y las dinámicas propias de ésta, generando insumos para la reflexión y el debate académico, con énfasis especial en las competencias interculturales del profesorado que interactúa con estudiantes de ascendencia indígena.

En cuanto a su utilidad práctica, esta investigación entrega información a los docentes, sobre la importancia del desarrollo de competencias interculturales que favorezcan la organización de situaciones de aprendizaje, considerando aspectos como la incorporación del contexto socio-cultural de los alumnos y alumnas y sus conocimientos previos, de manera de valorar la identidad local. Por otra parte, se pretende aportar en la mejora de las políticas educativas orientadas al combate de la pobreza, la exclusión social y las desigualdades estructurales existentes en nuestra sociedad, como así también comprender mejor los aciertos y fracasos de las políticas públicas orientadas a la integración de las minorías étnicas y pueblos indígenas, generando una propuesta práctica y alternativa para la implementación de programas de interculturalidad.

A partir de lo expuesto, y teniendo en consideración la gran cantidad de familias y alumnos que presentan ascendencia mapuche en el centro escolar, surge la necesidad de identificar las competencias interculturales del profesorado de la escuela, de manera de propiciar la contextualización del proceso de enseñanza, teniendo especial consideración en las características culturales del alumnado. Asimismo, dar cuenta del patrimonio cultural de los pueblos originarios, generando espacios que fortalezcan los procesos de inclusión educativa y social de los pueblos indígenas en la sociedad chilena (Riedemann, 2009).

En este contexto, es posible formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las competencias interculturales y prácticas pedagógicas de los y las docentes de la Escuela

Municipal Nicolás Pérez Cárdenas y cómo éstas influyen en la acción docente en un contexto intercultural?

Marco Referencial

Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad Y Educación.

Actualmente y debido a las múltiples tensiones originadas por la diversidad cultural, nos encontramos en un escenario en el que debemos mirar de una manera más profunda aquellos aspectos que nos diferencian y enriquecen como colectivos humanos. Existen diferentes elementos, como la globalización de la economía, las comunicaciones que van tensionando los aspectos culturales y sociales de las diferentes comunidades, especialmente los referidos a nuestros pueblos originarios. En este sentido se intentarán precisar los conceptos de cultura, educación e interculturalidad.

El concepto de cultura según la Real Academia de Lengua proviene del latín cultura que significa “cultivo”, “crianza”, desde esta perspectiva podemos inferir que se refiere a un acervo o conjunto de bienes acumulados por tradición o herencia. En este mismo sentido hasta hace unos 300 años que la palabra cultura se separó del significado “cultivar la tierra” a una concepción algo más abstracta y contemporánea como “cultivo del espíritu”. Así es que, la palabra cultura ha tenido diferentes significancias a través del tiempo, sin embargo, la definición que utilizaremos para la presente investigación es la de la UNESCO (1982) que se promulgó en la Conferencia mundial sobre las políticas culturales, la declaración final manifiesta que:

La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (p.2).

Es en este punto donde cultura y educación se entrelazan, ya que los agentes educativos formales e informales tienen como finalidad reproducir los patrones culturales dominantes de manera de asegurar cierta estabilidad social y mediar sobre los continuos ajustes de los patrones sociales.

Para una mejor comprensión de las relaciones que queremos formular, es necesario que definamos lo que entendemos por educación. Para Luengo (2004) va a depender de la perspectiva que se va a tomar, según su significado epistemológico, ya que este tiene un doble origen, por un lado, educere y educare, el primero significa "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera". Se puede deducir de esta definición la orientación al fortalecimiento de las potencialidades de los individuos, por lo que lleva implícita la idea de la configuración y desarrollo de los sujetos como seres únicos e individuales como señala la misma autora.

Por otro lado, el segundo término tiene como significado "criar" y "alimentar" además Luengo (2004) señala que:

Se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto (p.32)

A partir de esta afirmación, se puede señalar que la educación tiene una finalidad orientadora, reproductora y adaptativa que le permita a los sujetos adquirir los patrones culturales e identitarios de la sociedad en la que están insertos. Tiene, además, una connotación interactiva, ya que el individuo se hace en su relación con el medio y con los demás agentes sociales. En este sentido podemos señalar que la sociedad es un producto humano. Asimismo, la sociedad es una realidad objetivada por el hombre, por lo que el hombre es un producto social, como lo señalan Berger y Luckmann (1968). Por otro lado, la educación juega un papel fundamental en la institucionalización de la realidad social tiene una función socializadora (Durkheim,1996)

La Educación Como Socialización

Considerando el enfoque sociológico, diremos que la internalización de la realidad social objetiva se produce por medio del proceso de socialización. Debemos señalar, que la sociedad se presenta tanto objetiva como subjetivamente, en tanto se concibe como un proceso dialéctico de tres fases: externalización, objetivación e internalización, en el que el individuo se concibe como participante de la sociedad en la medida en que participa de su dialéctica. Esto es refrendado en la

medida en que el individuo no nace siendo parte de la sociedad, sino en la medida que es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad va siendo parte de ésta.

Un elemento esencial en la socialización es la internalización, que para Berger y Luckmann (1968) es: “aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí”. (p.164).

Asimismo, existen dos tipos de socialización: la socialización primaria y la socialización secundaria. Se diferencian en que la primera se produce en el núcleo familiar mientras que la segunda se produce en instituciones y significantes exógenas a la familia.

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva, en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo y esto es mediado por la educación (Berger y Luckmann, 1968, p. 166).

Educación y Diversidad Cultural

Es importante señalar que la acción educativa debe asentarse en el respeto a la diversidad cultural, ya que la cultura junto a la condición social, el género y otras predisposiciones mediatizan los procesos de enseñanza aprendizaje. Por lo que se hace necesario que la escuela realice una diferenciación más adecuada de los currículos y modalidades de enseñanza, de manera de satisfacer las demandas de las familias y sociedad para una educación de calidad. Según la UNESCO (2008), citando la Declaración de la Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. (2001, Art. 5):

Una formación de calidad que respete plenamente la identidad cultural de sus estudiantes, requiere contemplar e incorporar al proceso educativo la lengua, la cultura y los métodos de enseñanza tradicionales o culturalmente adecuados para la comunicación y construcción del saber (p. 18)

Por lo anterior, es importante que el sistema educativo dé cuenta de manera efectiva de las diferencias culturales de sus estudiantes, para rescatar las tradiciones y valorizar la identidad de las minorías étnicas. Sin embargo, esto no siempre ha sido posible debido a que el currículo prescrito por lo general no da cabida a expresiones culturales diversas, como lo señala la UNESCO (2008): “En algunos casos la institucionalidad educativa pública ha promovido la formación de una supuesta identidad nacional avasallando las identidades de las etnias originarias, afrodescendientes y otras minorías culturales, perjudicando de este modo la construcción de aprendizajes significativos.” (p. 18). En este sentido los aprendizajes significativos deben dar cuenta de la diversidad cultural, estilos aprendizajes de sus estudiantes y sobre todo entender las diferentes miradas o cosmovisiones sobre la realidad que existen, especialmente de nuestras etnias originarias, asimismo los sistemas educativos deben cooperar en la edificación de sociedades más justas y solidarias.

Por otro lado, es importante dar cuenta de cómo las instituciones educativas deben abordar el problema de la diversidad cultural y en este sentido la UNESCO (2008), señala que existen tres ejes que se deben abordar para tratar esta problemática, estas son: la pertinencia, la convivencia y la inclusión.

La pertinencia nos da cuenta de la relevancia cultural y significación de los aprendizajes considerando elementos como la procedencia social y cultural de los individuos, como así también sus características individuales. En segundo lugar, tenemos las formas de convivencia que dicen relación con la formación de actitudes, valores y comportamientos que promuevan el respeto, la tolerancia y la legitimidad del otro. En tercer lugar, tenemos la inclusión que dice relación con una escuela que propicia una educación inclusiva tratando de reducir al máximo la desigualdad de oportunidades de sus estudiantes producto de su origen cultural y social (UNESCO/OREALC, 2008).

Por lo general la exclusión suele afectar principalmente a las minorías y esto se acrecienta cuando son mujeres o tienen una necesidad educativa especial, en este sentido se deben fortalecer las políticas de desarrollo social y económico que permitan una inclusión con arraigo, de manera de crear relaciones de equidad entre las culturas.

Educación intercultural y formación docentes en competencias interculturales

En Chile, la educación intercultural se origina por la incorporación de un programa piloto de educación intercultural en el año 1996, para luego institucionalizarse como el Programa de Educación Intercultural bilingüe (PEIB) en el año 2000. A través del tiempo, estos programas han recibido diferentes nombres y énfasis. Algunos han puesto sus énfasis en la cultura, otros lo han puesto en la lengua. Riedemann (2008), plantea que esto nace como una forma de compensar las asimetrías relacionales.

Por otro lado, una de las principales críticas a este programa, es que sólo se focaliza en aquellas regiones donde existen un gran número de habitantes de las etnias indígenas y no a nivel nacional. Dicha política es bastante común no solo en Chile, sino que en una gran mayoría de los países Latinoamericanos como lo señala UNESCO (2008):

Las políticas de educación intercultural se han focalizado en zonas rurales con mayor concentración indígena, desatendiendo su masiva presencia en las ciudades, desconociendo los procesos migratorios, de desplazamiento y la inmersión en un panorama de progresiva globalización cultural y económica. Por lo mismo, la educación intercultural para todos enfrenta el desafío de traducirse en una opción diferenciada para los distintos contextos educativos multiculturales (p. 28)

En este mismo sentido, la educación de calidad ha estado inmersa en una serie de cuestionamientos debido principalmente a una calidad deficiente y recursos limitados y además los resultados no han sido los esperados, con argumentos principalmente sustentados en la no pertinencia y con que cuenta con un mínimo de recursos que permita el adecuado funcionamiento de este programa. En cuanto a la pertinencia se puede señalar que esta da cuenta de las especificidades sociales y culturales de los estudiantes. En este mismo sentido Quilaqueo, Quintriqueo, y San Martín (2011) señalan que:

Sobre los contenidos de los aprendizajes educativos mapuches y la educación intercultural, se revela que es necesario incorporar en la escolarización de los niños y niñas los saberes a partir de la cultura propia de la comunidad, con el propósito de que las prácticas pedagógicas sean pertinentes a la cultura de origen del sujeto. (p. 234).

Por otro lado, en el contexto escolar, “la escuela” como agente socializante debe dar cuenta y hacerse cargo de las diferencias culturales presentes en el alumnado posibilitando una escuela inclusiva, al respecto Booth y Ainscow (2002) distinguen tres dimensiones de una escuela inclusiva: la cultura, las políticas y las prácticas. Una cultura inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora donde cada alumno es valorado. A partir de una cultura escolar inclusiva se crean políticas en las que se determinan los lineamientos dirigidos a dar respuesta a la diversidad del alumnado y a mejorar su aprendizaje y su participación. En las prácticas se asegura que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación del alumnado y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido tanto en la escuela como en otros ámbitos.

Por tanto, las escuelas deben fomentar un cambio en la cultura escolar que posibiliten procesos de mejoramiento y que permitan desarrollar las competencias interculturales en los docentes favoreciendo de este modo, la pertinencia de los contenidos haciendo de éstos más significativos fortaleciendo sus competencias.

Al referirnos a la formación en competencias interculturales, destaca la definición de competencias de Aguaded et al. (2013):

El conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás. (p.342)

Finalizando nuestra argumentación teórica proponemos como definición de un profesor competente interculturalmente las aportaciones de Sue y Sue (1990); Sue, Arredondo y McDavis (1992):

El profesorado competente Interculturalmente es aquél que diseña y aplica una docencia, en la que la base está el objetivo de atender y educar para la diversidad, siendo, durante este proceso, consciente de sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones e

intentando comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de las personas en las que recae su intervención. (citado en Aguaded et al., 2013, p. 342).

A partir de la reflexión realizada en el marco referencial, en torno a la escuela como un agente transmisor de cultura y la importancia de atender la diversidad cultural mediante el desarrollo de docentes competentes interculturalmente, expondremos la investigación realizada.

Objetivos

El objetivo general del estudio fue conocer las competencias interculturales y prácticas pedagógicas que propician la intervención en contextos interculturales del profesorado de una escuela rural mapuche perteneciente a la comuna de Collipulli. Los objetivos específicos son: 1). Diagnosticar las competencias interculturales del profesorado del centro escolar; 2). Identificar las prácticas pedagógicas en el aula, que propician la intervención educativa en contextos interculturales, de los docentes del centro escolar

Metodología

El enfoque utilizado en el estudio es de tipo etnográfico-cualitativo (Martínez, 2007). Éste se apoya en teorías y métodos de interpretación y significación que las personas le dan a lo que ocurre en diferentes contextos humanos, en general y educativos en particular. La metodología a utilizar es el estudio de casos, con un alcance descriptivo de la realidad de la unidad educativa.

La muestra se seleccionó en forma no probabilística y corresponde a 11 docentes de aula (7 mujeres y 4 varones) con edades entre los 27 y 55 años, los que imparten clases de diferentes asignaturas desde NT1 a 8° año básico.

Las técnicas de recogida de información utilizada fueron un cuestionario sobre competencias interculturales del profesorado, una entrevista en profundidad y guía de observación etnográfica en el aula, las que a continuación se detallan:

Cuestionario

El primer instrumento que se describirá es el Cuestionario de Competencias Interculturales del Profesorado, que tiene como propósito identificar las competencias interculturales de los docentes participantes de la investigación. Este cuestionario, es una adaptación del Instrumento

de Autoevaluación de Competencias Docente de la Formación Profesional (Hernández, 2000) y que se organiza a partir de 3 dimensiones:

Dimensión 1: Conciencia de nuestras creencias, valores y prejuicios o sesgos culturales (actitudes).

Dimensión 2: Conocimiento y comprensión de la visión del mundo del alumnado y, en general, de los grupos culturales diversos (conocimientos).

Dimensión 3: Desarrollo de estrategias y técnicas de intervención apropiadas (habilidades).

Para la validación del instrumento, se realizó validez de contenido por juicio de expertos, validez de constructo mediante el análisis KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett y finalmente la medición de la confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

A partir de la validación, la dimensión 1 “Actitudes” quedó compuesta por 23 ítems; la dimensión 2 “Conocimiento”, quedó compuesta por 10 ítems y la dimensión 3 “Habilidades”, quedó compuesta por 14 ítems.

Entrevista en profundidad

Antes del proceso elaboración de la entrevista se constató que el instrumento aplicado (Hernández, 2000) posee su propia entrevista que está basada en un marco de competencias para la intervención socio-educativa de un orientador, por lo que a partir de la revisión bibliográfica se evidenció que las competencias descritas por el autor no daban cuenta de los desempeños y prácticas pedagógicas de los docentes chilenos.

Considerando lo anterior, se elaboró una entrevista a partir de los criterios de desempeño del Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) en el que se entrega un marco de referencia para las prácticas de enseñanza de los docentes chilenos. Se realizó una discriminación de las dimensiones y criterios asociados a éstas que den cuenta sobre la interacción significativa entre el docente y los alumnos. Para la generación de la pauta de entrevistas se realizó un análisis y una categorización de los elementos que estructuran el desempeño docente a partir de MBE, además de los elementos propios del contexto de investigación, en virtud de lo cual, se construyó la pauta de entrevista.

Para el análisis de las entrevistas y los datos obtenidos, se utilizó la técnica de la categorización, para determinar las estructuras simbólicas implícitas en el discurso de los

entrevistados, que configuran sus prácticas pedagógicas, relacionándolos con los indicadores del MBE.

Guía de Observación Etnográfica de aula

El instrumento se basa en una guía de observación utilizada por Quidel (2006) y está compuesto por las siguientes categorías: organización del aula, organización y distribución de los estudiantes, desarrollo curricular/actividad que se describe- lo que hace el docente/lo que hace el alumno-al inicio, en el desarrollo y en la actividad de cierre, recursos que se utilizan e interpretación preliminar.

La observación de clases es de tipo no participante, de manera de contemplar y registrar los hechos que suceden en la clase, no interfiriendo en las actividades del docente y los estudiantes.

Discusión Teórica y Resultados

En este apartado realizaremos el análisis a partir de los objetivos del estudio y los resultados obtenidos en la aplicación de los distintos instrumentos de recogida de información.

En cuanto al objetivo 1). Diagnosticar las competencias interculturales del profesorado del establecimiento, la primera competencia es: Conciencia de nuestras creencias, valores y prejuicios o sesgos culturales (actitudes):

Esta competencia está constituida por Conciencia (awareness) de nuestras creencias, valores y prejuicios, consistente en un análisis de nuestras propias creencias, conocimientos y actitudes hacia culturas distintas, como así también, de los contrastes y conflictos que existen. De esta misma forma, supone que los individuos sean capaces de tener actitudes y opiniones apropiadas a las relaciones interculturales, evitando los prejuicios y estereotipos.

Se puede señalar que docentes del establecimiento en estudio, no son conscientes de cómo el trasfondo cultural influye en los procesos de interacción y valoración de los sujetos de otras culturas. Sin embargo, conocen los estereotipos que cargan los niños indígenas y manifiestan saber las características culturales de sus alumnos, de sus formas de interactuar y el impacto de éstas interacciones con personas de otros grupos culturales. Del mismo modo, manifiestan tener respeto con la visión de las cosas que tienen otros individuos, sin embargo, señalan no tener conocimientos sobre la cultura de sus alumnos, lo que les dificulta considerar estos elementos para ser llevados a sus prácticas docentes.

Se evidencia que los docentes poseen creencias y actitudes que dificultan una apertura a la diversidad, ya que al no desarrollar su autoconciencia cultural les impide darse cuenta de las asimetrías existentes entre la cultura dominante y las minorías étnicas y que se ven reproducidas en el sistema escolar, como lo señala Schmelkes (2004). Por otra parte, las herramientas para la intervención educativa que poseen los profesores son insuficientes para dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural de su alumnado, como lo señala un estudio de la Red de derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile (RED DELPICH).

En cuanto a la segunda competencia Conocimiento y comprensión de la visión del mundo del alumnado y, en general, de los grupos culturales diversos (conocimientos), y que se manifiesta en el desarrollo de conocimientos para la obtención de nociones concretas e información clara sobre el concepto de cultura y el de interculturalidad y sobre los colectivos culturales con los que se ha de intervenir educativamente, se puede señalar que el 50% de los docentes manifiestan no comprender a cabalidad como aspectos raciales, culturales y étnicos afectan la constitución biográfica de sus estudiantes y asimismo la elección de los enfoques educativos apropiados para trabajar con estudiantes de un origen cultural distinto. No obstante, los docentes manifiestan la importancia de buscar instancias de formación o capacitación que les permitan enriquecer sus conocimientos y comprensión sobre otras culturas.

Al respecto podemos señalar que los docentes no solo son transmisores y reproductores de cultura, sino que también productores y recreadores. En este sentido, es importante que el docente conozca y reconozca los aportes culturales de las minorías y las de su grupo de pertenencia, pues esto propicia el salto epistemológico para valorar la otras culturas (Schemelkes, 2004).

La tercera competencia dice relación con el Desarrollo de estrategias y técnicas de intervención apropiadas (habilidades) y se manifiesta en el desarrollo de destrezas para intervenir educativamente a personas y grupos de diversa procedencia, mediante las técnicas y estrategias adecuadas. Desde una perspectiva formativa, puede considerarse que la destreza o habilidad consiste en aplicar el conocimiento intercultural adquirido cuando se trabaja con una persona de otra cultura. En esta dimensión los docentes manifiestan no poder relacionarse en la lengua de su alumnado. En este mismo sentido, existe cierta resistencia a estrechar lazos con líderes tradicionales de los grupos de pertenencia de sus estudiantes, no existe el conocimiento sobre los valores y creencias familiares de otros grupos culturales o minorías étnicas, además del no conocimiento sobre aspectos históricos y culturales del contexto donde trabajan. Del mismo

modo los docentes perciben el bilingüismo como un elemento que dificulta los aprendizajes del currículo establecido.

Al respecto, se puede señalar que existe una estigmatización de los contenidos de lengua y cultura indígena entre los directivos, profesores y padres y apoderados. En el sentido de que las lenguas indígenas son una un obstaculizador para el aprendizaje del castellano y contenidos que la sociedad considera importantes (Lagos, 2015). Por otro lado, los docentes no cuentan con las instancias de formación para mejorar sus conocimientos sobre otras culturas, no existiendo suficientes programas de especialización y no contando con universidades interculturales.

En cuanto al objetivo 2). Identificar las prácticas pedagógicas en el aula, que propician la intervención educativa en contextos interculturales de los docentes centro educativo. Para la recogida de información se utilizó una entrevista semi-estructurada y una pauta de observación que permitió triangular la información del cuestionario y el discurso docente presente en la entrevista.

Al respecto se puede señalar que los docentes, a pesar de tener un conocimiento disciplinario actualizado, no pueden enlazarlo con conocimientos culturales mapuche, en el caso de nuestro estudio, como se señala:

Yo conozco los contenidos generales de las matemáticas, pero reconozco que no tengo los conocimientos para trasladarlo al contexto mapuche(E1)

En este sentido se puede señalar que la educación intercultural no está coordinada con las otras áreas del conocimiento como lo señala Lagos (2015) y esto puede deberse a que está concebida desde una perspectiva compensatoria, de manera de disminuir las tensiones sociales entre ambos grupos- la cultura dominante y la cultura de las minorías étnicas representada por la cultura mapuche.

Otro aspecto relevante es que los docentes desconocen las creencias y valores de los grupos de pertenencia de su alumnado:

“Conozco a grandes rasgos la vida de los chiquillos, pero muy poco la cultura que traen de la casa” (E1)

“Los niños traen muy malas costumbres del hogar, no hay normas, ni nada” (E3)

“De la casa no es mucho lo que se puede rescatar, los apoderados no vienen ni a reuniones” (E4)

“Es muy difícil relacionar lo que los niños traen de sus hogares con lo que la escuela les enseña” (E2).

Al respecto podemos señalar que no existe conocimiento en cuanto a la pertinencia cultural por parte de los docentes y estos deben concebir la educación como un punto de llegada y no de partida, como lo señala Shemelkes (2004)., En este sentido, debe existir lo que Lagos (2015), denomina una “ligazón orgánica” que permita vincular y valorar la cultura del alumnado.

Conclusiones

A partir de los hallazgos develados en esta investigación, se puede concluir que los docentes no poseen competencias interculturales necesarias para intervenir educativamente a estudiantes de una minoría étnica en el contexto de una educación intercultural. En este mismo sentido, se evidenció que los docentes poseen una mirada etnocentrista existiendo una negación de la cultura de procedencia del alumnado. Del mismo modo se constató que las competencias que presentan puntajes bajos, están relacionadas a la dimensión de las creencias y actitudes para interactuar con personas de otras culturas. De igual forma, la competencia relacionada al conocimiento de aspectos culturales e interculturales presenta puntuaciones bajas en los docentes estudiados.

Las prácticas pedagógicas no dan cuenta de la pertinencia cultural al momento de diseñar una secuencia didáctica por parte del profesorado. En este sentido, las prácticas pedagógicas resultan paradójicas a la luz de fomentar la diversidad, el respeto por las diferencias y la construcción de espacios interculturales en la escuela de modo de propiciar aprendizajes con pertinencia cultural. Se puede agregar, que los discursos docentes presentes son fragmentarios y acotados a espacios y tiempos determinados dentro de la cotidianidad escolar (Catalán, 2013).

Se evidencia que el discurso docente está envuelto en el velo de la homogeneidad, en cuanto a no reconocer las particularidades de los estudiantes de origen mapuche. Esta opacidad discursiva que actúa sobre los docentes desde el exterior -desde la dualidad entre lo inmediato-aparente y lo

postergado-subyacente de la educación intercultural- los somete a una subjetivación coactiva y heterodirigida (Rivera, Alvarez, & Forno, 2006).

Finalmente, a partir de lo expuesto podemos concluir que para la adecuada implementación de la interculturalidad en los establecimientos educativos, ésta debe necesariamente permear la cultura escolar, en sus capas más profundas, esto es, las creencias y valores de la comunidad educativa y también las prácticas docentes (Schein, 1985).

En este sentido, la cultura escolar debe hacerse parte de una educación inclusiva e intercultural, adaptando las políticas educativas a las realidades y contextos. Por otro lado, la política pública debe promover la colaboración y coordinación entre los diferentes dispositivos de apoyo –como PEIB, SEP, entre otras- y las demandas de la comunidad educativa. Del mismo modo, la escuela y sus integrantes deben propiciar y participar de manera activa, reflexiva y crítica manteniendo una postura abierta a los cambios, en especial aquellos orientados a entregar equidad y valorar aspectos culturales de las minorías étnicas, con las que trabajan.

Referencias

- Aguaded, E., De la Rubia Ruiz, P., & González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 339-265.
- Amar, J. (2000). La función social de la educación. *Investigación & Desarrollo*, 74-85.
- Araya, M. (2004). *Un Acercamiento a la Construcción Identitaria de las Mujeres Mapuche Rurales en el Actual Contexto de Modernización*. Santiago: Tesis para optar al título profesional de sociólogo. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*(339), 119-146.
- Catalán, R. (2013). Prácticas y discursos pedagógicos en Toconao: Cultura, patrimonio e interculturalidad. *Estudios atacameños*, 19-40.
- Durkheim, É. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Editorial Península.
- Fuentealba Weber, L. (1986). Reflexiones sobre sociología de la educación. *Revista de sociología*, 9-19.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Mcgraw-Hill.
- Hernández, M. (2000). *Instrumento de Autoevaluación de Competencias Docente de la Formación Profesional*. Barcelona: Praxis.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 73-84.
- Jurado, P., & Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 109-124.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1(84), 84-94.
- López, S. (2002). La escuela: coincidencia de significados diversos. En J. Piña, & C. Pontón, *Cultura y procesos educativos* (pág. 393). Mexico D.F.: Plaza y Valdez S.A de C.V.
- Luengo, L. (2004). La educación como objeto de conocimiento. En A. Pozo, M. Del Mar, J. Castillo, L. Luengo, & J. y. Navas, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (págs. 30-47). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez, M. (2010). Entrevista a Teun van Dijk: Los medios de comunicación en Chile son parte del problema del racismo, y no de la solución. *Revista Austral de ciencias sociales*(18), 121-129.
- Martínez, R.-A. (2007). *La investigación en la práctica educativa*. Madrid: Fareso S.A.
- Murguía, A. (2002). Durkheim y la cultura: Una lectura contemporánea. *Sociológica*, 17(50), 83-102.
- Quidel, G. (2006). La enseñanza del mapuzungun en comunidades mapuches, en el marco del PEIB Mineduc- Orígenes. *Conferencia de educación intercultural* (págs. 50- 100). Cochabamba: Universidad Mayor de San Ramón.
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos. *Alpha*(37), 285-300.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & San Martín, D. (2011). Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios Pedagógicos XXXVII*(2), 233-248.
- Riedemann, A. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. *Indiana* 25, 169-193.

- Rivera, R., Alvarez, P., & Forno, A. (10 de Junio de 2006). Opacidad y estructuración del discurso institucional de la educación intercultural bilingüe (EIB). Obtenido de Conicyt: <http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/16053/1050634-IF.pdf?sequence=2>
- Romero, G. (2009). La importancia de organizar los espacios en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Santiago: Mc Graw Hill.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shemelkes, S. (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Sinéctica*(23), 26-34.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- UNESCO. (1982). **DECLARACIÓN DE MÉXICO SOBRE LAS POLÍTICAS CULTURALES**. Conferencia mundial sobre las políticas culturales, (pág. 6). Mexico.
- UNESCO. (2008). *Declaración de la Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Washington: Naciones Unidas.
- UNESCO/OREALC. (2008). *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: Pehuen Editores.
- Williamson, G. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En U. FAO, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*.
- Witker, J. (1985). Técnicas de la enseñanza del derecho. Serie J.. enseñanza del derecho y material didáctico(7), 19-37.